

## **Projeto de vida: as estratégias de ensino-aprendizagem para a educação empreendedora na educação básica<sup>1</sup>**

*Diego Pereira COSTA<sup>2</sup>*

*Daniela Meirelles ANDRADE<sup>3</sup>*

*Priscilla Oliveira NASCIMENTO<sup>4</sup>*

### **RESUMO**

O presente trabalho teve como objetivo identificar e avaliar as estratégias de ensino-aprendizagem adotadas no componente curricular Projeto de Vida para práticas da educação empreendedora na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para isso, foi realizada uma pesquisa qualiquantitativa, utilizando técnicas de pesquisa documental e observação sistemática. O estudo foi conduzido por meio do acompanhamento semanal das aulas do componente curricular Projeto de Vida (PV) com estudantes da Educação de Jovens e Adultos em um município do Sul de Minas Gerais. Como resultado, observou-se que as professoras utilizam estratégias tradicionais, como aula dialogada e debate, as quais têm contribuído para a promoção da participação ativa dos estudantes, com destaque para as atividades do eixo temático “Eu e o Mundo”, que refletem as relações do estudante com a sociedade. Em relação à educação empreendedora, destaca-se que o PV apresenta as práticas empreendedoras como possibilidade de formação pessoal e de orientação profissional, com a finalidade de desenvolver habilidades por meio de experiências práticas e representativas da realidade dos estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação básica. Educação empreendedora. Metodologias ativas. Projeto de Vida

---

<sup>1</sup> Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG

<sup>2</sup> Formação: Mestre em Administração pela Universidade Federal de Lavras - UFLA Filiação institucional: em Administração na UFLA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6040-6702>. E-mail: [diegopcosta7@gmail.com](mailto:diegopcosta7@gmail.com)

<sup>3</sup> Formação: Doutora em Administração pela Universidade Federal de Lavras - UFLA Filiação institucional: Professora do Departamento de Administração e Economia e da Pós-Graduação em Administração na UFLA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7893-4629>. E-mail: [daniela.andrade@ufla.br](mailto:daniela.andrade@ufla.br)

<sup>4</sup> Formação: Mestra em Administração Pública pela Universidade Federal de Lavras - UFLA Filiação institucional: doutorando em Administração na UFLA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3355-0685>. E-mail: [priscilla.juridico.vga@hotmail.com](mailto:priscilla.juridico.vga@hotmail.com)

## **Life project: teaching-learning strategies for entrepreneurial education in basic education**

*Diego Pereira COSTA*

*Daniela Meirelles ANDRADE*

*Priscilla Oliveira NASCIMENTO*

### **ABSTRACT**

This study aimed to identify and evaluate the teaching-learning strategies adopted in the Life Project curricular component for entrepreneurial education practices in Youth and Adult Education (EJA). For this purpose, qualitative and quantitative research was conducted using documentary research and systematic observation techniques. The study was conducted through weekly monitoring of classes in the Life Project curricular component (PV) with students of Youth and Adult Education in a city in the South of Minas Gerais. As a result, it was observed that the teachers use traditional strategies, such as dialogued classes and debates, which have contributed to promoting active participation of students, with emphasis on the activities of the thematic axis “Me and the World”, which reflect the student's relationships with society. Regarding entrepreneurial education, it is noteworthy that the PV presents entrepreneurial practices as a possibility for personal development and professional guidance, with the purpose of developing skills through practical experiences that are representative of the students' reality.

**KEYWORDS:** Basic education. Entrepreneurial education. Active methodologies. Life Project.

## **Proyecto life: estrategias de enseñanza-aprendizaje para la educación emprendedora en educación básica**

*Diego Pereira COSTA*

*Daniela Meirelles ANDRADE*

*Priscilla Oliveira NASCIMENTO*

### **RESUMEN**

El presente trabajo tuvo como objetivo identificar y evaluar las estrategias de enseñanza-aprendizaje adoptadas en el componente curricular Proyecto de Vida para las prácticas de educación emprendedora en Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Para tal fin, se realizó una investigación cualitativa y cuantitativa, utilizando técnicas de investigación documental y observación sistemática. El estudio se realizó a través del seguimiento semanal de clases del componente curricular Proyecto de Vida (PV) con estudiantes de Educación de Jóvenes y Adultos de un municipio del Sur de Minas Gerais. Como resultado, se observó que los docentes utilizan estrategias tradicionales, como clases dialogadas y debates, que han contribuido a promover la participación activa de los estudiantes, con énfasis en actividades del eje temático “Yo y el Mundo”, que reflejan las relaciones del estudiante con la sociedad. En relación a la educación emprendedora, cabe destacar que el PV presenta las prácticas emprendedoras como una posibilidad de formación personal y orientación profesional, con el propósito de desarrollar habilidades a través de experiencias prácticas representativas de la realidad de los estudiantes.

