

PROJETO DE VIDA: as estratégias de ensino-aprendizagem para a educação empreendedora na educação básica

DIEGO PEREIRA COSTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)

DANIELA MEIRELLES ANDRADE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)

PRISCILLA OLIVEIRA NASCIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)

Agradecimento à órgão de fomento:

Agradecimento À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

PROJETO DE VIDA: as estratégias de ensino-aprendizagem para a educação empreendedora na educação básica

1 Introdução

O contexto educacional, como um contexto representativo para a formação de sujeitos, tem se apresentado como o principal caminho para a transformação social, para a promoção de novas experiências e conhecimentos (FREIRE, 2006; 2016; 2019). Assim, apresenta-se como oportuno para desenvolver habilidades e conhecimentos, por meio de metodologias ativas, que podem promover um ambiente propício às experiências sobre o empreendedorismo e suas práticas (SCHAEFER; MINELLO, 2017; 2020).

Ao proporcionar experiências que visam contribuir para a formação social e profissional dos estudantes, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressalta que práticas empreendedoras devem ser desenvolvidas por meio de metodologias e estratégias de ensino, que atendam aos objetivos da educação e aos interesses dos sujeitos (BRASIL, 2018). Com isso, as metodologias ativas tornam-se possibilidades para a educação empreendedora (SEBRAE, 2018; IWU et al., 2019; SCHAEFER; MINELLO, 2020).

Visando compreender como as metodologias ativas contribuem para uma educação baseada na experiência do estudante, por meio de atividades inovadoras, este artigo busca compreender como o componente curricular Projeto de Vida (PV) pode ser desenvolvido por meio de práticas da educação empreendedora. O PV trata-se de um novo componente curricular do ensino médio regular, do estado de Minas Gerais, cujo objetivo é desenvolver a identidade pessoal dos estudantes, por meio de atividades que o levem a refletir sobre seus interesses, sonhos, sentimentos, autoconhecimento, perspectivas sociais e de trabalho (BUNDICK, 2009; MASCARENHAS, 2015; MORAN, 2018; MINAS GERAIS, 2020).

À vista disso, a educação empreendedora torna-se uma possibilidade a ser explorada pelo componente curricular, de modo a proporcionar que os estudantes utilizem experiências de gestão voltada à identificação de oportunidades e, ao mesmo tempo, desenvolvam habilidades de autoconfiança, autonomia, criatividade, responsabilidade, comportamento crítico, análise de riscos, proatividade, trabalho em equipe (DOLABELA; FILION, 2013; VIEIRA et al., 2013; SEBRAE, 2018; GUIMARÃES; SANTOS, 2020).

Considerando as proposições levantadas sobre as práticas da educação empreendedora, a partir de metodologias ativas de ensino, este artigo apresenta a questão norteadora: como as estratégias de ensino-aprendizagem adotadas no componente curricular Projeto de Vida pode contribuir para o desenvolvimento de práticas da educação empreendedora? Dessa forma buscou-se **identificar e avaliar as estratégias de ensino-aprendizagem adotadas no componente curricular Projeto de Vida para práticas da educação empreendedora, a partir da aplicação na Educação de Jovens e Adultos (EJA).**

Deste modo, este artigo está estruturado em mais três seções, além desta introdução. A segunda seção contempla o referencial teórico que aborda tópicos sobre o Projeto de Vida (PV), as metodologias ativas e a educação empreendedora; a terceira seção detalha os procedimentos metodológicos adotados; a quarta seção apresenta os resultados e discussão acerca das principais estratégias de ensino-aprendizagem aplicadas. Por fim, são apresentadas as considerações finais que apontam que as principais estratégias de ensino aplicadas são as tradicionais, mas pela forma como foram aplicadas permitiram aos estudantes refletirem sobre seu contexto e proporem soluções para as situações experienciadas.

2 Referencial teórico

2.1 Projeto de Vida (PV): integração escola-sociedade

A fim de estabelecer uma integração entre o conteúdo de ensino, a experiência dos estudantes e o mercado de trabalho, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, em 2020, reestruturou o currículo da Educação de Jovens e Adultos para inserir o Projeto de Vida (PV) como componente curricular, possibilitando uma interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transversalidade nas escolas (MINAS GERAIS, 2020).

A interdisciplinaridade destaca no plano de ensino objetivos afins entre os conteúdos de ensino sobre uma atividade conjunta. A multidisciplinaridade apresenta a independência entre as disciplinas e a finalidade para a mesma atividade (BRASIL, 2018; MINAS GERAIS, 2020).

A transversalidade destaca a experiência do docente para o planejamento de ensino, a partir dos temas presentes no currículo, como será desenvolvida a atividade, integrando aos conteúdos de ensino questões presentes na sociedade que afetam o comportamento como, por exemplo, o uso da tecnologia de informação e comunicação (TICs), direitos humanos, responsabilidade social, cultural, democracia, sustentabilidade, trabalho, etc. (BRASIL, 2018; MINAS GERAIS, 2020).

O PV é um componente curricular que permite a construção do conhecimento dos estudantes, a partir de práticas que contemplam o desenvolvimento pessoal e profissional, reconhecendo a experiência do sujeito, além de valorizar a diversidade entre os estudantes (BUNDICK, 2009; MORAN et al., 2012; MORAN, 2018; BRASIL, 2018; MINAS GERAIS, 2020).

O PV surgiu no contexto educacional dos Estados Unidos da América, com a finalidade de levar o estudante a planejar objetivos a serem conquistados por ele. Desse modo, o PV tornou-se um significativo motivador para definir as ações que contribuam para a realização de objetivos (BUNDICK, 2009).

Nessa perspectiva de responsabilidade de planejar o próprio PV, o estudante é orientado por valores éticos e culturais voltados para a sociedade, uma vez que os objetivos são desenvolvidos durante as aulas, mas sob a percepção que o indivíduo tem de si e do contexto em que está inserido (BUNDICK, 2009).

O PV - enquanto componente curricular - visa questionar o estudante da EJA, acerca de uma percepção mais profunda da realidade para estimular o autoconhecimento, a autoestima, além de aperfeiçoar e desenvolver habilidades, por valorizar experiências e conhecimentos que eles possuem (MINAS GERAIS, 2020).

O PV permite aos docentes explorar os interesses, histórias, talentos e o contexto dos estudantes para instigar as perspectivas social e profissional, de forma que sejam aprendizes ativos do processo de aprendizagem, pois o PV é construído conforme as expectativas e os objetivos dos estudantes (MORAN, 2018).

