



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

PAULO DIEGO ASSIS DE FREITAS AMÉRICO

**EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA E A PEDAGOGIA FREIREANA: UM ESTUDO
SOBRE O PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE
ALAGOAS**

**SÃO CRISTÓVÃO - SE
2025**

PAULO DIEGO ASSIS DE FREITAS AMÉRICO

**EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA E A PEDAGOGIA FREIREANA: UM ESTUDO
SOBRE O PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE
ALAGOAS**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Sergipe, conforme Resolução N° 12/2022/CONEPE.

Linha de pesquisa: Pequenas empresas e empreendedorismo.

Orientadora: Profa. Dra. Gracyanne Freire de Araujo

**SÃO CRISTÓVÃO - SE
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Américo, Paulo Diego Assis de Freitas

A512e Educação empreendedora e a pedagogia crítica freireana: um estudo sobre o projeto de vida no ensino médio em escolas públicas de Alagoas / Paulo Diego Assis de Freitas Américo; orientadora Gracyanne Freire de Araujo. – São Cristóvão, SE, 2025.

103 f. : il.

Dissertação (mestrado em Administração) – Universidade Federal de Sergipe, 2025.

1. Administração pública. 2. Ensino médio – Finalidades e objetivos. 3. Empreendedorismo na administração pública – Estudo de casos. 4. Educação e Estado. 5. Pedagogia crítica. 6. Intenção – Pesquisa. 7. Escolas públicas – Organização e administração – Alagoas. I. Araujo, Gracyanne Freire de, orient. II. Título.

CDU 351.851:37.017(813.5)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO

Ata de Defesa de Dissertação

Mestrando (a): Paulo Diego Assis de Freitas Américo

Título da dissertação: EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA E A PEDAGOGIA FREIREANA: UM ESTUDO SOBRE O PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ALAGOAS.

Data e horário da defesa: 30/07/2025, às 10h.

Examinadores

- Prof^ª. Dr^ª. Gracyanne Freire de Araujo (Presidente – Orientadora - PROPADM/UFS)
- Prof^ª. Dr^ª. Manuela Ramos da Silva (Examinadora Interna – PROPADM/UFS)
- Prof. Dr, Robson Moreira Cunha (Examinador Externo ao Programa – PPGA/UFF)

Parecer: Depois de avaliarmos a dissertação e realizados os ritos acadêmicos da defesa, em que o candidato apresentou em sessão pública seu trabalho de pesquisa e respondeu aos nossos questionamentos, atribuímos, em sessão privada, o seguinte conceito:

X Aprovado (a)

Reprovado (a)

São Cristóvão, 30 de julho de 2025.

Documento assinado digitalmente
 GRACYANNE FREIRE DE ARAUJO
Data: 30/07/2025 13:12:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Gracyanne Freire de Araujo
(Presidente - Orientadora)
Participação à distância por videoconferência

Documento assinado digitalmente
 MANUELA RAMOS DA SILVA
Data: 30/07/2025 13:50:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Manuela Ramos da Silva
(Examinadora Interna)
Participação à distância por videoconferência

Documento assinado digitalmente
 ROBSON MOREIRA CUNHA
Data: 30/07/2025 14:24:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Robson Moreira Cunha
(Examinador Externo ao Programa)
Participação à distância por videoconferência

Documento assinado digitalmente
 PAULO DIEGO ASSIS DE FREITAS AMERICO
Data: 30/07/2025 13:20:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Paulo Diego Assis de Freitas Américo
(Discente)
Participação à distância por videoconferência

À minha filha, Maria Clara, que foi minha maior motivação ao longo de toda essa jornada acadêmica.

A ela dedico este trabalho, com muito amor.

À minha querida mãe, Vânia Américo, que durante toda a minha infância, mesmo sem condições financeiras fez o possível para me oferecer uma educação de qualidade, sendo exemplo de força, coragem e dedicação.

Dedico também a todos os educadores (as) que, assim como eu, acreditam e sonham com uma educação capaz de transformar vidas e construir um futuro mais justo, humano e cheio de possibilidades.

AGRADECIMENTOS

Retornar à vida acadêmica após mais de 15 anos fora da faculdade foi um dos maiores desafios que já enfrentei. Sempre sonhei em conquistar o título de mestre, mas muitas vezes temi não conseguir alcançar esse objetivo. Os obstáculos ao longo desses dois anos de mestrado foram inúmeros: a distância da família ao precisar estudar em outro estado, a readaptação à rotina acadêmica, a ausência nos momentos em casa e o esforço constante de equilibrar os estudos com a responsabilidade de sustentar a família. Em diversos momentos, pensei em desistir.

Agradeço a minha mãe, Vânia Américo, e a minha irmã, Mariana Américo. A minha mãe, por ter sido o alicerce da minha trajetória. Este título acadêmico só foi possível graças ao seu apoio e seu suor. Na minha infância, mesmo sem condições financeiras, ela se sacrificou em silêncio para me proporcionar uma educação de qualidade, abrindo mão de si mesma para investir no meu futuro. A minha irmã, agradeço por estar sempre ao meu lado, apoiando cada escolha e cada novo desafio, mesmo se ninguém me apoiar. Carrego essas memórias com gratidão e amor.

A minha esposa, Danieli Farias, meu carinho e reconhecimento. Durante esses dois anos, ela foi meu alicerce, compreendendo e suportando minha ausência em muitos momentos, sempre acreditando no meu sonho e que eu era capaz.

Aos amigos do PROPADM, minha gratidão por cada palavra de apoio, pelas trocas de experiências e pela parceria sincera. Nosso grupo, guiado pela nossa orientadora, se manteve unido e solidário durante todo o mestrado.

A minha orientadora, professora Gracyanne Araujo, que se tornou mais que uma guia acadêmica, tornou-se uma amiga e conselheira. Sua paciência, criticidade e sua forma de me conduzir foram fundamentais para que eu não desistisse. Com sua orientação me senti seguro, consegui desenvolver um trabalho que eu mesmo não acreditava ser capaz de realizar. Sem ela, é muito provável que eu não tivesse chegado até aqui.

Agradeço também a todos os professores que contribuíram para minha formação ao longo do mestrado, em nome da coordenadora, Professora Doutora Glessia Silva. Em especial, expresso minha gratidão a Professora Doutora Rúbia Corrêa, pelo acolhimento e apoio durante o estágio de docência, e as Professoras Doutoras Elena Leon e Manuela Ramos, que tiveram papel fundamental no meu desenvolvimento acadêmico.

RESUMO

A Educação Empreendedora é uma abordagem pedagógica que busca desenvolver competências nos estudantes, incentivando a autonomia, a resolução de problemas e o planejamento de trajetórias pessoais e profissionais. Quando articulada à pedagogia crítica freireana, a EE adquire um caráter emancipador, permitindo que os estudantes reflitam sobre suas realidades e se reconheçam como sujeitos capazes de transformá-las. Nesse contexto, o componente curricular Projeto de Vida, presente nos itinerários formativos do Novo Ensino Médio e institucionalizado em Alagoas por meio do Referencial Curricular (RECAL), torna-se um espaço estratégico para o desenvolvimento dessas competências. No entanto, sua implementação nas escolas públicas ainda apresenta fragilidades pedagógicas, ausência de diretrizes claras e pouca integração dos eixos estruturantes, como o empreendedorismo. Com base nisso, esta pesquisa teve como objetivo compreender o desenvolvimento do projeto de vida no âmbito da EE no ensino médio em escolas públicas de Alagoas, à luz da pedagogia crítica freireana. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de natureza interpretativista, com estudo de caso em duas escolas da rede estadual de Alagoas. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com professores e coordenadores pedagógicos, bem como grupos focais com estudantes ativos e egressos. A análise de conteúdo foi utilizada como técnica para interpretar os dados. Os resultados evidenciam que embora o componente Projeto de Vida seja reconhecido como importante por professores e estudantes, sua efetividade é limitada pela ausência de práticas pedagógicas empreendedoras sistematizadas, o que causa um desalinhamento com os eixos estruturantes da BNCC e a carência de uma formação docente voltada para o ensino do empreendedorismo. A pesquisa contribui para uma reflexão sobre a EE no Ensino Médio, ao integrar a EE e pedagogia crítica fortalecendo o protagonismo juvenil e ampliando o sentido formativo do Projeto de Vida no ensino médio.

Palavras-chave: Educação Empreendedora. Pedagogia Crítica Freireana. Projeto de Vida. Novo Ensino Médio. Escolas Públicas de Alagoas.

ABSTRACT

Entrepreneurship Education is a pedagogical approach that aims to develop students' competencies by encouraging autonomy, problem-solving, and the planning of personal and professional trajectories. When articulated with Paulo Freire's critical pedagogy, EE acquires an emancipatory character, enabling students to reflect on their realities and recognize themselves as agents of transformation. In this context, the "Projeto de Vida" curricular component, part of the New High School framework and institutionalized in Alagoas through the Referencial Curricular (RECAL), becomes a strategic space for developing such competencies. However, its implementation in public schools still faces pedagogical challenges, such as the absence of clear guidelines and limited integration of structuring axes like entrepreneurship. This study aimed to understand the development of life projects through EE in public high schools in Alagoas, guided by Freire's critical pedagogy. Adopting a qualitative, interpretative case study approach in two state schools, data were collected through semi-structured interviews with teachers and pedagogical coordinators and focus groups with active and former students. Content analysis was used to interpret the data. Results show that while Projeto de Vida is perceived as important, its effectiveness is limited by the lack of systematized entrepreneurial pedagogical practices, misalignment with BNCC's structuring axes, and the absence of teacher training in entrepreneurship. This research contributes to the debate on EE in secondary education by integrating EE with critical pedagogy, strengthening youth protagonism, and enhancing the formative purpose of Projeto de Vida.

Keywords: Paulo Freire. Critical Pedagogy. Entrepreneurship Education. Life Project. New High School. Public Schools in Alagoas.

LISTA DE SIGLAS

ABNT.....	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC.....	Base Nacional Comum Curricular
EE.....	Educação Empreendedora
IBGE.....	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC.....	Ministério da Educação
PC.....	Pedagogia Crítica
PROPADM.....	Programa de Pós-Graduação em Administração
RECAL.....	Referencial Curricular de Alagoas
SEDUC.....	Secretaria de Estado da Educação de Alagoas
UFS.....	Universidade Federal de Sergipe

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01 – Protocolo do Estudo.....	23
Quadro 02 - Instituições, quantitativo de turmas e alunos.....	26
Quadro 03 – Categorias analíticas e elementos de análise.....	28
Figura 01 – Desenho metodológico da pesquisa.....	29

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	22
1.1 Abordagem de pesquisa: Interpretativista	22
1.1.1 Estudo de caso	22
1.2 Técnica de coleta de dados	24
1.3 Estratégia de análise	28
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA E A PEDAGOGIA CRÍTICA DE PAULO FREIRE: REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES (ARTIGO A)	31
INTRODUÇÃO	32
2. EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: EXPERIÊNCIA E APRENDIZADO	36
3. ABORDAGENS CONVERGENTES ENTRE AS TEORIAS	38
3.1 Valorização dos conhecimentos entre os estudantes	39
3.2 A divergência entre a pedagogia crítica e a pedagogia tradicional	39
3.3 Crítica à formação docente: integrando teoria e prática.....	40
4. DISCUSSÕES E CONCLUSÕES	41
REFERÊNCIAS	43
CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM ESTUDO SOBRE O PROJETO DE VIDA DOS ESTUDANTES EM SANTANA DO IPANEMA/AL (ARTIGO B)	46
1.0 Educação Empreendedora e o Novo ensino médio: o foco no projeto de	49
2.0 Educação Empreendedora e as metodologias de ensino	51
3.0 Educação Empreendedora e as práticas pedagógicas: relevância para o projeto de vida	52
4.0 Educação Empreendedora e a Pedagogia Crítica Freireana	53
5. Procedimentos metodológicos	54
6. Análises dos resultados	56
6.1 Metodologias utilizadas na Educação Empreendedora	57
6.2 Desafios enfrentados pelos docentes.....	58
6.3 Pedagogia Crítica e Projeto de Vida	60
Conclusões	62
REFERÊNCIAS	63
CAPÍTULO 4 – EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NO ENSINO MÉDIO: O PROJETO DE VIDA E OS ESTUDANTES EM ALAGOAS (ARTIGO C)	68

1.0 PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO: O EMPREENDEDORISMO COMO ABORDAGEM EDUCACIONAL.....	69
2.0 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	70
3.0 ANÁLISE DOS RESULTADOS	72
3.1 Ausência de práticas empreendedoras	72
3.2 Projeto de vida como prática de reflexão pessoal	74
3.3 Desalinhamento com eixos estruturantes da BNCC.....	74
3.4 Carência do protagonismo juvenil no projeto de vida.....	75
Considerações Finais	77
REFERÊNCIAS	78
CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO E IMPLICAÇÕES	80
5.1 – Contribuições para o projeto de vida no ensino médio	80
5.2 – Contribuições da Educação Empreendedora para o Projeto de Vida	81
5.3 – Contribuições da Educação Empreendedora e a Pedagogia Crítica de Paulo Freire.....	83
CONCLUSÕES.....	85
REFERÊNCIAS.....	87
APÊNDICE A	95
APÊNDICE B.....	97
APÊNDICE C	99
APÊNDICE D	102
ANEXO 01.....	103

INTRODUÇÃO

Empreender pode ser considerado como a iniciativa de colocar ideias em prática, seja em projetos pessoais ou profissionais, com entusiasmo, criatividade e trabalho em equipe. Desta forma, o empreendedorismo envolve enfrentar desafios, aproveitar oportunidades e buscar soluções para os problemas de forma ativa, com atitudes que podem transformar a realidade pessoal (Baggio; Baggio, 2014).

Hisrich, Peters e Shepherd (2014), afirmam que a educação desempenha um papel fundamental na formação do empreendedor, não apenas pelo nível de escolaridade alcançado, mas principalmente por contribuir para o desenvolvimento de habilidades essenciais para enfrentar desafios e resolver problemas no dia a dia.

Dito isso, a educação empreendedora (EE) é uma abordagem pedagógica focada em desenvolver competências e habilidades nos indivíduos para enfrentarem os desafios sociais e econômicos (Dolabella, 2003). Além de desenvolver habilidades empreendedoras a partir de um arcabouço teórico e de experiências práticas, a EE auxilia os estudantes a identificarem oportunidades, resolverem problemas e a tomarem decisões de maneira eficaz (Fellnhofer, 2019). Quando se estabelece uma relação entre empreendedorismo e educação, compreende-se que toda iniciativa relacionada à Educação Empreendedora pode contribuir para aprimorar a qualidade educacional no país (Sekiguchi *et al.*, 2017), desempenhando um papel essencial no progresso econômico e social (Reina; Santos, 2017; Johan; Krüger; Minello, 2018). Essa abordagem tem como propósito capacitar os estudantes a desenvolverem soluções inovadoras para desafios reais, atuando como agentes de transformação em suas comunidades (Carvalho; Silva, 2022). Dessa forma, a educação baseada no empreendedorismo amplia as oportunidades para os indivíduos, favorecendo sua adaptação a diferentes contextos e contribuindo para o desenvolvimento de um projeto de vida alinhado às suas realidades e aspirações (Hisrich; Peters; Shepherd, 2014). Nesta dissertação, o projeto de vida é entendido como a definição de metas e aspirações que guiam o indivíduo em busca da realização pessoal e da contribuição para a sociedade, com foco no desenvolvimento do caráter na adolescência (Malin *et al.*, 2017).

A EE é mais que a transmissão de conhecimentos teóricos e práticos (Gimenez *et al.*, 2014), pretende incentivar os estudantes a refletirem sobre suas realidades sociais, promovendo o desenvolvimento de uma postura crítica e autônoma. Esse tipo de educação oferece um caminho para a liberdade, incentivando os estudantes a sonharem, transformarem seus sonhos em ações concretas, proporem mudanças e contribuírem para a transformação das realidades em que estão inseridos (Dias; Mariano, 2017). Dessa forma, é indispensável que os estudantes adotem uma postura ativa em seu processo de aprendizado na sala de aula, participando de

forma crítica e engajada, e que também assumam o protagonismo em suas trajetórias pessoais (Saes; Marcovitch, 2020). A Educação Empreendedora pode ser uma maneira eficaz de responder às necessidades e desafios da sociedade contemporânea, pois promove a análise crítica e a compreensão do impacto prático e aplicado dessa formação tanto para indivíduos quanto para as organizações (Fayolle, 2018).

A Educação Empreendedora é um processo de ensino-aprendizagem abrangente que pode ser aplicado em todos os níveis de ensino (Lopes, 2010). Para Lackéus (2015), competências empreendedoras devem ser desenvolvidas especialmente nos níveis de ensino fundamental e médio. De acordo com Becker (2014), o desenvolvimento de habilidades empreendedoras é essencial para crianças e adolescentes, e que tenham experiências educacionais de acordo com a realidade em que estão inseridas. Isso permite que compreendam melhor o contexto ao seu redor e apliquem de forma eficaz o conhecimento em situações futuras. O estudo de Thanasi-Boçe (2020), demonstra que o uso de jogos e simulações, é eficaz para o desenvolvimento de competências empreendedoras, como pensamento crítico, liderança e capacidade de tomar decisões em um ambiente seguro e sem riscos, permitindo aos estudantes aplicarem essas competências no mundo real posteriormente. Outros estudos apoiam que essas abordagens possibilitam a aplicação das habilidades adquiridas em situações do mundo real, preparando melhor os estudantes para desafios futuros (Isabelle, 2020; Zulfiqar *et al.*, 2021; Huang; Silitonga; Wu, 2022).

Nesse sentido, a Educação Empreendedora pode adotar uma perspectiva sistêmica na formação do estudante, enfatizando o desenvolvimento de habilidades duráveis, aquelas aplicáveis em diversas situações ao longo da vida. Essa perspectiva reforça a importância de seu papel nas instituições de ensino no Brasil, dado o seu potencial para preparar os estudantes de maneira integral, capacitando-os para lidar com os desafios de um mundo em constante transformação (Reina; Santos, 2017).

Nesta dissertação, considera-se que a formação empreendedora vai além do incentivo à criação de negócios, contemplando uma visão mais ampla do indivíduo em relação à sociedade e a si mesmo (Albuquerque; Ferreira; Brites, 2016; Berglund; Verduijn, 2020). Essa abordagem inclui o estímulo ao pensamento crítico, ágil e ético, capacitando o indivíduo a realizar suas atividades cotidianas com uma perspectiva voltada para o desenvolvimento social e a construção de um futuro sustentável (Lopes, 2010; Dias; Mariano, 2017; Reina; Santos, 2017; Carvalho *et al.*, 2022).

Frequentemente, a EE é abordada de forma limitada, focando principalmente em resultados econômicos e utilitários (Kuckertz, 2021), o que implica que seja vista como um

meio de preparar os estudantes para o mercado de trabalho, com ênfase para abertura de negócios que gerem lucro, em detrimento de aspectos sociais mais amplos da educação (Witschg; Rozer; Werfhorst, 2019). A Educação Empreendedora desempenha um papel importante em guiar os estudantes na criação de novos empreendimentos sustentáveis, como também no desenvolvimento de habilidades pessoais, como autoconfiança, criatividade e iniciativa (Lackéus, 2018).

Para superar a limitação de que a Educação Empreendedora está focada exclusivamente na orientação para a criação de novos negócios, é essencial que seja integrada ao currículo escolar desde a educação básica (Lopes, 2010; Reina; Santos, 2017, Carvalho e Silva, 2023). Isso deve ser feito por meio de metodologias que incentivem o desenvolvimento do pensamento crítico e a ação proativa dos estudantes (Burnette *et al.*, 2020; Pratomo; Siswandari; Wardani, 2021; Colombelli *et al.*, 2022; Huang; Silitonga; Wu, 2022).

Embora a educação empreendedora tenha ganhado destaque nas discussões sobre metodologias educacionais (Lackeus, 2015; Jones; Penaluna; Penaluna, 2021) e ampliado o campo de pesquisas (Liguori; Winkler, 2019), ainda há uma lacuna significativa de estudos que teorizem a relação entre EE e a Pedagogia Crítica (Walmsley; Wraae, 2022). Araujo, Souza e Guimarães (2022) observam que o modelo atual de Educação Empreendedora frequentemente se concentra quase exclusivamente na criação de negócios, o que restringe uma compreensão mais ampla do empreendedorismo. Essa discussão reforça a necessidade de aprimorar os fundamentos teóricos da EE (Cope, 2007; Fayolle; Verzat; Wapshott, 2016; Pittaway), ao mesmo tempo em que se deve considerar suas implicações ideológicas e políticas (Sagar, 2015; Lackéus, 2018).

Este trabalho utiliza a pedagogia crítica freireana, como uma abordagem teórica essencial. A escolha desta teoria não apenas conscientiza os estudantes sobre injustiças sociais, mas também os incentiva a ações transformadoras para alterar essas realidades (Cho, 2012). Além disso, considera a relevância da pedagogia crítica frente às questões contemporâneas (Gottesman, 2016), ao articular crescimento pessoal e profissional com a reflexão crítica no processo educativo, promovendo um desenvolvimento integral alinhado às demandas da sociedade atual.

Paulo Freire (1987) aprofundou nos estudos sobre a Pedagogia Crítica fundamentada na ideia de que a educação deve ser um processo libertador e transformador para a sociedade. Freire é considerado um dos autores da teoria crítica, aprofundando sua pesquisa na pedagogia (Pacheco *et al.*, 2006) e critica o modelo tradicional de educação, em que o professor transmite passivamente conhecimentos aos estudantes, que denominou como “educação bancária”

(Freire, 1987). Para Freire (1987), a construção do conhecimento tem que ser de forma coletiva, valorizando o diálogo, a participação ativa e a integração entre teoria e prática. Para ele o importante é incentivar a autonomia nos estudantes, promover a justiça social e formar indivíduos preparados para refletir e atuar criticamente em suas comunidades e na sociedade.

Por isso, Paulo Freire é amplamente reconhecido como um dos principais defensores da pedagogia crítica, cujo trabalho continua sendo relevante na luta contra a pedagogia tradicional e na promoção de uma educação transformadora (Brown; Sekimoto, 2017; Giroux, 2020; Knijnik, 2021).

Freire (1987) introduz o conceito de práxis na educação, em que a educação deve ser um espaço de reflexão e ação. Nesse contexto, a pedagogia crítica se alinha aos princípios da educação empreendedora ao promover uma educação ativa e reflexiva, incentivando a análise crítica dos problemas sociais das comunidades e a busca por soluções criativas que promovam transformações significativas nessas realidades (Pacheco *et al.*, 2006). Ao invés de uma transmissão de conhecimento, a pedagogia crítica estimula a participação ativa dos estudantes, levando-os a questionar e entender os problemas ao seu redor, o que facilita o desenvolvimento de habilidades empreendedoras e o planejamento de projetos inovadores. Essa perspectiva é crucial para o desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes, integrando o processo educativo ao seu crescimento pessoal, profissional e social (Gimenez *et al.*, 2014; Saes; Marcovitch, 2020).

Nesse contexto de aprendizagem, o Ministério da Educação do Brasil (MEC), em 2017, revisou e atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio por meio da Lei nº. 13.415/17, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A reformulação buscou não apenas melhorar a qualidade da aprendizagem, mas também reduzir a evasão escolar e aumentar o engajamento dos estudantes (Menezes *et al.*, 2024). A ideia foi proporcionar uma educação mais flexível e adaptada às necessidades e interesses dos estudantes, com o intuito de torná-la mais atrativa e relevante, favorecendo a permanência do estudante e o seu sucesso escolar.

Assim, foi implementada uma reforma que estabeleceu estratégias e diretrizes para a estruturação do Novo Ensino Médio, complementadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018; MEC, 2022). Segundo a BNCC (2018), o Novo Ensino Médio visa promover a autonomia dos estudantes, incentivando seu protagonismo, além de modernizar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e alinhado às necessidades do contexto atual.

O Novo Ensino Médio foi estruturado para oferecer mais flexibilidade e autonomia aos estudantes, permitindo que escolham parte de seu currículo conforme seus interesses e futuros profissionais. A principal mudança é a divisão do currículo em duas partes: a primeira que inclui disciplinas obrigatórias, e a segunda que compõe os Itinerários Formativos, que são áreas de aprofundamento e escolha do estudante (BNCC, 2018). Os itinerários formativos permitem que os estudantes escolham áreas de aprofundamento e conteúdos específicos, com a possibilidade de optar entre uma formação acadêmica ou técnica e profissionalizante (MEC, 2016). Esses itinerários formativos representam a parte flexível do currículo escolar e são estruturados considerando o contexto local. São organizados com foco em áreas específicas do conhecimento, na formação técnica e profissional ou no desenvolvimento de competências e habilidades que auxiliem no desenvolvimento do projeto de vida do estudante (BNCC, 2018).

Segundo a BNCC (2018), o currículo do Novo Ensino Médio estabelece até 1.800 horas destinadas às disciplinas obrigatórias e até 1.200 horas anuais para os itinerários formativos, promovendo uma formação mais personalizada e alinhada as escolhas e interesses dos estudantes. Os itinerários formativos devem estar alinhados com os eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, empreendedorismo, mediação e intervenção cultural (BNCC, 2018). O empreendedorismo desenvolve competências nos estudantes como “criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros, entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade” (BNCC, 2018, p. 466). As competências desenvolvidas pelo empreendedorismo estão principalmente ligadas ao autoconhecimento e ao desenvolvimento de um projeto de vida, permitindo que os indivíduos compreendam melhor suas capacidades e aspirações, enquanto constroem caminhos para atingir seus objetivos pessoais e profissionais (Menezes *et al.*, 2024)

As escolas devem oferecer itinerários formativos que considerem a realidade local, as necessidades da comunidade escolar e os recursos disponíveis, permitindo que os estudantes construam seus projetos de vida e se integrem de forma consciente na vida cidadã e no mercado de trabalho (BNCC, 2018). Nesse cenário escolar, o desenvolvimento do projeto de vida na escola é fundamental para que os estudantes “sejam capazes de fazer escolhas responsáveis e conscientes, em diálogo com seus anseios e aptidões” (BNCC, 2018, pg. 478). A construção do projeto de vida, insere os estudantes em um processo reflexivo sobre escolhas que abrangem todas as dimensões do ser humano, promovendo o autoconhecimento e a projeção de metas futuras (Santos; Gontijo, 2020). Assim, a instituição de ensino desempenha um papel crucial ao

promover a formação integral do aluno, orientando-o em escolhas éticas e sustentáveis em áreas como educação, carreira e estilo de vida (BNCC, 2018).

A integração do empreendedorismo ao projeto de vida de estudantes do ensino médio em processo de formação da personalidade pode apresentar riscos, especialmente no que se refere à limitação das abordagens pedagógicas, em decorrência da influência de ideais neoliberais e interesses mercadológicos (Franzi, 2020). Conforme destaca Franzi (2020), tais elementos, presentes na implementação da Reforma do Ensino Médio, podem influenciar na proposta educativa, convertendo-a em um instrumento de segregação social e adaptação passiva, em detrimento da promoção de uma educação integral e emancipadora.

Contudo, esta pesquisa considera que a formação empreendedora com foco no desenvolvimento do projeto de vida do estudante ultrapassa os interesses mercadológicos e de incentivo à criação de negócios, abrangendo uma concepção mais ampla do indivíduo em sua relação com a sociedade e consigo mesmo (Albuquerque; Ferreira; Brites, 2016; Berglund; Verduijn, 2020). Nesse sentido, entende-se que o desenvolvimento do projeto de vida, alinhado às competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), constitui um caminho para a compreensão das necessidades e expectativas dos jovens, possibilitando que o modelo proposto pelo novo ensino médio ofereça suporte na escolha dos itinerários formativos e promova espaços de reflexão sobre suas trajetórias pessoais e profissionais.

Este cenário pedagógico, centrado no projeto de vida, apresenta aproximações com a pedagogia crítica freireana, uma vez que ambas as perspectivas priorizam a autonomia do estudante, incentivando-o a refletir criticamente sobre suas escolhas e a tomar decisões conscientes quanto ao seu futuro, contribuindo para sua transformação pessoal e social. De forma complementar, a pedagogia crítica de Paulo Freire reforça a educação empreendedora ao defender uma educação ativa e inovadora, voltada para a conscientização crítica e a emancipação dos indivíduos (Freire, 1987; Pacheco et al., 2006).

No entanto, Walmsley e Wraae (2022) destacam que, embora o ensino do empreendedorismo tenha se ampliado significativamente em diversas instituições educacionais, alcançando diferentes níveis de ensino e sendo integrado em currículos acadêmicos, essa expansão não foi acompanhada por uma reflexão crítica sobre sua natureza e propósito. Os autores sugerem que a integração da educação empreendedora com a pedagogia crítica pode capacitar os estudantes a abordarem problemas sociais e ambientais de maneira inovadora e responsável, promovendo uma cidadania ativa e engajada.

Alagoas, estado localizado na região Nordeste, é composto por 102 municípios. O estado ocupa a 26ª posição no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), estando à frente

apenas do Maranhão (IBGE, 2021). Alagoas teve avanços no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos iniciais do ensino fundamental (MEC, 2024), mas o desempenho no ensino médio ficou abaixo do esperado, alcançando uma média de 4,1 pontos no indicador (IBGE, 2023). Esses dados revelam o perfil socioeconômico da região que impacta a educação, mas ao mesmo tempo, sinaliza oportunidades para a implementação de políticas educacionais mais eficazes, voltadas para a melhoria da qualidade de ensino e para a promoção da equidade social. Nesse contexto, Alagoas apresenta-se como um cenário relevante para a realização desta pesquisa, uma vez que possibilitou investigar práticas educacionais que possam contribuir para o fortalecimento do projeto de vida dos estudantes, promovendo seu protagonismo, a formação de um pensamento crítico e transformador na sociedade. Em relação à Educação Empreendedora, o estado de Alagoas frequentemente menciona o termo "empreendedorismo" em documentos educacionais relevantes, como também faz o detalhamento dos objetivos do eixo estruturante ligado ao tema (Menezes *et al.*, 2024).

De acordo com o Referencial Curricular de Alagoas (2023), na perspectiva do novo ensino médio, o projeto de vida é um componente curricular que busca apoiar o desenvolvimento dos estudantes a abordarem problemas sociais e ambientais de maneira inovadora e responsável, ajudando o estudante a “refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã” (ALAGOAS, 2023, p.315).

Menezes *et al.* (2024) destacam que, embora haja uma intenção de integrar a educação empreendedora com o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, essa conexão nem sempre se concretiza nas práticas escolares. Além disso, a literatura apresenta lacunas em estudos que aprofundem essa relação, possivelmente devido à recente implantação desse modelo educacional. Nesse contexto, e considerando a escassez de pesquisas sobre EE e Pedagogia Crítica mais detalhadas apontada por Walmsley e Wraae (2022), percebe-se a necessidade de mais investigações sobre essa integração educacional que contribua para o desenvolvimento de habilidades e competências que capacitam os estudantes a pensarem e agirem de maneira inovadora (Neck *et al.*, 2014), em que possam refletir sobre práticas educativas que dinamizam o empreendedorismo para apoiar a ascensão pessoal e profissional dos alunos (Reina; Santos, 2017; Berglund; Verduijn, 2020). Para isso é importante que na EE se utilize de metodologias que estejam de acordo com o contexto cultural dos estudantes (Bezanilla *et al.*, 2020; Lyu; Shepherd; Lee, 2021). Assim, corrobora com a pedagogia crítica

de Freire (1987) que defende que a educação deve integrar teoria e prática para promover uma análise crítica e transformadora da sua própria realidade.

No que se refere às metodologias de ensino aplicadas à Educação Empreendedora, uma revisão de literatura realizada em 2024, na base de dados *Web of Science*, identificou 3.256 estudos relacionados a práticas educativas nos últimos cinco anos. Entretanto, após análise de títulos e resumos evidenciou que apenas um número reduzido desses trabalhos abordava especificamente metodologias de ensino, e no contexto brasileiro, não foram identificados estudos que tratassem diretamente dessa temática.