**PALABRAS CLAVE:** Educación básica. Educación emprendedora. Metodologías activas. Proyecto de Vida

## Introdução

O contexto educacional, representativo para a formação de sujeitos, tem se apresentado como o principal caminho para a transformação social, promovendo 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).

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que práticas empreendedoras devem ser desenvolvidas por meio de metodologias ativas e estratégias múltiplas de ensino, que atendam aos objetivos da educação e aos interesses dos estudantes (Brasil, 2018). Com isso, as metodologias ativas são possibilidades para a educação empreendedora (Sebrae, 2018; Iwu et al., 2019; Schaefer; Minello, 2020).

Considerando que as metodologias ativas contribuem para uma educação baseada na experiência do estudante, este artigo investiga o componente curricular Projeto de Vida (PV) na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O PV é um novo componente curricular do estado de Minas Gerais, cujo objetivo é desenvolver a identidade pessoal dos estudantes, por meio de atividades que incentivem a reflexão sobre seus interesses, sonhos, sentimentos, autoconhecimento, perspectivas sociais e de trabalho (Bundick, 2009; Mascarenhas, 2015; Moran, 2018; Minas Gerais, 2020). Na EJA, o PV torna-se representativo, pois evidencia a realidade de muitos brasileiros que, por questões sociais, culturais e econômicas, afastaram-se do processo de escolarização para ingressar no mercado de trabalho (Haddad; Di Pierro, 2000; Di Pierro, 2010; Friedrich et al., 2010; Deitos; Lara; Zanardini, 2015; Freire, 2016; Dantas, 2020).

Nessa perspectiva, o PV permite aos estudantes da EJA refletir sobre sua trajetória e a motivação para retomarem a escolarização, possibilitando a aquisição de novas experiências e a construção de objetivos profissionais a partir de práticas formativas. Sendo assim, a educação empreendedora pode ser explorada pelo PV, de modo que os estudantes possam experimentar práticas de gestão e, ao mesmo tempo, desenvolver habilidades de autoconfiança, autonomia, criatividade, responsabilidade, comportamento crítico, análise de riscos, proatividade e trabalho em equipe (Dolabela; Fillion, 2013; Vieira et al., 2013; SEBRAE, 2018; Guimarães; Santos, 2020).

Diante do exposto, este artigo propõe a seguinte questão norteadora: como as estratégias de ensino-aprendizagem adotadas no componente curricular Projeto de Vida podem contribuir para o desenvolvimento de práticas da educação empreendedora? Assim, o estudo tem como objetivo identificar e avaliar as estratégias de ensino-aprendizagem adotadas no componente curricular Projeto

de Vida para práticas da educação empreendedora na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O estudo foi estruturado em diferentes seções. A primeira, "Referencial Teórico", apresenta o embasamento teórico da pesquisa, abordando o Projeto de Vida (PV), as metodologias ativas e a educação empreendedora. A segunda seção descreve os procedimentos metodológicos adotados, enquanto a terceira expõe e analisa os resultados da pesquisa, destacando as principais estratégias de ensino-aprendizagem aplicadas. Por fim, as considerações finais indicam que, embora as estratégias utilizadas sejam predominantemente tradicionais, a forma como foram aplicadas permitiu aos estudantes refletirem sobre seu contexto e propor soluções para as situações vivenciadas.

## **Referencial teórico**

### **Projeto de Vida (PV): integração escola-sociedade**

O Projeto de Vida 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 motivador significativo para definir as ações que contribuam para a realização de objetivos (Bundick, 2009). Nessa perspectiva de responsabilidade no planejamento do próprio PV, o estudante é orientado por valores éticos e culturais voltados para a sociedade, com os objetivos desenvolvidos durante as aulas e utilizando a percepção que o indivíduo tem sobre si e do contexto em que está inserido (Bundick, 2009).