Nessa perspectiva, o estudante é o protagonista das atividades desenvolvidas no PV. Assim, a interdisciplinaridade e a transversalidade devem propiciar ao estudante o pensamento crítico e reflexivo para a formação de cidadãos participativos, inserindo ações orientadoras para o exercício profissional (MINAS GERAIS, 2020; BRASIL, 2018).

Do mesmo modo, como componente curricular transversal, o PV permite inserir atividades da educação empreendedora, a partir da problematização de situações que estão inseridas no contexto dos estudantes, fazendo-os refletir acerca de situações presentes em sua realidade.

Prezando pela realidade do aluno, o PV deve ser orientado a partir dos temas: Identidade, Valores, Responsabilidade Social; Competências para o Século XXI; Sonhar com o Futuro; Sonhar com o Futuro Profissional; e Mundo do Trabalho (MINAS GERAIS, 2020). Esta estrutura visa integrar ações que permitam aos estudantes identificarem questões relacionadas ao mercado de trabalho e as vivências no espaço educacional, o que pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1 - Projeto de Vida - EJA

COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA	
↓ 1º, 2º e 3º períodos/ 1º bimestre	
TEMAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Identidade	Promover habilidades para o autoconhecimento; Identificar e reconhecer as qualidades, defeitos e potencialidades; Refletir a trajetória pessoal e as relações com a família, amigos e o meio em que está inserido.
↓ 1º, 2º e 3º períodos/ 2º bimestre	
Valores	Refletir sobre valores e éticas para a convivência social.
↓ 1º e 2º períodos/ 3º bimestre	
Responsabilidade social	Refletir sobre o altruísmo e a empatia, a resolução de conflitos e ações sociais, considerando a própria realidade e o contexto social; Promover as relações sociais; Refletir a responsabilidade e as atitudes dos estudantes em situações diversas e concretas da sua vida.
↓ 1º período/ 4º bimestre	
Competências para o Século XXI	Desenvolver habilidades voltadas à formação humana e os potenciais para o autoconhecimento e para conviver na sociedade contemporânea.
↓ 2º período/ 4º bimestre	
Sonhar com o futuro	Refletir sobre a responsabilidade das atitudes e a influência para o presente e o futuro; Reconhecer a importância dos estudos para alcançar os projetos de vida.
↓ 3º período/ 3º bimestre	
Sonhar com o futuro profissional	Refletir sobre a responsabilidade das atitudes e a influência para o presente e o futuro; Perceber a importância dos estudos para alcançar os projetos de vida.
↓ 3º período/ 4º bimestre	
Mundo do trabalho	Estimular o estudante a refletir sobre a importância do Projeto de Vida na área profissional, considerando a relação entre a própria satisfação na profissão e o impacto para a sociedade; Proporcionar ao jovem as possibilidades de atuação acerca do mundo do trabalho, de modo a reconhecer os desafios para iniciar no mundo do trabalho.

Fonte: adaptado do caderno orientador do estado de Minas Gerais (2020)

A proposta para a aplicação do PV é trabalhar um tema por bimestre. Com isso, o PV está dividido em três eixos temáticos, que representa cada um dos temas mencionados no Quadro 1. Os eixos temáticos: “autoconhecimento”, “eu e o mundo” e “mundo do trabalho”, buscam promover o autoconhecimento, a pluralidade cultural e os saberes, proporcionando a construção de experiências que contemplem o mundo do trabalho e a prática da cidadania, a partir da adoção de metodologias ativas que proporcionam atividades práticas, de modo que o estudante possa pensar a realidade, interpretá-la e/ou repensá-la (BRASIL, 2018; MINAS GERAIS, 2020).

2.2 Metodologias ativas: possibilidades para a educação empreendedora

As práticas de ensino devem propiciar saberes e estimular o pensamento reflexivo dos estudantes. Assim, as metodologias ativas emergem como uma proposta pedagógica para tornar o ensino mais dinâmico, na medida em que a realidade dos estudantes é considerada como parte do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2018; LÓPEZ-BELMONTE et al., 2020).

A aprendizagem envolve um conjunto de fatores que proporciona ao estudante construir o conhecimento por meio da percepção ou da descoberta durante o processo de aprendizagem, o que evidencia a importância das relações com o meio social para a expansão do seu aprendizado. Assim, Ausubel (1968) apresenta a expressão ancoragem para explicar o fluxo da aprendizagem significativa (MOREIRA, 2022).

A ancoragem representa a aquisição de um novo conhecimento a partir de um já concretizado pelo estudante. Desse modo, a interação torna o processo de aprendizagem significativo, pois a interação que ocorre na estrutura cognitiva é responsável por assimilar e diferenciar esses conhecimentos (MOREIRA, 2022).

Com isso, o ensino deve ser organizado de forma que o docente tenha as ferramentas necessárias para identificar o conhecimento prévio do estudante e desenvolver estratégias de ensino para ancorar novos conhecimentos sem descaracterizar a realidade e a experiência dos estudantes.

Posto isso, as metodologias ativas possibilitam relacionar o contexto e propor práticas de ensino que exploram a realidade imersa do contexto escolar e dos estudantes, resultando na identificação e afinidade para o estudante explorar as possibilidades de interpretação ao que está sendo problematizado (ZALUSKI; OLIVEIRA, 2018; LÓPEZ-BELMONTE et al., 2020).

As estratégias de metodologias ativas são influenciadas pelo contexto e reverberam no ambiente de ensino, podendo ser desenvolvida por meio de diversas abordagens: aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, movimento *maker*, instrução por pares, *design thinking*, aprendizagem por meio de jogos (FILATRO; CAVALCANTI, 2018; MORAN, 2018; BES et al., 2019), destacando o Projeto de Vida como uma aprendizagem baseada em projetos (MORAN, 2018).

A aprendizagem baseada em Projetos (ABP) organiza os estudantes em grupos para desenvolver um projeto, a partir das orientações do professor orientador. Assim, o papel do docente é apresentar a estrutura do projeto, os prazos de entrega e a discussão acerca do tema que faça sentido para os estudantes, sem distanciar do conteúdo e dos objetivos de ensino (FILATRO; CAVALCANTI, 2018; MORAN, 2018; BES et al., 2019).

A proposta do projeto permite desenvolver a criatividade, o trabalho em equipe, estimular o pensamento crítico, o protagonismo, a tomada de decisão, a responsabilidade e habilidades, para a execução de tarefas individuais e coletivas, troca de ideias entre os grupos e o *feedback*, após a entrega do projeto (FILATRO; CAVALCANTI, 2018; MORAN, 2018; BES et al., 2019).