Dessa forma, este estudo se justifica além da lacuna teórica sobre a relação entre a pedagogia crítica de Paulo Freire com a educação empreendedora (Walmsley; Wraae, 2022), a fim de dar suporte para o componente curricular do projeto de vida nas escolas públicas, como também pela intensificação do debate sobre a relação entre educação e protagonismo juvenil (Teles; Dias, 2024). Embora os estudos sobre a educação empreendedora tenham crescido em relevância (Guimarães; Santos, 2020; Schaefer; Minello, 2020), ainda há uma escassez de estudos que conectem esses dois campos teóricos (Fayolle, Verzat; Wapshott, 2016) limitando a compreensão de como a pedagogia crítica pode contribuir para o desenvolvimento de competências empreendedoras que são reflexivas e voltadas para a transformação social. Esta dissertação, portanto, busca preencher essa lacuna ao explorar como a pedagogia freiriana pode ser luz na formação empreendedora e, simultaneamente, apoiar os estudantes na construção de seus projetos de vida, promovendo uma educação mais integral e emancipadora (Fellnhöfer, 2019).

Ferro e Lima Neto (2024), em sua pesquisa sobre o projeto de vida como componente curricular no estado de Alagoas, destacam que, apesar do grande potencial desse projeto para impactar positivamente a formação dos estudantes, há uma necessidade urgente de revisão e aprimoramento das práticas pedagógicas e curriculares associadas a ele. Já Pereira (2024) conclui que a integração do empreendedorismo e do projeto de vida na educação, necessita de uma abordagem mais reflexiva e crítica. Para Sá *et al.* (2022), no Projeto de Vida é importante considerar a diversidade e o contexto dos alunos, pois “os estudantes de escola privada percebem o momento do projeto de vida como um espaço para discussão de orientação profissional; no cenário de escolas públicas essa mesma proposta é percebida como lócus de discussão de temáticas como inclusão, melhoria de vida, ascensão social” (Sá *et al.*, 2022, p. 12). A perspectiva do projeto de vida precisa estar conectada às experiências pessoais dos estudantes e aos desafios do mundo atual, permitindo que essas iniciativas educacionais sejam mais relevantes e transformadoras no contexto contemporâneo.

Portanto, esta pesquisa se torna relevante pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre a relação entre a Pedagogia Crítica de Paulo Freire e a Educação Empreendedora (Fayolle, Verzat; Wapshott, 2016; Walmsley; Wraae, 2022), além de explorar como o componente curricular Projeto de Vida pode contribuir significativamente (Sá *et al.*, 2022) para o desenvolvimento dos estudantes nas escolas públicas de ensino médio. A partir dessa análise, foram fornecidos subsídios práticos para o aprimoramento das práticas pedagógicas e curriculares, além de promovida uma reflexão crítica sobre as possibilidades de implementação de metodologias educacionais transformadoras no contexto da Educação Empreendedora.

Diante desse cenário e da lacuna exposta na literatura, o presente estudo busca responder à seguinte questão de pesquisa: Como a pedagogia crítica freireana contribui com a EE para o desenvolvimento do projeto de vida no ensino médio em escolas públicas de Alagoas? Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo geral **compreender o desenvolvimento do projeto de vida no âmbito da EE no ensino médio em escolas públicas de Alagoas, à luz da pedagogia crítica freireana**. Para alcançar esse objetivo, os objetivos específicos desta pesquisa são:

- *Objetivo 01.* Discutir teoricamente a Educação Empreendedora e a Pedagogia Crítica Freireana, analisando as possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem e para a construção do projeto de vida (Artigo teórico A).
- *Objetivo 02.* Identificar e descrever as práticas pedagógicas utilizadas na EE em escolas públicas em Alagoas para o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, à luz da pedagogia crítica freireana (Artigo teórico-empírico B).
- *Objetivo 03.* Entender a percepção dos estudantes do ensino médio de escolas públicas quanto à Educação Empreendedora para a construção do projeto de vida (Artigo teórico-empírico C).

Para alcançar os objetivos propostos, esta dissertação foi estruturada em formato de artigos, distribuídos em quatro capítulos principais, além da introdução e das considerações finais. O Capítulo 1 apresenta a metodologia da pesquisa, detalhando sua caracterização e abordagem. O Capítulo 2 corresponde ao Artigo A, de natureza teórica, que discute os fundamentos da Educação Empreendedora em diálogo com a Pedagogia Crítica de Paulo Freire, buscando identificar pontos de convergência entre essas abordagens no contexto formativo dos estudantes. O Capítulo 3 contempla o Artigo B, de natureza teórico-empírica, que analisa como as práticas pedagógicas relacionadas à Educação Empreendedora têm contribuído para o desenvolvimento do Projeto de Vida dos estudantes, a partir da perspectiva crítica freireana. Por fim, o Capítulo 4 apresenta o Artigo C, também de natureza teórico-empírica, com intuito

de compreender a percepção dos estudantes sobre a Educação Empreendedora no componente curricular Projeto de Vida durante o Novo Ensino Médio.

CAPÍTULO 1 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, são detalhados a metodologia e os procedimentos adotados na pesquisa, incluindo a abordagem metodológica, as etapas de coleta e análise dos dados e o processo de desenvolvimento do estudo. Também são apresentados os critérios de seleção dos participantes, o delineamento da investigação e as estratégias empregadas para assegurar a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos.

1.1 Abordagem de pesquisa: Interpretativista

A abordagem adotada foi a interpretativista por investigar fenômenos relacionados a pessoas, considerando suas percepções e pontos de vista e se caracteriza como qualitativa quando o pesquisador visa “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes” (Godoy, 1995, pg. 21).

Segundo Neves (1996), a pesquisa qualitativa utiliza técnicas interpretativas que desvendam os significados de sistemas sociais complexos, traduzindo-os a partir da vivência dos participantes. Esta pesquisa tem como foco compreender o fenômeno a partir do ponto de vista de professores e estudantes do ensino médio, tornando as interpretações e experiências individuais elementos centrais da análise e possibilitando uma compreensão mais profunda e detalhada do objeto estudado (Ribeiro *et al.*, 2022). O lócus da investigação são duas escolas públicas da cidade de Santana do Ipanema, no Sertão de Alagoas, identificadas como Escolas A e B, a fim de preservar a identidade das instituições.

Complementando essa abordagem, o estudo possui natureza exploratória e descritiva por ajudar a descrever a visão dos estudantes e professores sobre o componente curricular projeto de vida no Novo Ensino Médio. O caráter descritivo desta pesquisa permite detalhar aspectos do fenômeno investigado na comunidade escolar (Neves, 1996), enquanto a abordagem exploratória, conforme Saunders, Lewis e Thornhill (2009), possibilita investigar temas pouco explorados, oferecendo maior clareza sobre o fenômeno. Essa escolha se justifica pela necessidade de identificar como a pedagogia crítica pode contribuir com a Educação Empreendedora, considerando a escassez de pesquisas sobre o tema (Walmsley; Wraae, 2022).

1.1.1 Estudo de caso

O estudo de caso foi adotado nesta pesquisa por ser uma abordagem adequada para investigar fenômenos sociais e que podem gerar contribuições mais relevantes e eficazes para a prática educacional (Stake, 1995), sendo aplicado à análise da relação entre pedagogia crítica e educação empreendedora no ensino médio. O estudo de caso surge para explorar fenômenos

sociais complexos e oferece ao pesquisador uma oportunidade concreta de desempenhar um papel mais ativo, alinhado à sua capacidade de contribuir para a pesquisa educacional (Stake, 1995).

Nesse contexto, a conexão entre pedagogia crítica e educação empreendedora se apresenta como complexa e específica, uma vez que não envolve apenas aspectos técnicos, mas também as emoções e percepções dos estudantes sobre o processo de desenvolvimento de competências empreendedoras, como liderança, pensamento crítico e visão de futuro (BNCC, 2018). Tais competências são fundamentais tanto para a atuação no mercado de trabalho quanto para a transformação social (Lopes, 2010; Albuquerque; Ferreira; Brites, 2016; Dias; Mariano, 2017; Reina; Santos, 2017; Carvalho *et al.*, 2022). Assim, essa relação demanda uma abordagem pedagógica reflexiva e contextualizada, que considere as experiências, necessidades e desafios específicos dos estudantes.

Como a investigação desta pesquisa aborda um fenômeno complexo, que examina emoções e percepções dos estudantes, adota-se um estudo de caso descritivo. O estudo de caso descritivo é apropriado para capturar as especificidades do contexto estudado, permitindo uma análise do estudo de acordo com a investigação coletada e realizada (Stake, 1995). Essa metodologia mostra-se adequada ao estudo da Educação Empreendedora, que, conforme Farias (2018), baseia-se nas experiências subjetivas dos participantes, oferecendo uma compreensão ampla das práticas e impactos educacionais no contexto analisado.

Na abordagem de Stake (1995), o protocolo do estudo de caso envolve a utilização de alguns procedimentos que visam aumentar a validade e a credibilidade dos dados coletados. Contudo ele sugere, que embora o uso de protocolos no estudo de caso seja importante, ele não deve ser visto como uma regra rígida ou uma fórmula a ser seguida de maneira mecânica. Com isso, neste projeto de dissertação será utilizado o protocolo do estudo de caso conforme o quadro 01 a seguir.

Quadro 01 – Protocolo do Estudo

Questões de pesquisa	Método de coleta de dados	Triangulação de dados	Análise de dados
a) Quais são as práticas pedagógicas da EE em escolas públicas em Alagoas? b) Qual a percepção dos estudantes sobre como a EE contribui para o desenvolvimento de seus projetos de vida?	Entrevistas semiestruturadas Grupo Focal Pesquisa documental	Entrevistas com alunos, professores e análise de materiais didáticos das instituições de ensino.	Transcrição das entrevistas para análise de dados através <i>software</i> Atlas.ti.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Conforme apresentado no Quadro 01 do protocolo do estudo, as questões de pesquisa elaboradas para os roteiros de entrevista estão alinhadas aos objetivos específicos desta investigação, que contribuirá para a formação das categorias de análise nos resultados. O método de coleta e triangulação de dados evidencia a coleta de dados de diferentes fontes (Yazan, 2016), que busca assegurar que as interpretações sejam fundamentadas e coerentes com os padrões e percepções de professores e estudantes (Stake, 1995). Assim, a abordagem adotada visa garantir uma compreensão mais fiel e aprofundada dos dados, que possibilitará uma análise mais precisa e contextualizada do fenômeno estudado.

1.2 Técnica de coleta de dados

Conforme Freitas e Oliveira (1998), o grupo focal é um método de pesquisa qualitativa que utiliza entrevistas em grupo, com a interação entre os participantes sendo um elemento central para a coleta de dados. Esse método busca compreender as percepções e sentimentos dos envolvidos sobre determinado tema, alinhando-se aos propósitos das entrevistas semiestruturadas, que permitem explorar experiências de maneira flexível e aberta, sem se restringir às respostas previamente padronizadas, proporcionando um entendimento mais profundo e contextualizado do fenômeno (Manzini, 2004).

Nesta pesquisa, o grupo focal com os estudantes se mostra adequado ao atender o objetivo de compreender como a pedagogia crítica freireana contribui com a educação empreendedora para o desenvolvimento do projeto de vida no ensino médio em escolas públicas de Alagoas, pois essa técnica de coleta de dados favorece a exploração de novas perspectivas e a análise de temas conhecidos, facilitando trocas mediadas pelo entrevistador, o que amplia a análise emocional e simbólica dos estudantes que serão entrevistados (Barbour; Schostak, 2005; Gatti, 2010), facilitando o entendimento do fenômeno.

Neste estudo, as entrevistas semiestruturadas foram selecionadas como técnica de coleta de dados, considerando que suas perguntas possibilitam alcançar maior clareza na descrição e interpretação dos fenômenos sociais investigados (Manzini, 2004). Conforme Triviños (1987, p. 152), a entrevista semiestruturada "favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e compreensão em sua totalidade." Devido a essa compreensão, a abordagem se mostra um método eficaz para a análise e compreensão do estudo em questão.

Para alcançar o objetivo deste estudo, foram investigadas duas escolas públicas localizadas no município de Santana do Ipanema, no sertão de Alagoas. As instituições participantes, serão identificadas no decorrer da pesquisa como Escola A e Escola B, respectivamente, a fim de preservar a identidade das instituições e assegurar o sigilo das

informações. Essas instituições tiveram turmas do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio que participaram do componente curricular projeto de vida. O município possui seis escolas públicas estaduais, todas em conformidade com a Lei nº 13.415/17 MEC, que estabelece as diretrizes para o Novo Ensino Médio. Nelas foram implementadas as bases para a reorganização curricular de acordo com a legislação nacional.

Para os fins desta pesquisa, foram entrevistados 40 estudantes que cursam o 3º ano do ensino médio em 2025, sendo 20 da Escola A e 20 da Escola B, todos com idades entre 14 e 18 anos. Para os participantes menores de 18 anos, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) foi apresentado com o apoio da coordenação pedagógica de cada instituição.

Além dos estudantes regularmente matriculados, também foram incluídos na pesquisa egressos que concluíram o 3º ano do ensino médio no ano de 2024. A proposta foi reunir 10 ex-estudantes das duas escolas participantes em um único grupo focal. Considerando que esses jovens não estão mais vinculados formalmente às instituições de ensino, será adotada a técnica de amostragem em cadeia, conhecida como bola de neve. A coordenação pedagógica forneceu o contato de um ex-aluno, que indicou outros participantes que atendam aos critérios da pesquisa. Essa estratégia mostrou-se apropriada para acessar populações de difícil localização, como no caso de estudantes que já encerraram sua trajetória escolar e que podem não estar facilmente disponíveis para participar de estudos acadêmicos (Dewes, 2013).

A formação do grupo focal foi concluída assim que 10 ex-estudantes foram confirmados. As entrevistas com esses participantes ocorreram por meio de um grupo focal, realizados virtualmente pelo *Google Meet*, com gravação registrada diretamente na plataforma. A participação desses estudantes é essencial para compreender como a disciplina Projeto de Vida influenciou suas decisões e atividades após a conclusão do ensino médio.

A aplicação do grupo focal com os estudantes tem como propósito estimular a interação entre eles, possibilitando uma compreensão mais ampla das dinâmicas coletivas e dos fatores que influenciam suas percepções e comportamentos ao longo do processo educativo (Vergara, 2009).

Nesta pesquisa, as entrevistas com professores, coordenadores e estudantes do 3º ano do ensino médio, que participaram do componente curricular Projeto de Vida, foram realizadas presencialmente nas instituições de ensino, em sala previamente indicada pela coordenação escolar. As entrevistas com professores e coordenadores ocorreram de forma individual, conduzidas na sala dos professores. Já as entrevistas com os estudantes foram organizadas em grupos focais, compostos por 10 alunos cada, sendo realizados dois grupos focais em cada escola, em uma sala disponibilizada pela coordenação da instituição de ensino.

Todas as entrevistas foram registradas oralmente por meio de gravações de áudio, mediante consentimento prévio dos participantes, utilizando-se o *smartphone*. Para os estudantes que concluíram o ensino médio no ano de 2024, as entrevistas ocorreram de forma remota, por meio da plataforma *Google Meet*. O link de acesso à sala virtual foi enviado com antecedência, sendo o agendamento previamente acordado com os participantes do grupo. Cada entrevistado optou por utilizar celular ou notebook para sua participação, enquanto o pesquisador utilizou um notebook para conduzir e registrar o encontro virtual.

Garantindo o sigilo das informações, conforme estabelecido no termo de consentimento assinado pelos participantes e aprovado pelo Programa de Pós-graduação em Administração (PROPADM) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), esta pesquisa adota letras para identificar as escolas e descreveu os entrevistados exclusivamente pelos cargos que ocupam, ao longo da etapa empírica do estudo. O quadro 02 abaixo, inclui informações das instituições de ensino participantes, como o número de turmas, o total de estudantes envolvidos e o ano de exercício em que as disciplinas analisadas foram ministradas. Essas informações são fundamentais para contextualizar e embasar a análise dos dados coletados.

Quadro 02 - Instituições, quantitativo de turmas e alunos.

Instituição	Ano escolar	Quantidade de Estudantes	Ano do exercício das disciplinas
Escola A	3º ano	52	2024
		59	2025
Escola B	3º ano	44	2024
		39	2025

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A definição dessa quantidade segue os princípios da amostragem não probabilística, mais especificamente por critério da conveniência, apropriada a estudos qualitativos (Gondim, 2003; Gatti, 2005). O número de participantes foi definido com base nas recomendações metodológicas para a aplicação da técnica de grupos focais, conforme indicado por Gatti (2005), que sugere a composição de 6 a 12 integrantes por grupo, a fim de assegurar a efetividade das discussões e a qualidade da coleta das informações. Essa abordagem visa proporcionar um ambiente propício ao diálogo, à troca de experiências e à obtenção de dados aprofundados (Gatti, 2005) sobre as percepções e vivências dos estudantes em relação ao componente curricular Projeto de Vida e à Educação Empreendedora.

Adicionalmente, foi realizado um grupo focal com estudantes que concluíram o ensino médio em 2024 nas duas escolas. Esse grupo foi conduzido de forma virtual, por meio da plataforma *Google Meet*, com data e horário previamente agendados com os participantes. Nos

casos de estudantes menores de idade, os responsáveis legais foram devidamente informados e autorizaram a participação mediante assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Para os participantes maiores de idade, foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ambos os documentos estão disponíveis em anexo neste projeto.

Para esta pesquisa, considera-se que todos os estudantes participaram do componente curricular projeto de vida, ao longo de todo o ensino médio. A escolha pelos estudantes do 3º ano deve-se ao fato de ser o último ano escolar, possibilitando a análise das experiências acumuladas ao longo de todo o percurso no componente curricular. Um dos grupos foi formado por estudantes da turma em exercício (2025), reunindo-se presencialmente na própria instituição de ensino, sendo as entrevistas registradas por meio de gravações de áudio utilizando *smartphone*. O outro grupo foi composto por estudantes que concluíram o ensino médio em 2024, e as entrevistas ocorreram de forma remota, pela plataforma *Google Meet*, com gravação direta pela ferramenta utilizada.

Essa abordagem permitiu comparar as percepções dos estudantes que já concluíram o componente curricular projeto de vida com os que estão iniciando sua abordagem no último ano, proporcionando uma análise mais abrangente das experiências e impactos do componente curricular em diferentes níveis.

Além das entrevistas com os estudantes, também foram realizadas entrevistas presenciais nas respectivas instituições de ensino com os docentes e coordenadores pedagógicos responsáveis pelo componente curricular Projeto de Vida. Na Escola A, foram entrevistados dois professores e um coordenador pedagógico. Na Escola B, participaram das entrevistas uma professora e uma coordenadora pedagógica. Além disso, foi feita a análise em documentos, como planos de aula e ementas, a fim de verificar a aplicação da educação empreendedora nesse componente curricular.

Os planos de aula são documentos elaborados pelos professores dentro de um contexto específico, refletindo sua percepção e a abordagem pedagógica adotada em suas aulas (Prior, 2003). Além disso, esses documentos representam uma construção particular da realidade, estruturada para responder a questões de pesquisa e possibilitar uma análise mais aprofundada sobre as práticas educacionais (Flick, 2009). Conforme Stake (1995) os dados secundários em estudos de caso pode incluir informações que não são coletadas diretamente pelo pesquisador, mas que já existem em outras fontes. O autor reconhece que dados secundários, como documentos, relatórios, registros e outras publicações, podem ser valiosos para enriquecer a compreensão do caso em estudo. Dessa forma, os dados foram analisados de maneira mais

completa, garantindo que a aplicação do componente fosse devidamente compreendida e contextualizada para esse estudo.

1.3 Estratégia de análise

Para compreender o fenômeno desta pesquisa, foi utilizada a análise de conteúdo, uma abordagem amplamente empregada em pesquisas sociais e educacionais devido à sua capacidade de interpretar dados qualitativos, como entrevistas, questionários e grupos focais (Dalla Valle; Lima Ferreira, 2024). Segundo Bardin (2016), essa metodologia é particularmente adequada para estudar discursos diversos, permitindo uma análise exploratória. Dessa forma, possibilita integrar diferentes interpretações das entrevistas, promovendo uma compreensão aprofundada e sistemática do fenômeno investigado (Bardin, 2016). Devido a isso, optou-se por uma análise de conteúdo por categorias (Bardin, 2016), analisando as práticas pedagógicas de educação empreendedora e a percepção dos estudantes sobre a EE para o desenvolvimento do projeto de vida, com intuito de entender e descrever melhor o fenômeno estudado.

Como esta dissertação adota o modelo por artigos, conforme previsto pela Instrução Normativa nº 02/2023/PROPADM-UFS de 13 de fevereiro de 2023, o objetivo específico 01 é desenvolvido em um artigo teórico sobre os temas. Esse artigo busca discutir teoricamente como a Educação Empreendedora e a Pedagogia Crítica podem ser convergentes para o processo de ensino-aprendizagem. O artigo por completo está descrito no capítulo 02 desta dissertação. Para atender os objetivos específicos 02 e 03 foi elaborado um roteiro de entrevista direcionado para os professores e coordenação, e outro roteiro de entrevista para os estudantes. Os roteiros elaborados encontram-se disponíveis no apêndice A e B. Para análise dos dados optou-se pela categorização, conforme apresentado no quadro 03, visando sistematizar as informações e favorecer uma compreensão aprofundada do fenômeno investigado.

Quadro 03 – Categorias analíticas e elementos de análise

Categoria Analítica	Elementos de Análise	Questões do roteiro	Referências
Educação Empreendedora e Pedagogia Crítica Freireana	Convergências no processo de ensino-aprendizagem	-	(Freire, 1987; Dolabela, 2003; Gimenez <i>et al.</i> , 2014; Dias; Mariano, 2017; Saes; Marcovitch, 2020)
Práticas pedagógicas de educação empreendedora	Metodologias de ensino	Roteiro de entrevista A – Professores e coordenação	(Jones; Penaluna; Penaluna, 2021; Lackeus, 2015; Silva; Pratus, 2017)
Percepção dos estudantes sobre a EE para o desenvolvimento do Projeto de Vida.	Desenvolvimento pessoal e reflexão de objetivos para realizações pessoais e profissionais.	Roteiro de entrevista B – Estudantes	(BNCC, 2018; ALAGOAS, 2023)

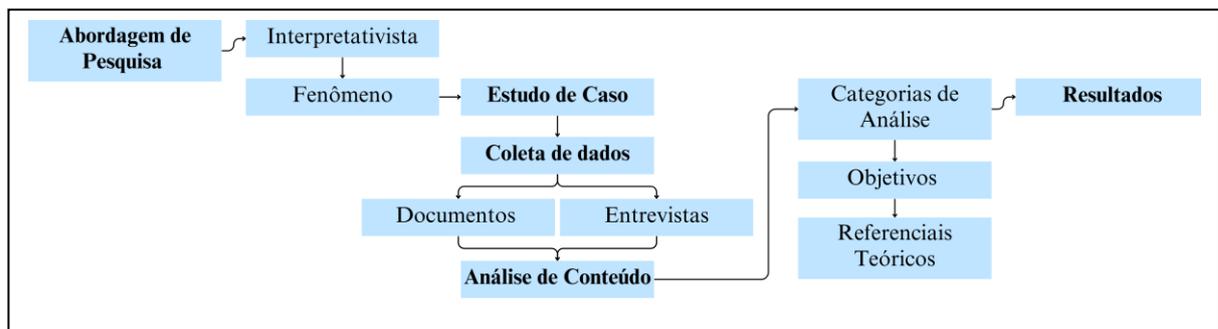
Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Após a realização das entrevistas semiestruturadas, os dados foram analisados utilizando a técnica de análise de conteúdo por categorias, conforme Bardin (2016), fundamentada no paradigma interpretativista, pois permite compreender as perspectivas dos participantes, categorizando e organizando as informações de maneira sistemática. Assim, para a Análise de Conteúdo foram desenvolvidas as seguintes etapas: a) organização inicial, que foi dedicada à preparação e organização do material que será analisado; b) processamento do material, que foi a fase em que se realiza a transcrição completa das entrevistas coletadas; e c) análise e interpretação, em que os dados foram examinados utilizando a triangulação de evidências para garantir maior confiabilidade e profundidade nos resultados (Bardin, 2016).

Para auxiliar no processo de transcrição das entrevistas para formulação de categorias, foi utilizado o *software* Atlas.ti, por ser uma ferramenta tecnológica eficaz, capaz de transcrever áudio de entrevistas e atender adequadamente todas as etapas necessárias para a análise de conteúdo (Silva Junior; Leão, 2018). Com o objetivo de compreender como a pedagogia crítica freireana contribui com a EE para o desenvolvimento do projeto de vida no ensino médio em escolas públicas de Alagoas, esta pesquisa não busca apenas contribuir com a literatura acadêmica, mas também oferecer resultados que tenham impacto prático e social. A relevância social do trabalho pode ter um potencial na utilidade de suas contribuições para as instituições de ensino e os profissionais da educação envolvidos nas escolas públicas do estado de Alagoas.

A Figura 01 representa o desenho metodológico da pesquisa, que orienta o percurso da pesquisa para atingir o objetivo de compreender como a pedagogia crítica freireana contribui com a Educação Empreendedora para o desenvolvimento do projeto de vida no ensino médio em escolas públicas de Alagoas.

Figura 01 – Desenho metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Considerando que esta dissertação adota o formato por artigos, conforme estabelecido pela Instrução Normativa nº 02/2023/PROPADM-UFS, de 13 de fevereiro de 2023, o capítulo a seguir apresenta o artigo teórico, elaborado com o objetivo de atender ao primeiro objetivo da pesquisa. O referido artigo propõe uma discussão teórico-conceitual acerca das possíveis convergências entre a Educação Empreendedora e a Pedagogia Crítica no contexto do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, as duas abordagens são tratadas como complementares, estabelecendo-se uma conexão entre elas que sustenta o arcabouço teórico desta investigação. Para tanto, foi realizada uma análise de artigos acadêmicos e das obras de Paulo Freire que abordam os temas em questão, com o propósito de construir uma base teórica sólida e coerente à reflexão proposta. Este artigo segue a formatação exigida pela revista científica a qual foi submetido, e as notas de rodapé foram elaboradas conforme orientações da referida Instrução Normativa do PROPADM.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA E A PEDAGOGIA CRÍTICA DE PAULO FREIRE: REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES (ARTIGO A¹)

RESUMO

A pedagogia crítica proposta por Paulo Freire enfatiza a conscientização e a emancipação dos estudantes por meio de uma educação libertadora, que valoriza saberes pré-existentes e promove a reflexão crítica sobre a realidade social. A educação empreendedora, por sua vez, busca desenvolver habilidades e competências nos estudantes para os desafios do mundo contemporâneos. Este ensaio teórico tem como objetivo refletir sobre as contribuições da teoria crítica de Paulo Freire para a educação empreendedora, destacando como ambas as abordagens teóricas se complementam na formação de sujeitos autônomos e críticos. Essa integração possibilita um ambiente educativo dinâmico e reflexivo, que vai além da preparação para o mercado de trabalho, capacitando os estudantes como agentes de transformação social. Ressalta-se a importância de uma educação empreendedora que integre teoria e prática, alinhada ao ideal freiriano de inclusão e transformação social. Destaca-se também a necessidade de valorizar o processo de ensino-aprendizagem na prática docente, em que o professor se posicione como mediador, promovendo a reflexão crítica dos estudantes. Essa relação teórica fomenta a autonomia, a capacidade de questionamento e construção coletiva de saberes entre os estudantes, aspectos eficazes para a formação cidadã e empreendedora.

Palavras-chave: Paulo Freire. Pedagogia Crítica. Educação Empreendedora.

ABSTRACT

The critical pedagogy proposed by Paulo Freire (1987) emphasizes the awareness and emancipation of students through a liberating education that values pre-existing knowledge and promotes critical reflection on social reality. Entrepreneurship education, in turn, seeks to develop skills and competencies in students for the challenges of the contemporary world. This theoretical essay aims to reflect on the contributions of Paulo Freire's critical theory to entrepreneurship education, highlighting how both theoretical approaches complement each other in the formation of autonomous and critical subjects. This integration enables a dynamic and reflective educational environment that goes beyond preparation for the job market, empowering students as agents of social transformation. The importance of an entrepreneurship education that integrates theory and practice, aligned with Freire's ideal of inclusion and social transformation, is emphasized. It also highlights the need to value the teaching-learning process in teaching practice, in which the teacher positions himself as a mediator, promoting critical reflection among students. This theoretical relationship fosters autonomy, the ability to question and collective construction of knowledge among students, effective aspects for civic and entrepreneurial training.

Keywords: Paulo Freire. Critical Pedagogy. Entrepreneurship Education.

¹ O artigo segue os padrões de formatação e referências exigidos pela Revista de Empreendedorismo, Gestão e Negócios (EMPGESNEG) o qual foi submetido para avaliação em 07 de junho de 2025. Este artigo foi aprovado e apresentado no XVI Congresso de Administração, Sociedade e Inovação (CASI) e publicado nos anais do evento.

INTRODUÇÃO

A educação empreendedora (EE) tem ganhado destaque como uma abordagem fundamental para preparar indivíduos para os desafios do mundo contemporâneo (Fayolle, 2018). Isso pode ser resultado de uma compreensão crescente de que o empreendedorismo vai além de simplesmente iniciar um negócio (Gibb, 2002; Kirby, 2007; Thrane *et al.*, 2016). Hornsby *et al.* (2018) apontam que a EE está amplamente disseminada em diversas áreas e Dolabela (2003) afirma que a ideia central é que o empreendedorismo pode ser ensinado e aprendido, o que não só facilita a criação de novos negócios, mas também promove a adaptação a variados contextos profissionais e sociais. Essa abordagem é sustentada pela necessidade de fortalecer valores empreendedores na sociedade, incentivando a inovação, a autonomia e a ideia de sustentabilidade.

Além disso, autores como Gimenez *et al.* (2014), Saes e Marcovitch (2020) afirmam que a educação empreendedora deve ir além da transmissão de conhecimentos técnicos ou científicos. Para eles, é importante que os estudantes reflitam sobre sua própria realidade, assumam o protagonismo na aprendizagem e na vida. Esta aprendizagem contribui para o desenvolvimento de uma postura crítica e autônoma nos estudantes, permitindo que eles se tornem agentes ativos na transformação de suas realidades.

Neste artigo, a educação empreendedora é compreendida como um processo de ensino-aprendizagem que contempla o desenvolvimento integral do indivíduo, sua relação com a sociedade e sua visão de futuro, indo além do incentivo à criação de negócios (Albuquerque; Ferreira; Brites, 2016; Berglund; Verduijn, 2020).

Já a Pedagogia Crítica, teoria também usada neste artigo, é um campo de estudo diversificado que surgiu da articulação entre a teoria social crítica e a educação e tem como seu fundador o educador e filósofo Paulo Freire (Franco, 2017). A pedagogia crítica de Paulo Freire, é reconhecida por seu potencial transformador, enfatiza a conscientização e a emancipação dos indivíduos através de uma educação libertadora (Freire, 1987). Para Freire (1987) a educação deve ser um ato político, focado na transformação social e na conscientização dos alunos sobre sua capacidade de agir e modificar a realidade. Ao criar um ambiente onde os “estudantes trazem suas experiências para a sala de aula e cocriam conhecimento” (Berglund; Verduijn, 2020, p.5) a pedagogia crítica Freireana promove a reconfiguração de práticas e entendimentos problemáticos, alinhando-se com os princípios da educação empreendedora ao incentivar a autonomia e a participação ativa no processo educativo (Berglund; Verduijn, 2020; Walmsley; Wraae, 2022).