O estudante é o protagonista das atividades desenvolvidas no PV. Assim, a interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e a transversalidade devem propiciar ao estudante o pensamento crítico e reflexivo para a sua formação, enquanto cidadão participativo, inserindo atividades orientadoras para o exercício profissional (Minas Gerais, 2020; Brasil, 2018). A interdisciplinaridade destaca, no plano de ensino, objetivos afins entre os conteúdos de ensino sobre uma atividade conjunta. Por outro lado, a multidisciplinaridade apresenta a independência entre as disciplinas e a finalidade para a mesma atividade (Brasil, 2018; Minas Gerais, 2020). Já a transversalidade ressalta a experiência do docente no planejamento de ensino, a partir dos temas presentes no currículo e do desenvolvimento, integrando aos conteúdos de ensino questões presentes na sociedade que afetam o comportamento, como o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs), direitos humanos, responsabilidade social, cultural, democracia, sustentabilidade, trabalho, etc. (Brasil, 2018; Minas Gerais, 2020).

Dessa forma, o PV visa estabelecer uma integração entre o conteúdo de ensino, a experiência dos estudantes e o mercado de trabalho. Esse componente curricular foi implementado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, em 2020, tornando-se parte do currículo da Educação de

Jovens e Adultos (EJA). Na matriz curricular, esse componente permite a construção do conhecimento dos estudantes por meio 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).

Além disso, o PV busca incentivar o estudante a refletir de forma profunda sobre a realidade em que vive, estimulando o autoconhecimento e a autoestima, como também aperfeiçoar e desenvolver habilidades a partir das experiências e conhecimentos já existentes (Minas Gerais, 2020). Assim, o PV permite ao docente explorar os interesses, histórias, talentos e o contexto dos estudantes para instigar suas perspectivas social e profissional, de forma que se tornem aprendizes ativos do processo de aprendizagem (Moran, 2018).

Prezando pela realidade do estudante, 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 identificar 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
<b>Identidade</b>	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	
<b>Valores</b>	Refletir sobre valores e ética para a convivência social.
1º e 2º períodos/ 3º bimestre	
<b>Responsabilidade social</b>	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	
<b>Competências para o Século XXI</b>	Desenvolver habilidades voltadas à formação humana e os potenciais para o autoconhecimento e para conviver na sociedade contemporânea.
2º período/ 4º bimestre	
<b>Sonhar com o futuro</b>	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	
<b>Sonhar com o futuro profissional</b>	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	
<b>Mundo do trabalho</b>	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 do PV é trabalhar um tema por bimestre, sendo dividido em três eixos temáticos, que correspondem aos temas apresentados no Quadro 1. Os eixos temáticos “autoconhecimento”, “eu e o mundo” e “mundo do trabalho”, tem como objetivo promover o autoconhecimento, a pluralidade cultural e o desenvolvimento dos saberes, proporcionando a construção de experiências que contemplem a prática da cidadania e o mundo do trabalho. Para isso, são utilizadas metodologias

Projeto de vida: as estratégias de ensino-aprendizagem para a educação empreendedora na educação básica ativas para atividades práticas, visando estimular o estudante a refletir, interpretar e repensar sobre a realidade (Brasil, 2018; Minas Gerais, 2020).

## **Metodologias ativas: possibilidades para a educação empreendedora**

As práticas de ensino devem propiciar saberes e estimular o pensamento reflexivo dos estudantes. Nesse contexto, as metodologias ativas surgem como uma abordagem pedagógica que torna o ensino mais dinâmico, integrando a realidade dos estudantes ao 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 ensino-aprendizagem, o que evidencia a importância das relações com o meio social para a expansão do seu aprendizado. Nesse sentido, Ausubel (1968), conforme citado por Moreira (2022), apresenta a expressão “ancoragem” para explicar a aprendizagem significativa. A ancoragem representa a aquisição de um novo conhecimento a partir de um aprendizado já consolidado pelo estudante. Dessa forma, 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 possua os recursos necessários para identificar o conhecimento prévio do estudante e desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem para ancorar novos conhecimentos sem descaracterizar a realidade e a experiência dos estudantes.

Para isso, são utilizadas metodologias ativas, que permitem relacionar o contexto do indivíduo ao processo de ensino, promovendo práticas que exploram a realidade dos estudantes. Dessa forma, o discente desenvolve maior identificação e afinidade com os temas abordados e amplia as possibilidades de interpretação das questões problematizadas em sala de aula (Zaluski; Oliveira, 2018; López-Belmonte et al., 2020).