A ABP apresenta duas perspectivas que objetivam articular os saberes e as áreas do conhecimento de ensino, diante de situações do cotidiano do estudante, ressaltando dois tipos: projetos integradores (interdisciplinares) e os projetos transdisciplinares (MORAN, 2018).

Os projetos interdisciplinares contribuem para aproximar a realidade do estudante aos conteúdos de ensino, proporcionando atividades que estimulam o autoconhecimento e competências para o estudante planejar seu projeto de vida com objetivos de curto, médio e longo prazo, sob a orientação dos professores (MORAN 2018).

Os projetos transdisciplinares inserem a situação-problema conforme o estudante vai adquirindo as habilidades necessárias para resolvê-los em níveis distintos de complexidade, explorando temas/necessidades do cotidiano nas disciplinas de ensino (MORAN, 2018).

À vista disso, a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem tem papel fundamental para alcançar os objetivos propostos (BERBEL, 2011), pois, o ensino tradicional e suas diretrizes reducionistas, tornam-se um desafio para a implementação de práticas que formam sujeitos participativos na sociedade (FREIRE, 2019).

Diante das afirmativas colocadas acerca das metodologias ativas para a promoção do processo de aprendizagem mais dinâmico e protagonizado pelo estudante (BERBEL, 2011). Logo, o ensino com viés identitário ocorre, à medida que os estudantes estejam envolvidos com a situação. Assim, o professor acompanha o desenvolvimento e orienta, discute, questiona-os, para que eles possam resolver o problema (BERBEL, 2011; BES et al., 2019; FREIRE, 2019).

Com isso, percebe-se que o professor tem influência sobre as estratégias de aprendizagem, focando no protagonismo do estudante para resolver as situações-problema. O professor é, ao mesmo tempo, incentivador e orientador, destacando a sua sensibilidade para acompanhar o processo de aprendizagem (BERBEL, 2011; FILATRO; CAVALCANTI, 2018; MORAN, 2018; BES et al., 2019).

Com essa percepção, o papel do professor passou a ser mais complexo e dinâmico. Ele deixa de ser o responsável pela transmissão do conhecimento para exercer o papel de mediador, orientador, catalisador e estimulador para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante (MORAN, 2018; BES et al., 2019). Já o comportamento do professor pode resultar em ações que estimulem à autonomia e à inovação em sala de aula, ou reforçar um modelo de ensino que forma sujeitos passivos e de fácil manipulação (BERBEL, 2011; FREIRE, 2019).

Assim, as metodologias ativas direcionam para uma reorganização dos métodos tradicionais de ensino, permitindo estimular o comportamento crítico e reflexivo, habilidades cognitivas e maior flexibilidade no desenvolvimento das estratégias de aprendizagem (ZALUSKI; OLIVEIRA, 2018).

Diante disso, apresenta-se uma possibilidade de relação entre a educação empreendedora e as metodologias ativas, uma vez que o estudante ao se tornar responsável por pensar soluções acerca de situações que estão sendo problematizadas em sala de aula, tem a possibilidade de agir de forma inovadora e criativa. Logo, as habilidades são desenvolvidas mediante o problema identificado.

A educação empreendedora, por meio de metodologias ativas, tem sido desenvolvida por meio de situações que problematizam o contexto e de simulações empresariais, de modo que os estudantes possam experienciar situações reais e/ou fictícias, gerando reflexões e propostas de soluções e/ou alternativas criativas (WEE, 2004).

2.3 Educação empreendedora: uma possibilidade criativa e reflexiva para o PV

A perspectiva de uma educação que considera a experiência e a realidade do estudante no processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 2019) reflete a importância de utilizar estratégias de ensino que instiguem a participação ativa dos estudantes e, ao mesmo tempo, esteja aberta para as transformações que ocorrem na sociedade (PARRA-GONZÁLEZ, 2020).

Do mesmo modo, os estudos acerca do empreendedorismo têm contribuído para as discussões sobre a importância de uma educação voltada para o desenvolvimento de habilidades em que os sujeitos possam assumir responsabilidades (FAYOLLE; GAILLY, 2015; VERDUIJN; BERGLUND, 2019; IWU et al., 2019). Com isso, as práticas empreendedoras, na educação, podem ser oportunas para o desenvolvimento social, econômico e cultural (FAYOLLE, 2013; FAYOLLE; VERZAT; WAPSHOTT, 2016; VERDUIJN; BERGLUND, 2019).

Desenvolver o empreendedorismo na educação começa pela organização dos contextos disciplinar, pedagógico, epistemológico e ético, a fim de que as práticas tenham significado e valor para os sujeitos e para a sociedade (FAYOLLE; VERZAT; WAPSHOTT, 2016).

No contexto disciplinar, os processos de ensino devem ter definições claras e objetivas acerca da proposta relacionada ao empreendedorismo. O contexto pedagógico apresenta as habilidades a serem desenvolvidas e como serão avaliadas. O contexto epistemológico representa a contribuição científica, a produção de conhecimento e como essas contribuições refletem na sociedade. O contexto ético resulta do planejamento e dos procedimentos de segurança para o desenvolvimento de práticas empreendedoras (FAYOLLE; GAILLY, 2015; FAYOLLE; VERZAT; WAPSHOTT, 2016).

As possibilidades advindas da educação empreendedora proporcionam a adoção de práticas de gestão e gerenciamento de projetos que estimulam a criatividade, a inovação, a autoestima e a disciplina (STEYAERT, 2007; BECKER, 2014; EDOKPOLOR; SOMORIN, 2017; JHONSTONE et al., 2018; IWU et al., 2019), sendo esse último essencial para promover a educação empreendedora no ambiente educacional (BECKER, 2014). Diante disso, a educação empreendedora pode ser sintetizada em seis tópicos: contexto, estratégias de ensino, habilidades, oportunidades, protagonismo e a cultura empreendedora, que estão sintetizados na Figura 1.

Figura 1 – Síntese da educação empreendedora



Fonte: elaborado pelo autor a partir de Dolabela; Filion, 2013; Becker, 2014; Fayolle; Gailly, 2015; Iwu et al., 2019

O contexto presente na Figura 1, representa características do cotidiano, destacando as experiências, vivências e a relação dos sujeitos com o ambiente, de modo que essas características estejam presentes nas práticas (FREIRE, 2016; 2019). Posto isso, as estratégias de ensino são alternativas para que o desenvolvimento de práticas empreendedoras possa explorar situações do contexto no processo de ensino-aprendizagem (DOLABELA; FILION, 2013; BECKER, 2014).