Embora o tema da EE seja amplamente discutido (Barros *et al.*, 2024), ainda é necessário aprofundar estudos que investiguem a relação entre a educação empreendedora e a pedagogia crítica, especialmente na elaboração de uma base teórica e prática que permita direcionar os princípios da Pedagogia Crítica à educação empreendedora de forma sistemática e coerente, de modo que essa abordagem teórica possa orientar práticas educativas que promovam a reflexão crítica, a transformação social e o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Assim, este artigo teórico tem como objetivo refletir sobre as contribuições da pedagogia crítica de Paulo Freire na Educação Empreendedora. Tal objetivo busca destacar como ambas as abordagens podem complementar-se na formação de sujeitos autônomos, críticos e capazes de atuarem proativamente em seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Este estudo se justifica pela necessidade de aprofundar sobre a relação entre a pedagogia crítica de Paulo Freire e a educação empreendedora (Walmsley; Wraae, 2022). Além disso, é preciso ampliar essa discussão e investigar como a pedagogia crítica de Freire na educação empreendedora é essencial para desenvolver uma abordagem educacional que responda de forma inclusiva e transformadora às demandas contemporâneas (Barros *et al.*, 2024). Essa integração pode capacitar indivíduos a enfrentarem desafios atuais com competências técnicas, espírito empreendedor e consciência crítica, agindo de maneira inovadora, ética e responsável.

Este artigo teórico fundamenta-se nas obras de Paulo Freire, como também na produção acadêmica sobre educação empreendedora. São exploradas as contribuições deste teórico da educação para a educação formal e, a partir de seu pensamento, busca-se explorar e aprofundar a educação empreendedora, à luz da Pedagogia Crítica Freireana. Especificamente, investiga-se como as ideias de Paulo Freire podem enriquecer e contribuir para EE, destacando suas potencialidades na formação de indivíduos críticos e autônomos.

Desta forma, o objetivo proposto será atingido por meio de uma análise que apresente novos conhecimentos sobre esta relação entre os temas. Além disso, destaca-se a relevância de valorizar o processo de ensino-aprendizagem na prática docente, através da integração entre teoria e prática, utilizando metodologias ativas e passivas (Silva; Pratus, 2017) de forma equilibrada. Nesse contexto, o professor pode assumir o papel de mediador, promovendo um ambiente que incentive a participação ativa dos estudantes e estimule a reflexão crítica. Essa abordagem permite que os alunos não apenas compreendam os conteúdos, mas também desenvolvam habilidades para aplicá-los em situações reais, conectando o aprendizado às suas experiências e desafios cotidianos.

Este trabalho está organizado em quatro seções, além desta Introdução. A primeira e segunda seções descrevem, respectivamente, as teorias e abordagens envolvidas na pedagogia crítica de Paulo Freire e na educação empreendedora. A terceira explora a convergência entre as duas abordagens teóricas. A quarta seção apresenta as considerações finais, resumindo os principais achados, implicações e propostas.

1. A PEDAGOGIA CRÍTICA DE PAULO FREIRE: UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Paulo Freire não se limitou a identificar os problemas educacionais presentes na sociedade brasileira e mundial, também propôs práticas educativas para resolvê-los (Pacheco *et al.*, 2006). Suas obras são ricas em conceitos e teorias, com destaque especial para a teoria crítica. Entre seus trabalhos mais influentes estão *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Pedagogia da Autonomia* (2006). A primeira, publicada originalmente em 1970, é considerada um marco na história da educação e na luta por justiça social, pois apresenta uma abordagem inovadora da prática educativa, propondo uma pedagogia libertadora com foco na emancipação dos indivíduos (Mafra *et al.*, 2013).

A pedagogia crítica de Paulo Freire fundamenta a formação docente na análise das situações concretas da realidade, identificando problemas na interação dinâmica entre escola e sociedade (Pacheco *et al.*, 2006). Freire se refere à ideia de que a educação não é um processo isolado, mas sim profundamente influenciado pelo contexto social, político e econômico em que ocorre, buscando superar essas influências por meio da reflexão crítica. Ele argumenta que a atividade docente deve ir além da simples transmissão de conhecimento, comprometendo-se ativamente com a transformação da realidade social, política e econômica em que está inserida. Freire (1987) e os estudiosos Giroux e McLaren (2008) defendem que os professores devem envolver os alunos em um processo educacional que os capacite a compreender criticamente as condições de seu entorno e a agir para promover mudanças significativas.

Além disso, Freire (1987) acredita que a formação de professores deve partir da análise das situações reais vivenciadas no dia a dia, tanto dentro quanto fora da sala de aula. A “aprendizagem deve partir do problema do aluno” (Chaulane, 2021. p 2) e ao identificar os problemas que surgem dessas situações concretas, os educadores podem entender melhor a relação complexa e interativa entre a escola e a sociedade. Em sua obra “*Pedagogia do Oprimido*”, Freire (1987) afirma que essa perspectiva permite que os professores compreendam como as questões sociais, políticas e econômicas afetam o processo educacional e, inversamente, como a educação pode influenciar essas mesmas questões.

Assim, a educação deve ser um processo de conscientização, em que professores e alunos refletem criticamente sobre a sua realidade para transformá-la. Freire (1987) defende que a atividade docente não pode ser neutra ou apolítica; ao contrário, deve estar orientada para a emancipação dos indivíduos e para a transformação social. A reflexão crítica é fundamental nesse processo educacional, pois permite que os educadores identifiquem as forças opressivas e desenvolvam estratégias para combatê-las, promovendo uma educação libertadora que vai além da mera transmissão de conhecimentos, buscando, de fato, mudar a sociedade (Wheeler-Bell, 2019).

Freire (1987) contrasta as concepções tradicionais de formação docente, considerando o contexto histórico e político na criação de propostas formativas. Ele defende uma prática pedagógica que se baseia na criticidade, na reflexão e na valorização dos conhecimentos dos estudantes. Esses elementos são cruciais para a formação de professores, especialmente no campo das ciências sociais (Pacheco *et al.*, 2006), incentivando uma abordagem que envolve os estudantes ativamente na construção do conhecimento por meio de questionamentos.

Freire (1987) explora o conceito de práxis, que é central em sua teoria e sugere que teoria e prática devem estar sempre interligadas e não separadas. Ele sustenta que teoria sem ação é apenas verbalismo, enquanto prática sem reflexão crítica é mero ativismo. Freire (1981) critica a divisão entre teoria e prática na formação docente, defendendo que a formação deve integrar ambas de maneira reflexiva e crítica. Para ele, a práxis é a contínua interação entre pensamento e ação, permitindo a constante reconstrução do conhecimento. De maneira complementar, Bispo (2013) destaca que a noção de prática é rica e complexa, articulando a ideia de que as práticas são situadas e estão imersas em um contexto social, histórico e cultural. O autor argumenta ainda que a práxis é o resultado da aplicação do conhecimento em situações reais, refletindo a dinâmica entre o saber e o fazer. Esta visão enfatiza que a aprendizagem e o conhecimento são processos sociais, ocorrendo em ambientes de interação e colaboração (Bispo, 2013).

A práxis, conforme descrita por Freire (1987), e a prática situada, conforme descrita por Bispo (2013), compartilham a compreensão de que o conhecimento está sempre ligado ao contexto em que é produzido e aplicado. Ambas as abordagens reconhecem que o aprendizado e a transformação social surgem da interação contínua entre reflexão crítica e ação concreta. Em outras palavras, elas enfatizam que para aprender e transformar a realidade, é necessário refletir sobre as ações realizadas e ao mesmo tempo, agir de acordo com as reflexões feitas.

Paulo Freire (1981) discute a necessidade de reestruturar os cursos de formação docente para superar a separação entre saberes teóricos e práticos, ressaltando que a educação deve ser

um processo integrado e dialógico. A crítica freireana (Freire, 2006) aponta a fragmentação do conhecimento como um obstáculo, que frequentemente resulta em uma formação inadequada para preparar os educadores para as realidades das salas de aula e das comunidades onde atuam. Freire (2006) argumenta que, para melhorar a formação docente, é essencial definir claramente a identidade do curso e do profissional docente. Além disso, ele enfatiza a importância de promover uma discussão crítica sobre os fundamentos da educação, garantindo que os futuros educadores desenvolvam uma compreensão profunda e reflexiva de sua prática.

Assim, é fundamental questionar e analisar criticamente as situações concretas de ensino-aprendizagem (Freire, 1987). Esse processo de problematização envolve identificar e refletir sobre os desafios e dificuldades reais que ocorrem no contexto educacional, tanto dentro quanto fora da sala de aula. As propostas de Paulo Freire visam criar uma prática pedagógica que seja dinâmica e instigue o pensamento crítico (Freire, 1981; Freire, 1987; Freire, 2006). Ao adotar essa abordagem, os professores não apenas desenvolvem suas próprias capacidades reflexivas, mas também capacitam seus estudantes a se tornarem agentes ativos na transformação de suas próprias realidades sociais (Chaulane, 2021). Dessa forma, a educação não se limita à transmissão de conhecimento, mas se torna um instrumento de emancipação e mudança social (Freire, 1987; Freire, 2006; Dolabella, 2003).

Esses princípios apresentam similaridades com o modelo de educação empreendedora, que também valoriza a reflexão crítica, a resolução de problemas reais e a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, tendo potencial para a formação de indivíduos autônomos e inovadores (Araujo; Davel, 2018).

2. EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: EXPERIÊNCIA E APRENDIZADO

A educação empreendedora é considerada uma abordagem educacional inovadora que capacita os estudantes a desenvolverem competências para pensarem e agirem de forma empreendedora (Dolabela, 2003). Isso envolve a capacidade de criar, identificar e explorar oportunidades em um mundo em constante mudança (Neck *et al.*, 2014). Assim, o “papel central do empreendedor na sociedade é gerar valor para outras pessoas, o que é uma competência desejada para todos os cidadãos, independente da escolha de carreira” (Marcos; Mariano, 2020; p 02). Neste sentido, a educação empreendedora é importante para formar indivíduos capazes de inovarem e empreenderem dentro das organizações, como em suas comunidades (Hjorth *et al.*, 2018).

Além de estimular a inovação, a educação empreendedora é aplicável a todos os níveis educacionais e visa desenvolver atitudes e habilidades empreendedoras entre os estudantes

(Lopes, 2010). Esse processo educacional oferece aos estudantes uma oportunidade de realizar seus sonhos (Dolabela, 2003), propor mudanças e influenciar positivamente suas realidades sociais (Dias; Mariano, 2017). Santos e Reina (2017) destacam que essa abordagem abrangente prioriza o desenvolvimento de competências duráveis e aplicáveis a diversas situações da vida, enfatizando sua importância nas instituições de ensino no Brasil. Carvalho e Silva (2022) reforçam que a educação empreendedora vai além do ensino de criação de negócios, englobando também o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, criatividade, resolução de problemas e adaptação a mudanças.

Com o aumento da demanda social por conhecimento e estímulo ao desenvolvimento de projetos empreendedores, iniciativas de educação empreendedora emergiram nos últimos anos (Marcovitch; Saes, 2020). Esse interesse crescente é acompanhado por um aumento significativo no número de estudos sobre o tema (Guimarães; Santos, 2020; Schaefer; Minello, 2020). A integração do empreendedorismo na educação é vista como uma maneira de melhorar a educação do país, sendo essencial para o desenvolvimento econômico e social (Reina; Santos, 2017; Johan; Krüger; Minello, 2018).

A educação empreendedora propõe novas formas de aprendizado e táticas de relacionamento, priorizando a compreensão de conhecimentos ao invés de sua mera transmissão (Guimarães; Santos, 2020). Essa perspectiva permite a integração de saberes de diversas fontes, como experiências vivenciadas por educadores e estudantes, promovendo um aprendizado colaborativo (Sekiguchi *et al.*, 2017). Entretanto, Becker (2014) enfatiza que a experiência é crucial para o desenvolvimento do fator empreendedor em jovens.

Carvalho e Silva (2022) afirmam que no contexto do ensino médio, a educação empreendedora se destaca por buscar parcerias eficazes entre instituições de ensino, comunidades e empresas locais. O objetivo dessas parcerias é criar oportunidades de aprendizagem que sejam verdadeiramente autênticas e relevantes para os estudantes (Carvalho; Silva, 2022). A ideia é que, ao conectar a escola com o ambiente real de negócios e com as necessidades da comunidade, os estudantes possam experimentar situações práticas que reflitam os desafios e as oportunidades do mundo empreendedor. Por isso, é importante implementar metodologias empreendedoras no currículo acadêmico (Guimarães; Santos, 2020). De acordo com Guimarães e Santos (2020), a incorporação de tais metodologias é fundamental para proporcionar uma formação que equilibre teoria e prática. Esse equilíbrio é particularmente importante para garantir que os estudantes não apenas aprendam conceitos teóricos sobre empreendedorismo, mas também desenvolvam habilidades práticas através de atividades extracurriculares e projetos reais (Lima *et al.*, 2017).

Para alcançar esses objetivos, Schaefer e Minello (2016) sugerem que o estudante deve ser o centro do processo de aprendizagem, com o professor atuando como facilitador, utilizando novas técnicas didático-pedagógicas voltadas à educação empreendedora. Tal orientação justifica a necessidade da educação empreendedora incluir o aprendizado baseado na experiência, conectando o aprendizado ao mundo real (Lopes, 2010).

De acordo com Silva e Pratus (2017), a educação empreendedora utiliza métodos de aprendizagem passiva e ativa. A aprendizagem passiva inclui aulas expositivas e palestras, enquanto a aprendizagem ativa envolve visitas a empresas, planos de negócios, incubadoras de empresas e projetos de pesquisa e extensão (Silva; Pratus, 2017). Essa abordagem ativa é caracterizada por permitir que os estudantes aprendam fazendo, enfrentando eventos críticos que estimulam o pensamento criativo e a busca por soluções inovadoras (Lopes, 2010).

Por fim, a educação empreendedora está se tornando uma força transformadora no cenário educacional global. Há uma crescente necessidade de avanços teóricos e práticos na área (Fayolle, 2018; Gabrielsson *et al.*, 2020; Lopes; Lima, 2019). Fayolle (2018) e Saes e Marcovitch (2020) sugerem que, com a contínua evolução das metodologias e adaptação às novas realidades, a educação empreendedora pode ser um pilar fundamental para o desenvolvimento sustentável das sociedades. Portanto, é crucial entender se as novas metodologias na educação empreendedora, amparadas pela pedagogia crítica freireana (Freire, 1987), podem desenvolver habilidades críticas e práticas entre os estudantes, preparando uma nova geração de indivíduos para enfrentarem os desafios futuros com criatividade e resiliência (Lopes; Lima, 2019; Fayolle, 2018).

3. ABORDAGENS CONVERGENTES ENTRE AS TEORIAS

Este artigo teórico aprofunda as contribuições de Paulo Freire para a educação formal, explorando de que maneira seus princípios da pedagogia crítica freireana podem servir de base para a educação empreendedora. O pensamento freireano apoia a educação empreendedora ao valorizar as potencialidades dos indivíduos, promovendo uma formação crítica e autônoma. Essa perspectiva destaca a importância de integrar uma abordagem educacional reflexiva e transformadora, alinhando os objetivos da educação empreendedora com a construção de sujeitos capazes de atuar de forma proativa e consciente em seus contextos sociais e profissionais.

3.1 Valorização dos conhecimentos entre os estudantes

Paulo Freire (1981) defende uma abordagem educacional que valorize e aproveite o conhecimento pré-existente dos estudantes, incentivando-os a questionarem e transformarem suas realidades. Segundo Freire (1981), a educação deve ser um processo que não apenas transmite informações, mas também promove a conscientização e a emancipação dos estudantes, capacitando-os a agirem de forma crítica e transformadora em seu contexto social.

A educação empreendedora compartilha com esse pensamento freireano ao oferecer aos estudantes a oportunidade de concretizarem seus sonhos e implementarem mudanças em suas comunidades. Conforme Dolabela (2003), essa iniciativa permite que os estudantes desenvolvam habilidades empreendedoras que são valiosas e aplicáveis em diversas situações da vida. Essa capacidade de inovar e adaptar-se é fundamental para a transformação pessoal e social.

Portanto, a educação empreendedora alinha-se com a perspectiva emancipadora de Freire, ao promover uma educação que é tanto prática quanto reflexiva. Ela enfatiza a importância de preparar os estudantes para enfrentarem desafios reais e contribuir positivamente para a sociedade. A integração de princípios empreendedores nas instituições de ensino reforça a relevância dessa abordagem na formação de indivíduos críticos e ativos, capazes de aplicarem suas competências em múltiplos contextos (Reina; Santos, 2017; Walmsley; Wraae, 2022).

3.2 A divergência entre a pedagogia crítica e a pedagogia tradicional

A pedagogia tradicional, conforme descrita por Paulo Freire (1987), se assemelha ao conceito de "educação bancária". Neste modelo, o "saber" é visto como uma doação dos que se julgam sábios aos que são considerados ignorantes. A concepção bancária da educação pressupõe uma ignorância absoluta dos estudantes, negando a educação e o conhecimento como processos de busca ativa (Freire, 1987). Essa abordagem frequentemente falha em conectar a educação com a vida prática e as necessidades sociais dos estudantes, resultando em um método mais passivo e menos crítico.

Freire (1987) argumenta que a educação bancária perpetua a opressão ao manter os estudantes como receptores passivos de informações, em vez de participantes ativos no processo educativo. Isso impede o desenvolvimento de uma consciência crítica e a capacidade de transformar a realidade. Em contraste, a educação empreendedora busca integrar a prática com a teoria, utilizando metodologias ativas que promovem a participação dos estudantes no

processo de construção do conhecimento (Silva; Pratus, 2017; Isabelle, 2020; Thanasi-Boçe, 2020).

Ao combinar os princípios da teoria crítica de Paulo Freire com as práticas da educação empreendedora, é possível criar um ambiente educativo que não só prepara os estudantes para o mercado de trabalho, mas também os capacita a serem agentes de mudança social (Dolabela, 2003). Esta abordagem integrada promove uma educação mais dinâmica, crítica e reflexiva, que pode efetivamente contribuir para a libertação dos estudantes das limitações impostas pela pedagogia tradicional (Freire, 1987). A educação empreendedora e a pedagogia crítica de Freire convergem ao defender uma educação emancipadora e transformadora, que busca desenvolver a capacidade dos estudantes de agirem de forma inovadora e proativa, preparando-os para enfrentarem desafios e aproveitarem oportunidades em seus contextos sociais (Freire, 1987; Dolabela, 2003; Fayolle, 2018).

3.3 Crítica à formação docente: integrando teoria e prática

Freire (1987) critica as concepções tradicionais de formação docente, argumentando que a separação entre teoria e prática frequentemente impede o desenvolvimento de uma consciência crítica e a capacidade de transformar a realidade. Ele defende que a educação deve integrar teoria e prática para promover uma análise crítica e transformadora da realidade. Em sua visão, a prática não deve ser apenas a aplicação de conceitos teóricos, mas sim o resultado de uma reflexão crítica sobre esses conceitos e a realidade que os cerca.

A práxis, conceito central na obra de Freire, refere-se a essa interação contínua entre reflexão e ação. Para Freire (1987), a práxis é essencial para a emancipação dos estudantes, pois é por meio da prática reflexiva que eles podem transformar suas realidades e desenvolverem uma consciência crítica. Bispo (2013) corrobora com essa visão ao definir a práxis como a interseção entre teoria e prática, além de explicar que não é apenas um conjunto de informações teóricas, mas sim um processo ativo e social que envolve a aplicação do conhecimento em situações reais e a interação colaborativa dentro de um contexto histórico e cultural. Isso significa que a educação deve envolver uma reflexão constante sobre a prática e uma prática fundamentada na reflexão crítica, permitindo que os estudantes não apenas adquiram conhecimento, mas também o utilizem para promoverem mudanças significativas em suas vidas e na sociedade (Freire, 1987).

A educação empreendedora compartilha dessa perspectiva ao promover um modelo educativo que une teoria e prática de forma integrada. De acordo com Neck *et al.* (2014), a educação empreendedora é voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências que

capacitam os estudantes a pensarem e agirem de maneira inovadora. Para os autores, tal iniciativa incentiva os estudantes a identificarem e aproveitarem oportunidades, mesmo em um mundo em constante mudança, e a transformarem ideias em ações concretas (Neck *et al.*, 2014). Walmsley e Wraae (2022) também destacam que, ao aplicar os conceitos da Pedagogia Crítica de Freire, a educação empreendedora pode ajudar os estudantes a transformarem o conhecimento em prática efetiva, salientando a importância de um aprendizado que vai além da teoria para desenvolver habilidades aplicáveis no mundo real (Walmsley; Wraae, 2022).

Ambas as abordagens convergem ao enfatizarem que a educação deve promover a integração entre teoria e prática. A pedagogia crítica de Freire e a educação empreendedora defendem que a prática educativa deve ser reflexiva e transformadora, preparando os estudantes não apenas enfrentarem os desafios sociais, mas também para se tornarem agentes de mudança social (Carvalho; Ramos, 2022). Assim, a práxis de Freire (1987) e a abordagem empreendedora compartilham a visão de que a educação deve ser um processo dinâmico e interativo, em que a teoria é constantemente testada e enriquecida pela prática, e que a prática é informada e guiada pela reflexão crítica (Lopes, 2010).

Dessa forma, ao integrar teoria e prática, ambas as abordagens proporcionam uma experiência de aprendizagem mais significativa, capacitando os estudantes a serem protagonistas de sua própria educação e a promoverem mudanças positivas em seus contextos sociais.

4. DISCUSSÕES E CONCLUSÕES

Este artigo teórico teve como objetivo refletir sobre as contribuições da teoria crítica de Paulo Freire na Educação Empreendedora. Embora exista um intervalo temporal significativo entre a pedagogia crítica de Paulo Freire, desenvolvida nas décadas de 1970 e 1980, e os estudos atuais sobre educação empreendedora, ambas as abordagens se complementam de maneira notável. A educação empreendedora reforça muitas das ideias propostas por Freire, ao enfatizar a importância de uma educação que integra teoria e prática, promove a reflexão crítica e busca a transformação social.

O pensamento de Paulo Freire defende que a educação deve ser um processo de conscientização e emancipação, capacitando os estudantes a questionarem e transformarem a realidade ao seu redor. Freire acreditava que a educação não deveria ser apenas um ato de transmissão de conhecimento, mas sim um processo que valoriza o conhecimento pré-existente dos estudantes e os incentiva a refletirem criticamente sobre suas condições sociais e históricas.

Esta reflexão crítica é essencial para que os estudantes possam desenvolver uma consciência que lhes permita agir de forma transformadora.

Da mesma forma, a educação empreendedora visa desenvolver habilidades que permitam aos estudantes inovarem e se adaptarem a diferentes contextos, capacitando-os a enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo e a atuarem como agentes de mudança em suas comunidades. A educação empreendedora incentiva os estudantes a identificarem e aproveitarem oportunidades, a serem criativos na resolução de problemas e a assumirem uma postura proativa diante das mudanças constantes no ambiente social e econômico.

Essa convergência de objetivos destaca a relevância de ambas as abordagens na criação de um ambiente educativo dinâmico e reflexivo, que não apenas prepara os estudantes para o mercado de trabalho, mas também os capacita a promoverem a transformação social. Na teoria, ao combinar os estudos de Freire na emancipação e na reflexão crítica com a abordagem prática e inovadora da educação empreendedora, é possível formar indivíduos que não só estão prontos para enfrentarem as demandas profissionais, mas também para contribuir positivamente para suas comunidades e para a sociedade como um todo. Contudo, percebe-se uma carência de estudos que evidenciem, na prática, como a Pedagogia Crítica proposta por Paulo Freire pode contribuir significativamente para a educação empreendedora (Walmsley; Wraae, 2022).

Nesse sentido, pesquisas como a de Guimarães e Santos (2020) ressaltam a importância de metodologias que conciliem teoria e prática, alinhando-se à concepção de práxis descrita por Freire, com o intuito de promover uma formação crítica e um desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, estudos sobre educação empreendedora que exploram metodologias ativas e passivas (Silva; Pratus, 2017) indicam que abordagens ativas, adaptadas à realidade e ao contexto cultural dos estudantes em sala de aula, demonstram maior eficácia no desenvolvimento de um pensamento crítico e na construção de conhecimentos significativos (Bezanilla et al., 2020; Lyu; Shepherd; Lee, 2021).

Devido a isso será proposto uma estrutura metodológica para Educação Empreendedora à luz da Pedagogia Crítica apresentada por Paulo Freire.

Ao incentivar os estudantes a reconhecerem e explorarem oportunidades em seu contexto sociocultural, a pedagogia crítica orienta metodologias de ensino que alinham reflexão e ação nas aulas de Educação Empreendedora. Com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências emancipadoras e a formação de um pensamento crítico nos estudantes, é essencial que a Educação Empreendedora esteja alicerçada em uma estrutura pedagógica baseada em metodologias ativas, que fomentem a liderança e a resolução de problemas. Nessa perspectiva, a participação efetiva e o protagonismo dos alunos em sala de aula tornam-se

centrais. A Pedagogia Crítica, por meio da práxis freireana, oferece suporte teórico e prático ao incentivar essas metodologias dentro da Educação Empreendedora. Essa integração evidencia a convergência entre as duas abordagens, fortalecendo a formação de sujeitos críticos e autônomos, preparados para atuar como agentes de transformação em uma sociedade em constante mudança.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G.; DAVEL, E. Educação empreendedora: avanços e desafios. *Revista CGE*, v. 6, n. 3, p. 47–68, 2018.

BARROS, A. et al. Politicizing and humanizing management learning and education with Paulo Freire. *Management Learning*, v. 55, n. 1, p. 3–16, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1350507623122179>. Acesso em: [17.09.2021].

BECKER, A. R. Educação empreendedora: a formação de futuros líderes. In: GIMENEZ, F. A. P. et al. (org.). *Educação para o empreendedorismo*. Curitiba: Agência de Inovação da UFPR, 2014.

BEZANILLA, M. J. et al. Developing the entrepreneurial university: factors of influence. *Sustainability*, v. 12, n. 842, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su12030842>. Acesso em: [17.09.2024].

BISPO, M. S. Estudos baseados em prática: conceitos, história e perspectiva. *RIGS: Revista Interdisciplinar de Gestão Social*, v. 2, n. 1, p. 3–21, 2013.

CARVALHO, A. J. C. et al. Educação empreendedora na educação básica: identificando desafios a partir de análise bibliométrica e revisão sistemática. *Revista REGEPE de Empreendedorismo e Pequenas Empresas*, v. 2, p. e2032, 2022.

CHALAUNE, B. S. Paulo Freire's critical pedagogy in educational transformation. *International Journal of Research - Granthaalayah*, v. 9, n. 4, p. 185–194, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.7821/granthaalayah.v9.i4.2021.3813185>. Acesso em: [17.09.2021].

DIAS, B. F. B.; MARIANO, S. R. H. Educação empreendedora na educação básica e o homem parentético de Guerreiro Ramos. *Cadernos de Gestão e Empreendedorismo*, v. 5, n. 2, p. 55–66, 2017.

DOLABELA, F. *Pedagogia empreendedora: o ensino de empreendedorismo na educação básica*. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

FAYOLLE, A. *A research agenda for entrepreneurship education*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited, 2018.

- FRANCO, M. A. R. S. A necessidade/atualidade da pedagogia crítica: contribuições de Paulo Freire. *Revista Reflexão e Ação*, v. 25, n. 2, p. 154–170, 2017. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: [17.09.2024].
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. et al. *Pedagogia do oprimido: o manuscrito*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto, 2013.
- GABRIELSSON, J. et al. Connecting the past with the present: the development of research on pedagogy in entrepreneurial education. *Education and Training*, v. 26, n. 9, 2020.
- GIBB, A. In pursuit of a new ‘enterprise’ and ‘entrepreneurship’ paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews*, v. 4, n. 3, p. 233–269, 2002.
- GIROUX, H.; MCLAREN, P. Formação do professor como uma contra esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2008.
- GUIMARÃES, J.; SANTOS, I. Educação empreendedora: a prática docente estimulando a mente do estudante. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, v. 14, n. 2, abr./jun. 2020.
- HJORTH, D. et al. Organizational creativity, play and entrepreneurship: introduction and framing. *Organization Studies*, v. 39, n. 2–3, p. 155–168, 2018.
- HORNSBY, J. S. et al. Entrepreneurship everywhere: across campus, across communities, and across borders. *Journal of Small Business Management*, v. 56, n. 1, p. 4–10, 2018.
- ISABELLE, A. D. Gamification of entrepreneurship education. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, v. 18, n. 2, 2020.
- JOHAN, D. A.; KRÜGER, C.; MINELLO, I. F. Educação empreendedora: um estudo bibliométrico sobre a produção científica recente. *Navus - Revista de Gestão e Tecnologia*, p. 125–145, 2018.
- KIRBY, D. Changing the entrepreneurship education paradigm. In: FAYOLLE, A. (ed.). *Handbook of research in entrepreneurship education*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2007. p. 21–45.
- LOPES, R. M. A. Referenciais para a educação empreendedora. In: LOPES, R. M. A. et al. (org.). *Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas*. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Sebrae, 2010.

- LOPES, R. M. A.; LIMA, E. Current challenges and promising avenues for entrepreneurship research. *RAE Revista de Administração de Empresas*, v. 59, n. 4, p. 284–292, 2019.
- LOPES, R. M. A.; LIMA, E.; NASSIF, V. M. J. Panorama sobre a educação para o empreendedorismo. In: LOPES, R. M. A. *et al.* (org.). *Ensino de empreendedorismo no Brasil: panorama, tendências e melhores práticas*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2017.
- LYU, J.; SHEPHERD, D. M.; LEE, K. Teaching entrepreneurship in China: culture matters. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, v. 27, n. 5, p. 1285–1310, 2021.
- MARCOS, A.; MARIANO, S. O impacto da educação para o empreendedorismo na carreira dos egressos. *Revista de Educação Empreendedora*, p. 1–17, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14211/xi-egepe-118059>. Acesso em: [17.09.2024].
- MARCOVITCH, J.; SAES, A. Educação empreendedora: trajetória recente e desafios. *Revista Empreendedorismo Gestão de Pequenas Empresas*, v. 9, n. 1, p. 1–9, 2020.
- NECK, H.; GREENE, P.; BRUSH, C. *Teaching entrepreneurship: a practice-based approach*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2014.
- PACHECO, A. S. V. *et al.* Pedagogia de Paulo Freire e a pedagogia empreendedora. In: *VI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*, Blumenau, SC, 2006.
- REINA, F. T.; SANTOS, R. A. Educação empreendedora: práticas educativas para dinamizar a ascensão pessoal e profissional dos alunos. *Temas em Educação e Saúde*, v. 13, n. 1, p. 147–163, 2017.
- SILVA, J. F. da; PRATUS, R. O “bê-a-bá” do ensino em empreendedorismo: uma revisão da literatura sobre os métodos e práticas da educação empreendedora. *Revista Empreendedorismo Gestão de Pequenas Empresas*, v. 6, n. 2, p. 372–401, 2017.
- WALMSLEY, A.; WRAAE, B. Entrepreneurship education but not as we know it: reflections on the relationship between critical pedagogy and entrepreneurship education. *International Journal of Management Education*, v. 20, p. 100726, 2022.
- WHEELER-BELL, Q. An imminent critique of critical pedagogy. *Educational Theory*, v. 69, n. 3, p. 265–281, 2019.
- YIN, R. K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. São Paulo: Penso Editora, 2016.

CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM ESTUDO SOBRE O PROJETO DE VIDA DOS ESTUDANTES EM SANTANA DO IPANEMA/AL (ARTIGO B²)

Resumo

Este artigo tem como objetivo identificar e descrever as práticas pedagógicas utilizadas na educação empreendedora (EE) em escolas públicas em Alagoas para o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, à luz da pedagogia crítica freireana. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e adotou o estudo de caso como método, realizando entrevistas semiestruturadas com professores e coordenadores pedagógicos, além da análise documental de planos de aula e ementas referentes aos anos letivos de 2024 e 2025. Os resultados indicam que embora os docentes reconheçam a importância da EE para o protagonismo juvenil e o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, enfrentam desafios como a ausência de uma ementa formal, falta de formação específica e recursos pedagógicos limitados. Observou-se que as metodologias ativas são valorizadas, mas sua aplicação ainda é restrita a ações pontuais, como oficinas e feiras escolares. Apesar das limitações, os professores demonstram esforço em adaptar suas práticas e reconhecem que a EE pode promover uma formação mais crítica e transformadora. O estudo oferece subsídios para a reflexão sobre a estrutura curricular do projeto de vida, ressaltando a necessidade de uma revisão nas políticas públicas voltadas à formação docente e a definição de diretrizes pedagógicas mais claras para a efetiva implementação da Educação Empreendedora no contexto do Novo Ensino Médio.

Palavras-chave: Educação Empreendedora. Projeto de Vida. Ensino Médio. Metodologias Pedagógicas.

Abstract

This article aims to identify and describe the pedagogical practices used in Entrepreneurship Education (EE) in public schools in Alagoas, Brazil, for the development of students' life projects, through the lens of Freirean critical pedagogy. The research adopts a qualitative approach and employs a case study method, using semi-structured interviews with teachers and pedagogical coordinators, as well as document analysis of lesson plans and syllabi from the 2024 and 2025 school years. The findings indicate that, although educators recognize the importance of EE for fostering youth protagonism and supporting students in building their life projects, they face challenges such as the absence of a formal syllabus, lack of specific training, and limited pedagogical resources. Active methodologies are valued but are still mostly applied in isolated activities, such as workshops and school fairs. Despite these limitations, teachers show commitment to adapting their practices and acknowledge the potential of EE to promote a more critical and transformative education. This study provides insights for reflecting on the curricular structure of the life project component, highlighting the need to revise public policies on teacher training and to establish clearer pedagogical guidelines for the effective implementation of Entrepreneurship Education within the New High School framework.

Keywords: Entrepreneurship Education. Life Project. High School. Pedagogical Practices.

² Este artigo segue os padrões de submissão da Revista de Administração da UFSM o qual foi submetido para avaliação no dia 13 de julho de 2025.

INTRODUÇÃO

A Educação Empreendedora (EE) tem sido amplamente estudada devido à sua relevância na disseminação da cultura empreendedora, contribuindo tanto para o crescimento econômico e social quanto para o desenvolvimento de competências dos indivíduos para atuarem na sociedade (Machado, Lenzi, & Manthey, 2017). Por isso, a EE é reconhecida por adotar abordagens inovadoras, alinhando-se às demandas de um ambiente educacional em constante evolução (Saes & Marcovitch, 2020). Contudo, a abordagem da EE enfrenta desafios significativos relacionados à implementação de metodologias pedagógicas eficazes e à superação de dificuldades educacionais (Fayolle, 2018), evidenciando a necessidade de estudos e práticas mais estruturadas para otimizar sua aplicação (Gabrielsson *et al.*, 2020).

Silva e Pratus (2017) analisam a Educação Empreendedora sob duas perspectivas metodológicas: ativas e passivas. A interação entre ambas é vista como um ponto importante para futuras pesquisas na área, pois pode contribuir para uma formação mais completa do empreendedor. Metodologias ativas, como jogos, simulações e desenvolvimento de planos de negócios, são cruciais para promover competências práticas (Isabelle, 2020; Thanasi-Boçe, 2020; Mykolenko *et al.*, 2022). Por outro lado, metodologias passivas, como aulas expositivas, seminários e palestras, continuam desempenhando um papel relevante na formação empreendedora (Heaton, Lewin, & Teece, 2020; Thompson & Illes, 2021).

No cenário atual da educação superior, metodologias ativas têm se destacado por sua eficácia na educação empreendedora, incorporando práticas em que o estudante é protagonista da sua aprendizagem (Saes & Marcovitch, 2020). Atividades como jogos e simulações tornam o ensino mais atraente e desenvolvem competências essenciais para o desenvolvimento pessoal dos estudantes (Isabelle, 2020; Thanasi-Boçe, 2020; Zulfiqar *et al.*, 2021; Huang, Silitonga, & Wu, 2022). Abordagens que integram criatividade e colaboração demonstram a eficácia de pedagogias ativas no desenvolvimento de habilidades empreendedoras e de projetos profissionais futuros (Lackéus, 2020; Bell *et al.*, 2020; Lynch *et al.*, 2021).

Thompson e Illes (2021) destacam em seu estudo a importância de atividades como apresentações de pitches e o uso de tecnologias no processo educativo, mostrando que o aprendizado é influenciado por interações sociais e práticas colaborativas. Pittaway *et al.* (2020) associam o ensino do empreendedorismo a abordagens inovadoras, sugerindo a criação de espaços dinâmicos em sala de aula para os estudantes desenvolverem ideias, experimentarem e aprenderem em grupo. Já Lynch *et al.* (2021) identificam que o uso de metodologias ativas na educação empreendedora, como a implantação do processo de *design thinking* em sala de aula, ajuda os alunos a desenvolverem habilidades como empatia, trabalho em equipe e resiliência frente à incerteza.

Este estudo parte do entendimento de que a educação empreendedora tem o potencial de estimular o pensamento crítico, promovendo o desenvolvimento pessoal e profissional (Albuquerque, Ferreira, & Brites, 2016; Dias & Mariano, 2017; Lackéus, 2018). Além disso, esta pesquisa considera que a educação empreendedora pode ser implementada por meio de metodologias ativas e passivas (Silva & Pratus, 2017), ampliando as possibilidades de engajamento e aprendizado dos estudantes no contexto educacional.

A pedagogia crítica de Paulo Freire (1987) defende que o processo de ensino e aprendizagem deve ocorrer por meio da interação dialógica com o estudante, levando em consideração suas vivências e contextos socioculturais. Essa abordagem pedagógica favorece a construção do conhecimento com base no questionamento da

realidade, promovendo o desenvolvimento da consciência crítica. Nesse sentido, Freire (1987) enfatiza o conceito de práxis, entendida como a articulação entre teoria e prática, e critica os modelos educacionais que dissociam esses elementos, tornando o ensino descontextualizado e distante da realidade dos alunos.

Em um estudo realizado por Klein e Arantes (2016), os autores destacam a relevância das experiências escolares ao longo do ensino médio na construção das aspirações dos estudantes. Os resultados evidenciam as diferentes formas como eles percebem a contribuição da escola para o seu futuro profissional, abrangendo desde a preparação para o mercado de trabalho até o desenvolvimento social e a construção da responsabilidade. Com isso, a pesquisa reforça a importância das práticas educacionais no fortalecimento do projeto de vida dos jovens, sugerindo que a escola amplie sua conexão com as expectativas dos alunos, a fim de orientá-los de maneira mais eficaz em suas trajetórias futuras.

No ensino médio, a Educação Empreendedora ganhou destaque com a atualização das diretrizes curriculares nacionais pelo Ministério da Educação (MEC) em 2017, por meio da Lei nº 13.415/17. Essa mudança introduziu os itinerários formativos, uma parte flexível do currículo que complementa as disciplinas obrigatórias da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses itinerários são guiados por quatro eixos estruturantes, entre eles o empreendedorismo, que visa desenvolver a autonomia, criatividade e habilidades práticas dos estudantes para a vida e o mercado de trabalho (Brasil, 2018). Essa reformulação buscou atender às demandas de uma sociedade contemporânea, promovendo aos estudantes “uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros)” (BNCC, 2018, p. 466). Essas competências são essenciais para o desenvolvimento pessoal, a participação cidadã, a inclusão social e o aumento da empregabilidade dos estudantes, como também para a construção do seu projeto de vida (BNCC, 2018).

Em Alagoas, o Referencial Curricular de Alagoas (RECAL) é o documento norteador que orienta o ensino e a aprendizagem das escolas públicas no estado. Ele é um documento baseado em legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a BNCC.

Nesse contexto de reformulação do ensino médio, com o aumento da carga horária, o RECAL (2023) destaca que o desenvolvimento integral dos alunos está principalmente ligado às práticas pedagógicas adotadas em sala de aula, e não apenas da ampliação de tempo dedicado à educação. A prioridade deve estar na qualidade do ensino e nas metodologias utilizadas, garantindo aprendizagens significativas. Assim, “há uma preocupação em que as práticas pedagógicas voltadas à permanência e às aprendizagens sejam efetivas e estimulem a subjetividade em suas diversas dimensões, com foco no projeto de vida e no protagonismo estudantil” (RECAL, 2023, p. 22). Assim, observa-se que a construção do Projeto de Vida torna-se um elemento essencial no ambiente escolar, pois permite que os alunos reflitam sobre suas escolhas e tomem decisões que impactam todas as dimensões de sua vida, incluindo aspectos pessoais, acadêmicos e profissionais (Santos & Gontijo, 2020).

O eixo estruturante do empreendedorismo enfatiza a ampliação da capacidade dos estudantes de aplicar conhecimentos de diferentes áreas para criarem e desenvolverem projetos, sejam eles pessoais ou articulados ao seu projeto de vida (BNCC, 2018; RECAL, 2023). Tendo como um de seus objetivos a ampliação de

“habilidades relacionadas ao autoconhecimento, empreendedorismo e projeto de vida” (RECAL, 2023, p. 296), o eixo estruturante oferece aos estudantes a oportunidade construir seu Projeto de Vida. Para isso, é fundamental desenvolver habilidades como participação cidadã, inclusão social, resiliência e colaboração (BNCC, 2018). O desenvolvimento dessas habilidades está diretamente relacionado à Educação Empreendedora, que tem como um de seus objetivos o fortalecimento do protagonismo juvenil (Menezes, Mariano, & Cunha, 2024). Além disso, a EE apresenta pontos de convergência com a pedagogia crítica de Paulo Freire, especialmente no que se refere à valorização da autonomia do estudante e à promoção de uma educação transformadora (Freire, 1987; Dolabela, 2003).

No contexto de reformulação e aumento de carga horária do ensino médio, fica evidente a importância de práticas pedagógicas que tenham aprendizagens efetivas e estimulem o protagonismo e o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes (BNCC, 2018; RECAL, 2023). No entanto, pesquisas indicam a necessidade de aprofundar os estudos sobre metodologias educacionais que ampliem o interesse e o desempenho dos estudantes na área do empreendedorismo (Burnette *et al.*, 2020). Além disso, destaca-se a importância de práticas pedagógicas que promovam a construção do conhecimento por meio da colaboração e do diálogo em atividades práticas, permitindo uma aprendizagem mais significativa e engajadora entre os estudantes (Thompson & Illes, 2021).

Diante desse cenário de estudos e da necessidade de pesquisas que enfatizem melhores práticas pedagógicas na educação empreendedora (Gabrielsson *et al.*, 2020), especialmente no ensino médio, o objetivo deste artigo é identificar e descrever as práticas pedagógicas utilizadas na EE em escolas públicas em Alagoas para o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, à luz da pedagogia crítica freireana. Para isso, foi conduzido um estudo de caso em duas escolas localizadas no município de Santana do Ipanema. A pesquisa envolveu a realização de entrevistas com professores e coordenadores responsáveis pelo componente curricular Projeto de Vida, com foco na abordagem da educação empreendedora, no fortalecimento do protagonismo juvenil e no desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes.

O estudo oferece subsídios relevantes para que as escolas analisadas possam refletir criticamente sobre as práticas de Educação Empreendedora adotadas em Alagoas, especialmente no contexto do componente curricular Projeto de Vida. Para outras escolas, os achados do estudo podem funcionar como ponto de partida para repensar a forma como a Educação Empreendedora é integrada ao currículo, ressaltando a importância de metodologias ativas que façam parte da realidade dos estudantes e estimulem o protagonismo juvenil.

1.0 Educação Empreendedora e o Novo ensino médio: o foco no projeto de vida

Com a reformulação do ensino médio pela Lei nº 13.415/17, conhecido como Novo Ensino Médio, a construção do Projeto de Vida tornou-se um elemento essencial na carga horária escolar. Essa mudança busca ampliar as opções de escolha dos estudantes e integrar o desenvolvimento pessoal e profissional ao currículo, promovendo o protagonismo juvenil e a preparação para desafios futuros (BNCC, 2018). O Projeto de Vida, segundo a BNCC (2018), é o que os “estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos” (BNCC, 2018, p. 472).

No entanto, Franzi (2020) reconhece a importância de trabalhar o projeto de vida, uma vez que ele está intrinsecamente ligado à educação em valores, fundamentais para a formação dos jovens. Contudo, apesar da relevância dessa temática, há um risco de que a abordagem pedagógica se limite devido à influência de ideais neoliberais e interesses mercadológicos, os quais permeiam a implementação da reforma do ensino médio.

Antes da reformulação do ensino médio em 2017, Klein e Arantes (2016) identificaram em sua pesquisa que a escola contribui na construção do projeto de vida dos estudantes, e que a “grande maioria dos estudantes, portanto, estabelece uma relação positiva entre a escola e os projetos de vida.” (Klein; Arantes, 2016, p.144). Nesse contexto, a construção do Projeto de Vida na escola apontado por Klein e Arantes (2016), se alinha com o ideal da BNCC (2018), de que a escola promova o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante através da construção do seu projeto de vida.

Segundo a BNCC (2018), ao longo da educação básica, há aprendizagens essenciais para o desenvolvimento de competências nos estudantes. O documento estabelece dez competências gerais que garantem, no contexto pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. A BNCC (2018) define competência como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para enfrentar desafios cotidianos, exercer a cidadania e atuar no mundo do trabalho. Já as habilidades correspondem a ações específicas, como práticas, cognitivas ou socioemocionais, que auxiliam na construção das competências, permitindo a aplicação eficaz do conhecimento em diferentes situações.

Entre as dez competências gerais estabelecidas pela BNCC para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes durante a educação básica, a sexta competência se destaca no contexto do Projeto de Vida.

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BNCC, 2018, p.8)

A BNCC (2018) destaca que a finalidade do ensino médio na contemporaneidade, principalmente devido ao avanço tecnológico, é ter o foco em atender as expectativas dos jovens em relação a sua formação e a construção do Projeto de Vida. Devido a isso, com a reformulação do ensino médio, a BNCC (2018) afirma que as escolas devem organizar suas práticas pedagógicas para apoiar esse processo, promovendo o desenvolvimento integral dos jovens e a construção do projeto de vida.

Dessa maneira, o Projeto de Vida se torna um elemento central no novo ensino médio (BNCC, 2018) e estabelece uma forte relação com a Educação Empreendedora, que busca assegurar que os estudantes desenvolvam habilidades específicas para fortalecer seu protagonismo e autonomia, permitindo-lhes tomar decisões mais conscientes e planejadas sobre seu futuro pessoal e profissional (Menezes *et al.*, 2024).

2.0 Educação Empreendedora e as metodologias de ensino

A Educação Empreendedora, conforme apontado por Silva e Pratus (2017), pode ser analisada a partir de duas abordagens metodológicas: ativas e passivas. Nesse contexto, é importante investigar quais metodologias de ensino são mais eficazes para promover uma aprendizagem significativa entre os estudantes. No entanto, a literatura sobre abordagens metodológicas no ensino de empreendedorismo ainda é limitada, destacando a necessidade de mais pesquisas sobre o tema (Gabrielsson *et al.*, 2020).

Um levantamento realizado na base de dados da *Web of Science* em 2024 com o termo “metodologias de educação empreendedora” identificou 3.256 estudos. No entanto, após um refino usando os termos “metodologias ativas e passivas” na EE restou apenas 36 estudos. Dentre esses estudos, nenhum foi encontrado no contexto do Brasil, evidenciando a necessidade de mais pesquisas que explorem essa temática na realidade educacional brasileira. Entender o contexto cultural das instituições e da localidade é importante para adaptar as metodológicas que sejam eficazes no aprendizado dos estudantes (Bezanilla *et al.*, 2020; Lyu, Shepherd & Lee, 2021).

A análise das metodologias de ensino em estudos acadêmicos evidencia a eficácia e a crescente adoção de metodologias ativas na Educação Empreendedora, demonstrando sua relevância para a aprendizagem significativa dos estudantes. Silva *et al.* (2024) apontam em seu estudo que um dos grandes desafios do ambiente de aprendizagem é transformar a cultura institucionalizada, na qual o professor é visto como o principal detentor do conhecimento, enquanto o estudante desempenha um papel passivo. Para superar essa barreira, é essencial reconhecer que a aprendizagem é um processo adaptativo e contínuo, no qual as metodologias ativas incentivam os alunos a adotarem uma postura mais reflexiva e participativa (Silva *et al.*, 2024).

No entanto, as metodologias passivas, como palestras com empreendedores, continuam sendo uma estratégia complementar no processo de ensino, pois a experiência prática compartilhada com os estudantes, proporciona uma perspectiva realista sobre o mercado e os desafios do empreendedorismo (Frunzaru & Cismaru, 2018; Heaton, Lewin & Teece, 2020; Mukesh, Pillai & Mamman, 2020; Rodriguez & Lieber, 2020; Thompson & Edina, 2021).

Metodologias ativas, como o uso de programas baseados em desafios (Colombelli *et al.*, 2022) e jogos de simulação (Huang, Silitonga & Wu, 2022) tem se mostrado uma estratégia eficaz para estimular o interesse dos alunos pelo empreendedorismo (Burnette *et al.*, 2019). Essas metodologias contribuem para o desenvolvimento da autoeficácia empreendedora, incentivando a aprendizagem por meio da experimentação e da resolução de problemas práticos. Além disso, promovem maior engajamento dos estudantes ao tornarem o processo educativo mais dinâmico e interativo, facilitando a aplicação do empreendedorismo em contextos reais.

O uso de metodologias como gamificação e simulações tem se mostrado uma abordagem eficaz na educação empreendedora (Isabelle, 2020; Thanasi-Boçe, 2020). Esses recursos metodológicos podem ser ainda mais impactantes quando aplicados a estudantes do ensino médio, uma vez que essa faixa etária, por estar em processo de amadurecimento, tende a se engajar melhor em atividades dinâmicas e interativas, facilitando a assimilação dos conceitos e o desenvolvimento de habilidades empreendedoras, como criatividade, responsabilidade e consciência crítica, essenciais na construção do projeto de vida dos alunos (BNCC, 2018).

O *design thinking* é uma abordagem centrada na resolução de problemas por meio da criatividade e inovação. No contexto educacional, essa metodologia se destaca como uma ferramenta eficaz para estimular o pensamento crítico, a criatividade, a colaboração e a capacidade de resolver desafios, contribuindo para a formação de estudantes mais autônomos e inovadores (Santos & Souza, 2023). Nesse contexto, observa-se que abordagens metodológicas práticas e que estimulam a reflexão na EE, como o *design thinking*, contribuem para o desenvolvimento de habilidades empreendedoras e construção do projeto de vida dos estudantes (BNCC, 2018; Pratomo, Siswandari & Wardani, 2021).

Assim, fica evidente que as metodologias ativas são eficazes na educação empreendedora, contudo é importante a criação de políticas institucionais e práticas escolares de fomento ao empreendedorismo na sala de aula (Bezanilla *et al.*, 2020; Lyu, Shepherd & Lee, 2021). Isso evidencia que a eficácia da educação empreendedora depende tanto do planejamento institucional quanto da adequação às particularidades de cada região.

3.0 Educação Empreendedora e as práticas pedagógicas: relevância para o projeto de vida

Com o foco no protagonismo estudantil e no desenvolvimento do projeto de vida no novo ensino médio (BNCC, 2018), o empreendedorismo como eixo estruturante, ganha destaque por ser o eixo que mais tem conexão com o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes (Menezes *et al.*, 2024). No entanto, é essencial adotar abordagens pedagógicas que considerem as especificidades do contexto local, garantindo o engajamento dos estudantes e a efetividade do processo educacional (Franzi, 2020).

Um ponto importante a ser considerado no trabalho pedagógico dos professores, especialmente no contexto da implementação do componente de Projeto de Vida e sua relação com o empreendedorismo no novo ensino médio, é a grande demanda pedagógica que recai sobre as escolas e educadores. Muitos professores encontram dificuldades ao ensinar disciplinas para as quais não têm formação específica, o que torna desafiador abordar esses conteúdos de forma adequada e eficaz (Bernardes & Voight, 2022).

Bernardes e Voight (2022) questionam se existe “garantia de aprendizagens que poderia desenvolver protagonismo” dos estudantes e evidencia que o ensino precisa garantir não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também oportunidades de vivências que reflitam os interesses dos estudantes, promovendo sua autonomia e o desenvolvimento do Projeto de Vida. Contudo, no Referencial Curricular de Alagoas (RECAL, 2023), “há uma preocupação em que as práticas pedagógicas voltadas à permanência e às aprendizagens sejam efetivas e estimulem a subjetividade em suas diversas dimensões, com foco no projeto de vida e no protagonismo estudantil” (RECAL, 2023, p.22). No documento destaca que as escolas e os professores “precisam romper com uma rede de reflexões e práticas que reforçam a reprovação e aumentam as desigualdades entre os sujeitos humanos” (RECAL, 2023, p.22).

De acordo com o RECAL (2023), o Projeto de Vida é um trabalho pedagógico estruturado para desenvolver competências aos estudantes em planejar o futuro, agindo no presente com autonomia e responsabilidade, visando a realização pessoal e profissional. No entanto, apesar de destinar 80 horas anuais para esse componente curricular no ensino médio, o documento não especifica claramente as metodologias

a serem aplicadas para atingir esses objetivos pedagógicos, o que pode gerar desafios na efetivação dessas práticas educacionais.

O eixo estruturante do empreendedorismo no Novo Ensino Médio possui uma relação direta com o desenvolvimento do Projeto de Vida, pois busca fortalecer habilidades importantes, como o autoconhecimento e a capacidade empreendedora (RECAL, 2023). Dessa forma, o empreendedorismo não apenas incentiva o protagonismo juvenil, mas também prepara os estudantes para enfrentarem desafios acadêmicos e profissionais, promovendo uma visão mais planejada e autônoma sobre suas escolhas futuras.

Embora o RECAL (2023) reconheça que “ainda predominam as pedagogias tradicionais, com propostas que seguem na contramão do que se pretende” (RECAL, 2023, p. 18) com os objetivos da reformulação do ensino médio, o documento enfatiza a necessidade de metodologias ativas para desenvolver “um novo indivíduo capaz de formar suas próprias decisões” (RECAL, 2023, p. 147). No entanto, apesar dessa recomendação, não apresenta diretrizes metodológicas concretas para a educação empreendedora nem para o desenvolvimento do Projeto de Vida dos estudantes. Diante desse cenário, torna-se ainda mais relevante investigar práticas pedagógicas na educação empreendedora que contribuam de forma significativa para o projeto de vida dos estudantes durante o ensino médio.

4.0 Educação Empreendedora e a Pedagogia Crítica Freireana

A pedagogia crítica de Paulo Freire (1987) traz uma contribuição importante para a EE por seu potencial de transformação. Freire (1987) defende uma educação libertadora, que vá além da simples transmissão de conteúdos e se baseie no diálogo entre professor e estudante, tendo como ponto de partida a realidade vivida pelos educandos. Para Freire (1987), educar é um ato político que deve estar ligado à liberdade e à formação de sujeitos críticos, capazes de refletirem sobre o mundo. Assim, a pedagogia crítica busca desenvolver uma consciência social e política, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e participativa. Nesse sentido, a EE deve se basear nesse pensamento de Freire (1987), ao valorizar o bem-estar social.

Segundo Dolabela (2003), o empreendedorismo pode ser ensinado e desenvolvido no ambiente escolar. Essa visão não só estimula a mentalidade empreendedora, mas também prepara os estudantes a lidarem com diferentes realidades sociais e profissionais, contribuindo para que realizem seus sonhos e projetos de vida. A proposta pedagógica de Dolabela (2003), valoriza princípios como a inovação, a autonomia e a sustentabilidade, que devem ser trabalhados desde os primeiros anos da formação escolar.

Nos últimos anos, a Educação Empreendedora tem ganhado destaque nas discussões sobre educação (Barros *et al.*, 2024), principalmente após a implementação da nova proposta do Ensino Médio (BNCC, 2018). No entanto, ainda há um espaço importante para aprofundar a discussão sobre como a pedagogia crítica pode contribuir para que a educação empreendedora vá além da lógica de mercado e promova o desenvolvimento do estudante (Walmsley & Wraae, 2022). Para essa discussão, é necessário pensar em práticas pedagógicas que considerem os sonhos, as necessidades e os contextos dos estudantes.

Dessa forma, torna-se relevante investigar como a pedagogia crítica pode contribuir com a educação empreendedora na construção de uma proposta pedagógica que ajude os estudantes a desenvolverem habilidades, valores e atitudes

voltadas para a realização de seus projetos de vida, promovendo uma formação mais humana, consciente e transformadora.

5. Procedimentos metodológicos

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e interpretativista, visando identificar e descrever as práticas pedagógicas utilizadas na Educação Empreendedora em escolas públicas em Alagoas para o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, à luz da pedagogia crítica freireana. A abordagem qualitativa é adequada para a investigação de fenômenos que envolvem os seres humanos e suas complexas interações sociais (Godoy, 1996). Neste estudo, essa abordagem foi utilizada para analisar as práticas pedagógicas adotadas por professores na Educação Empreendedora em escolas públicas na cidade de Santana do Ipanema. A pesquisa qualitativa-interpretativista tem como foco principal a interpretação dos dados coletados pelo pesquisador, em vez de buscar generalizações estatísticas ou resultados numéricos absolutos (Bortoni-Ricardo, 2008), pois ela “procura entender, interpretar fenômenos inseridos em um contexto” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34). A escolha dessa abordagem possibilitou uma compreensão dos métodos de ensino utilizados pelos professores e de sua influência no desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes.

Quanto à natureza dos objetivos, foi realizado um estudo de caráter exploratório e descritivo, com o propósito de descrever as práticas pedagógicas utilizadas na EE em escolas públicas em Alagoas para o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, por diferentes instituições, buscando uma compreensão mais aprofundada desse fenômeno. A abordagem descritiva adotada na pesquisa possibilitou uma análise detalhada dos aspectos relacionados ao fenômeno investigado no ambiente escolar (Neves, 1996). Além disso, a pesquisa apresentou um caráter exploratório, uma vez que o pesquisador manteve uma postura aberta a novas descobertas ao longo do estudo (Neves, 1996). Essa característica contribuiu para a compreensão das metodologias de ensino adotadas, dos desafios enfrentados pelos docentes e da relação dessas práticas com a construção do projeto de vida dos estudantes.

Dessa forma, adotou-se o estudo de caso como abordagem metodológica, por permitir uma investigação aprofundada a partir de múltiplas perspectivas (Hartley, 2004). A pesquisa contemplou tanto os professores responsáveis pelo ensino do empreendedorismo no componente curricular projeto de vida quanto os coordenadores pedagógicos. O estudo de caso mostrou-se adequado à proposta da pesquisa, uma vez que, segundo Farias (2018), essa abordagem se fundamenta nas experiências dos participantes e possibilita uma visão abrangente das práticas adotadas e de seus impactos no ambiente educacional analisado.

Para alcançar o objetivo proposto, no mês de junho de 2025 foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais, de forma presencial, em duas escolas públicas, identificadas neste estudo como Escola A e Escola B. A Escola A possui duas turmas do 3º ano do Ensino Médio, enquanto a Escola B conta com apenas uma turma. A escolha pelos professores do 3º ano do Ensino Médio justifica-se por ser o último ano da educação básica, momento em que os estudantes estão mais próximos da entrada no mercado de trabalho e, conseqüentemente, mais engajados na construção de seus projetos de vida.

Na Escola A, participaram um coordenador pedagógico, um professor e uma professora responsáveis pelo componente curricular projeto de vida, ambos atuando

com turmas do 3º ano do ensino médio. Na Escola B, foram entrevistadas uma coordenadora pedagógica e uma professora do mesmo componente curricular. As entrevistas seguiram um roteiro de entrevista e tiveram duração média de 20 minutos, totalizando 1 hora e 31 minutos de gravação. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e foram registradas por meio de *smartphone* e transcritas com o auxílio do *software* Atlas.ti, o que possibilitou a análise e categorização dos dados.

De forma complementar, foi realizada uma pesquisa documental junto às coordenações pedagógicas de cada escola, com o objetivo de comparar as informações obtidas nas entrevistas com as ementas e os planos de aula do componente curricular projeto de vida, referentes aos anos letivos de 2024 e 2025. A coleta de dados de diversas fontes permitiu uma triangulação dos dados e maior consistência na interpretação dos resultados (Vergara, 2009).

O objetivo da pesquisa documental foi identificar as metodologias de ensino aplicadas em sala de aula, registradas nos planos de aula. Os planos de aula foram analisados como documentos que expressam um contexto pedagógico específico (Prior, 2003), revelando tanto as abordagens metodológicas adotadas quanto a percepção dos docentes sobre sua aplicação, contribuindo assim, para uma compreensão mais aprofundada das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Conforme Triviños (1987), a entrevista semiestruturada contribui para a explicação e compreensão de fenômenos sociais, tendo sido utilizada neste estudo para investigar o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes por meio da Educação Empreendedora. Essa técnica demonstrou ser uma estratégia eficaz para a análise e interpretação dos dados, possibilitando uma compreensão mais ampla e aprofundada do fenômeno estudado. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais com os professores e com a equipe de coordenação pedagógica, seguindo um roteiro previamente elaborado.

Para garantir o sigilo das informações, em conformidade com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos entrevistados, as escolas foram identificadas por letras (A e B), enquanto os professores e coordenadores foram referenciados apenas pelos cargos que ocupam, de acordo com o quadro 01.

Quadro 01 – Instituições, cargos e referências na pesquisa

Instituição	Cargo e referência na pesquisa
Escola A	Coordenador Pedagógico – CPA1 Professora – PA1 Professor – PA2
Escola B	Coordenadora Pedagógico – CPB1 Professora – PB1

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Para apoiar o processo de análise, foi utilizado o *software* Atlas.ti, uma ferramenta voltada para a organização, interpretação e visualização de dados qualitativos e transcrições (Silva Junior & Leão, 2018), sendo utilizado neste estudo para a transcrição das entrevistas.

Para a análise dos dados, foi realizada uma Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Esse tipo de análise destaca-se como “uma das mais empregadas nas pesquisas sociais e no campo educacional, uma vez que os dados produzidos nesse tipo de pesquisa são registrados por meio de entrevistas, questionários, observação, grupo focal, entre outras técnicas que procuram captar aquilo que os sujeitos compreendem em relação ao objeto de estudo” (Dalla Valle & Lima Ferreira, 2024, p. 7). Diante disso, optou-se pela análise de conteúdo por categorias, considerando que,

ao longo da análise das entrevistas, as categorias emergiram de forma clara e consistente, conforme quadro 02.

Quadro 02 – Categorias da análise do conteúdo das entrevistas

Objetivo	Categorias para Análise	Autores
Identificar e descrever as práticas pedagógicas utilizadas na EE em escolas públicas em Alagoas, à luz da pedagogia crítica freireana	Metodologias utilizadas na EE	Silva e Pratus (2017); Silva, Andrade e Tonelli (2024)
	Desafios enfrentados pelos docentes	(BNCC, 2018; ALAGOAS, 2023)
	Pedagogia Crítica e Projeto de Vida	(Freire, 1987; Freire, 2006)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A análise de conteúdo das entrevistas permitiu identificar categorias analíticas que possibilitaram organizar, interpretar e discutir os resultados de forma sistemática e aprofundada, contribuindo para a compreensão do papel da Educação Empreendedora na construção do projeto de vida dos estudantes, a luz da pedagogia crítica de Paulo Freire.