As metodologias ativas são influenciadas pelo contexto e reverberam no ambiente de ensino, podendo ser desenvolvidas por meio de diversas abordagens: aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, movimento *maker*, instrução por pares, *design thinking* e a aprendizagem por meio de jogos (Filatro; Cavalcanti, 2018; Moran, 2018; Bes et al., 2019). Nesse contexto, destaca-se o Projeto de Vida como uma aprendizagem baseada em projetos (Moran, 2018).

A aprendizagem baseada em Projetos (ABP) organiza os estudantes em grupos para o desenvolvimento de um projeto, seguindo as orientações do professor. Nesse caso, o papel do docente é apresentar a estrutura do projeto, os prazos de entrega e promover a discussão sobre um tema que



faça sentido para os estudantes, correlacionando-o com o conteúdo e os objetivos de ensino (Filatro; Cavalcanti, 2018; Moran, 2018; Bes et al., 2019). A execução do projeto permite desenvolver a criatividade, o trabalho em equipe, o desenvolvimento do pensamento crítico, o protagonismo, a tomada de decisão, a responsabilidade e habilidades para a execução de tarefas individuais e coletivas, além de compartilhar ideias e *feedbacks* (Filatro; Cavalcanti, 2018; Moran, 2018; Bes et al., 2019).

A ABP apresenta duas perspectivas que objetivam articular os saberes e as áreas de conhecimento de ensino, sendo os projetos integrados e os transdisciplinares. Os projetos integradores (interdisciplinares) são atividades que estimulam o autoconhecimento e o desenvolvimento de competências, permitindo que o estudante planeje seu projeto de vida com objetivos de curto, médio e longo prazo, sob a orientação do docente. Já os projetos transdisciplinares introduzem situações-problema à medida que o estudante adquire as habilidades necessárias para resolvê-las em níveis de complexidade, explorando temas e necessidades do cotidiano (Moran, 2018).

Dessa forma, ao incentivar a resolução de problemas e a conexão com a realidade dos estudantes, essas abordagens favorecem a participação ativa no processo de ensino-aprendizagem, elemento fundamental para a construção da autonomia dos sujeitos (Berbel, 2011). No entanto, no ensino tradicional e suas diretrizes reducionistas, a implementação de práticas que promovam sujeitos críticos e participativos na sociedade torna-se desafiador (Freire, 2019).

Diante das discussões sobre as metodologias ativas para promover o protagonismo estudantil (Berbel, 2011), observa-se que o processo de ensino-aprendizagem é uma construção compartilhada entre os saberes do docente e do discente, o que torna o ambiente escolar um espaço de ensaios de experiências, com objetivos pedagógicos alinhados às expectativas dos estudantes. Nesse contexto, o docente desempenha um papel fundamental ao orientar, discutir, questionar e acompanhar o discente na resolução de atividades, estimulando a reflexão crítica e a autonomia no aprendizado (Berbel, 2011; Bes et al., 2019; Freire, 2019).

Percebe-se, assim, o papel do docente na definição das estratégias de ensino e aprendizagem, com foco no protagonismo estudantil. O docente desempenha múltiplas funções: ele é incentivador e orientador, destacando a sua sensibilidade para o processo de aprendizagem (Berbel, 2011; Filatro; Cavalcanti, 2018; Moran, 2018; Bes et al., 2019). Essa percepção transformou o papel do docente, tornando-o mais complexo e dinâmico. Nesse caso, o docente deixa de ser apenas o responsável pela transmissão do conhecimento, passando a exercer as funções de mediador, orientador, catalisador e estimulador da aprendizagem do estudante (Moran, 2018; Bes et al., 2019).

Apesar da importância do suporte dado pelo docente, as metodologias ativas reconhecem que

os estudantes possuem autonomia para pensar de forma crítica e encontrar soluções diante de situações problemáticas, abordadas em sala de aula. Colocar os estudantes para tentar resolver situações-problema em sala de aula é fundamental para que o aluno explore sua criatividade e a inovação. Essas habilidades, por sua vez, favorecem práticas de educação empreendedora, promovendo novas experiências no ambiente escolar.

A educação empreendedora, por meio de metodologias ativas, tem sido desenvolvida com práticas oriundas do contexto empresarial, permitindo que os estudantes experienciem situações reais, reflitam sobre a prática e desenvolvam estratégias para lidar com as situações vivenciadas (Wee, 2004). Colocar os estudantes sob situações reais ou simuladas contribui para que possam explorar questões sociais, econômicas e ambientais (Wahid et al., 2024). Assim, as metodologias ativas transformam a sala de aula em um espaço de investigação e experimentação, desenvolvendo habilidades e estimulando a autonomia do estudante.