As habilidades permitem aos estudantes identificar oportunidades, estimular o protagonismo e contribuir para a promoção da cultura empreendedora no ambiente de ensino e

para a sociedade (DOLABELA; FILION, 2013; IWU et al., 2019). As oportunidades são identificadas, conforme o estudante vai adquirindo o domínio das habilidades e consiga aplicá-las (DOLABELA; FILION, 2013; HÄGG, 2017; SEBRAE, 2018; IWU et al., 2019).

O protagonismo do estudante é estimulado por meio de estratégias de ensino que são adotadas para o desenvolvimento das atividades durante as aulas. Posto isso, existe uma relação entre as estratégias de ensino para a participação dos estudantes (BERBEL, 2011; MORAN, 2018; BES et al., 2019; LÓPEZ-BELMONTE et al., 2020). Outro destaque da educação empreendedora é a promoção de um ambiente para a cultura empreendedora, que é possível observar pelo comportamento que os estudantes passam a demonstrar, posteriormente ao desenvolvimento da atividade (DOLABELA, 2003; DOLABELA; FILION, 2013; ARAÚJO; DAVEL, 2018; IWU et al., 2019; SCHAEFER; MINELO, 2017; 2020).

Com isso, a promoção de práticas empreendedoras em sala de aula envolve os processos de ensino, a descrição da prática pedagógica, a capacitação de professores e objetivos educacionais que contemplem ações do empreendedorismo (FAYOLLE; VERZAT; WAPSHOTT, 2016; VERDUIJN; BERGLUND, 2019).

3 Procedimentos metodológico

A fim de identificar e avaliar as estratégias de ensino-aprendizagem adotadas no componente curricular Projeto de Vida para práticas da educação empreendedora, este artigo utiliza a abordagem qualitativa, pois o pesquisador está concentrado em entender o processo e como o objeto se comporta e interage no ambiente pesquisado (TURATO, 2003). Quanto aos objetivos, a pesquisa é definida como descritiva porque tem como finalidade levantar dados do campo em estudo, estabelecendo relações entre variáveis por meio da coleta de dados, pela aplicação de questionário e da observação sistemática (GIL, 2019).

Esta pesquisa tem como objeto de estudo duas escolas estaduais de um município do Sul de Minas Gerais, sendo escolhidas após os critérios de frequência dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e pela longevidade das escolas em ofertar esta modalidade de ensino. Os critérios foram estabelecidos após entrevistas não estruturada (MARCONI; LAKATOS, 2021), com as seis (6) supervisoras responsáveis pela educação noturna. Assim, as escolas incluídas são identificadas pelos nomes Reconvexo e Aponte, como forma de preservar a identidade.

Em relação aos sujeitos, esta pesquisa é composta pelas supervisoras, duas professoras do PV e pelos estudantes frequentes no segundo período da EJA. A justificativa pelo acompanhamento no segundo período, foi pelo fato de os alunos já estarem inseridos no novo currículo, além do planejamento das aulas contemplar o eixo temático “eu e o mundo”.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi aplicado técnicas da pesquisa documental nas normas e diretrizes da educação básica (BNCC e o Caderno Orientador de Minas Gerais), de modo a levantar informações para compreender o contexto investigado (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Posto isso, destaca-se a observação sistemática realizada durante o acompanhamento semanal das aulas de PV, durante dois meses, para observação e registro dos dados.

Assim, os registros foram feitos a partir do diário de campo, utilizando como critério, o comportamento das pessoas e a reação diante de determinada situação (GIL, 2019), durante os dois meses de acompanhamento semanal das aulas de PV.

Após a definição do percurso metodológica apresentado, e seguindo os protocolos do Comitê de Ética, foi elaborado e disponibilizado para os participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), constando os objetivos da pesquisa e o

consentimento de que eles estão participando de maneira voluntária, assegurando o anonimato de sua participação e a finalidade acadêmico-científico da pesquisa.

O quadro 2 é resultado do questionário aplicado às professoras, no mês de outubro de 2022 e apresenta o perfil das docentes, como elas são identificadas no tópico de resultados e discussão, a experiência com a docência e com o PV, destacando as estratégias de ensino que resultam na participação ativa dos estudantes.

Quadro 2 - Perfil docente

Professoras	Princesa Leia (Escola Reconvexo)	Rey (Escola Aponte)
Experiência docente	9 anos	12 anos
Atuação na EJA	2 anos	6 anos
Experiência com o PV	1 ano	1 ano
Principais estratégias de ensino-aprendizagem no PV	Debates; Aulas dialogadas; Atividades de reflexão	

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados coletados (2022)

A experiência das professoras reflete na escolha das estratégias que estimulam a participação dos estudantes e contribuem para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Logo, a experiência das professoras e a relação que elas estabelecem com os estudantes resulta na dinâmica acerca das atividades propostas, sendo necessário conhecer a experiência e a realidade que está representada em sala de aula (FREIRE, 2019).

O quadro 3 apresenta uma descrição do perfil dos estudantes, a relação com o mercado de trabalho, o motivo para retomar os estudos e o código adotado para identificação deles na pesquisa. Como resultado da aplicação do questionário, ocorrido no mês de outubro de 2022, as informações permitiram identificar o perfil dos estudantes.

Quadro 3 - Perfil dos estudantes

Escola Reconvexo		Escola Aponte	
Descrição	Código	Descrição	Código
A estudante é casada, faixa etária entre 42 a 47 anos, trabalha como cozinheira. Retomou os estudos em 2020.	E1	O estudante é solteiro, faixa etária entre 18 a 23 anos, trabalha como repositor. Retomou os estudos em 2022.	E1
A estudante é casada, faixa etária entre 24 a 29 anos, trabalha como doméstica. Retomou os estudos em 2022, com o objetivo de fazer o curso técnico de confeitaria.	E2	O estudante é casado, faixa etária entre 24 a 29 anos, desempenha a função de serviços operacionais. Retomou os estudos em 2022, em busca do desenvolvimento profissional e sonha em fazer uma graduação.	E2
A estudante está em uma união estável, faixa etária entre 42 a 47 anos, trabalha como faxineira. Retomou os estudos em 2021, para concluir a educação básica.	E3	A estudante é divorciada, faixa etária entre 48 a 53 anos, trabalhava como serviços gerais, mas não está trabalhando no momento. Retomou os estudos em 2022, após uma recomendação médica.	E3
A estudante é solteira, faixa etária entre 24 a 29 anos, exerce a atividade profissional como cuidadora de idoso. Retomou os estudos em 2022, pois objetiva fazer a graduação em direito.	E4	A estudante é solteira, faixa etária entre 30 a 35 anos, trabalhava como cozinheira, mas não está trabalhando no momento. Retomou os estudos em 2021, para ter melhores oportunidades de emprego.	E4
O estudante é solteiro, faixa etária entre 18 a 23 anos, trabalha como auxiliar de inspeção. É	E5	O estudante é casado, faixa etária entre 30 a 35 anos, trabalha com a função de	E5