6. Análises dos resultados

No que se refere às práticas da Educação Empreendedora nas escolas, observou-se certa desconexão entre as entrevistas e a análise dos planos de aula. Enquanto alguns professores relataram que a Educação Empreendedora é abordada no componente curricular Projeto de Vida, pelo empreendedorismo ser um dos eixos estruturantes do Novo Ensino Médio, outros afirmaram que ela pode ser desenvolvida em qualquer disciplina, o que evidencia a ausência de diretrizes pedagógicas claras por parte da rede estadual de ensino (RECAL, 2023). Essa falta de alinhamento entre os docentes reflete a inexistência de uma orientação unificada quanto à integração do eixo do empreendedorismo nas práticas pedagógicas do componente Projeto de Vida.

Ficou evidente, ainda, que há diferentes compreensões entre os professores sobre como operacionalizar pedagogicamente esse componente, o que reforça a carência de uma ementa formal ou de um documento orientador padronizado. Essa percepção é ilustrada pelo relato da professora PA1, ao ser questionada sobre a existência de uma ementa para o componente:

A gente recebe algumas orientações com dimensões que precisam ser desenvolvidas durante o ano, mas que não se configura uma ementa, porque uma ementa você tem toda uma grade de conteúdos [...]. São eixos que compõem, de certa forma, a formação do indivíduo, mas que deixa no vácuo enquanto ementa. [PA1]

Além disso, as entrevistas também revelaram divergências quanto à formação continuada dos docentes para o trabalho com o Projeto de Vida e seu eixo estruturante do empreendedorismo. A coordenadora pedagógica CPB1 afirmou que:

Capacitação, não. É realmente só as orientações iniciais, quando foi colocada a nova matriz, e foram colocadas as orientações de como

trabalhar, exatamente assim. Nessa forma de dinâmicas, de projetos, mas formação não tem. [CPB1].

Em contrapartida, a professora PB1 da mesma instituição declarou:

Nós temos formações mensais aqui na escola [...] após a aula do Projeto de Vida, os professores sentam para fazer análise de alunos que precisam de busca ativa, alunos com defasagem de aprendizagem. [PB1]

Essas declarações revelam compreensões distintas sobre o conceito de capacitação docente, indicando que o entendimento sobre formação varia entre os profissionais, o que compromete a homogeneidade na implementação do componente. A análise documental da cartilha de orientações fornecida pela Secretária de Educação do Estado de Alagoas (ALAGOAS, 2024) confirmou a inexistência de uma ementa formal de conteúdos obrigatórios para o componente Projeto de Vida. As escolas utilizam um caderno de orientações com diretrizes gerais para o desenvolvimento de eixos formativos ao longo do ano letivo.

Diante disso, observa-se a inexistência de um alinhamento pedagógico quanto à EE entre as instituições escolares, o que reforça a necessidade de materiais orientadores mais específicos e de formações docentes voltadas ao uso de metodologias adequadas (Silva & Pratus, 2017). A ausência desses elementos compromete a efetividade do eixo de empreendedorismo, que quando trabalhado de forma crítica e reflexiva, pode se constituir em uma pedagogia transformadora e emancipadora (Freire, 1986). Nesse sentido, é fundamental que o Projeto de Vida seja compreendido e implementado de forma sistêmica como um componente curricular capaz de promover o protagonismo juvenil e estimular o planejamento de futuro a partir das perspectivas e realidades dos próprios estudantes (BNCC, 2018).

6.1 Metodologias utilizadas na Educação Empreendedora

Ao serem questionados sobre as metodologias aplicadas em sala de aula no contexto da Educação Empreendedora, os entrevistados evidenciaram limitações institucionais quanto à adoção de práticas inovadoras. Apesar desse cenário, os três docentes responsáveis pelo componente curricular projeto de vida relataram utilizar metodologias e temas relacionados ao empreendedorismo ao longo do ano letivo, tanto em suas aulas quanto em projetos escolares desenvolvidos nas instituições.

Hoje mesmo eu convidei para a minha aula de Projeto de Vida um ex-aluno da escola que fez o curso técnico. Ele fez RH, mas ele está especializando em marketing. Então, ele consegue circular pelos dois campos. E hoje ele foi levar um pouco das experiências dele, levar um pouco do conhecimento dele para a turma. E a turma interagiu, depois ele fez uma dinâmica. [PA2]

Nas entrevistas realizadas com os professores das duas instituições, observou-se a adoção de abordagens metodológicas semelhantes no que se refere ao uso de metodologias ativas na Educação Empreendedora. Contudo, essas práticas mostraram-se restritas à realização de feiras escolares e visitas a instituições empreendedoras de destaque. Verificou-se uma limitação na aplicação de outras estratégias ativas, como atividades pedagógicas baseadas em resolução de

problemas, uso de jogos educativos, elaboração de planos de negócios ou análise de mercado local (Isabelle, 2020; Thanasi-Boçe, 2020; Mykolenko *et al.*, 2022). Não foi possível identificar com precisão se essa limitação decorre de aspectos relacionados à cultura local, à ausência de apoio institucional por parte das escolas ou à falta de formação específica dos docentes, uma vez que nenhum dos entrevistados possui qualificação formal diretamente relacionada ao ensino do empreendedorismo.

Durante as entrevistas, professores e coordenadores foram questionados sobre quais metodologias seriam mais atrativas para os estudantes. De forma unânime, os participantes destacaram as atividades práticas como as mais eficazes para promover o engajamento e a aprendizagem. Segundo os relatos, os estudantes demonstram maior interesse quando estão diretamente envolvidos em projetos escolares, como feiras de ciências, atividades de robótica e demais ações que exigem participação ativa e execução de tarefas concretas. Essa percepção corrobora com os apontamentos de Silva e Pratus (2017) e de Silva, Andrade e Tonelli (2024) ao destacarem que as metodologias ativas favorecem o desenvolvimento de habilidades como liderança, criatividade e capacidade de tomada de decisão. Tal compreensão é demonstrada na fala do professor identificado como PA2, ao afirmar: “Eles gostam da teoria, sim. Mas a questão prática, botar a mão na massa, para eles é o que funciona, o que atrai.”

Outra abordagem mencionada nas entrevistas refere-se à realização de oficinas práticas, nas quais os estudantes são incentivados a desenvolver ações voltadas à criação de produtos ou serviços. Dentre os exemplos citados, destacam-se a organização e ornamentação de datas comemorativas, bem como a preparação de eventos escolares. Tais práticas foram apontadas como estratégias que contribuem para o fortalecimento do protagonismo juvenil, ao proporem metodologias que ultrapassam a transmissão de conteúdos técnicos em sala de aula. Essas abordagens incentivam os estudantes a participarem ativamente do processo de aprendizagem, assumindo o protagonismo na construção de saberes (Saes & Marcovitch, 2020; Silva, Andrade & Tonelli, 2024). Nesse sentido, a professora identificada como PB1 afirmou:

A questão da ornamentação da sala, o artesanato, utilizar os eventos para que eles desenvolvam o protagonismo juvenil. [PB1]

Entretanto, não ficou suficientemente claro do ponto de vista pedagógico, de que maneira essas atividades estão estruturadas para efetivamente promover o protagonismo dos estudantes (Saes & Marcovitch, 2020). Além disso, não foram encontrados documentos que sistematizem essas ações em planos de aula, o que dificulta a análise de sua intencionalidade educativa e da coerência com o objetivo formativo proposto pelo componente curricular Projeto de Vida, que é realizar um “trabalho pedagógico intencional e estruturado que tem como objetivo primordial desenvolver a capacidade do estudante de dar sentido à sua existência” (ALAGOAS, 2024, p.36).

6.2 Desafios enfrentados pelos docentes

Um dos principais desafios apontados nas entrevistas refere-se à ausência de uma ementa ou de materiais pedagógicos que ofereçam diretrizes claras para o componente curricular Projeto de Vida, especialmente no que diz respeito ao eixo estruturante do empreendedorismo. Isso dificulta a atuação docente e compromete a coerência pedagógica do componente curricular. Essa realidade não se restringe ao

contexto alagoano. Estudos realizados em outras regiões do país, como o de Fávero *et al.* (2024) no Rio Grande do Sul, evidenciam que os professores enfrentam obstáculos semelhantes, sendo frequentemente exigidos a "fazer milagres" para lecionar esse componente curricular projeto de vida, uma vez que não contam com formação específica nem com materiais didáticos adequados. Ainda assim, precisam adaptar suas práticas para atender às exigências do documento norteador do estado, baseado na BNCC (2018).

Embora exista um material orientador geral que define os eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo, sua abrangência não se traduz em um direcionamento prático, o que faz com que os docentes atuem sem referências sistematizadas para aplicar metodologias alinhadas aos objetivos da Educação Empreendedora. Andrade, Silva e Tonelli (2024) afirmam que materiais norteadores, como guias, frameworks, checklists ou exemplos de atividades, servem para orientar os professores na execução de metodologias ativas, promovendo maior autonomia e confiança na utilização dessas estratégias. Isso corrobora com Silva e Pratus (2017) que destacam que há uma ausência de material pedagógico padronizado que possa orientar e estruturar as práticas pedagógicas na área de educação empreendedora. Essa carência pode gerar dificuldades na implementação de metodologias eficazes e na uniformização do ensino, prejudicando tanto a formação dos estudantes quanto a comparabilidade e a avaliação das práticas adotadas pelas instituições de ensino.

Como consequência, os professores acabam desenvolvendo suas próprias propostas, baseando-se em percepções individuais sobre o tema e em experiências pessoais. Isso foi evidenciado na fala da professora PA1:

Quando você tem uma grade curricular mais específica, você ajuda o professor a também buscar materiais. [...] Porque ele não fica naquele espaço em branco: e agora, o que eu vou trabalhar? [...] Uma grade curricular, talvez, abra muito mais o leque para os professores conseguirem trabalhar essa disciplina dentro das suas aulas de Projeto de Vida e auxiliar cada vez mais os estudantes. [PA1]

Outro aspecto destacado diz respeito à ênfase excessiva na teoria em detrimento da prática, conforme indicado pelo professor PA2:

Como eu disse anteriormente, é questão prática. Eu acredito que nós vemos muita teoria na escola. Muita teoria, e a prática acaba ficando de lado muitas vezes. Por exemplo, a matemática financeira teve aqui no ano passado. Um dos professores abriu com alguns alunos contas. [...] Eles já estão aprendendo como se investe antes mesmo de ter saído da escola. [PA2]

Esses relatos evidenciam a carência de um material pedagógico sistematizado voltado à Educação Empreendedora no contexto do componente curricular Projeto de Vida, o que dificulta a articulação entre teoria e prática no ambiente escolar. Isso compromete a efetividade das ações pedagógicas, tornando os processos de ensino-aprendizagem mais dependentes da iniciativa individual dos docentes. Diante disso, é fundamental a elaboração e disseminação de materiais didáticos específicos que orientem os professores na adoção de metodologias ativas (Silva & Pratus, 2017), além de fortalecer uma formação mais sólida, fundamentada na integração entre teoria e prática. Tal perspectiva está alinhada à pedagogia crítica de Freire (1986),

que defende uma prática educativa comprometida com a autonomia e o protagonismo do estudante, possibilitando que ele se reconheça como sujeito ativo na construção de seu saber e na transformação de sua realidade.

Outro desafio recorrente está relacionado à formação acadêmica dos professores responsáveis pelo componente curricular. Constatou-se, nas entrevistas, que os docentes possuem formações diversas — Biologia, Pedagogia e Letras — sem uma aproximação direta com temáticas empreendedoras. Essa limitação formativa foi reconhecida pela professora PA1:

Sem a ementa, como ela não existe, a gente fica nessa perspectiva de pesquisar algo para levar para o aluno, mas muito no campo do que eu conheço, eu enquanto professora. E minha formação é Biologia. Se ele tem formação, por exemplo, em matemática, [...] talvez ele faça uma abordagem diferenciada relacionada ao empreendedorismo.
[PA1]

Por fim, outro desafio apontado refere-se à utilização de recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas. Enquanto a Escola A possui laboratório de informática, a Escola B não dispõe da mesma estrutura. No entanto, mesmo na escola equipada, não houve menção a metodologias que integrassem o uso da tecnologia. A carência foi evidenciada na fala da professora PB1:

Eu acho que falta um pouquinho mais de recursos. [...] Nós não temos laboratório de informática. Nós temos o espaço, mas como se admite que uma escola como essa, como a maioria das escolas da rede estadual não tenha. [PB1]

Esses desafios reforçam a necessidade de políticas públicas articuladas pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), considerando que o Referencial Curricular do Ensino Médio, elaborado pela própria SEDUC com base na BNCC, é o principal documento orientador das práticas pedagógicas na rede estadual. Nesse sentido, torna-se importante o investimento em formação docente contínua, acompanhada da produção e disponibilização de materiais didáticos específicos que auxiliem os professores na implementação de metodologias ativas voltadas à Educação Empreendedora (Silva & Pratus, 2017; Silva, Andrade & Tonelli, 2024). Tais ações são fundamentais para assegurar a efetividade dessa abordagem enquanto educação transformadora (Freire, 1986), capaz de contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes.

6.3 Pedagogia Crítica e Projeto de Vida

Durante as entrevistas, ao serem questionados sobre o componente curricular projeto de vida, os participantes demonstraram compreender que essa disciplina atua como uma diretriz para os estudantes, promovendo reflexões que vão além do contexto escolar. Como destacou a professora PA1, “é onde você trabalha os aspectos para além da escola, onde envolve a família, a sociedade, o desenvolvimento do indivíduo para a sociedade”. De forma semelhante, a coordenadora pedagógica CPB1 destacou que o componente curricular Projeto de Vida “realmente dá um norte para os jovens” quanto às suas pretensões futuras. Além disso, os entrevistados reconheceram que o componente está alinhado aos eixos estruturantes estabelecidos pela BNCC (2018) — investigação científica, processos

criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo —, os quais visam desenvolver competências importantes para a formação integral dos estudantes. Nesse sentido é que pedagogia crítica tem como foco central a conscientização e a transformação social dos estudantes, incentivando-os a reconhecerem sua capacidade de intervir e modificar a realidade em que vivem (Freire, 1987).

Ao tratar da inclusão da Educação Empreendedora no âmbito desse componente curricular, todos os entrevistados destacaram que essa abordagem pedagógica amplia as possibilidades dos estudantes alcançarem seus sonhos e aspirações. É o que a Educação Empreendedora se constitui, como uma abordagem educacional, que visa preparar os estudantes para os desafios do mundo atual (Fayolle, 2018), ao mesmo tempo em que desenvolve competências e habilidades necessárias para a construção de seus projetos de vida (BNCC, 2018).

A professora PB1 ressaltou a importância da formação para além dos conteúdos escolares tradicionais, afirmando que, para o estudante ingressar no mundo do trabalho, “ele precisa ter conhecimentos. Conhecimentos básicos de convivência social, conhecimento técnico e prático da vida, tanto no comércio quanto na oferta de serviços pessoais”. Essa perspectiva aproxima-se da concepção freireana de uma educação voltada para a transformação social (Freire, 1987).

A importância dessa abordagem educacional também foi destacada pelo professor PA2, que defende a Educação Empreendedora como alternativa aos caminhos tradicionalmente associados ao ensino médio:

É fundamental. Embora nós tenhamos culturalmente no Brasil essa ideia de que finaliza o ensino médio, a faculdade já é o próximo passo, o passo obrigatório, sabemos também que nem todos querem, nem todos têm esse sonho. Muitos têm o sonho de empreender, sair daqui abrir seu próprio negócio, utilizar algum talento que tenha, alguma habilidade especial. [PA2]

Outro aspecto relevante identificado na pesquisa diz respeito à importância do componente projeto de vida ser desenvolvido desde o primeiro ano do ensino médio, favorecendo a evolução do entendimento do estudante sobre sua preparação para o futuro. Esse contato inicial com reflexões sobre seus objetivos pessoais e profissionais proporciona maior maturidade ao longo da trajetória escolar. Quando associado ao uso de metodologias ativas (Silva & Pratus, 2017), que dialogam com os princípios da Pedagogia Crítica (Freire, 1986), esse processo favorece uma construção mais consistente do projeto de vida ao longo do ensino médio.

O relato do coordenador pedagógico CPA1 reforça essa percepção ao destacar que muitos estudantes, antes do contato com o componente projeto de vida, nunca haviam sido provocados a refletirem sobre si mesmos e seu papel na sociedade:

Perguntar para o aluno se ele de fato sabe quem ele é, quem ele é como sujeito, quem ele é como pessoa integrante, todos esses segmentos sociais, é algo que antes do encontro com o componente curricular projeto de vida, eles nunca foram submetidos a isso, eles nunca, de certa forma, nunca precisaram pensar sobre isso. [CPA1]

Ainda segundo o coordenador CPA1, ao ser incentivado a compreender sua realidade por meio de práticas pedagógicas críticas e dialógicas, o estudante passa a construir saberes que vão além dos limites da educação tradicional, assumindo uma

postura ativa diante de sua trajetória e de suas escolhas. Essa perspectiva está de acordo com os princípios da pedagogia crítica de Freire (1987), que entende a educação como uma prática de liberdade, voltada à emancipação do sujeito por meio da reflexão crítica e da ação transformadora sobre o seu contexto:

Então, quando você começa a trabalhar com as metodologias ativas, quando você começa a trazer o aluno para dentro da discussão, para que ele entenda que ele não é um coadjuvante dentro dos aspectos sociais, ele é o protagonista da sua própria vida, da sua própria história e ninguém pode roubar isso dele. [CPA1]

Dessa forma, as entrevistas indicam que a Educação Empreendedora, quando vinculada ao componente projeto de vida por meio de práticas pedagógicas que articulam teoria e prática, como feiras científicas, eventos de empreendedorismo, apresentações de projetos escolares, oficinas práticas e testes vocacionais, possui um potencial relevante para ampliar as expectativas e projeções dos estudantes em relação ao futuro. Essa abordagem está alinhada com a concepção de práxis, conforme proposta por Freire (1987), que entende a ação crítica e transformadora como elemento fundamental para a mudança da realidade e para a construção de uma educação verdadeiramente emancipadora.

Conclusões

Este estudo buscou identificar e descrever as práticas pedagógicas utilizadas na EE em escolas públicas em Alagoas para o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, à luz da pedagogia crítica freireana. A partir da análise do material empírico, foram identificadas contribuições importantes, como a necessidade de materiais pedagógicos específicos que orientem as aulas de Projeto de Vida e Empreendedorismo, bem como a oferta de capacitações voltadas aos docentes que atuam nesse componente curricular. Tais achados podem oferecer subsídios relevantes à prática docente, orientar a Secretaria de Estado da Educação na atualização do Referencial Curricular de Alagoas para o ensino médio e fomentar novas investigações acadêmicas sobre a integração entre Educação Empreendedora e pedagogia crítica no contexto escolar.

Tais insights reforçam a necessidade de um planejamento pedagógico mais estruturado e de formações continuadas voltadas ao tema, contribuindo para a qualificação das práticas docentes. No âmbito das políticas públicas, os resultados podem orientar o Ministério da Educação (MEC) e os sistemas estaduais na formulação de diretrizes mais claras para a implementação da Educação Empreendedora como parte do Novo Ensino Médio. O estudo destaca a importância de se construir instrumentos normativos que assegurem não apenas a inserção formal do empreendedorismo como eixo estruturante, mas também condições efetivas para sua aplicação prática, como materiais de apoio pedagógico, formação docente e avaliação contínua das ações pedagógicas.

Embora os professores entrevistados demonstrem interesse em aplicar metodologias ativas e reconheçam a importância da EE para a formação cidadã e profissional dos alunos, ainda enfrentam desafios significativos na implementação prática dessas abordagens. Identificou-se a ausência de uma ementa formal e de diretrizes pedagógicas claras para o componente projeto de vida, o que leva os docentes a recorrerem a iniciativas baseadas em suas próprias experiências e

interpretações, e que a falta de um material pedagógico consolidado pode levar à utilização de abordagens muitas vezes tradicionais, menos envolventes e menos alinhadas às necessidades reais do contexto empreendedor e com uma educação transformadora, alinhando a teoria e prática proposta por Freire (1987).

A pesquisa também evidenciou fragilidades na formação docente, marcadas por diferentes compreensões sobre o que seria uma capacitação orientada, além da ausência de formações específicas voltadas à Educação Empreendedora. Essa limitação dificulta a atuação dos professores na condução de práticas pedagógicas que estimulem a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes, conforme propõe a pedagogia freireana. Para Paulo Freire (1987), a formação do educador deve ser contínua, crítica e dialógica, permitindo-lhe atuar como mediador do conhecimento e agente de transformação social. Além disso, constatou-se a escassez de recursos tecnológicos e materiais didáticos, o que compromete a implementação de metodologias inovadoras e reduz as possibilidades de envolver os estudantes de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem. Tal cenário reforça a importância a necessidade de investimentos em materiais pedagógicos e em formação docente orientada por metodologias ativas, como condição para consolidar uma educação empreendedora significativa e transformadora.

Apesar dos desafios enfrentados, as escolas analisadas buscam promover ações práticas, como feiras de ciências e de empreendedorismo, oficinas temáticas e palestras com ex-alunos, geralmente desenvolvidas em projetos extracurriculares. Essas iniciativas contribuem para o desenvolvimento de habilidades empreendedoras e fortalecem a articulação entre teoria e prática, conforme proposto pela concepção de práxis de Paulo Freire (1987), que defende uma educação baseada na ação reflexiva e na transformação da realidade. No entanto, essas ações ainda revelam fragilidades em sua sistematização pedagógica e necessitam de uma articulação mais consistente e coerente com os objetivos do componente curricular projeto de vida, especialmente no que se refere à padronização dos conteúdos e a clareza das práticas desenvolvidas.

Entre as limitações do estudo, destaca-se o número reduzido de instituições e participantes envolvidos, o que restringe a generalização dos resultados. Como sugestão para pesquisas futuras, recomenda-se a ampliação do escopo da investigação para incluir mais escolas de diferentes contextos sociais e culturais. Conclui-se que a integração entre a Educação Empreendedora e a pedagogia crítica de Paulo Freire apresenta grande potencial para transformar o ambiente escolar em um espaço de desenvolvimento pessoal, social e profissional. No entanto, para que esse potencial se concretize, é essencial o investimento em políticas públicas que promovam formação docente, infraestrutura adequada e o fortalecimento de práticas pedagógicas contextualizadas e significativas.

REFERÊNCIAS

Alagoas. Secretaria de Estado da Educação. (2023). *Referencial curricular de Alagoas: Etapa Ensino Médio*. SEDUC.

Alagoas. Secretaria de Estado da Educação. (2024). *Orientações pedagógicas e de gestão 2024*. SEDUC.

- Albuquerque, C. P., Ferreira, J. S., & Brites, G. (2016). Educação holística para o empreendedorismo: uma estratégia de desenvolvimento integral, de cidadania e cooperação. *Revista Brasileira de Educação*, 21(67), 1033–1056. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216752>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo, SP: Edições 70.
- Base Nacional Comum Curricular. (2018). *BNCC – Ensino Médio*. Ministério da Educação.
- Bernardes, A. C. R., & Voigt, J. M. R. (2022). Projeto de vida e empreendedorismo no novo ensino médio. *Revista Educação em Foco*, 27, e27011.
- Bezanilla, M. J., et al. (2020). Developing the entrepreneurial university: Factors of influence. *Sustainability*, 12(842).
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2008). *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo, SP: Parábola Editorial.
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*.
- Burnette, J., et al. (2020). A growth mindset intervention: Enhancing students' entrepreneurial self-efficacy and career development. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 44(5), 888–903.
- Colombelli, A., et al. (2022). Entrepreneurship education: The effects of challenge-based learning on the entrepreneurial mindset of university students. *Administrative Sciences*, 12(10).
- Dias, B. F. B., & Mariano, S. (2017). Educação empreendedora na educação básica e o homem parentético de Guerreiro Ramos. *Cadernos de Gestão e Empreendedorismo*, 5(2), 55–66.
- Dolabela, F. (2003). *Pedagogia empreendedora: O ensino de empreendedorismo na educação básica*. São Paulo, SP: Editora de Cultura.
- Farias, A. P. S. (2018). O ensino do empreendedorismo na educação básica representa um novo paradigma? *Revista Foco*, 11(3), 35–52.
- Fayolle, A. (2018). *A research agenda for entrepreneurship education*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Franzi, J. (2020). Projeto de vida das juventudes brasileiras na reforma do ensino médio: Analisando a proposta. *Revista Educação e Linguagens*, 9(18), 49–61.
- Fávero, A. A., Toniato, C., Bellenzier, C. S., & Bukowski, C. (2024). A colcha de retalhos do Projeto de Vida no ensino médio gaúcho. *Perspectiva*, 42(4), 1–20. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2024e98517>

- Freire, P. (2006). *Pedagogia da autonomia* (33^a ed.). São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Freitas, H., *et al.* (1998). The focus group, a qualitative research method. *Journal of Education*, 1(1), 1–22.
- Frunzaru, V., Dana, L. P., & Prica, I. (2018). The impact of individual entrepreneurial orientation and education on Generation Z's entrepreneurial intentions. *Kybernets*, 50, 1969–1981.
- Gabrielsson, J., *et al.* (2020). Connecting the past with the present: The development of research on pedagogy in entrepreneurial education. *Education and Training*, 26(9).
- Godoy, A. S. (1996). Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35, 20–29.
- Hartley, J. (2004). *What is a case study? In Essential guide to qualitative methods in organizational research* (Vol. 323).
- Heaton, S., Lewin, D., & Teece, D. J. (2020). Managing campus entrepreneurship: Dynamic capabilities and university leadership. *Management Decision Economics*, 41, 1126–1140.
- Huang, Y. M., Silitonga, L. M., & Wu, T. T. (2022). Applying a business simulation game in a flipped classroom to enhance engagement, learning achievement, and higher-order thinking skills. *Computers and Education*, 183.
- Isabelle, A. D. (2020). Gamification of entrepreneurship education. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 18(2).
- Klein, R., & Arantes, M. V. A. (2016). A contribuição da escola para os projetos de vida dos estudantes do ensino médio. *Educação & Realidade*, 41(1), 135–154.
- Lackéus, M. (2018). What is value?: A framework for analyzing and facilitating entrepreneurial value creation. *Uniped*, 41(1), 10–28.
- Lackéus, M. (2020). Comparing the impact of three different experiential approaches to entrepreneurship in education. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 26(5), 937–971.
- Lynch, M., *et al.* (2021). Combining technology and entrepreneurial education through design thinking: Students' reflections on the learning process. *Technological Forecasting and Social Change*, 164.
- Lyu, J., Shepherd, D. M., & Lee, K. (2021). Teaching entrepreneurship in China: Culture matters. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 27(5), 1285–1310.

- Machado, A. C. A., Lenzi, F. C., & Manthey, N. B. (2017). O ensino do empreendedorismo em cursos de graduação: Panorama das práticas dos cursos de ciências sociais aplicadas. *Revista Alcance*, 24(4), 554–573.
- Marcovitch, J., & Saes, A. M. (2020). Educação empreendedora: Trajetória recente e desafios. *Revista Empreendedorismo Gestão de Pequenas Empresas*, 9(1), 1–9.
- Menezes, R., Mariano, S. R., & Cunha, R. M. (2024). A educação para o empreendedorismo no novo ensino médio: Uma análise dos documentos orientadores curriculares estaduais. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 18.
- Mukesh, H. V., Pillai, K. R., & Mamman, J. (2020). Action-embedded pedagogy in entrepreneurship education: An experimental enquiry. *Studies in Higher Education*, 45(8), 1679–1693.
- Mykolenko, O., et al. (2022). The impact of entrepreneurship education and cultural context on entrepreneurial intentions of Ukrainian students: The mediating role of attitudes and perceived control. *Higher Education, Skills and Work-based Learning*, 12(3), 519–536.
- Neves, J. L. (1996). Pesquisa qualitativa: Características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisa em Administração*, 1(3), 1–5.
- Pittaway, L., Aissaoui, R., Ferrier, M., & Mass, P. (2020). University spaces for entrepreneurship: A process model. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 26(5), 911–936.
- Pratomo, L. C., Siswandari, & Wardani, D. K. (2021). The effectiveness of design thinking in improving student creativity skills and entrepreneurial alertness. *International Journal of Instruction*, 14(4), 695–712.
- Prior, L. (2003). *Using documents in social research*. London: Sage Publications.
- Rodriguez, S., & Lieber, Z. (2020). The impact of entrepreneurship education on secondary students' entrepreneurial mindset and career readiness. *Journal of Experiential Education*, 43(3), 294–307.
- Santos, D. O., & Souza, J. C. (2023). Design thinking na educação. *Revista Educação Pública*, 23(21). <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/21/design-thinking-na-educacao>
- Santos, K. S., & Gontijo, S. B. F. (2020). Ensino médio e projeto de vida: Possibilidades e desafios. *Revista Nova Paideia*, 2(1), 19–34.
- Silva, A. B., Bispo, A. C., & Coelho, A. L. (2024). *Metodologias ativas na educação superior: Aprendendo e ensinando na prática docente* (1ª ed.). João Pessoa: Editora UFPB.

Silva, S., Andrade, D., & Tonelli, D. (2024). O uso de metodologias ativas na educação empreendedora: Uma revisão sistemática da literatura. *Gestão & Regionalidade*, 41, e20258952.

Silva, J., & Pratus, R. (2017). O “bê-a-bá” do ensino em empreendedorismo: Uma revisão da literatura sobre os métodos e práticas da educação empreendedora. *Revista Empreendedorismo Gestão de Pequenas Empresas*, 6(2), 372–401.

Thanasi-Boçe, M. (2020). Enhancing students’ entrepreneurial capacity through marketing simulation games. *Education and Training*, 62(9), 999–1013.

Thompson, N. A., & Illes, E. (2021). Entrepreneurial learning as practice: A video-ethnographic analysis. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 27(3), 579–599. <https://doi.org/10.1108/IJEER-10-2018-0663>

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Valle, P. R. D., & Ferreira, J. D. L. (2024). Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: Contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. *SciELO Preprints*.

Vergara, S. C. (2009). *Métodos de coleta de dados no campo* (2ª ed.). São Paulo: Atlas.

Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: Um debate em aberto. *Temáticas*, 22(44), 203–220.

Wheeler-Bell, Q. (2019). An imminent critique of critical pedagogy. *Educational Theory*, 69(3), 265–281.

Zulfiqar, S., *et al.* (2021). Understanding and predicting students’ entrepreneurial intention through business simulation games: A perspective of COVID-19. *Sustainability*, 13(4), 1–27.

CAPÍTULO 4 – EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NO ENSINO MÉDIO: O PROJETO DE VIDA E OS ESTUDANTES EM ALAGOAS (ARTIGO C³)

INTRODUÇÃO

O empreendedorismo tem ganhado crescente visibilidade como uma alternativa viável de carreira para diversos profissionais, especialmente em razão de seu potencial para fomentar a geração de emprego e renda (Wright; Silva; Spers, 2010; Vanevenhoven; Liguori, 2013; Nabi *et al.*, 2016). Além da via econômica, o empreendedorismo também representa um caminho relevante de transformação social, ao possibilitar melhorias na qualidade de vida tanto no âmbito individual quanto coletivo (Stochero; Franzi, 2021).

Nesse contexto, a Educação Empreendedora (EE) emerge como uma abordagem estratégica de discussão e prática educacional, ao ser reconhecida como um instrumento para a difusão da cultura empreendedora nas instituições de ensino. Trata-se de uma abordagem pedagógica que ultrapassa o ensino de conteúdos técnicos e científicos, ao integrar a resolução de problemas reais e promover o engajamento dos estudantes com sua própria realidade (Gimenez *et al.*, 2014; Dolabela, 2003). Por meio da EE, é possível desenvolver competências e habilidades essenciais para o enfrentamento dos desafios do mundo do trabalho, bem como para o fortalecimento do desenvolvimento socioeconômico de suas comunidades (Machado; Lenzi; Manthey, 2017). Neste estudo, entende-se que a EE vai além da formação voltada à criação de negócios, abrangendo a promoção de competências como autonomia, pensamento crítico, resolução de problemas e protagonismo juvenil (Dolabela, 2003; Lackéus, 2015), contribuindo assim para a construção do seu projeto de vida.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incorporou essas competências como centrais à formação dos estudantes, e estabeleceu o eixo do empreendedorismo como um dos pilares dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio (Brasil, 2018). Com a resolução da Lei nº 13.415/17, que instituiu a reforma do Novo Ensino Médio, o protagonismo juvenil e o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes passaram a ocupar um lugar central na organização curricular das escolas públicas brasileiras. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) define o projeto de vida como aquilo que os estudantes aspiram e constroem ao longo de sua trajetória formativa.