## **Educação empreendedora: uma possibilidade criativa e reflexiva para o PV**

Os estudos sobre o empreendedorismo têm contribuído para discussões sobre a importância de uma educação voltada para o desenvolvimento de habilidades em que o sujeito possa assumir responsabilidades (Fayolle; Gailly, 2015; Verduijn; Berglund, 2019; Iwu et al., 2019). Então, o estudo sobre práticas empreendedoras na educação, pode promover o desenvolvimento social, econômico e cultural (Fayolle, 2013; Fayolle; Verzat; Wapshott, 2016; Verduijn; Berglund, 2019; Wahid et al., 2024). Para isso, o contexto disciplinar, pedagógico, epistemológico e ético resulta em práticas que têm significado e valor tanto para os sujeitos quanto para a sociedade (Fayolle; Verzat; Wapshott, 2016).

No contexto disciplinar, o processo de ensino deve apresentar definições claras e objetivas sobre empreendedorismo, enquanto o contexto pedagógico estabelece as habilidades a serem desenvolvidas e os critérios de avaliação. O contexto epistemológico representa a contribuição científica, a geração de conhecimento e seu impacto na sociedade. Já o contexto ético refere-se ao planejamento e às medidas de segurança que orientam as práticas empreendedoras (Fayolle; Gailly, 2015; Fayolle; Verzat; Wapshott, 2016).

As possibilidades proporcionadas pela educação empreendedora permitem 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 esta última essencial para a promoção da educação empreendedora no ambiente

escolar (Becker, 2014). Assim, a educação empreendedora pode ser sintetizada em seis tópicos: contexto, estratégias de ensino, habilidades, oportunidades, protagonismo e cultura empreendedora, conforme apresentado na Figura 1.

**Figura 1** – Síntese da educação empreendedora



**Fonte:** Dolabela; Filion, 2013; Becker, 2014; Fayolle; Gailly, 2015; Iwu et al., 2019

A síntese da educação empreendedora apresentada na Figura 1 reflete as características do cotidiano, destacando experiências, vivências e a relação dos indivíduos com o ambiente, de modo que esses elementos sejam incorporados às práticas (Freire, 2016; 2019). Nesse sentido, as estratégias de ensino surgem como alternativas para o desenvolvimento de práticas empreendedoras que explorem situações do contexto ao processo de ensino e aprendizagem (Dolabela; Filion, 2013; Becker, 2014).

Dentro desse processo, as habilidades desempenham um papel fundamental ao estimular o protagonismo dos estudantes, possibilitando a identificação de oportunidades e promovendo a cultura empreendedora no ambiente escolar e na sociedade (Dolabela; Filion, 2013; Iwu et al., 2019). Essas oportunidades são identificadas à medida que os estudantes adquirem domínio das habilidades e conseguem aplicá-las de forma prática (Dolabela; Filion, 2013; Hägg, 2017; SEBRAE, 2018; Iwu et al., 2019).

O protagonismo do estudante é estimulado por meio de estratégias de ensino e aprendizagem

Projeto de vida: as estratégias de ensino-aprendizagem para a educação empreendedora na educação básica que são utilizadas para o desenvolvimento das atividades. Dessa forma, há uma relação entre essas estratégias e a participação dos estudantes no processo educacional (Berbel, 2011; Moran, 2018; Bes et al., 2019; López-Belmonte et al., 2020). Além disso, um aspecto importante da educação empreendedora é a promoção de um ambiente propício para a cultura empreendedora, refletindo no comportamento adotado pelos estudantes após a realização das atividades (Dolabela, 2003; Dolabela; Fillion, 2013; Araújo; Davel, 2018; Iwu et al., 2019; Schaefer; Minelo, 2017; 2020).

Nesse contexto, nota-se que a promoção de práticas empreendedoras em sala de aula envolve a integração dos processos de ensino e aprendizagem, a definição da prática pedagógica, a capacitação de professores e a formulação de objetivos educacionais que contemplem práticas de empreendedorismo (Fayolle; Verzat; Wapshott, 2016; Verduijn; Berglund, 2019).