repetente e, para conciliar com o trabalho, foi para a EJA.		preparador de ferramentas. Retomou os estudos em 2019, com o objetivo de fazer um curso técnico e melhorar a sua vida financeira.	
O estudante é solteiro, faixa etária entre 18 a 23 anos, trabalha na construção civil, sendo uma área que ele gosta muito. Retomou os estudos em 2019, em busca de melhores oportunidades no mercado de trabalho.	E6	A estudante é solteira, faixa etária entre 18 a 23 anos, gerencia o próprio negócio. Com dificuldades de encontrar emprego, aprendeu a fazer tranças vendo vídeos no <i>Youtube</i> , trabalhou por um tempo em um salão de beleza até começar a entender seus clientes por conta própria. Retomou os estudos em 2022.	E6
A estudante é solteira, faixa etária entre 18 a 23 anos, gerencia o próprio negócio no setor de beleza, sou designer de unhas. Retomou os estudos em 2022, para aperfeiçoar o seu trabalho.	E7	A estudante é casada, faixa etária entre 30 a 35 anos, trabalhava como serviços gerais, mas não está trabalhando no momento. Retomou os estudos em 2022, para obter um emprego melhor.	E7
A estudante é divorciada, faixa etária entre 42 a 47 anos, e não está trabalhando no momento. Retomou os estudos em 2022, pois pretende retornar para o mercado de trabalho.	E8	O estudante é divorciado, faixa etária entre 48 a 53 anos, trabalha com serviços gerais. Retomou os estudos em 2021, para ter mais oportunidades de trabalho e aprendizagem.	E8
A estudante é solteira, faixa etária entre 18 a 23 anos, já trabalhou como atendente, mas não está trabalhando no momento. Retomou os estudos em 2022, para concluir essa etapa de formação.	E9	A estudante é solteira, faixa etária entre 54 a 59 anos, já trabalhou como doméstica, vendedora e cuidadora de idoso, mas não está trabalhando no momento. Retomou os estudos em 2022 com o apoio dos filhos, pois tem o sonho de fazer o curso de segurança do trabalho.	E9
A estudante é solteira, faixa etária entre 48 a 53 anos, já trabalhou como serviços gerais, mas não está trabalhando no momento. Retomou os estudos em 2022 por achar necessário e importante.	E10	A estudante é divorciada, faixa etária entre 42 a 47 anos, já trabalhou como servente de limpeza e serviços gerais, mas não está trabalhando no momento. Retomou os estudos em 2022, em busca de mais oportunidades de serviços.	E10
O estudante é casado, faixa etária entre 54 a 59 anos, trabalhava como carreteiro, mas está afastado do trabalho. Retomou os estudos em 2022, devido a uma solicitação da previdência social.	E11	A estudante é solteira, faixa etária entre 18 a 23 anos, já trabalhou como doméstica e com reciclagem, sendo essa, uma experiência muito boa. Retomou os estudos em 2021.	E11
A estudante é solteira, faixa etária entre 24 a 29 anos, nunca trabalhou. Retomou os estudos em 2022, pois quer concluir o ensino médio para ter mais oportunidades de ingressar no mercado de trabalho.	E12	A estudante é casada, faixa etária entre 42 a 47 anos, trabalhou como vendedora e teve duas lojas de variedades por cinco anos (2017 - 2022). No momento não está trabalhando. Retomou os estudos em 2021, pois pretende fazer um curso técnico.	E12

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados coletados (2022)

Após a realização das etapas de coleta, os dados foram transcritos e organizados no *Excel*, posteriormente, o tratamento aplicado foi realizado pelas técnicas da análise de conteúdo, possibilitando organizar as informações e interpretar a mensagem (BARDIN, 2016). Então, como técnica foi adotada a análise temática, posto o recorte e agrupamento das entrevistas (oral

ou escrita) por categorias. Assim, os temas podem ser extraídos de documentos de análise e/ou entrevistas e agrupados por temas, a fim de encontrar os núcleos de sentido da comunicação (BARDIN, 2016).

Dessa maneira, ao adotar a análise temática, busca-se compreender o núcleo de sentido do PV, resultando na identificação das estratégias de ensino-aprendizagem e a sua aplicação no PV. Para isso, foi adotado a grade fechada, sendo a definição do tema feito *a priori* (VERGARA, 2005), posto o objetivo da pesquisa.

4 Resultados e discussão

Este tópico busca identificar e avaliar as estratégias de ensino-aprendizagem aplicadas pelas professoras, de modo a identificar se essas estratégias contribuem para promover o protagonismo dos estudantes. Com isso, a discussão do tópico reflete as principais estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvidas nas aulas de PV.

4.1 Estratégias de ensino-aprendizagem

As estratégias de aprendizagem estão voltadas para a promoção do protagonismo dos estudantes da EJA com as atividades do PV e orientadas para a promoção de atividades práticas que alinhem teoria e os aspectos de empregabilidade. Isso parte das perspectivas que o estudante possui sobre si (autoconhecimento) até a relação com o contexto.

Os temas previstos para as aulas, sob o eixo temático “eu e o mundo”, promoveram momentos interativos diante das discussões geradas, sendo que essas refletiam as experiências e eram carregadas de significados para os estudantes. Assim, as aulas dialogadas geravam momentos de socialização e, ao mesmo tempo, eram oportunas para que as professoras identificassem as estratégias de ensino-aprendizagem que resultaram na participação ativa e para o desenvolvimento de habilidades de comunicação.

Desse modo, as estratégias de ensino-aprendizagem contribuíram para um processo de ensino-aprendizagem dinâmico para e com os estudantes. Destaca-se o papel das professoras para a proposição do tema e para a orientação durante as discussões, o que têm promovido um ambiente participativo, interativo e propício para o compartilhamento de experiências.

Para as professoras Princesa Leia e Rey, o PV é uma experiência voltada para o estudante, de modo que a participação acontece para orientar e mediar a proposta, pois os estudantes da EJA têm conhecimento e vivências para compartilhar e refletir acerca do “Eu”, sendo o “Eu” a representação do que ele sabe sobre si.