Em Alagoas, o Referencial Curricular do Estado (RECAL, 2023) institucionalizou o componente curricular Projeto de Vida, o qual contempla eixos estruturantes definidos pela BNCC, entre eles o empreendedorismo. O eixo do empreendedorismo deve ser trabalhado durante as aulas de projeto de vida, com a objetivo de ampliar a capacidade dos estudantes de articular saberes provenientes de diferentes áreas do conhecimento, de modo a elaborar e implementar projetos pessoais ou profissionais que estejam alinhados às suas metas e trajetórias individuais (RECAL, 2023).

Para que o objetivo do eixo empreendedorismo seja alcançado no componente curricular projeto de vida, é importante que os docentes desenvolvam práticas pedagógicas que estimulem a construção de competências e habilidades empreendedoras (Silva; Andrade; Tonelli, 2024). Essas práticas devem possibilitar aos estudantes articularem seus conhecimentos e experiências, favorecendo a construção de trajetórias pessoais e profissionais conscientes, coerentes com seus valores e interesses, configurando o que se denomina projeto de vida (BNCC, 2018).

Contudo, no estudo de Silva, Matos e Brito (2023) foi identificado que para docentes do ensino fundamental, aspectos como empatia, autoconhecimento, engajamento e abertura ao diálogo são essenciais para atuar no componente projeto de vida. Entre os desafios de lecionar

³ Este artigo segue os padrões de submissão do XXVIII Seminários de Administração - SemeAd e foi submetido para avaliação do evento no dia 13 de julho de 2025.

esse componente curricular, destacam-se a formação do professor, a interdisciplinaridade, o envolvimento das famílias e a falta de suporte para acolher as demandas emocionais dos estudantes (Silva; Matos; Brito, 2023).

Corroborando com isso, a pesquisa de Fávero *et al.* (2024) apontou que a maioria dos estudantes demonstrou interesse pela continuidade da disciplina projeto de vida. Quando questionados sobre os temas que desejam abordar, destacaram-se a escolha profissional, o desenvolvimento pessoal, o planejamento de futuro e da vida pessoal. Esses dados reforçam a importância de uma formação docente alinhada às expectativas e às necessidades dos estudantes, de modo a tornar o componente mais significativo e efetivo.

Segundo informações da jornalista Luiza Tenente no portal G1, as escolas passam a oferecer por meio do componente curricular projeto de vida, um programa voltado ao apoio dos estudantes no processo de autoconhecimento e tomada de decisões pessoais e profissionais, cabendo a cada instituição de ensino definir como essa proposta será implementada (G1, 2022). Observa-se também, que os estudantes desenvolvem expectativas em relação à contribuição desse componente para sua formação integral e para a construção de seu futuro profissional (Fávero *et al.*, 2024).

Contudo, Lopes (2019) expressa uma crítica ao componente curricular de projeto de vida no ensino médio, especialmente na proposta da BNCC. A autora considera que essa organização curricular parece querer controlar o futuro dos jovens, impondo a definição de seus projetos de vida e escolhas relacionadas ao estudo, trabalho, estilos de vida sustentável e ético. Lopes (2019) argumenta que essa abordagem reforça uma lógica de planejamento previsível e programável, o que pode limitar a autonomia dos estudantes e não levar em conta a imprevisibilidade do futuro.

Diante desse cenário, este estudo se justifica pela necessidade de compreender se a implementação do componente curricular projeto de vida em escolas de Alagoas tem alcançado seus propósitos, especialmente frente às múltiplas vulnerabilidades sociais vivenciadas por adolescentes da rede pública, como violência, desemprego, insegurança alimentar, trabalho precoce, exploração sexual e envolvimento com drogas (Cardoso; Cocco, 2003). Essas condições afetam diretamente o desenvolvimento integral dos jovens e suas possibilidades de planejar o futuro. Além disso, é importante investigar se o componente curricular projeto de vida tem contribuído para transformar a realidade dos estudantes ou se é apenas uma “colcha de retalhos” no cotidiano escolar (Fávero *et al.*, 2024).

A partir dessas inquietações, este artigo teórico-empírico este estudo tem como objetivo entender a percepção dos estudantes do ensino médio de escolas públicas quanto à Educação Empreendedora (EE) para a construção do projeto de vida. Com base em uma pesquisa de abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso de caráter exploratório e descritivo, buscou-se entender a percepção dos estudantes quanto a Educação Empreendedora para a construção do projeto de vida.

Como contribuição, este artigo traz uma reflexão relevante para a EE no ensino médio sob a perspectiva de renovar metodologias de ensino para revigorar os estudantes em seus projetos de vida. Além disso, este estudo contribui para uma análise de uma realidade educacional sobre a efetividade do projeto de vida no contexto da Educação Empreendedora.

1.0 PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO: O EMPREENDEDORISMO COMO ABORDAGEM EDUCACIONAL

O projeto de vida, introduzido oficialmente com a Reforma do Ensino Médio por meio da Lei nº 13.415/2017, tem como finalidade apoiar os estudantes no processo de reflexão e planejamento de seus caminhos pessoais, acadêmicos e profissionais (BNCC, 2018). A BNCC (2018) define o projeto de vida como uma proposta pedagógica que estimula o jovem a construir

metas com base em seu autoconhecimento, interesses e realidade social, favorecendo escolhas conscientes e alinhadas ao exercício da cidadania.

A BNCC (2018) define o Projeto de Vida como um trabalho de natureza multidisciplinar e interdisciplinar, sem exigir que ele se configure necessariamente como um componente curricular específico. Assim, a decisão de transformá-lo em um componente obrigatório ao longo do ensino médio é de competência de cada estado, que deve organizá-lo em seus referenciais curriculares, elaborados com base nas diretrizes da BNCC (2018).

Em Alagoas, o RECAL (2023) define o componente projeto de vida como um conjunto de práticas pedagógicas organizadas em um componente curricular específico, com o objetivo de desenvolver competências e habilidades nas dimensões pessoal, social e profissional. Esse componente curricular visa promover o protagonismo juvenil, o autoconhecimento, a definição de metas e estratégias para o futuro, estando articulado ao longo dos três anos do Ensino Médio, em diálogo com toda a proposta curricular.

Para isso, o RECAL (2023) apresenta quatro eixos estruturantes desse componente curricular: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo, que devem ser trabalhados de forma integrada e articulada, para possibilitar o desenvolvimento de competências alinhadas ao mundo contemporâneo e às expectativas dos estudantes.

De acordo com RECAL (2023), o eixo empreendedorismo no componente curricular projeto de vida deve expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para criar projetos pessoais ou produtivos alinhados ao seu projeto de vida. Entre seus objetivos, destacam-se o aprofundamento de conhecimentos sobre o mundo do trabalho e a gestão de iniciativas empreendedoras, o desenvolvimento de habilidades de autoconhecimento e de atitudes empreendedoras, além do uso desses saberes para estruturar processos e produtos, inclusive com o apoio de tecnologias. Dessa forma, os estudantes são estimulados a planejar, testar e aperfeiçoar projetos que fortaleçam sua autonomia e protagonismo, conectando o aprendizado escolar à construção de empreendimentos pessoais e profissionais.

Dessa forma, é importante investigar se o eixo do empreendedorismo no componente curricular projeto de vida tem efetivamente incentivado os estudantes a planejarem seus projetos pessoais e fortalecido seu protagonismo. Além disso, vale compreender como esse componente curricular vem sendo conduzido de maneira desorganizada e improvisada no contexto escolar (Fávero *et al.*, 2024).

2.0 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste estudo, adotou-se uma abordagem qualitativa, descritiva, de natureza exploratória e interpretativista, com o objetivo de compreender as percepções dos estudantes sobre a Educação Empreendedora (EE) na construção de seus projetos de vida. De acordo com Neves (1996), a pesquisa qualitativa tem como principal fonte de dados o ambiente natural e busca interpretar os significados que os indivíduos atribuem às suas experiências, o que a torna apropriada para investigar fenômenos em profundidade, especialmente no campo educacional. A dimensão descritiva da pesquisa manifesta-se na análise das entrevistas, permitindo a identificação de padrões, interpretações e sentidos construídos pelos estudantes a partir de suas vivências escolares (Neves, 1996).

A pesquisa também se caracteriza como exploratória, pois visou aprofundar o conhecimento sobre um tema ainda pouco investigado no contexto das escolas públicas de Alagoas, especialmente no que se refere à relação entre Educação Empreendedora e o componente curricular Projeto de Vida. Segundo Godoy (1996), estudos exploratórios são indicados quando há necessidade de melhor compreensão de um fenômeno em contextos específicos, possibilitando a geração de novas hipóteses e caminhos de investigação.

Nesse sentido, optou-se pela utilização do estudo de caso como estratégia metodológica, pois, conforme Godoy (1996), essa abordagem permite analisar um fenômeno contemporâneo inserido em seu contexto real de ocorrência. A escolha do estudo de caso se mostrou adequada, já que a investigação foi conduzida em duas escolas públicas da rede estadual de Alagoas, com foco em compreender as percepções dos estudantes sobre a implementação do componente Projeto de Vida. Como destaca Farias (2018), essa abordagem possibilita captar a complexidade das práticas escolares e das experiências vividas pelos sujeitos, contribuindo para uma análise mais profunda e contextualizada do fenômeno em questão.

Assim, para alcançar o objetivo foram realizadas entrevistas semiestruturadas por meio de grupos focais em duas escolas de Santana do Ipanema, no estado de Alagoas. As instituições foram identificadas como Escola A e Escola B, e os estudantes foram codificados pela letra da escola e por um número, para fins de identificação nas entrevistas. Os grupos focais foram compostos por dois grupos de 10 participantes da Escola A, dois grupos de 10 participantes da Escola B, e um grupo de 10 participantes formados por estudantes egressos do ano de 2024 de ambas as escolas. Os grupos focais foram realizados em junho de 2025, e as entrevistas foram conduzidas com foco no objetivo da pesquisa, para o qual foi elaborado um roteiro com perguntas abertas e por questões que surgiram durante a conversa com os estudantes, permitindo que as informações aparecessem de forma mais espontânea (Manzini, 2003).

A escolha do grupo focal justifica-se por ser uma técnica de pesquisa qualitativa que possibilita compreender percepções, opiniões e atitudes dos estudantes em relação ao projeto de vida, permitindo explorar a diversidade de pontos de vista e analisar como eles se influenciam durante as discussões (Freitas, 2008).

As entrevistas com os estudantes regulares foram realizadas nas próprias escolas, em salas indicadas pela gestão escolar, e gravadas em áudio por meio de um *smartphone*. Já a entrevista com o grupo focal de estudantes egressos ocorreu virtualmente, utilizando o *Google Meet*, gravada na própria plataforma. Todas as entrevistas tiveram duração total de 2 horas e 20 minutos e foram transcritas com o auxílio do *software* Atlas.ti, que posteriormente foi analisado.

Todos os estudantes menores de idade assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), com autorização prévia de seus responsáveis, garantindo o sigilo das informações. Para preservar a identidade dos participantes, os estudantes foram identificados por números e as escolas por letras, conforme apresentado no Quadro 01 a seguir:

Quadro 01 – Identificação das instituições e estudantes

Instituição	Estudantes
Escola A	Grupo Focal 01 – Estudantes G1A1 até G1A10 Grupo Focal 02 – Estudantes G2A1 até G2A10
Escola B	Grupo Focal 01 – Estudantes G1B1 até G1B10 Grupo Focal 02 – Estudantes G2B1 até G2B10

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os estudantes egressos foram identificados seguindo a mesma lógica, acrescentando a letra E, que indica a condição de egresso, resultando na codificação Estudante EG, seguida da letra da escola e do número de identificação. Após a realização das entrevistas, os áudios foram transcritos com o auxílio do *software* Atlas.ti, utilizado como ferramenta de apoio a transcrição (Silva Junior; Leão, 2018), convertendo os registros orais em textos escritos, possibilitando a posterior análise sistemática dos dados.

A análise de conteúdo foi adotada para examinar as entrevistas, pois conforme Bardin (2016), trata-se de um conjunto de técnicas que permite analisar as falas dos estudantes de forma sistemática e objetiva, favorecendo a descrição e interpretação de seu conteúdo. Essa estratégia de análise se mostra adequada ao objetivo da pesquisa, que busca entender a percepção dos

estudantes quanto a Educação Empreendedora para a construção do projeto de vida, o que permite identificar categorias, padrões e significados em seus discursos, e fornecendo subsídios para interpretar o fenômeno estudado (Bardin, 2016). Assim, optou-se pela análise de conteúdo e a partir do material empírico foram identificadas quatro categorias, que possibilitaram uma melhor análise, sendo elas: a) ausência de práticas empreendedoras; b) projeto de vida como prática de reflexão pessoal; c) desalinhamento com eixos estruturantes da BNCC; e d) carência do protagonismo juvenil no projeto de vida dos estudantes.

3.0 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os dados obtidos nas entrevistas evidenciam divergências na forma como a disciplina projeto de vida é desenvolvida nas escolas da rede estadual, apontando para uma falta de padronização pedagógica entre as unidades. Na Escola A, segundo os relatos de estudantes ativos e egressos, a disciplina tem sido utilizada principalmente como um espaço de reflexão, no qual os jovens são incentivados a pensar e discutir em grupo, sobre suas perspectivas de futuro pessoal e profissional. Já na Escola B, observou-se que as aulas são direcionadas para revisões voltadas ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo denominadas pela escola como “FOCO ENEM”, caracterizadas por conteúdos teóricos e aulas expositivas.

Ao serem questionados sobre a abordagem do eixo do empreendedorismo nas aulas de projeto de vida, todos os estudantes de ambas as escolas, afirmaram que o tema não é tratado em sala. No entanto, manifestaram interesse em que esse conteúdo fosse incluído, especialmente por meio de metodologias práticas e participativas.

Mas o que a gente vê, infelizmente, é muita teoria e pouca prática. Ou seja, o governo investe em todas essas disciplinas, muda a carga horária do ensino médio, mudam os componentes curriculares, mas na prática não funciona.
[G2B1]

Esses resultados evidenciam a ausência de um direcionamento pedagógico unificado para o componente curricular Projeto de Vida, assim como a carência de planejamento sistemático e de orientações claras para o desenvolvimento dos eixos estruturantes definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), especialmente o eixo do empreendedorismo. Tal constatação está em consonância com o estudo de Fávero *et al.* (2024), que aponta que o componente curricular projeto de vida tem sido implementado nas escolas de forma improvisada, desarticulada e muitas vezes, desconectada de uma proposta pedagógica consolidada. Em relação às metodologias de ensino, os estudantes de ambas as escolas relataram que as aulas são predominantemente expositivas, com uso do quadro branco ou de slides. Um dos estudantes comentou: “Preferimos uma aula mais prática. Porque aqui a gente tem mais aula no quadro ou no slide” [G1A1]. Este depoimento evidencia a carência de práticas pedagógicas mais ativas, voltadas à participação e ao protagonismo discente (Silva; Andrade; Tonelli, 2024), como propõe o Referencial Curricular de Alagoas (RECAL, 2023).

Com isso, os resultados indicam uma fragilidade na promoção do protagonismo juvenil nas aulas de Projeto de Vida. Embora a BNCC (2018) defenda que o projeto de vida deve estimular os estudantes a planejarem, desenvolverem e aperfeiçoarem projetos que fortaleçam sua autonomia e articulem o aprendizado escolar com a construção de empreendimentos pessoais e profissionais. Diante das respostas dos estudantes, tal finalidade ainda não se concretiza na prática das escolas analisadas.

3.1 Ausência de práticas empreendedoras

A análise das falas dos estudantes revelou a ausência do eixo de empreendedorismo nas aulas do componente curricular Projeto de Vida. Embora a BNCC (2018) e o Referencial Curricular de Alagoas (RECAL, 2023) estabeleçam que o empreendedorismo deve ser

trabalhado de maneira integrada, promovendo competências como iniciativa, criatividade e protagonismo (Dolabela, 2003; Lackéus, 2015), os relatos indicam que este eixo não vem sendo abordado nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas participantes da pesquisa.

Os estudantes demonstraram desconhecimento sobre o tema do empreendedorismo nas aulas de projeto de vida e relataram frustração diante da ausência de atividades práticas que os aproximem da realidade do mundo do trabalho, da gestão de projetos e de iniciativas empreendedoras em um sentido mais amplo que valorizem o seu protagonismo, conforme proposta por Silva, Andrade e Tonelli (2024). A expectativa por atividades mais dinâmicas, contextualizadas e participativas é recorrente nas falas dos entrevistados, como expressa o estudante G2B1: “Mas o que a gente vê, infelizmente, é muita teoria e pouca prática”. Esse distanciamento entre teoria e prática reforça a percepção de que o eixo do empreendedorismo, previsto na BNCC (2018) e no RECAL (2023), não tem sido devidamente incorporado à prática pedagógica nas escolas analisadas. O relato da estudante G2A2 expressa esse cenário e representa a percepção de outros participantes: “Nada. Em si, na questão do empreendedorismo, teve um professor, que foi ano passado, que nos interessou em falar sobre. Aí a gente teve, acho que só uma ou duas aulas.” [G2A2].

Apesar da ausência do tema empreendedorismo no cotidiano escolar, os estudantes demonstram reconhecer seu potencial formativo, compreendendo que ele pode contribuir de maneira significativa para a construção de seus projetos de vida em diferentes contextos, como a gestão financeira, o planejamento de metas e o desenvolvimento da iniciativa pessoal. Essa percepção diverge da crítica apresentada por Lopes (2019), que alerta para o risco de que o componente curricular projeto de vida, ao ser orientado pelos eixos estruturantes, possa assumir um caráter normativo e impositivo, influenciando de forma excessiva as escolhas profissionais dos jovens. No entanto, os dados deste estudo revelam que os estudantes percebem o empreendedorismo como um recurso de apoio a autonomia, e não como um direcionamento obrigatório, evidenciando uma apropriação mais crítica e reflexiva do tema no contexto educacional. Entre os aspectos mencionados, destacam-se a administração das finanças pessoais, o entendimento sobre investimentos, bem como a construção de uma visão empreendedora voltada à criação de negócios e estratégias de marketing. Um exemplo recorrente nas falas dos estudantes refere-se ao tema sobre administração financeira pessoal, como demonstra o estudante G2A3: “Tipo, você administrar seu dinheiro. E dependendo de quanto você recebe, você aprende a administrar e fazer com que tenha muitas utilidades.”

A estudante G2B3, além de concordar com os colegas da outra escola, amplia a reflexão ao relacionar o potencial pedagógico do empreendedorismo com ações de política pública já existentes, como o repasse de bolsas para estudantes do ensino médio na rede estadual. Ela aponta a ausência de orientações pedagógicas que ajudem os jovens a utilizarem de forma consciente esses recursos, destacando a importância da educação financeira no contexto escolar:

Porque nós temos uma realidade agora, no governo estadual, que é essa bolsa escolar dos alunos que frequentam tanto o ensino regular e o ensino integral. O ensino regular custa 100 reais, o ensino integral 150. Mas aí como que o governo ensina os alunos a gastarem esse dinheiro? O que eles vão fazer com esse dinheiro? Então, essa educação financeira é muito importante para os jovens do ensino médio, mas novamente aquela questão. Falta um investimento prático do governo. [G2B3].

Esses relatos reforçam a compreensão de que a ausência de práticas empreendedoras nas aulas de projeto de vida, assim como a pouca exploração dos demais eixos estruturantes previstos na BNCC (2018), representam uma limitação relevante na formação integral dos estudantes. Isso torna-se ainda mais crítico em contextos de vulnerabilidade social, onde o desenvolvimento de competências empreendedoras pode contribuir diretamente para a

construção de trajetórias mais autônomas, conscientes e alinhadas à realidade dos jovens (Wright; Silva; Spers, 2010; Vanevenhoven; Liguori, 2013; Lackeus, 2015; Nabi *et al.*, 2016). Diante disso, fica evidente a necessidade de um maior alinhamento entre o currículo, a formação docente e as práticas pedagógicas (Silva; Andrade; Tonelli, 2024), de modo a promover o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida pessoal, acadêmica e profissional dos estudantes, conforme proposto na BNCC (2018).

3.2 Projeto de vida como prática de reflexão pessoal

Embora o eixo do empreendedorismo não esteja sendo efetivamente abordado nas aulas de projeto de vida, conforme revelado nas entrevistas, os estudantes reconhecem a importância do componente curricular como um espaço destinado à reflexão sobre o seu futuro pessoal e profissional (Fávero *et al.*, 2024). Muitos participantes relataram que, apesar das limitações metodológicas e da ausência de práticas mais dinâmicas, o componente curricular contribui para pensar metas, sonhos e possibilidades de um futuro profissional, funcionando como um momento de introspecção e diálogo com seus próprios desejos e expectativas.

Esse aspecto é perceptível nas falas que destacam o componente curricular como uma oportunidade para “trabalhar os projetos de vida dos alunos do ensino mais adiante” [G2B3], ou seja, de fato ajudá-los a criarem competências e habilidades que possam ajudar o planejamento futuro na sua vida profissional e pessoal. Na Escola A, por exemplo, os relatos dos estudantes apontam que os professores utilizam o componente curricular para estimular conversas coletivas e individuais sobre escolhas de vida, mesmo que essas discussões ocorram de forma mais espontânea do que sistematizada. Um dos estudantes afirmou: “A gente conversa sobre o futuro, o que queremos ser, o que achamos importante para a nossa vida” [G1A4], reforçando o caráter reflexivo da disciplina.

Essas percepções indicam que, mesmo diante da ausência de metodologias ativas e de um planejamento pedagógico mais estruturado, o componente curricular projeto de vida desempenha, ainda que de forma limitada, um papel formativo ao promover o autoconhecimento e a reflexão sobre o futuro. Essa constatação corrobora com Fávero *et al.* (2024), ao apontar que mesmo sendo implementado de maneira desorganizada, o componente curricular é reconhecido pelos estudantes como relevante para o desenvolvimento de suas trajetórias pessoais. Esse entendimento está alinhado aos propósitos definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que concebe o projeto de vida como uma estratégia educacional voltada ao desenvolvimento de competências socioemocionais e à construção de projetos pessoais.

Contudo, a manutenção de uma abordagem centrada apenas na reflexão, sem vínculo com práticas concretas e experiências significativas, reduz o potencial transformador do componente curricular. A falta de estratégias pedagógicas mais eficazes dificulta o desenvolvimento do protagonismo estudantil e compromete o apoio necessário para que os jovens consigam traçar metas e construir caminhos viáveis para o futuro. Assim, evidencia-se uma lacuna entre a proposta da BNCC (2018) e a forma como o Projeto de Vida vem sendo implementado nas escolas, o que limita sua contribuição para o desenvolvimento integral dos estudantes.

3.3 Desalinhamento com eixos estruturantes da BNCC

A análise das entrevistas evidenciou que as práticas pedagógicas desenvolvidas no componente curricular projeto de vida, nas escolas participantes da pesquisa, apresentam um expressivo desalinhamento em relação ao eixo estruturante empreendedorismo definido pelo RECAL (2023), baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Embora os eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural

e empreendedorismo tenham sido escolhidos como orientadores para a organização dos itinerários formativos e para o desenvolvimento integral dos estudantes, as entrevistas revelam que na prática, não há integração consistente desses eixos com as aulas de projeto de vida.

Os estudantes relataram que as atividades desenvolvidas estão centradas, em sua maioria, em aulas expositivas, com foco na escrita de textos reflexivos e conversas sobre escolhas de profissões futuras, sem a inserção de práticas que estimulem a pesquisa, a criatividade, a intervenção social ou a iniciativa empreendedora, conforme proposto no estudo de Silva, Andrade e Tonelli (2024). Não foram mencionadas por parte dos estudantes, atividades que envolvam projetos interdisciplinares, como: oficinas, resolução de problemas reais ou articulação com a comunidade (ALAGOAS, 2024), o que indica um distanciamento entre o que está previsto nas diretrizes curriculares e o que efetivamente acontece em sala de aula.

Esse distanciamento também reflete uma fragilidade na formação docente e na ausência de materiais de apoio operacional que orientem a aplicação dos eixos estruturantes no cotidiano escolar. Como aponta a fala do estudante G2B3: “Porque as aulas de projeto de vida são mais livres, né? Para a gente falar sobre o que a gente quer ser. Se a gente tiver alguma dúvida, perguntar ao professor.” A ausência de práticas mais conectadas aos eixos estruturantes, investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo da BNCC compromete o desenvolvimento de competências fundamentais para que o estudante compreenda seu papel no mundo, reconheça seus potenciais e atue de forma crítica e transformadora na sociedade (Pereira, 2024).

Observou-se ainda que esse desalinhamento não se restringe às turmas atuais, mas já estava presente em anos anteriores, conforme relatado pelo estudante egresso EGA1: “As aulas de Projeto de Vida eram temas livres, né? Quase não falamos sobre empreendedorismo. A única coisa era saber questões financeiras. Quando eu era do 9º ano, lembro que teve na escola outros professores que faziam muitos projetos legais no ensino médio de competição com as turmas que eu gostaria de ter participado.” Esse depoimento revela que apesar de haver experiências pontuais que possam ser bem-sucedidas, a ausência de diretrizes pedagógicas claras e materiais de apoio adequados faz com que as práticas docentes se baseiem apenas na percepção individual de cada professor sobre o que deve ser trabalhado no componente curricular projeto de vida.

Essa autonomia, quando não sustentada por orientações curriculares consistentes, pode resultar em práticas pedagógicas que não contemplam os objetivos formativos estabelecidos pela BNCC (2018), gerando desigualdades na oferta do componente curricular entre escolas e turmas. Nesse sentido, o desalinhamento identificado não apenas limita o alcance do projeto de vida como proposta pedagógica, mas também fragiliza a efetiva implementação do Novo Ensino Médio, cuja concepção pressupõe a centralidade do estudante, o desenvolvimento de competências para a vida e a articulação entre saberes escolares e a realidade dos jovens (RECAL, 2023).

Diante disso, torna-se necessário que as redes de ensino invistam em programas de formação continuada para os docentes (Silva; Pratus, 2017; Silva; Andrade; Tonelli, 2024), bem como na elaboração de materiais pedagógicos que orientem a prática, a fim de garantir que os eixos estruturantes da BNCC (2018) sejam efetivamente integrados ao projeto de vida de forma significativa, equitativa e transformadora.

3.4 Carência do protagonismo juvenil no projeto de vida

Um dos principais objetivos do componente curricular projeto de vida, conforme previsto na BNCC (2018), é o fortalecimento do protagonismo juvenil, compreendido como a capacidade do estudante de refletir sobre sua trajetória, tomar decisões conscientes, planejar o futuro e atuar de forma ativa em sua formação pessoal, acadêmica e profissional (Gimenez *et al.*, 2014; Dolabela, 2003; Lackéus, 2015). No entanto, diante dos relatos obtidos nas entrevistas

revelaram que esse protagonismo ainda não é efetivamente promovido nas práticas pedagógicas das escolas analisadas.

A maioria dos estudantes relatou que as aulas do componente Projeto de Vida são predominantemente expositivas, com pouca oportunidade para participação ativa, construção coletiva ou desenvolvimento de atividades que estimulem a tomada de decisão, a criatividade e a autonomia. Essa abordagem contraria os princípios das pedagogias que promovem essas habilidades, como aquelas fundamentadas em metodologias ativas, que valorizam a aprendizagem centrada no estudante, a experimentação e o protagonismo no processo educativo (Silva; Pratus, 2017; Silva; Andrade; Tonelli, 2024). As atividades são descritas, em grande parte, como momentos de escuta passiva, com foco na escrita de textos ou na reprodução de conteúdo, o que dificulta o engajamento dos estudantes como sujeitos centrais do processo educativo. Um exemplo disso é a fala da estudante G1A2: “A gente só escuta. Às vezes responde umas perguntas no caderno. Mas não tem nada que a gente faça de verdade, que a gente crie.” Corroborando com isso o aluno egresso EGA2 confirma que essa prática foi comum também nos anos anteriores afirmando que teve apenas “atividades no papel. O professor dava para gente a atividade e respondíamos e entregava de volta, e geralmente sobre juros e como guardar dinheiro”.

Essa ausência de práticas que valorizem a voz e a ação dos estudantes compromete a proposta de uma educação voltada para o desenvolvimento integral e para a construção de projetos de vida significativos (BNCC, 2018). Em vez de serem estimulados a investigar suas potencialidades, interesses e desafios, muitos estudantes relataram não se sentirem protagonistas das aulas, nem convidados a refletirem de forma mais profunda sobre suas decisões e caminhos futuros. Como destacou o estudante G2B3: “Eu acho que deveria ser utilizado em meios, posso falar, que não seja escrito, e sim mais aberto. Sair um pouco da escola e visitar os locais para aprender mais sobre.”

Além disso, o modelo tradicional de aula, centrado na figura do professor e na exposição de conteúdos previamente definidos, limita significativamente o espaço para o diálogo, a escuta ativa e a cooperação, elementos fundamentais para o fortalecimento do protagonismo juvenil (BNCC, 2018). Os resultados da pesquisa indicam que os estudantes demonstram maior interesse e envolvimento quando são utilizadas metodologias de ensino participativas, que estimulam sua interação direta com os conteúdos e com os colegas. A ausência dessas estratégias favorece uma postura passiva, em que o estudante assume apenas o papel de receptor da informação, o que compromete o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de agir de forma crítica e transformadora (Pereira, 2024).

O depoimento do estudante egresso EGB1 ilustra esse cenário de forma clara: “A galera prefere aulas práticas, né? Tinha um professor que ficava falando no quadro direto, a turma toda dormia sentado. Só eu que ficava com os olhos abertos, porque gosto de teoria, mas todo mundo preferia quando é aula prática ou que saia da sala.” A fala revela não apenas a preferência por abordagens mais dinâmicas, mas também evidencia o desinteresse gerado por metodologias exclusivamente expositivas, que não dialogam com a realidade dos estudantes e tampouco promovem sua participação ativa no processo de aprendizagem.

Esse contexto reforça a necessidade de revisão das práticas pedagógicas adotadas no componente curricular projeto de vida, com a integração da educação empreendedora, a fim de que estejam alinhadas ao princípio da centralidade do estudante, previsto na BNCC (2018). Os dados apontam para a necessidade de incorporação de metodologias que promovam a escuta ativa, o diálogo, a aprendizagem por projetos, a resolução de problemas reais e o estímulo a autoria dos estudantes (Silva; Pratus, 2017; Silva; Andrade; Tonelli, 2024). Fortalecer o protagonismo juvenil exige intencionalidade pedagógica, formação docente adequada e um ambiente escolar que reconheça os jovens como sujeitos capazes de refletir, decidir e construir caminhos próprios para suas vidas (Dolabela, 2003; Gimenez *et al.*, 2014; Lackéus, 2015).

Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo entender a percepção dos estudantes do ensino médio de escolas públicas quanto à Educação Empreendedora (EE) para a construção do projeto de vida. Tal percepção considera a EE como uma abordagem pedagógica que contribua para a construção de trajetórias de vida pessoais e profissionais. A partir da análise de conteúdo das entrevistas realizadas com estudantes ativos e egressos de duas escolas públicas da rede estadual de Alagoas, foi possível identificar aspectos relevantes que apontam tanto os potenciais quanto as fragilidades na implementação desse componente curricular denominado projeto de vida.