## **Procedimentos metodológicos**

Para identificar e avaliar as estratégias de ensino e aprendizagem adotadas no componente curricular Projeto de Vida para a implementação de práticas da educação empreendedora, foi utilizada a abordagem qualitativa para entender o processo e a interação do objeto de estudo com o ambiente pesquisado (Turato, 2003). Além disso, também se utilizou a abordagem quantitativa para verificar a interação dos estudantes com o objeto pesquisado (GIL, 2019). Quanto aos objetivos, a pesquisa é definida como descritiva, pois busca levantar dados sobre o campo de estudo e estabelecer relações entre variáveis. Para isso, a coleta de dados foi realizada a partir de entrevistas, questionários e da observação sistemática (Gil, 2019).

Para definir o *lôcus* do estudo, foi realizado o levantamento das escolas estaduais do município por meio da Superintendência Regional de Ensino (SRE), que atende 12 municípios sul-mineiros e tem sob sua jurisdição 29 escolas estaduais. Essas escolas oferecem desde a educação básica até a educação em tempo integral (SRE, 2022). Após consulta à SRE, constatou-se que o município, *lôcus* de pesquisa, possui sete escolas estaduais no perímetro urbano, das quais seis oferecem a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio (SRE, 2022).

Com o levantamento inicial das escolas, foi agendada uma entrevista não estruturada *in loco* (Marconi; Lakatos, 2021) com cada uma das seis supervisoras responsáveis. As entrevistas ocorreram entre os dias 8 a 18 de agosto de 2022, com o objetivo de mapear a situação da EJA e estabelecer critérios para a inclusão e exclusão das escolas na pesquisa (Quadro 2). Destaca-se que foram adotados nomes fictícios para preservar a identidade das escolas.

**Quadro 2 - Mapeamento das escolas**

Escolas	Período ofertado	Informações coletadas	Aspectos principais	Avaliação
Reconvexo	1º e 2º	A escola tem tempo que oferta da Educação de Jovens e Adultos, com frequência regular dos estudantes.	Tempo na oferta da EJA; Frequência assídua dos estudantes nas aulas	Incluído
Sonho impossível	1º, 2º e 3º	O professor responsável estava afastado de suas atribuições, e não havia ocorrido a designação para professor substituto.	Professor afastado	Excluído
Mensagem	2º	A escola está iniciando a oferta para a modalidade da EJA, e apresenta uma baixa frequência dos estudantes.	Baixa frequência dos estudantes	Excluído
Sonho Meu	2º e 3º	O professor responsável estava afastado de suas atribuições, e o componente Projeto de Vida estava sem professor, pois não havia sido designado um professor substituto.	Professor afastado	Excluído
Aponte	1º, 2º e 3º	A escola tem tempo que oferta da Educação de Jovens e Adultos, com frequência regular dos estudantes.	Tempo na oferta da EJA; Frequência assídua dos estudantes nas aulas	Incluído
Canções e momentos	1º e 2º	As turmas contavam com poucos estudantes, e havia a possibilidade de encerramento das turmas.	Possibilidade de encerramento das turmas	Excluído

**Fonte:** dados da entrevista (2022).

Em relação aos sujeitos, esta pesquisa é composta por seis supervisoras, duas professoras do PV e vinte e quatro estudantes regularmente matriculados no segundo período da EJA. A escolha desse período justifica-se pelo fato de os estudantes estarem inseridos no novo currículo, além de o planejamento das aulas contemplar o eixo temático “eu e o mundo”. Os sujeitos e suas contribuições para esta pesquisas estão apresentados no Quadro 3.

**Quadro 3 - Sujeitos da pesquisa**

Sujeitos de estudo	Quantidade	Função	Coleta de dados	Contribuição para a pesquisa
Supervisoras	6	Responsável pela educação noturna	Entrevista não estruturada	Contribuiu para o mapeamento da EJA na escola
Professoras	2	Responsável pelo componente curricular Projeto de Vida	Entrevista semiestruturada; Observação sistemática	Permitiu compreender o desenvolvimento do componente curricular investigado, além de apresentar as estratégias de ensino e verificar a ocorrência de práticas empreendedoras
Estudantes	24	Estudantes regulares no 2º período da EJA – ensino médio	Questionário semiestruturado; Observação sistemática	Contribuiu para identificar a relação do PV com o contexto externo, assim como o significado das atividades para a aprendizagem

**Fonte:** elaborado pelos autores (2022).

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram aplicadas técnicas de pesquisa documental nas normas e diretrizes da educação básica (BNCC e Caderno Orientador de Minas Gerais), com o objetivo de levantar informações para a compreensão do contexto investigado (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). Além disso, realizou-se uma observação sistemática durante o acompanhamento semanal das aulas de PV, entre setembro e a primeira semana de novembro de 2022, com registros em diário de campo, considerando o comportamento dos sujeitos e a interação com as atividades propostas (Gil, 2019).