Logo, o papel das professoras é fundamental para desenvolver o protagonismo e estimular habilidades para o protagonismo do estudante, a partir de atividades que ele possa explorar a sua experiência e o seu conhecimento. Para a maioria dos estudantes da escola Reconvexo, as aulas de PV são momentos de pensar sobre o futuro e aprender com as experiências vividas. Eles destacam a importância do autoconhecimento para a construção de um projeto de vida que reflète a própria identidade e a motivação para conquistar os objetivos pessoais e profissionais. Para o E11:

O projeto de vida te ajuda a colocar para fora sentimentos, vontade de fazer as coisas que estão presas dentro de você. Te dá liberdade de falar e expor seus problemas e achar soluções para melhorar seu modo de vida (E11).

Ao proporcionar essa percepção dos estudantes com as atividades, as professoras contribuem para que eles possam desenvolver seu comportamento crítico e refletir sobre seus

interesses e responsabilidades. Assim, existe uma relação entre a realidade dos estudantes para a construção do projeto de vida (BUNDICK, 2009; MORAN et al., 2012; MORAN, 2018; MINAS GERAIS, 2020). Além disso, as atividades promovem a curiosidade do estudante e a liberdade com responsabilidade (FREIRE, 2019).

Para os estudantes da escola Aponte, a experiência com o PV inicia pela relação que eles desenvolvem com a professora, posto que eles acreditam ser o diferencial para a aprendizagem e para a interação durante as aulas. A autorreflexão e o autoconhecimento são destacados por eles como essenciais para planejar e conquistar os sonhos. O E2 e a E12 complementam que é:

Uma ótima matéria, ainda mais com uma professora espetacular. Ajudou a entender eu mesmo, minhas qualidades e os meus defeitos. Ajuda a ser um bom cidadão (E2).

Eu acho que deveria ter desde o primário da educação. Eu amo! Estou aprimorando muito sobre mim (E12).

Nesse sentido, Freire (2019) apresenta essa relação como promotora para a troca de experiências entre os sujeitos durante o processo de ensino-aprendizagem, representando a cumplicidade e a boniteza da relação do professor com os estudantes. Logo, o comportamento das professoras para planejar o conteúdo considera a experiência dos estudantes, de modo que eles possam participar e envolver-se com o PV, o que tem resultado em uma maior interação e responsabilidade dos estudantes, o que influencia diretamente na escolha de estratégias de ensino-aprendizagem.

As professoras Princesa Leia e a Rey reforçam que, como um componente curricular que se tornou obrigatório para a EJA, as aulas têm sido uma experiência tanto para elas quanto para os estudantes, principalmente, por envolver um tema que é o autoconhecimento. Desse modo, à medida que esse tema vai sendo desenvolvido, é preciso contextualizar com a sociedade, sob o eixo temático “eu e o mundo”.

A contextualização com a realidade dos estudantes contempla o desenvolvimento de um PV alinhado com as expectativas dos estudantes em relação ao seu futuro, pois, conforme Bundick (2009) e Moran et al. (2012), o propósito é exercitar o planejamento e a responsabilidade do estudante por meio do PV, refletindo sobre o presente e o futuro. Vejamos pela descrição que as professoras fazem do PV:

As atividades propostas para o componente curricular são semelhantes às do ensino regular, a diferença é que as atividades para a EJA estão voltadas para uma perspectiva do mercado de trabalho e para a realização pessoal (Princesa Leia, escola Reconvexo).

A experiência com o PV tem sido positiva, pois existe um engajamento muito grande dos estudantes, destaque para as atividades que o faz pensar sobre o próprio eu (Professora Rey, escola Aponte).

Durante o período de acompanhamento das aulas, observou-se que a escolha por essas estratégias, a partir da relação que elas propõem para atender aos objetivos do conteúdo e, ao mesmo, estimular o protagonismo dos estudantes, por meio de temas que representam aspectos da sociedade e possuem significado para eles. Diante disso, as aulas dialogadas e os debates têm promovido aulas descontraídas e discussões de situações vivenciadas pelos estudantes.

A proposta do debate parte do tema “Escola, espaço de trocas”, o que gerou um debate crítico pelos estudantes, sobre a situação do ambiente interno e como o estado de conservação da escola influencia para a qualidade do aprendizado, o que resultou na geração de ideias e sugestões de cuidado e preservação do espaço escolar. O início do

debate ocorre a partir de uma situação, proposta pela professora Princesa Leia, sob o tema, para que os estudantes possam refletir, discutir e refletir acerca da percepção dos colegas. De modo geral, o exemplo contextualiza como a estratégia de aprendizagem por meio do debate, promove a participação ativa e a interação entre os estudantes (DIÁRIO DE CAMPO, registro 5).

A atividade com o tema “Descobrir seu propósito de vida”, foi desenvolvida por meio da aula dialogada entre a professora Rey e os estudantes, o que resultou em reflexões voltadas para a interação com a família, amigos, colegas de trabalho, colegas de turma e com os professores. Durante a aula, o clima foi agradável e a relação entre os estudantes foi de acolhimento e de respeito ao voltar a atenção para o colega que estava com a palavra, seguindo assim até o término da aula (DIÁRIO DE CAMPO, registro 2).

Ao escolher as estratégias de ensino-aprendizagem, as professoras propõem aulas mais dinâmicas, a fim de que toda aula seja uma nova experiência para os estudantes e, ao mesmo tempo, uma avaliação acerca das estratégias aplicadas. Com isso, existe a possibilidade de as professoras identificarem temas que possam surgir durante as aulas.

Assim, essa tendência das professoras por atividades que integram situações do cotidiano para o PV, destaca-se uma similaridade com proposta defendida por Freire (2019), em que a educação deve propiciar as condições para que os estudantes possam ensaiar experiências entre si, para que possam ter condições de assumir-se como ser social, realizador de sonhos, transformador e pensante.

Dessa forma, a proposta do PV não é discutir aspectos filosóficos relacionados à existência e ao propósito do indivíduo, mas propor aos estudantes um olhar crítico e acolhedor sobre o passado, o presente e o próprio futuro. O “Eu” presente no PV é desenvolver o autoconhecimento e o protagonismo do estudante por meio de atividades práticas e que são representativas para que ele possa compartilhar e trocar experiências com os colegas.

Assim, o acompanhamento semanal das aulas, nas escolas Reconexo e Aponte, possibilitou compreender o desenvolvimento do componente curricular e identificar as principais metodologias utilizadas pelas professoras no PV. Sendo assim, as principais estratégias de aprendizagem são a aula dialogada e o debate.

