

EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NO ENSINO MÉDIO: o projeto de vida e os estudantes em Alagoas

PAULO DIEGO ASSIS DE FREITAS AMÉRICO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)

GRACYANNE FREIRE DE ARAUJO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)

Agradecimento à órgão de fomento:

Agradecemos o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NO ENSINO MÉDIO: o projeto de vida e os estudantes em Alagoas

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 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, 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 juro 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.