Os resultados demonstraram que embora os estudantes reconheçam a importância do projeto de vida como espaço para reflexão sobre o futuro, a ausência do eixo do empreendedorismo, previsto pela BNCC (2018) e pelo RECAL (2023), limita significativamente o alcance formativo do componente curricular. As entrevistas evidenciam que o tema do empreendedorismo não é abordado de maneira sistemática, e que os estudantes demonstraram interesse por atividades que envolvam práticas concretas, como a administração financeira, o planejamento de metas e a criação de projetos pessoais. No entanto, essa expectativa não tem sido atendida nas práticas pedagógicas em sala de aula.

Além disso, observou-se que as aulas são predominantemente expositivas e pouco dialogadas, o que restringe o protagonismo juvenil e compromete o desenvolvimento de competências como a autonomia, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas. As metodologias ativas que poderiam favorecer o engajamento dos estudantes e a articulação entre teoria e prática, ainda são pouco utilizadas. Essa realidade contribui para o distanciamento entre o que está previsto nas diretrizes curriculares da BNCC (2018) e o que efetivamente ocorre nas escolas, revelando uma fragilidade no alinhamento entre currículo, formação docente e materiais pedagógicos de apoio.

Outro aspecto identificado diz respeito ao uso limitado dos eixos estruturantes da BNCC (2018), os quais deveriam ser a base para a organização do projeto de vida. A falta de integração com os eixos estruturantes como investigação científica, mediação sociocultural e processos criativos e mostra que o componente ainda é tratado de forma desarticulada e improvisada, sendo descrito pelos próprios estudantes como um espaço livre ou de escuta passiva.

Dessa forma, conclui-se que a Educação Empreendedora ainda não tem sido efetivamente incorporada ao componente curricular Projeto de Vida nas escolas analisadas, o que enfraquece o desenvolvimento do protagonismo estudantil e a construção de projetos de vida consistentes e conectados com a realidade dos jovens, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Torna-se importante que as redes de ensino invistam na formação continuada dos docentes, na produção de materiais didáticos orientadores e na reestruturação pedagógica do componente, de modo que ele possa cumprir sua função emancipadora, conforme preconizado pela BNCC (2018) e pelo RECAL (2023).

Esses achados também contribuem para o campo acadêmico ao oferecer subsídios para futuras pesquisas sobre a efetividade da Educação Empreendedora no contexto do Novo Ensino Médio, bem como para o aprimoramento de políticas públicas voltadas a juventude e a educação integral. Os resultados também podem auxiliar gestores escolares e coordenadores pedagógicos a repensarem suas práticas e metodologias de ensino, com vistas a fortalecer o eixo estruturante do empreendedorismo no componente curricular Projeto de Vida. No entanto, é importante informar que esta pesquisa apresenta como limitação o número reduzido de escolas participantes, o que restringe a generalização dos resultados para outros contextos educacionais. Assim, sugere-se que estudos futuros ampliem a amostra, envolvendo diferentes regiões e realidades escolares, de modo a aprofundar a compreensão sobre a implementação do componente projeto de vida e sua articulação com a Educação Empreendedora no cenário nacional.

REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. Referencial Curricular de Alagoas - Etapa Ensino Médio. Edição 2023. SEDUC-AL. 2023
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília. 2018.
- BECKER, A. R. Educação Empreendedora: a formação de futuros líderes. In: GIMENEZ, F. A. P. *et. al.* (org.) **Educação para o empreendedorismo**. Curitiba: Agência de Inovação da UFPR, 2014.
- CARDOSO, Cristina Peres; COCCO, Maria Inês Monteiro. Projeto de vida de um grupo de adolescentes à luz de Paulo Freire. **Revista latino-americana de enfermagem**, v. 11, p. 778-785, 2003.
- DOLABELA, F. *Pedagogia Empreendedora: O Ensino de Empreendedorismo na Educação Básica*. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.
- FARIAS, A. P. S. O Ensino do Empreendedorismo na Educação Básica Representa um Novo Paradigma? **Revista Foco** (Faculdade Novo Milênio), v. 11, n. 3, p. 35-52, 2018.
- FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; BELLENZIER, Caroline Simon; BUKOWSKI, Chaiane. A colcha de retalhos do Projeto de Vida no ensino médio gaúcho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 42, n. 4, p. 01-20, out./dez. 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2024e98517>. Acesso em: 15 jun. 2025.
- G1. *O que é "Projeto de Vida", previsto no novo ensino médio*. **Globo Comunicação e Participações S.A.**, 12 jan. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/01/12/o-que-e-projeto-de-vida-novo-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 25 jun. 2025.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, p. 20-29, 1995.
- LACKÉUS, Martin. **Entrepreneurship in education: What, why, when, how**. Paris: OECD publishing, 2015.
- LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019.
- MACHADO, Ana Cláudia Azevedo; LENZI, Fernando César; MANTHEY, Nilvane Boehm. O ensino do empreendedorismo em cursos de graduação: panorama das práticas dos cursos de ciências sociais aplicadas. **Revista Alcance**, v. 24, n. 4, p. 554-573, 2017.
- MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina:eduel, 2003.

NABI, G.; WALMSLEY, A.; LIÑÁN, F.; AKHTAR, I.; NEAME, C. Does entrepreneurship education in the first year of higher education develop entrepreneurial intentions? The role of learning and inspiration. **Studies in Higher Education**, v. 43, n. 3, p. 452-467, 2018.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração, São Paulo**, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

PEREIRA, A. B. *Futuros em disputa: juventude, educação e projeto de vida no Ensino Médio*. **Revista TOMO**, 43, e2079, 2024.

SILVA JUNIOR, Luiz Alberto; LEÃO, Marcelo Brito Carneiro. O software Atlas. ti como recurso para a análise de conteúdo: analisando a robótica no Ensino de Ciências em teses brasileiras. **Ciência & Educação**, v. 24, n. 3, p. 715-728, 2018.

SILVA, S; ANDRADE, D.; TONELLI, D. O uso de metodologias ativas na educação empreendedora: uma revisão sistemática da literatura. **Gestão & Regionalidade**, v. 41, e20258952, jan.-dez. 2024.

SILVA, Gidalti Guedes da; MATOS, Helen Carla Santos; BRITO, Renato de Oliveira. Projeto De Vida No Ensino Fundamental: Desafios De Implementação. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. e28005-e28005, 2023.

STOCHERO, Anderson Daniel; FRANZIN, Rozelaine de Fátima. O desenvolvimento de competências empreendedoras em alunos do ensino médio a partir da utilização de metodologias diferenciadas e ferramentas tecnológicas. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 7, e155221, 2021

VANEVENHOVEN, J.; LIGUORI, E. The impact of entrepreneurship education: Introducing the entrepreneurship education project. **Journal of Small Business Management**, v. 51, n. 3, p. 315-328, 2013.

WRIGHT, J.T.C.; SILVA, A.T.B.; SPERS, R.G. O mercado de trabalho no futuro: uma discussão sobre profissões inovadoras, empreendedorismo e tendências para 2020. **RAI-Revista de Administração e Inovação**, v. 7, n. 3, 2010.

CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO E IMPLICAÇÕES

5.1 – Contribuições para o projeto de vida no ensino médio

Esta pesquisa teve como objetivo compreender de que forma a Educação Empreendedora pode contribuir para o desenvolvimento do Projeto de Vida dos estudantes do ensino médio em escolas públicas de Alagoas. O Projeto de Vida foi adotado como fenômeno central de análise, considerando-se o perfil dos estudantes participantes, jovens de classe social baixa, inseridos em contextos marcados por vulnerabilidades sociais e educacionais.

Apesar da implantação do Novo Ensino Médio a partir da Lei nº 13.415/2017, e da ênfase conferida ao Projeto de Vida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) como elemento estruturante da formação integral, os resultados da pesquisa evidenciaram que esse componente curricular ainda precisa de maior estruturação pedagógica nas escolas públicas alagoanas. A própria BNCC (2018) não define o projeto de vida como um componente curricular obrigatório, cabendo aos estados regulamentarem sua implementação (Menezes *et al.*, 2024). Em Alagoas, o Projeto de Vida foi formalizado como componente curricular e incorporado ao currículo oficial das escolas por meio do Referencial Curricular de Alagoas (RECAL, 2023), com oferta do componente curricular Projeto de Vida ao longo dos três anos do ensino médio.

A partir da análise das entrevistas com estudantes ativos e egressos, identificou-se que o componente é reconhecido como um espaço relevante para pensar sobre o futuro pessoal e profissional. Os estudantes relataram que mesmo com limitações estruturais, o componente curricular os ajuda a refletir sobre escolhas, identificar possibilidades de carreira, compreender a importância do planejamento e desenvolver noções iniciais de educação financeira e iniciativa empreendedora. Tais percepções reforçam a importância do Projeto de Vida como estratégia formativa, principalmente em contextos em que o acesso à orientação profissional é restrito.

A análise das entrevistas com professores e coordenadores pedagógicos também evidenciou que os profissionais da educação compreendem o Projeto de Vida como um componente importante para auxiliar os estudantes na definição de seus objetivos profissionais e no direcionamento de suas ações pessoais no presente, com vistas à construção de um futuro planejado. No entanto, observou-se uma lacuna significativa na implantação pedagógica do componente. Cada escola tem implementado o Projeto de Vida de forma distinta, buscando atender, de maneira individualizada, às diretrizes do Referencial Curricular de Alagoas (RECAL, 2023), que se baseia na BNCC (2018). As respostas dos professores revelaram a ausência de uma orientação metodológica de ensino comum, demonstrando que a condução das

aulas depende, majoritariamente, da percepção e da iniciativa de cada docente, sem o respaldo de uma proposta didática sistematizada.

Diante disso, a pesquisa revelou fragilidades importantes: a ausência de diretrizes pedagógicas claras, a carência de metodologias sistematizadas e a falta de formação específica para os docentes que atuam com o componente. Essa desarticulação compromete o potencial formativo do Projeto de Vida e evidencia a necessidade de políticas públicas que garantam condições adequadas para sua implementação, com apoio técnico, material didático e capacitação continuada dos professores.

Os resultados deste estudo se alinham com os achados de Fávero *et al.* (2024), em pesquisa realizada no Rio Grande do Sul, em que apontam que o componente Projeto de Vida tem sido implementado de maneira fragmentada, com tentativas de integrar diferentes elementos sem uma base teórica sólida, sem um planejamento coeso e sem a devida preparação dos professores para articular os conteúdos e estratégias de forma integrada e significativa. Essa realidade evidencia a urgência de um olhar mais atento e estruturado sobre esse componente curricular no contexto do Novo Ensino Médio.

Assim, a principal contribuição deste estudo para o campo do Projeto de Vida no ensino médio é evidenciar a necessidade de estruturar esse componente curricular de forma mais coerente com os objetivos definidos pelas políticas educacionais, especialmente com os eixos estruturantes estabelecidos pela BNCC (2018). Torna-se imprescindível que o Projeto de Vida não seja reduzido a um espaço de escuta informal ou apenas motivacional, mas que se consolide como uma ferramenta pedagógica intencional, com base epistemológica sólida e alinhada a práticas formativas significativas. Isso implica desenvolver uma proposta pedagógica que integre os saberes escolares, valorize o protagonismo juvenil e dialogue com a realidade dos estudantes, promovendo uma construção crítica e reflexiva do conhecimento, conforme propõe a pedagogia freireana, que entende a educação como prática de liberdade e transformação social.

5.2 – Contribuições da Educação Empreendedora para o Projeto de Vida

A análise dos dados revelou que a Educação Empreendedora, mesmo ainda sendo pouco explorada no componente curricular Projeto de Vida, é percebida pelos estudantes e pelo corpo docente como um elemento relevante para a construção de planos futuros dos estudantes. Os participantes da pesquisa, docentes, coordenadores pedagógicos e estudantes, indicaram que o empreendedorismo pode contribuir significativamente para administrar recursos financeiros, planejar metas pessoais e desenvolver habilidades, tais como: planejamento e organização,

trabalho em equipe e criatividade, que possam ser aplicadas tanto em projetos profissionais quanto em situações cotidianas. Essas percepções identificadas pelos participantes da pesquisa demonstram que o empreendedorismo é compreendido para além da criação de negócios, sendo associado ao autoconhecimento, a autonomia e a capacidade de agir com responsabilidade sobre as próprias escolhas (Dolabela, 2003; Silva; Pratus, 2017; Gimenez *et al.*, 2014; Lackéus, 2015) dimensões que podem ser fundamentais para o desenvolvimento do projeto de vida.

Apesar do empreendedorismo estar previsto como eixo estruturante pela BNCC (2018) e pelo Referencial Curricular de Alagoas (RECAL, 2023), os resultados indicaram que ele não é trabalhado de forma sistemática nas escolas analisadas. O tema na maioria das vezes, ausente nas práticas pedagógicas do componente Projeto de Vida, o que limita o desenvolvimento de competências empreendedoras essenciais, como iniciativa, criatividade, resolução de problemas e pensamento estratégico (Lackéus, 2015; Bezanilla *et al.*, 2020). Os estudantes relataram que gostariam de vivenciar experiências mais práticas, que os ajudassem a aplicar o conhecimento em situações reais, em simulações e atividades ligadas ao seu cotidiano. Por sua vez, os docentes relataram dificuldades na abordagem do tema empreendedorismo, destacando a ausência de materiais didáticos específicos, ementas claras e formações voltadas para esse eixo estruturante. Quando o conteúdo é trabalhado, ele depende do conhecimento prévio e da iniciativa individual do professor, sem apoio pedagógico sistematizado. Além disso, foi identificado que nenhum dos professores entrevistados possui formação em áreas com relação ao empreendedorismo, como também participou de capacitações promovidas pela rede de ensino para tratar do tema de forma articulada ao Projeto de Vida.

Com isso, na percepção dos entrevistados da pesquisa, tanto docentes quanto discentes, a Educação Empreendedora quando articulada à proposta formativa do Projeto de Vida, tem potencial para ampliar as possibilidades de atuação dos estudantes em suas trajetórias pessoais e profissionais, conforme preconiza a BNCC (2018). Mas na prática o que acontece é uma ausência sistemática de abordagem pedagógica do eixo de empreendedorismo nas aulas do componente Projeto de Vida, resultando em um processo de ensino-aprendizagem fragmentado, marcado por aulas predominantemente expositivas, com pouca utilização de metodologias ativas e abordagens pedagógicas que envolvam o empreendedorismo.

Contudo, a ausência de formação específica para os professores sobre como integrar o empreendedorismo as aulas do componente curricular Projeto de Vida, somada à falta de material didático orientador, ainda é um dos principais entraves para sua efetiva implementação. Assim, torna-se necessário investir em ações formativas e em políticas educacionais que favoreçam a inserção intencional e estruturada da Educação Empreendedora no currículo, não

de forma isolada, mas integrada às necessidades dos estudantes e aos princípios de uma educação emancipadora (Freire, 1986).

Dessa forma, esta pesquisa se mostra relevante por abordar um tema central na proposta do Novo Ensino Médio, que é o componente curricular Projeto de Vida, por meio do eixo estruturante do empreendedorismo (BNCC, 2018). Esse tema ainda é pouco explorado em termos práticos e acadêmicos, especialmente no contexto das escolas públicas do estado de Alagoas. A escassez de estudos sobre a implementação do eixo de empreendedorismo no componente curricular Projeto de Vida nessa região reforça a importância deste trabalho.

A principal contribuição da pesquisa está em evidenciar que, mesmo com ações pontuais em Alagoas, como aulas sobre investimentos ou educação financeira, o empreendedorismo é reconhecido por estudantes e docentes como uma abordagem formativa promissora, capaz de colaborar de maneira efetiva para a construção dos projetos de vida dos alunos. No entanto, a ausência de materiais pedagógicos específicos que orientem metodologias inovadoras, como sala de aula invertida, *design thinking* e projetos baseados em desafios, aliada a inexistência de ementas claras para o eixo de empreendedorismo e a falta de formações práticas e operacionais para os docentes, limita uma implementação mais planejada e sistematizada.

Assim, o estudo evidencia a necessidade de políticas públicas e ações institucionais que garantam suporte pedagógico, formação continuada e direcionamento curricular para que o empreendedorismo deixe de ser uma prática isolada e passe a integrar, de forma sistemática e intencional, o processo educativo voltado ao desenvolvimento do Projeto de Vida no ensino médio.

5.3 – Contribuições da Educação Empreendedora e a Pedagogia Crítica de Paulo

Freire

A articulação entre a Educação Empreendedora e a Pedagogia Crítica de Paulo Freire (1987) representa uma das principais contribuições teóricas desta pesquisa. Ao propor uma leitura do empreendedorismo que ultrapassa a visão mercadológica, a investigação defende a possibilidade de uma Educação Empreendedora voltada para a emancipação dos estudantes, apoiada nos princípios do protagonismo do estudante, da consciência crítica e da práxis, fundamentos centrais da pedagogia freireana.

A Pedagogia Crítica conforme Freire (1987), entende o processo educativo como prática libertadora, capaz de promover o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos a partir da reflexão crítica sobre sua realidade. Nesse sentido, a Educação Empreendedora quando integrada a essa perspectiva, pode ser uma ferramenta formativa para a construção do Projeto

de Vida, à medida que estimula o estudante a se reconhecer como autor de sua trajetória, com capacidade de intervir no mundo de forma consciente, criativa e com visão de futuro. Podendo ainda, auxiliar os professores a ministrarem esse componente curricular com maior inovação pedagógica, promovendo a articulação entre teoria e prática por meio de metodologias ativas que favoreçam o protagonismo juvenil.

Os resultados da pesquisa revelaram que tantos os estudantes quanto os professores, compreendem o empreendedorismo não apenas como criação de negócios, mas como um caminho para aprender a tomar decisões, organizar suas metas e planejar ações futuras. Essa compreensão, alinhada à proposta freireana de formação integral e crítica, fortalece a ideia de que o ensino do empreendedorismo pode contribuir para o desenvolvimento do protagonismo juvenil, especialmente quando tratado de forma contextualizada, respeitando a realidade social dos estudantes.

No entanto, para que essa integração entre Educação Empreendedora e a Pedagogia de Paulo Freire (1987) seja efetiva, é necessário que os docentes sejam preparados para assumir o papel de mediadores do conhecimento, e não apenas transmissores de conteúdo. Isso exige a construção de práticas pedagógicas que tornem os estudantes os protagonistas da aprendizagem. Esses elementos convergem com a proposta do componente curricular Projeto de Vida no Novo Ensino Médio.

Portanto, esta pesquisa contribui ao defender que a incorporação dos princípios da pedagogia crítica de Paulo Freire (1987), especialmente por meio da articulação entre teoria e prática nas práticas pedagógicas, pode ressignificar o ensino da Educação Empreendedora. Quando associada ao uso de metodologias ativas (Silva; Prates, 2017), essa abordagem favorece um processo educativo mais formativo, voltado para o desenvolvimento da autonomia, da consciência social e da capacidade de intervir criticamente na realidade. Essa perspectiva amplia o significado do componente Projeto de Vida no ensino médio, que passa a ser compreendido não apenas como um espaço de planejamento pessoal, mas como uma instância de formação cidadã, crítica e emancipadora.

CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como objetivo compreender o desenvolvimento do projeto de vida no âmbito da EE no ensino médio em escolas públicas de Alagoas, à luz da pedagogia crítica freireana. Para isso, foi realizado um estudo de caso em duas escolas da rede estadual, com base em uma abordagem qualitativa, interpretativista e de caráter exploratório. A relevância do estudo está na necessidade de investigar como a proposta curricular do componente Projeto de Vida está contribuindo para a construção de trajetórias pessoais e profissionais significativas entre estudantes da rede pública, como também como a articulação entre Educação Empreendedora e pedagogia freireana pode fortalecer esse processo, um campo ainda pouco explorado na literatura educacional.

A análise dos dados foi conduzida por meio da técnica de análise de conteúdo, a partir das narrativas de estudantes, professores e coordenadores pedagógicos, em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular de Alagoas (RECAL) e os referenciais teóricos da Educação Empreendedora e da Pedagogia Crítica de Paulo Freire. Para alcançar o objetivo geral da pesquisa, foram definidos três objetivos específicos, os quais foram desenvolvidos por meio da elaboração de três artigos científicos. Cada artigo abordou uma dimensão particular do fenômeno investigado, possibilitando uma análise aprofundada e articulada dos diferentes aspectos envolvidos na relação entre Projeto de Vida, Educação Empreendedora e formação crítica no ensino médio.

Em resposta ao objetivo específico 01, que buscou discutir teoricamente a Educação Empreendedora e a Pedagogia Crítica Freireana, analisando suas possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem e para a construção do projeto de vida, constatou-se a existência de conexões significativas entre ambas. Essas conexões se fortalecem quando o empreendedorismo é compreendido como um processo de desenvolvimento de competências voltadas à autonomia, à reflexão crítica e à ação transformadora, superando a visão restrita de criação de negócios. Assim, propõe-se uma abordagem educacional empreendedora fundamentada em metodologias ativas, que integrem teoria e prática, fortalecendo o protagonismo dos estudantes na construção de seus projetos de vida.

Essa perspectiva foi corroborada pelos objetivos específicos 02 e 03, ao identificar e descrever as práticas pedagógicas utilizadas na EE em escolas públicas de Alagoas para o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, e ao compreender as percepções desses estudantes sobre a EE. As análises indicaram que os estudantes reconhecem o valor da EE no desenvolvimento de seus projetos de vida, especialmente quando as aulas são práticas, dialógicas e participativas. No entanto, evidenciou-se a necessidade de uma maior

sistematização pedagógica no componente Projeto de Vida, incluindo a definição de ementas claras, elaboração de materiais didáticos específicos e formação docente direcionada ao eixo do empreendedorismo.

Assim, esta pesquisa buscou contribuir com subsídios para a qualificação do componente curricular Projeto de Vida, com intuito de torná-lo mais efetivo e alinhado aos princípios da BNCC. Os três artigos permitiram responder aos objetivos específicos propostos, articulando o estudo de caso com referenciais teóricos consistentes, e oferecendo uma leitura crítica sobre os desafios e possibilidades da Educação Empreendedora no ensino médio público.

Esta pesquisa tem como limitação o recorte geográfico e o número reduzido de participantes e escolas, o que restringe a generalização dos resultados. No entanto, a pesquisa representa uma contribuição relevante para a literatura educacional no estado de Alagoas, ao tratar de um tema atual e pouco explorado. Além disso, abre caminhos para novos estudos que aprofundem essa articulação entre Educação Empreendedora e Pedagogia Crítica, fortalecendo abordagens pedagógicas que priorizem a autonomia, o protagonismo e a emancipação dos estudantes no processo de construção de seus projetos de vida.

REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. **Referencial Curricular de Alagoas - Etapa Ensino Médio**. Edição 2023. SEDUC-AL. 2023
- ALAGOAS. **Referencial Curricular de Alagoas - Etapa Ensino Médio**. SEDUC-AL. 2021
- ALBUQUERQUE, C. P.; FERREIRA, J. S.; BRITES, G. Educação holística para o empreendedorismo: uma estratégia de desenvolvimento integral, de cidadania e cooperação. **Revista Brasileira de Educação**, 21(67), 1033-1056. 2016
- ARAÚJO, G.F; SOUSA, A.M.R.; GUIMARÃES, J.C. Educação empreendedora: abordagens atuais, pedagogias e tendências. **Revista Livre de Sustentabilidade e Empreendedorismo**, v. 8, n. 3, p. 189-216, mai-jun. 2023. ISSN: 2448-2889.
- ARAÚJO, G.; DAVEL, E. Educação empreendedora: avanços e desafios. **Revista CGE**, v. 6, n. 3, p. 47–68, 2018.
- BARBOUR, R.S.; SCHOSTAK, J. Interviewing and Focus Groups. In: SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy (org.) *Research Methods in The Social Sciences*. London, UK: **Sage Publications Ltd**, 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, A. *et al.* Politicizing and humanizing management learning and education with Paulo Freire. **Management Learning**, v. 55, n. 1, p. 3–16, 2024.
- Base Nacional Comum Curricular. **Ministério da Educação**. Brasília. 2018.
- BECKER, A. R. Educação empreendedora: a formação de futuros líderes. In: GIMENEZ, F. A. P. et al. (org.). *Educação para o empreendedorismo*. Curitiba: **Agência de Inovação da UFPR**, 2014.
- BERGLUND, K.; VERDUIJN, K. Invenção pedagógica na educação empreendedora: Adotar uma abordagem crítica na sala de aula. **Revista Internacional de Comportamento Empreendedor e Pesquisa**, v. 26, n. 5, p. 973-987, 2020.
- BERNARDES, A.C.R.; VOIGT, J.M.R. Projeto de vida e empreendedorismo no novo ensino médio. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, p. e27011, 2022.
- BEZANILLA *et al.* Developing the Entrepreneurial University: Factors of Influence. **Sustainability**, v. 12, n. 842, 2020.
- BISPO, M. S. Estudos baseados em prática: conceitos, história e perspectiva. **RIGS: Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, v. 2, n. 1, p. 3–21, 2013.
- BOCKORNI, B. R. S.; GOMES, A. F. A amostragem em *snowball* (bola de neve) em uma pesquisa qualitativa no campo da administração. **Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR**, Umuarama, v. 22, n. 1, p. 105-117, jan./jun. 2021.
- BORTONI-RICARDO, S.M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: **Parábola Editorial**, 2008
- BRASIL. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Ministério da Educação**. Brasília. 2018.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

- BROWN, C.; SEKIMOTO, S. Engaging critical pedagogy in the classroom: A student-centered approach to advertising education. **Journal of Advertising Education**, 21(2), 18-24. 2017.
- BURNETTE *et al.* A growth mindset intervention: enhancing students' entrepreneurial self-efficacy and career development. **Entrepreneurship Theory and Practice**, v. 44, n. 5, p. 888-903, 2020.
- BURNETTE, J. L. *et al.* A Growth Mindset Intervention: Enhancing Students' Entrepreneurial Self-Efficacy and Career Development. **Entrepreneurship: Theory and Practice**, v. 44, n. 5, p. 878–908, set. 2020.
- CARDOSO, Cristina Peres; COCCO, Maria Inês Monteiro. Projeto de vida de um grupo de adolescentes à luz de Paulo Freire. **Revista latino-americana de enfermagem**, v. 11, p. 778-785, 2003.
- CARVALHO, A. J. C. *et al.* Educação empreendedora na educação básica: identificando desafios a partir de análise bibliométrica e revisão sistemática. **Revista REGEPE de Empreendedorismo e Pequenas Empresas**, São Paulo, SP, v. 2, p. e2032, 2022.
- CHALAUNE, B. S. Paulo Freire's critical pedagogy in educational transformation. **International Journal of Research - Granthaalayah**, v. 9, n. 4, p. 185–194, 2021.
- CHO, S. Critical pedagogy and social change: Critical analysis on the language of possibility. **Routledge**. 2012
- COLOMBELLI, A. *et al.* Entrepreneurship Education: The Effects of Challenge-Based Learning on the Entrepreneurial Mindset of University Students. **Administrative Sciences**, v. 12, n. 10, jan. 2022.
- DEWES, J.O. Amostragem em bola de neve e respondent-driven sampling: uma descrição dos métodos. 2013. 53f. TCC (Graduação) - **Curso de Estatística, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS**, 2013.
- DIAS, B. F. B.; MARIANO, S. R. H. Educação empreendedora na educação básica e o homem parentético de Guerreiro Ramos. **Cadernos de Gestão e Empreendedorismo**, v. 5, n. 2, p. 55–66, 2017.
- DOLABELA, F. **Pedagogia Empreendedora: O Ensino de Empreendedorismo na Educação Básica**. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.
- DORNELAS, J. **Empreendedorismo: transformando ideias em negócios**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2016.
- FARIAS, A. P. S. O Ensino do Empreendedorismo na Educação Básica Representa um Novo Paradigma? **Revista Foco (Faculdade Novo Milênio)**, 11(3), 35-52. 2018.
- FAYOLLE, A. A research agenda for entrepreneurship education. **Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited**, 2018.
- FAYOLLE, A; VERZAT, C; WAPSHOTT, R. In quest of legitimacy: The theoretical and methodological foundations of entrepreneurship education research. **International Small Business Journal**, 34(7), 895–904. 2016.
- FELLNHOFER, K. Toward a taxonomy of entrepreneurship education research literature: A bibliometric mapping and visualization. **Educational Research Review**, 27, 28-55. 2019.

- FERRO, I.; LIMA NETO, I. L. D. **O projeto de vida como componente curricular no Ensino Médio do estado de Alagoas: autonomia, protagonismo, e o pensamento crítico.** 2024
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** (3a ed.). São Paulo: Artmed. 2009.
- FRANCO, M. A. R. S. A necessidade/atualidade da pedagogia crítica: contribuições de Paulo Freire. **Revista Reflexão e Ação**, v. 25, n. 2, p. 154–170, 2017.
- FRANZI, J. Projeto de vida das juventudes brasileiras na reforma do Ensino Médio: analisando a proposta. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 18, p. 49-61, Edição Especial 2020.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** 33. ed. Paz e Terra, São Paulo, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P.; MAFRA, J.; ROMÃO, J.; GADOTTI, Moacir. **Pedagogia do oprimido: (O Manuscrito).** Editora e Livraria Instituto. 2013.
- FREITAS *et al.* The Focus Group, a qualitative research method. **Journal of Education**, 1(1), 1-22. 1998.
- FRUNZARU, V.; DANA, L. P.; PRICA, I. The impact of individual entrepreneurial orientation and education on generation Z's entrepreneurial intentions. **Kybernets**, v. 50, p. 1969-1981, set. 2018.
- FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; BELLENZIER, Caroline Simon; BUKOWSKI, Chaiane. A colcha de retalhos do Projeto de Vida no ensino médio gaúcho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 42, n. 4, p. 01-20, out./dez. 2024.
- G1. O que é “Projeto de Vida”, previsto no novo ensino médio. **Globo Comunicação e Participações S.A.**, 12 jan. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/01/12/o-que-e-projeto-de-vida-novo-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 25 jun. 2025.
- GABRIELSSON, J. *et al.* Connecting the past with the present: the development of research on pedagogy in entrepreneurial education. **Education and Trainig**, v. 26, n. 9, 2020.
- GATTI, B. Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. **Série Pesquisa em Educação**. v. 10, Brasília-DF, 2010.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** In: Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. 2005.
- GIBB, A. In pursuit of a new ‘enterprise’ and ‘entrepreneurship’ paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. **International Journal of Management Reviews**, v. 4, n. 3, p. 233–269, 2002.
- GIROUX, H. **On critical pedagogy (2nd ed.).** London: Bloomsbury Academic. 2020.
- GIROUX, H.; MCLAREN, P. Formação do professor como uma contra esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 2008.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, 35, 20-29. 1996.

- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, p. 20-29, 1995.
- GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.
- GOTTESMAN, I. **The critical turn in education: From marxist critique to poststructuralist feminism to critical theories of race**. New York: Routledge. 2016.
- GOVERNO DE ALAGOAS. Disciplinas eletivas e Projeto de Vida serão novidades para turmas da 1ª série do médio da rede pública estadual. **Portal Governo de Alagoas**, 2022. Disponível em: [Educação: Novo Ensino Médio para turmas de 1ª série tem início neste ano letivo de 2022 | Governo do Estado de Alagoas | Website Oficial](#). Acesso em: 08 nov. 2024.
- GUIMARÃES, J.; SANTOS, I. Educação empreendedora: a prática docente estimulando a mente do estudante. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 14, n. 2, abr./jun. 2020.
- HARTLEY, J. *What is a case study*. **Essential guide to qualitative methods in organizational research**, v. 323, 2004.
- HEATON, S.; LEWIN, D.; TEECE, D. J. Managing campus entrepreneurship: Dynamic capabilities and university leadership. **Manage Decis Econ.**, v. 41, p. 1126–1140, 2020.
- HISRICH, Robert D.; PETERS, Michael P.; SHEPHERD, Dean A. **Empreendedorismo-9**. Amgh Editora, 2014.
- HJORTH, D. *et al.* Organizational creativity, play and entrepreneurship: introduction and framing. **Organization Studies**, v. 39, n. 2–3, p. 155–168, 2018.
- HORNSBY, J. S. *et al.* Entrepreneurship everywhere: across campus, across communities, and across borders. **Journal of Small Business Management**, v. 56, n. 1, p. 4–10, 2018.
- HUANG, Y. M.; SILITONGA, L. M.; WU, T. T. Applying a business simulation game in a flipped classroom to enhance engagement, learning achievement, and higher-order thinking skills. **Computers and Education**, v. 183, jul. 2022.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Estimativas da educação para o estado de Alagoas com ano de referência 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: [Alagoas | Cidades e Estados | IBGE](#). Acesso em: 04 dez. 2024.
- ISABELLE, A. D. Gamification of entrepreneurship education. **Decision Sciences Journal of Innovative Education**, v. 18, n. 2, 2020.
- JOHAN, D. A.; KRÜGER, C.; MINELLO, I. F. Educação empreendedora: um estudo bibliométrico sobre a produção científica recente. *Navus - Revista de Gestão e Tecnologia*, p. 125–145, 1 out. 2018.
- JONES, C.; PENALUNA, K.; PENALUNA, A. Value creation in entrepreneurial education: towards a unified approach. **Education + Training**, v. 63, n. 1, p. 101-113, 2021.
- KIRBY, D. Changing the entrepreneurship education paradigm. In: FAYOLLE, A. (ed.). *Handbook of research in entrepreneurship education*. Cheltenham: **Edward Elgar Publishing**, 2007. p. 21–45.

- KLEIN, R.; ARANTES, M. V. A. A contribuição da escola para os projetos de vida dos estudantes do ensino médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 135-154, jan./mar. 2016.
- KNIJNIK, J. To Freire or not to Freire: Educational freedom and the populist right-wing ‘Escola sem Partido’ movement in Brazil. **British Educational Research Journal**, 47(2), 355–371. 2021.
- KUCKERTZ, A. Why we think we teach entrepreneurship - and why we should really teach it. **Journal of Entrepreneurship Education**, 24(3), 1–7. 2021.
- LACKEUS, M. Comparing the impact of three different experiential approaches to entrepreneurship in education. **International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research**, v. 26, n. 5, p. 937-971, 2020.
- LACKÉUS, M. “What is value?”: A framework for analyzing and facilitating entrepreneurial value creation. **Uniped**, 41(1), 10–28. 2018.
- LACKÉUS, M. Entrepreneurship in education: What, why, when, how. Em **OCDE. Paris: OECD & European Commission**. 2015.
- LIGUORI, E; WINKLER, C. Editorial: Special issue on entrepreneurship education. **Journal of Small Business Management**, 57(S1), 4–5. 2019.
- LIMA NETO, I.; FERRO, I. **O projeto de vida como componente curricular no Ensino Médio do estado de Alagoas: autonomia, protagonismo, e o pensamento crítico**. 2024.
- LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019.
- LOPES, R. M. A. Referenciais para a educação empreendedora. In: LOPES, R. M. A. et al. (org.). **Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas**. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Sebrae, 2010.
- LOPES, R. M. A.; LIMA, E. Current challenges and promising avenues for entrepreneurship research. **RAE Revista de Administração de Empresas**, v. 59, n. 4, p. 284–292, 2019.
- LOPES, R. M. A.; LIMA, E.; NASSIF, V. M. J. Panorama sobre a educação para o empreendedorismo. In: LOPES, R. M. A. et al. (org.). **Ensino de empreendedorismo no Brasil: panorama, tendências e melhores práticas**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2017.
- LOPES, R. Referenciais para a educação empreendedora. In: LOPES, Rose Mary Almeida et. al. (org.) **Educação Empreendedora: conceitos, modelos e práticas**. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Sebrae, 2010.
- LYNCH, M. *et al.* Combining technology and entrepreneurial education through design thinking: Students’ reflections on the learning process. **Technological Forecasting and Social Change**, v. 164, 1 mar. 2021.
- LYU, J.; SHEPHERD, D. M.; LEE, K. Teaching entrepreneurship in China: culture matters. **International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research**, v. 27, n. 5, p. 1285–1310, 2021.
- MACHADO, A. C. A.; LENZI, F. C.; MANTHEY, N. B. O ensino do empreendedorismo em cursos de graduação: panorama das práticas dos cursos de ciências sociais aplicadas. **Revista Alcance**, 24(4), 554-573. 2017

- MALIN, H.; LIAUW, I.; DAMON, W. Purpose and character development in early adolescence. **Journal of Youth Adolescence**, v. 46, p. 1200-1215, 2017.
- MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003.
- MANZINI, E.J. **Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004.
- MARCOS, A.; MARIANO, S. O impacto da educação para o empreendedorismo na carreira dos egressos. **Revista de Educação Empreendedora**, p. 1–17, 2020.
- MARCOVITCH, J.; SAES, A. Educação empreendedora: trajetória recente e desafios. **Revista Empreendedorismo Gestão de Pequenas Empresas**, v. 9, n. 1, p. 1–9, 2020.
- MENEZES, R., MARIANO, S. R; MOREIRA CUNHA, R. A Educação para o Empreendedorismo no Novo Ensino Médio: uma análise dos documentos orientadores curriculares estaduais. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, 18. 2024
- MUKESH, H. V.; PILLAI, K. R.; MAMMAN, J. Action-embedded pedagogy in entrepreneurship education: an experimental enquiry. **Studies in Higher Education**, v. 45, n. 8, p. 1679–1693, ago. 2020.
- MYKOLENKO, O. *et al.* The impact of entrepreneurship education and cultural context on entrepreneurial intentions of Ukrainian students: the mediating role of attitudes and perceived control. **Higher Education, Skills and Work-based Learning**, v. 12, n. 3, p. 519–536, maio 2022.
- NABI, G.; WALMSLEY, A.; LIÑÁN, F.; AKHTAR, I.; NEAME, C. Does entrepreneurship education in the first year of higher education develop entrepreneurial intentions? The role of learning and inspiration. **Studies in Higher Education**, v. 43, n. 3, p. 452-467, 2018.
- NECK, H.; GREENE, P.; BRUSH, C. Teaching entrepreneurship: a practice-based approach. **Cheltenham: Edward Elgar Publishing**, 2014.
- NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades**. Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, 1(3), 1-5. 1996.
- PACHECO *et al.* **A pedagogia de Paulo Freire e a pedagogia empreendedora**. 2006.
- PEREIRA, A. B. Futuros em disputa: juventude, educação e projeto de vida no Ensino Médio. **Revista TOMO**, 43, e2079. 2024.
- PITTAWAY, L.; AISSAOUI, R.; FERRIER, M.; MASS, P. University spaces for entrepreneurship: a process model. **International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research**, 26(5), 911-936. 2020
- PITTAWAY, L; COPE, J. Entrepreneurship education. A systematic review of the evidence. **International Small Business Journal**, 25(5), 479–510. 2007.
- PRATOMO, L. C.; SISWANDARI; WARDANI, D. K. The effectiveness of design thinking in improving student creativity skills and entrepreneurial alertness. **International Journal of Instruction**, 14(4), 695-712, 2021.
- PRIOR, L. Using Documents in Social Research. London: **Sage Publications**. 2003.

- REINA, F. T.; SANTOS, R. A. dos. Educação empreendedora: práticas educativas para dinamizar a ascensão pessoal e profissional dos alunos. **Temas em Educ. e Saúde**, Araraquara, v.13, n.1, p. 147-163, jan./jun. 2017.
- RIBEIRO *et al.* Abordagem interpretativista e método qualitativo na pesquisa documental: descrição geral das etapas de coleta e análise de dados. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, V.17, nº 1, p.100-113. ISSN 1980-7031. 2023
- RODRIGUEZ, S.; LIEBER, Z. The impact of entrepreneurship education on secondary students' entrepreneurial mindset and career readiness. **Journal of Experiential Education**, v. 43, n. 3, p. 294-307, 2020.
- SAGAR, H. Entrepreneurial Schools. Part 2 - entrepreneurial learning environments and a changed role for teachers. **OECD**. 2015.
- SANTOS, D.O; SOUZA, J.C. Design thinking na Educação. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 21, 6 de junho de 2023.
- SANTOS, K. S.; GONTIJO, S. B. F. Ensino médio e Projeto de Vida: possibilidades e desafios. Revista Nova Paideia - **Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, 2(1), 19–34. 2020.
- SAUNDERS, M.; LEWIS, P.; THORNHILL, A. **Research methods for business students**. 5 ed. London: Pearson Education Limited, 2009.
- SCHAEFER, R; MINELLO, I. Empreender como uma forma de ser, saber e fazer. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, jan./mar. 2020.
- SEKIGUCHI *et al.* Empreendizagens. In: LOPES, Rose Mary Almeida et. al.(org.) **Ensino de empreendedorismo no Brasil: panorama, tendências e melhores práticas**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2017.
- SILVA JUNIOR, L. A.; LEÃO, M. B. C. O *software* Atlas.ti como recurso para a análise de conteúdo: um estudo sobre a robótica no ensino de ciências em teses brasileiras. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 715-728, 2018.
- SILVA, A.B; BISPO, A.C; COELHO, A.L. **Metodologias ativas na educação superior: aprendendo e ensinando na prática docente**. 1. ed. João Pessoa: Editora UFPB, 2024.
- SILVA, Gidalti Guedes da; MATOS, Helen Carla Santos; BRITO, Renato de Oliveira. Projeto De Vida No Ensino Fundamental: Desafios De Implementação. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. e28005-e28005, 2023.
- SILVA, J. F. da; PRATUS, R. O “bê-a-bá” do ensino em empreendedorismo: uma revisão da literatura sobre os métodos e práticas da educação empreendedora. **Revista Empreendedorismo Gestão de Pequenas Empresas**, v. 6, n. 2, p. 372–401, 2017.
- SILVA, S; ANDRADE, D.; TONELLI, D. O uso de metodologias ativas na educação empreendedora: uma revisão sistemática da literatura. **Gestão & Regionalidade**, v. 41, e20258952, jan.-dez. 2024.
- STAKE, R. E. The art of case study research. Thousand Oaks: **SAGE Publications**, 1995.
- STOCHERO, Anderson Daniel; FRANZIN, Rozelaine de Fátima. O desenvolvimento de competências empreendedoras em alunos do ensino médio a partir da utilização de metodologias diferenciadas e ferramentas tecnológicas. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 7, e155221, 2021

- SÁ *et al.* O novo Ensino Médio e o Projeto de Vida: mobilizando o protagonismo do aluno na escola. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 13, e50111335077, 2022. DOI:
- TELES, M; DIAS L. Interesses que norteiam o discurso do protagonismo juvenil no Ensino Médio e suas relações. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, 5(1). 2024.
- THANASI-BOÇE, M. Enhancing students' entrepreneurial capacity through marketing simulation games. **Education and Training**, v. 62, n. 9, p. 999-1013, 2020
- THOMPSON, N. A.; ILLES, E. Entrepreneurial learning as practice: a video-ethnographic analysis. **International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research**, v. 27, n. 3, p. 579-599, 2021. DOI: 10.1108/IJEBR-10-2018-0663. 2021.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VALLE, P; FERREIRA, J. Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **SciELO Preprints**. 2024.
- VANEVENHOVEN, J.; LIGUORI, E. The impact of entrepreneurship education: Introducing the entrepreneurship education project. **Journal of Small Business Management**, v. 51, n. 3, p. 315-328, 2013.
- VERGARA, S. C. **Métodos de coleta de dados no campo**. Edição 2. São Paulo: Atlas, 2009.
- VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, 22(44), 203-220. 2014.
- WALMSLEY, A.; WRAAE, B. Entrepreneurship education but not as we know it: reflections on the relationship between critical pedagogy and entrepreneurship education. **International Journal of Management Education**, v. 20, p. 100726, 2022.
- WHEELER-BELL, Q. An imminent critique of critical pedagogy. **Educational Theory**, 69(3), 265–281, 2019.
- WITSCHGE, J; ROZER, J; WERFHORST, H. Type of education and civic and political attitudes. **British Educational Research Journal**, 45(2), 298–319. 2019.
- WRIGHT, J.T.C.; SILVA, A.T.B.; SPERS, R.G. O mercado de trabalho no futuro: uma discussão sobre profissões inovadoras, empreendedorismo e tendências para 2020. **RAI-Revista de Administração e Inovação**, v. 7, n. 3, 2010.
- YAZAN, B. Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 149-182, jan./abr. 2016.
- YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. São Paulo: Penso Editora, 2016.
- ZULFIQAR, S. *et al.* Understanding and predicting students' entrepreneurial intention through business simulation games: A perspective of covid-19. **Sustainability**, v. 13, n. 4, p. 1–27, fev. 2021.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

DADOS DO DISCENTE

Nome: Paulo Diego Assis de Freitas Américo

Linha de Pesquisa: Pequenas empresas e Empreendedorismo

Orientadora: Gracyanne Freire Araujo

Contato: paulofamerico@hotmail.com / (82) 98162.2033

DADOS DA PESQUISA

Título: Educação Empreendedora e a Pedagogia Freireana: Um estudo sobre o projeto de vida no ensino médio em escolas públicas de Alagoas.

Questão de Pesquisa: Como a pedagogia crítica freireana contribui com a EE para o desenvolvimento do projeto de vida no ensino médio em escolas públicas de Alagoas?

Objetivo Geral: Compreender o desenvolvimento do projeto de vida no âmbito da EE no ensino médio em escolas públicas de Alagoas, à luz da a pedagogia crítica freireana.

ROTEIRO DE ENTREVISTA 1 – COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E PROFESSORES DAS ESCOLAS INVESTIGADAS

Pesquisador: Agradeço sua disponibilidade e participação nesta pesquisa. Este estudo é importante para compreender como a Educação Empreendedora pode contribuir para o desenvolvimento do projeto de vida dos alunos de Alagoas, especialmente em Santana do Ipanema.

O roteiro desta entrevista foi elaborado para atender ao objetivo específico da pesquisa:

(A) Identificar e descrever as práticas pedagógicas utilizadas na EE em escolas públicas em Alagoas para o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, à luz da pedagogia crítica freireana;

PERGUNTAS:

1. Gostaria de saber um pouco sobre você. Qual sua formação?

Resposta

2. O que você entende sobre empreendedorismo?

Resposta:

3. Qual a sua percepção sobre o componente curricular projeto de vida na escola?

Resposta:

4. Poderia descrever se existe alguma ementa elaborada para esse componente curricular e, caso exista, qual o conteúdo ministrado?

Resposta:

5. Essa ementa segue a proposta do governo federal ou estadual ou a escola elaborou sua própria ementa?

Resposta:

6. Na sua concepção, esta ementa corresponde aos objetivos do projeto de vida elaborados pela BNCC? Por que?

Resposta:

7. Como você avalia a atratividade da ementa do componente curricular projeto de vida para os estudantes? Quais elementos considera mais ou menos interessantes para engajá-los?

Resposta:

8. Existe alguma capacitação para os professores quanto ao componente curricular projeto de vida?

Resposta:

9. Quais práticas pedagógicas relacionadas à Educação Empreendedora são desenvolvidas nesta escola? Poderia compartilhar exemplos de como essas práticas são aplicadas no cotidiano escolar?

Resposta:

Caso seja professor

Pergunta extra: De que forma você integra metodologias relacionadas à Educação Empreendedora em suas aulas? Pode compartilhar exemplos de práticas que utiliza com os estudantes?

Resposta:

10. Em seu ponto de vista, qual tipo de metodologia em sala de aula é mais atrativa para os estudantes?

Resposta:

A Educação Empreendedora é desenvolvida nesta escola como uma disciplina específica ou está integrada dentro de algum componente curricular?

Resposta:

11. Como você avalia a importância de incluir a Educação Empreendedora no componente curricular Projeto de Vida?

Resposta:

12. Na sua opinião, quais melhorias ainda podem ser promovidas para que a instituição possa apoiar ainda mais a formação empreendedora na Educação Básica?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA

DADOS DO DISCENTE

Nome: Paulo Diego Assis de Freitas Américo
 Linha de Pesquisa: Pequenas empresas e Empreendedorismo
 Orientadora: Gracyanne Freire Araujo
 Contato: paulofamerico@hotmail.com / (82) 98162.2033

DADOS DA PESQUISA

Título: Educação Empreendedora e a Pedagogia Freireana: Um estudo sobre o projeto de vida no ensino médio em escolas públicas de Alagoas.

Questão de Pesquisa: Como a pedagogia crítica freireana contribui com a EE para o desenvolvimento do projeto de vida no ensino médio em escolas públicas de Alagoas?

Objetivo Geral: Compreender o desenvolvimento do projeto de vida no âmbito da EE no ensino médio em escolas públicas de Alagoas, à luz da a pedagogia crítica freireana.

ROTEIRO DE ENTREVISTA 2 – ESTUDANTES

Pesquisador: Agradeço sua disponibilidade e participação nesta pesquisa. Este estudo é importante para compreender como a Educação Empreendedora pode contribuir para o desenvolvimento do projeto de vida dos alunos de Alagoas, especialmente em Santana do Ipanema.

O roteiro desta entrevista foi elaborado para atender ao objetivo específico da pesquisa:

(B) Entender a percepção dos estudantes quanto a Educação Empreendedora para a construção do projeto de vida.

1. Qual sua idade?
2. Com qual gênero você se identifica?
3. Onde você nasceu?

4. Qual a renda mensal familiar?
 1 salário mínimo Entre 1 e 2 salários mínimos Acima de 2 salários mínimos
5. Na sua opinião, o que você acha da disciplina projeto de vida?
Resposta:
6. O que é ensinado sobre empreendedorismo?
Resposta:

7. O empreendedorismo é um tema frequentemente abordado nas aulas da disciplina Projeto de Vida? Se sim, como são as aulas sobre empreendedorismo?

Resposta:

8. Na sua opinião, qual é a importância do empreendedorismo no ensino médio, para desenvolver o seu projeto de vida?

Resposta:

9. Como a disciplina é utilizada pelos professores para ensinar empreendedorismo?

Resposta:

10. Na sua opinião, como você acha a aula mais atrativa?

Resposta:

11. Quais as dificuldades você enfrentou durante as aulas sobre empreendedorismo? Esses desafios podem estar relacionados à compreensão do conteúdo, aplicação prática ou outro aspecto que tenha influenciado o seu entendimento.

Resposta:

12. Você considera que possui sonhos e objetivos definidos para a sua vida profissional e pessoal que podem ser idealizados como um projeto de vida? Se sim, como você os visualiza atualmente?

Resposta:

13. De que forma as aulas da disciplina Projeto de Vida, ajuda a você idealizar ou desenvolver o seu projeto de vida?

Resposta:

14. O que você acha que aprendeu ou melhorou em você nas aulas que falaram sobre empreendedorismo?

Resposta:

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: Educação Empreendedora e a Pedagogia Freireana: Um estudo sobre o projeto de vida no ensino médio em escolas públicas de Alagoas
Pesquisador Responsável: Paulo Diego Assis de Freitas Américo
Local onde será realizada a pesquisa: Santana do Ipanema - Alagoas

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente desta pesquisa por ser professor(a), coordenador(a) ou estudante regularmente matriculado(a) no ensino médio ou concluinte do ano letivo de 2024 em uma escola pública de Santana do Ipanema, Alagoas. No caso dos estudantes, é necessário que tenham frequentado pelo menos 60% da carga horária total do componente curricular Projeto de Vida. Sua contribuição é muito importante, mas não deve participar contra a sua vontade.

Esta pesquisa será realizada para entender como a relação entre a pedagogia crítica de Paulo Freire com a educação empreendedora pode contribuir ao componente curricular Projeto de Vida. Esta pesquisa tem por objetivo compreender como a pedagogia crítica freireana contribui com a educação empreendedora para o desenvolvimento do projeto de vida no ensino médio em escolas públicas de Alagoas. Para o cumprimento deste pretende-se (1) Discutir teoricamente como a Educação Empreendedora e Pedagogia Crítica Freireana podem ser convergentes para o processo de ensino-aprendizagem; (2) Identificar e descrever as práticas pedagógicas utilizadas na EE em escolas públicas em Alagoas para o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes e; (3) Entender a percepção dos estudantes quanto à Educação Empreendedora para a construção do projeto de vida.

Os participantes da pesquisa são estudantes, professores e coordenadores de escolas públicas em Santana do Ipanema. Sua participação nesta pesquisa consistirá em uma entrevista semiestruturada a ser realizada, preferencialmente, nas dependências da escola ou em local que lhe for mais acessível ou combinado. A entrevista será realizada de forma presencial ou virtual, e será gravada sob sua autorização, para que posteriormente seja transcrita e realizada a análise dos dados. A duração da entrevista pode variar entre 20 minutos e 60 minutos. Vale ressaltar que este estudo não implica em gastos para os participantes.

Antes de decidir, é importante que entenda todos os procedimentos, os possíveis benefícios, riscos e desconfortos envolvidos nesta pesquisa.

A qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa, você poderá solicitar mais esclarecimentos, recusar-se ou desistir de participar sem ser prejudicado, penalizado ou responsabilizado de nenhuma forma. Caso você já esteja em tratamento e não queira participar, você não será penalizado por isso.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Paulo Diego Assis de Freitas Américo no celular/whatsapp (82) 98162.2033, na Avenida Marechal Rondon, s/n, CCSA 2, São Cristóvão, Sergipe e no e-mail paulofamerico@hotmail.com.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe. “O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes

da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos” (Resolução CNS nº 466/2012, VII. 2).

Caso você tenha dúvidas sobre a aprovação do estudo, seus direitos ou se estiver insatisfeito com este estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa das Áreas de Humanidades (CEP Humanidades) da Universidade Federal de Sergipe, situado na Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, Avenida Marcelo Deda Chagas, s/n, Bairro: Rosa Elze - São Cristóvão/SE CEP: 49.107-230. Contato por e-mail: cepchs@academico.ufs.br. Telefone: (79) 3194-7057 e horários para contato – Segunda a Sexta-feira das 08h às 12h.

Todas as informações coletadas neste estudo serão confidenciais (seu nome jamais será divulgado) e utilizadas apenas para esta pesquisa. Somente nós, o pesquisador responsável e/ou equipe de pesquisa, teremos conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo.

Para maiores informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), que está disponível no site:

http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf

Caso você concorde e aceite participar desta pesquisa, deverá rubricar todas as páginas deste termo e assinar a última página, nas duas vias. Eu, o pesquisador responsável, farei a mesma coisa, ou seja, rubricarei todas as páginas e assinarei a última página. Uma das vias ficará com você para consultar sempre que necessário.

O QUE VOCÊ PRECISA SABER:

DE QUE FORMA VOCÊ VAI PARTICIPAR DESTA PESQUISA: Sua participação nesta pesquisa consistirá em uma entrevista semiestruturada a ser realizada, preferencialmente, nas dependências da escola ou em local que lhe for mais acessível ou combinado. A entrevista será realizada de forma presencial ou virtual, e será gravada sob sua autorização, para que posteriormente seja transcrita e realizada a análise dos dados. A duração da entrevista pode variar entre 20 minutos e 60 minutos.

✓ **RISCOS EM PARTICIPAR DA PESQUISA:** Levando em conta a intenção da pesquisa, espera-se como um risco um possível desconforto emocional ou cansaço, pois os participantes podem se sentir desconfortáveis ao discutir sua rotina escolar durante as aulas, mas que poderá ser amenizado a partir da escuta pelo pesquisador sobre o que pode ter causado tal desconforto e junto ao participante propor uma solução para esse fato, se vier acontecer.

✓ **BENEFÍCIOS EM PARTICIPAR DA PESQUISA:** Esta pesquisa pode gerar benefícios tanto diretos quanto indiretos para a sociedade, ao identificar práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes. Além disso, pode fornecer insights para a adoção de metodologias mais eficazes, favorecendo a implementação de abordagens pedagógicas mais alinhadas ao contexto do projeto de vida no ensino médio.

✓ **PRIVACIDADE E CONFIDENCIALIDADE:** Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

✓ **ACESSO A RESULTADOS DA PESQUISA:** O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação dos participantes.

✓ **CUSTOS ENVOLVIDOS PELA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA:** Este estudo não implica em gastos para os participantes.

✓ **DANOS E INDENIZAÇÕES:** Se lhe ocorrer qualquer problema ou dano pessoal durante a pesquisa, lhe será garantido o direito à assistência médica imediata, integral e gratuita, às custas do pesquisador responsável, com possibilidade de indenização caso o dano for decorrente da pesquisa (através de vias judiciais Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954).

Consentimento do participante

Eu, abaixo assinado, declaro que concordo em participar desse estudo como voluntário(a). Fui informado(a) e esclarecido(a) sobre o objetivo desta pesquisa, li, ou foram lidos para mim, os procedimentos envolvidos, os possíveis riscos e benefícios da minha participação e esclareci todas as minhas dúvidas.

Sei que posso me recusar a participar e retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me cause qualquer prejuízo, penalidade ou responsabilidade. Autorizo o uso dos meus dados de pesquisa sem que a minha identidade seja divulgada.

Recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Nome do(a)
participante: _____

Assinatura: _____ local e
data: _____

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada, esclarecida e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante para a participação neste estudo. Entreguei uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim ao participante e declaro que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador Responsável: Paulo Diego Assis de Freitas Américo

Assinatura: _____
Local/data: _____

APÊNDICE D

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Educação Empreendedora e a Pedagogia Freireana: Um estudo sobre o projeto de vida no ensino médio em escolas públicas de Alagoas”, coordenada pelo pesquisador Paulo Diego Assis de Freitas Américo com contato (82) 98162.2033.

Queremos compreender como a Educação Empreendedora, através de aulas em que vocês são mais participativos, contribui para o desenvolvimento do projeto de vida nas escolas públicas em Alagoas.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Os adolescentes que irão participar desta pesquisa têm de 14 a 17 anos de idade.

A pesquisa será feita na Escola onde estudam, e será realizado entrevistas em grupo e serão gravadas por áudio. Para isso, será usado o gravador do smartphone e serão perguntas simples e de fácil entendimento. Caso aconteça algo errado, você pode me procurar pelo telefone que tem no começo do texto. Mas há coisas boas que podem acontecer, como descobrir como as aulas de Educação Empreendedora podem ajudar os alunos a desenvolver seus sonhos futuros, sejam eles pessoais ou profissionais.

As entrevistas acontecerão e serão gravadas no período que você estiver na escola.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar quem participou.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa Educação Empreendedora e a Pedagogia Freireana: Um estudo sobre o projeto de vida no ensino médio em escolas públicas de Alagoas.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

O pesquisador tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Recebi uma via deste termo de assentimento. A outra via ficará com o pesquisador responsável Paulo Diego Assis de Freitas Américo.

Li o documento e concordo em participar da pesquisa.

Santana do Ipanema, ___ / ___ / ___

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador

ANEXO 01**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA E A PEDAGOGIA FREIREANA:
UM ESTUDO SOBRE O PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO
EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ALAGOAS

Pesquisador: PAULO DIEGO ASSIS DE FREITAS AMERICO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 86637225.5.0000.0383

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Administração

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.788.644

Apresentação do Projeto:

A educação empreendedora (EE) é uma abordagem pedagógica que visa desenvolver competências nos estudantes incentivando a identificação de oportunidades, resolução de problemas e tomada de decisões. Além da formação de competências, a EE promove uma postura crítica e autônoma, quando alinhada aos princípios da pedagogia crítica freireana. Essa relação conscientiza os estudantes sobre a necessidade de mudanças sociais e estimulando o desenvolvimento de ações transformadoras. Embora a Educação Empreendedora tenha crescido na produção acadêmica, ainda necessita de estudos que aprofundem sua relação com a pedagogia crítica, especialmente no contexto educacional contemporâneo. Com isso este projeto de dissertação tem o objetivo de compreender como a pedagogia crítica freiriana contribui com a Educação Empreendedora para o desenvolvimento do projeto de vida no ensino médio em escolas públicas de Alagoas. Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos quatro objetivos específicos: a) discutir teoricamente como a Educação Empreendedora e Pedagogia Crítica podem ser convergentes para o processo de ensino-aprendizagem; b) identificar e discutir as práticas pedagógicas utilizadas na EE em escolas públicas em Alagoas para o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes; e c) descrever e discutir a percepção dos estudantes quanto a Educação Empreendedora para a construção do projeto de vida.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como a pedagogia crítica freiriana contribui com a EE para o desenvolvimento do projeto de vida no ensino médio em escolas públicas de Alagoas.

Objetivo Secundário:

Discutir teoricamente como a Educação Empreendedora e Pedagogia Crítica Freiriana podem ser convergentes para o processo de ensino aprendizagem; Identificar e descrever as práticas pedagógicas utilizadas na EE em escolas públicas em Alagoas para o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes; Entender a percepção dos estudantes quanto a Educação Empreendedora para a construção do projeto de vida.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Levando em conta a intenção da pesquisa, espera-se como um risco um possível desconforto emocional ou cansaço, pois os participantes podem se sentir desconfortáveis ao discutir sua rotina escolar durante as aulas, mas que poderá ser amenizado a partir da escuta pelo pesquisador sobre o que pode ter causado tal desconforto e junto ao participante propor uma solução para esse fato, se vier acontecer.

Benefícios:

Esta pesquisa pode gerar benefícios tanto diretos quanto indiretos para a sociedade, ao identificar práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes. Além disso, pode fornecer insights para a adoção de metodologias mais eficazes, favorecendo a implementação de abordagens pedagógicas mais alinhadas ao contexto do projeto de vida no ensino médio.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Sergipe, no uso de suas atribuições legais, considerando a Resolução CNS nº 466/2012 e a Norma Operacional nº 001/2013 do CNSN, após análise e avaliação do projeto de pesquisas intitulado „Educação Empreendedora e a Pedagogia Freireana: um estudo sobre o projeto de vida no ensino médio em escolas públicas de Alagoas“, registrado com o CAEE nº 86637225.5.0000.0383, de autoria do pesquisador Paulo Diego Assis de Freitas Américo, conclui que o projeto de pesquisa proposta apresenta objetivo, justificativa, questões, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios. Na documentação apresentada, após análise verificamos ausência de informações, de documento e a necessidade adequações para evitar incoerência das informações.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Após segunda apreciação desse comitê verificou-se que as pendências foram atendidas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise ética, de acordo com a Resolução 466/12, Resolução 510/16 e a Norma Operacional 01/2003, APROVA o presente Projeto de Pesquisa, considerando que as pendências foram atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2485862.pdf	29/07/2025 21:02:48		Aceito
Outros	TAID.pdf	29/07/2025 21:01:45	PAULO DIEGO ASSIS DE FREITAS AMERICO	Aceito
Outros	TCUD.pdf	29/07/2025 21:01:27	PAULO DIEGO ASSIS DE FREITAS AMERICO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	19/05/2025 21:32:43	PAULO DIEGO ASSIS DE FREITAS AMERICO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_dissertacao_Paulo_Americo.pdf	19/05/2025 21:31:11	PAULO DIEGO ASSIS DE FREITAS AMERICO	Aceito
Outros	Carta_Resposta_as_Pendencias_documentais_CEP_Humanidades.pdf	19/05/2025 21:28:45	PAULO DIEGO ASSIS DE FREITAS AMERICO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Crianças_adolescentes.pdf	15/05/2025 21:59:34	PAULO DIEGO ASSIS DE FREITAS AMERICO	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	15/05/2025 21:58:38	PAULO DIEGO ASSIS DE FREITAS AMERICO	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE.pdf	19/02/2025 16:49:59	PAULO DIEGO ASSIS DE FREITAS AMERICO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	19/02/2025 16:49:30	PAULO DIEGO ASSIS DE FREITAS AMERICO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_AUTORIZACAO_E_INFRAESTRUTURA.pdf	19/02/2025 16:48:09	PAULO DIEGO ASSIS DE FREITAS AMERICO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CRISTOVAO, 23 de Agosto de 2025

Assinado por:
ELAINE MARIA SANTOS
(Coordenador(a))