A identificação das estratégias da aula dialogada e o debate têm possibilitado alcançar os objetivos de ensino e aproximar o contexto externo das práticas escolares. Com isso, as professoras destacam que os temas têm contribuído para conhecer seus estudantes, possibilitando desenvolver o protagonismo pelas atividades.

Considerando a pouca adesão pelas metodologias ativas, as estratégias múltiplas utilizadas pelas professoras, permite estimular o protagonismo do estudante, diante da participação deles em compartilhar de suas experiências, motivados pelo tema. Com isso, Berbel (2011) e Bes et al. (2019) apontam que tanto as estratégias de ensino-aprendizagem quanto às metodologias ativas são assertivas quando o estudante se sente confortável para participar.

Dessa maneira, à medida que as estratégias vão sendo eficientes para atender a proposta do PV, as professoras conseguem inserir novas práticas para as aulas, principalmente, integrar o contexto externo pela experiência e vivência dos estudantes.

Considerando as múltiplas estratégias utilizadas pelas professoras, verificou-se que o eixo temático “mundo do trabalho” visa aproximar os estudantes de práticas para a empregabilidade, destacando o empreendedorismo como uma prática a ser explorada. Com isso, o destaque para as múltiplas estratégias e/ou metodologia ativa para que os estudantes possam experimentar essas práticas (BRASIL, 2018; MINAS GERAIS, 2020):

Integrando com o que o estudante espera do seu Projeto de Vida com as possibilidades de empreender em uma área que possua aptidão (Professora Princesa Leia, escola Reconvexo).

Como pontua a professora, o desenvolvimento de práticas empreendedoras deve ser aplicado para desenvolver uma habilidade ou interesse do estudante, de modo que a prática tenha significado para ele (FAYOLLE; VERZAT; WAPSHOTT, 2016; HÄGG, 2017; ARAUJO; DAVEL, 2018). Como a atividade realizada pela professora Rey:

Já organizei visitas técnicas para impulsionar alunos a realizarem sonhos. A visita mais recente ocorreu em uma instituição de ensino superior para uma mostra de profissões, e uma aluna ficou encantada com o curso de arquitetura, e, posteriormente, ela procurou a gente para saber detalhes sobre o processo seletivo. Acabamos por organizar um encontro entre ela e a coordenação do curso. É muito importante o papel do professor na vida dos estudantes. Precisamos incentivá-los, impulsioná-los a realizar seus sonhos e projetos. A visita técnica ocorreu com os estudantes do ensino médio regular, como uma atividade prática do PV, sob o eixo temático “mundo do trabalho”. Assim, o objetivo da atividade é proporcionar aos alunos experiências com profissionais de diversas áreas (Professora Rey, escola Aponte).

Ao destacar a importância de atividades práticas como visitas técnicas e as possibilidades de explorar o empreendedorismo no PV, a professora avalia que os estudantes da EJA têm preferências por práticas voltadas à qualificação profissional ou aprendendo novos conhecimentos e habilidades.

As práticas empreendedoras contribuem para a construção de novos sentidos, ideias e as possibilidades que podem ser levantadas e aplicadas, na medida em que os agentes empreendedores reconhecem o seu potencial (STEYAERT, 2007). Diante disso:

Os alunos passam a observar e começam a enxergar novas possibilidades, não apenas no sentido de ter uma empresa, mas pela experiência e a curiosidade que a prática promove aos estudantes, o que resulta na cobrança que eles fazem para novas atividades (Professora Rey, Escola Aponte).

Deve considerar a realidade dos estudantes, oferecendo oportunidades diferentes, de acordo com a necessidade deles (Professora Princesa Leia, Escola Reconvexo).

Dessa maneira, o PV destaca as metodologias ativas como estratégias para alcançar os objetivos de ensino e aproximar a escola do contexto externo. Então, considerando que o desenvolvimento das aulas ressalta as estratégias de ensino-aprendizagem tradicionais, as professoras reconhecem a importância e ressaltam a adesão por uma ou múltiplas metodologias ativas. Então, a escolha das estratégias de aprendizagem deve proporcionar novas experiências, por meio de práticas representativas para a realidade local, possibilitando desenvolver o protagonismo estudantil.

5 Considerações finais

Este artigo propôs identificar e avaliar as estratégias de ensino-aprendizagem do PV que podem colaborar para o desenvolvimento de práticas da educação empreendedora, tendo sido identificadas duas estratégias principais: atividades dialogadas e debates. Essas estratégias resultaram na reflexão sobre a identidade pessoal, realizações e perspectivas (sonhos) do presente e para o futuro, a partir de temas que são representativos para o contexto dos estudantes, como família, trabalho e as relações sociais.

Nessa perspectiva, as professoras já desenvolveram atividades por meio de metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos, baseado em problemas e instruções por pares. Logo, as estratégias principais estão concentradas em práticas tradicionais, mas que têm resultado na participação ativa dos estudantes, o que contribui para estimular o protagonismo estudantil.

Acerca das práticas empreendedoras, o PV destaca o eixo temático “mundo do trabalho”, como possibilidades para a orientação profissional, destacando atividades que promovem a experiência prática e a imersão dos estudantes em atividades de gestão e o desenvolvimento de habilidades, desde que estejam alinhadas ao contexto.

Decerto, existem desafios acerca da implantação do novo currículo e das normas da BNCC, posto que existe uma responsabilidade para o (a) docente desenvolver novas práticas. Sendo assim, as orientações dos documentos oficiais não contemplam a formação continuada e incentivos para a especialização dos profissionais de educação.

Considerando que essas práticas são resultado da experiência e/ou compreensão das (os) docentes sobre o empreendedorismo, pode-se observar a fragilidade e a desconsideração do profissional da educação durante o planejamento de normas e diretrizes para a educação básica. Então, ao destacar o empreendedorismo como oportuno para a formação de sujeitos empreendedores, para o estímulo de habilidades e para a promoção da cultura empreendedora, a BNCC exige de sua responsabilidade a construção de uma educação de qualidade, projetando essa responsabilidade para as (os) docentes.

Certamente, as reflexões acerca da proposta do PV e da BNCC encontram-se em fase de implementação, o que ainda possui resultados incipientes acerca de sua efetividade no cenário da educação mineira e nacional. Ao mesmo tempo que propõe novas práticas e uma integração dos objetivos de ensino com a sociedade, existem poucas orientações para que a (o) docente possa planejar as novas práticas, relacionar com o conteúdo de ensino e promover o protagonismo e a construção da aprendizagem do estudante.

Dessa maneira, o artigo buscou compreender o empreendedorismo, a partir dos documentos (BNCC e Caderno Orientador) que orientam o PV. Com isso, as práticas empreendedoras, mencionadas nos documentos, configuram a percepção das docentes sobre o tema, o que pode resultar em práticas limitadoras à gestão de negócios ou aula expositiva. Então, como sugestão de pesquisas futuras é investigar a relação entre as práticas empreendedoras e a experiência da (o) docente sobre a temática e o impacto de práticas desenvolvidas para a aprendizagem do estudante. Como limitação de pesquisa é necessário reconhecer que o novo currículo se encontra em fase de implementação, o que reflete uma incipiência acerca de ações denominadas de práticas empreendedoras.

Referências

- ARAÚJO, Gracyanne Freire de; DAVEL, Eduardo. Educação empreendedora, experiência e John Dewey. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 12, n. 4, p. 1-16, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- 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.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BES, Pablo; et al. **Metodologias para aprendizagem ativa**. Porto Alegre: SAGAH, 2019. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595029330/>. Acesso em: 20 jan. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BUNDICK, M. Pursuing the good life: an examination of purpose, meaningful engagement, and psychological well-being in emerging adulthood. 2009. **Tese** (Doutorado em ...) - Escola de Educação da Universidade de Stanford, Stanford, 2009.

DOLABELA, F.; FILION, L. J. Fazendo revolução no Brasil: a introdução da pedagogia empreendedora nos estágios iniciais da educação. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, v.3, n.2, p. 134-181, 2013.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia Empreendedora**. São Paulo: Cultura, 2003.

EDOKPOLOR, J. E.; SOMORIN, K. Entrepreneurship education programme and its influence in developing entrepreneurship key competencies among undergraduate students. **Problems of Education in the 21 Century**, v. 75, n. 2, p. 144-156, 2017.

FAYOLLE, Alain. Personal views on the future of entrepreneurship education. **Entrepreneurship and Regional Development**, v. 25, n. 7-8, p. 692-701, 2013.

FAYOLLE, Alain; GAILLY, Benoit. The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial attitudes and intention: hysteresis and persistence. **Journal of Small Business Management**, v. 53, n. 1, p. 75-93, 2015.

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

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. 1.ed., São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed.; São Paulo: Centauro, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 62. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019, p. 230.

GUIMARÃES, Jairo de Carvalho; SANTOS, Ildamara Ferreira dos. Educação empreendedora: a prática docente estimulando a mente do estudante. **RPCA**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 130-151, 2020.

HÄGG, G. **Experiential entrepreneurship education: Reflective thinking as a counterbalance to action for developing entrepreneurial knowledge**. Lund: Lund University, 2017.

IWU, Chux Gervase et al. Entrepreneurship education, curriculum and lecturer-competency as antecedents of student entrepreneurial intention. **The International Journal of Management Education**, v. 19, n. 1, p. 1-13, 2019.

JHONSTONE, L. et al. Language ability and entrepreneurship education: necessary skills for europe's start-ups? **Journal of International Entrepreneurship**, v. 16, n. 3, p. 369-397, 2018.

LÓPEZ-BELMONTE, Jesús et al. Evaluating activation and absence of negative effect: gamification and escape rooms for learning. **Int. J. Environ. Res. Public Health**. 17, n. 7, p. 1-12, 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MASCARENHAS, Milena. **Aula de projeto de vida prepara jovem para desafios**. Disponível em: <https://porvir.org/aula-de-projeto-de-vida-prepara-jovem-para-desafios/>. Acesso dia 03 de fevereiro de 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto de Vida – Caderno Orientador Ensino Médio Regular Noturno e Educação de Jovens e Adultos**, 2020.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In. BACICH, Lilian; MORAN, José. (org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, Seana; et al. How supportive of their specific purposes do youth believe their family and friends are? **Journal of Adolescent Research**, v. 28, n.3, p. 348–377, 2012.

MOREIRA, Marco Antônio. A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. In: MOREIRA, Marco Antônio (org.). **Teorias de aprendizagem**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2022.

PARRA-GONZÁLEZ, María Elena; et al. Active and emerging methodologies for ubiquitous education: potentials of flipped learning and gamification. **Sustainability**. v. 12, n. 2, p. 1-11, 2020.

SÁ-SILVA, J. R., ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-5, 2009.

SCHAEFER, Ricardo; MINELLO, Ítalo Fernando. A formação de novos empreendedores: natureza da aprendizagem e educação empreendedoras. **Revista da Micro e Pequena Empresa**, Campo Limpo Paulista, v.11, n.3, p. 2-20, 2017.

SCHAEFER, Ricardo; MINELLO, Ítalo Fernando. Desafios contemporâneos da educação empreendedora: novas práticas pedagógicas e novos papéis de alunos e docentes. **Revista Da Micro e Pequena Empresa**, v. 14, n. 3, p. 134-149, 2020.

SEBRAE. **Educação empreendedora: instrumento de transformação**. Disponível em: <https://sebraemg.com.br/blog/educacao-empreeendedorora-instrumento-de-transformacao/>. Acesso dia 19 de janeiro de 2022.

SEBRAE. **Metodologias ativas e educação empreendedora: qual a relação entre elas?** Disponível em: <https://cer.sebrae.com.br/blog/metodologias-ativas-e-educacaoempreendedorora-qual-a-relacao-entre-elas/>. Acesso dia 24 de janeiro de 2022.

STEYAERT, Chris. Entrepreneurship’ as a conceptual attractor? A review of process theories in 20 years of entrepreneurship studies. **Entrepreneurship & Regional Development: An International Journal**, v. 19, n. 6, p. 453–477, 2007.

TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**. Petrópolis -RJ: Editora Vozes, 2003.

VERDUIJN, Karen; BERGLUND, Karin. Pedagogical invention in entrepreneurship education adopting a critical approach in the classroom. **International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research**, v. 26, n. 5, p. 973-988, 2019.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VIEIRA, Saulo Fabiano Amâncio; et al. Ensino de empreendedorismo em cursos de administração: um levantamento da realidade Brasileira. **Revista de Administração FACES Journal - Belo Horizonte**, v. 12, n. 2, p. 93-114, 2013.

WEE, Keng Neo Lynda. A problem-based learning approach in entrepreneurship education: promoting authentic entrepreneurial learning. **Int. J. Technology Management**, v. 28, n. 7/8, p. 685-701, 2004.

ZALUSKI, Felipe Cavalheiro; OLIVEIRA, Tarcisio Dorn de. Metodologias ativas: uma reflexão teórica sobre o processo de ensino e aprendizagem. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS, 2018, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: São Carlos, p. 1-9, 2018.