Com a definição do percurso metodológico e seguindo os protocolos do Comitê de Ética, foi elaborado e disponibilizado aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contendo os objetivos da pesquisa e o consentimento para a participação voluntária, garantindo o anonimato e a finalidade acadêmico-científica do estudo. A assinatura dos Termos ocorreu nos dias 5 e 13 de setembro de 2022.

O Quadro 4 apresenta o resultado do questionário semiestruturado aplicado às professoras no mês de outubro de 2022. Nele, são descritos o perfil das docentes, a forma como foram identificadas nesta pesquisa, bem como sua experiência com a docência e com o PV.

**Quadro 4 - Perfil docente.**

Professoras	Princesa Leila (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

**Fonte:** elaborado pelos autores com base nos dados coletados (2022)

A experiência das professoras contribui para a escolha de estratégias de ensino e aprendizagem, bem como para a relação que estabelecem com os estudantes. Esse fator influencia diretamente a dinâmica e a interação nas atividades propostas, sendo fundamental para o desenvolvimento do conteúdo. Sendo assim, o Quadro 5 apresenta o perfil dos estudantes, sua experiência no mercado de trabalho, o motivo pelo qual retornaram os estudos e o código adotado para identificá-los nesta pesquisa. A aplicação do questionário ocorreu no mês de outubro de 2022, com os estudantes regularmente matriculados no segundo período da EJA.

**Quadro 5 - 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 repetente e, para conciliar com o trabalho, foi para a EJA.	E5	O estudante é casado, faixa etária entre 30 a 35 anos, trabalha com a função de preparador de ferramentas. Retomou os estudos em 2019, com o objetivo de fazer um curso técnico e melhorar a sua vida financeira.	E5



Projeto de vida: as estratégias de ensino-aprendizagem para a educação empreendedora na educação básica

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 pelos autores (2022).

Os dados coletados foram transcritos e organizados no *Excel*. Para o tratamento dos dados, foi realizada uma análise temática, com o recorte e agrupamento das entrevistas (orais e escritas) por



categorias. Dessa forma, os temas foram extraídos de documentos de análise e/ou entrevistas e agrupados, com o objetivo de encontrar os núcleos de sentido da comunicação (Bardin, 2016). Ao adotar a análise temática, buscou-se compreender o núcleo de sentido do Projeto de Vida (PV), identificando as estratégias de ensino e aprendizagem e sua aplicação nesse contexto. Para isso, foi adotada a grade fechada, com a definição dos temas feita *a priori* (Vergara, 2005), em consonância com o objetivo da pesquisa.

## **Resultados e discussão**

Este tópico apresenta as estratégias de ensino e aprendizagem aplicadas pelas professoras em sala de aula, identificando se essas estratégias contribuem para a promoção de práticas empreendedoras e para o estímulo ao protagonismo estudantil. Com isso, a discussão do tópico reflete as principais estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas nas aulas do PV.

### **Estratégias de ensino e aprendizagem**

As estratégias de ensino e aprendizagem estão voltadas para a promoção do protagonismo dos estudantes da EJA com as atividades do PV, além de serem orientadas para o desenvolvimento de práticas alinhadas à teoria e aos aspectos de empregabilidade. Essas estratégias partem das perspectivas que o estudante tem sobre si (autoconhecimento) e da relação com o contexto.

Nesse contexto, os temas abordados nas aulas, dentro do eixo temático “eu e o mundo”, proporcionaram momentos interativos por meio de discussões que refletiam as experiências e significados atribuídos pelos estudantes. As aulas dialogadas favoreceram a socialização e, ao mesmo tempo, possibilitaram que as professoras identificassem as estratégias de ensino e aprendizagem mais eficazes para incentivar a participação e desenvolver habilidades de comunicação.

Essas estratégias de ensino contribuíram para que o aprendizado ocorresse de forma dinâmica e realizado em conjunto com os estudantes. Durante esse processo, destaca-se o papel das professoras na proposição dos temas e na orientação durante as discussões, promovendo um ambiente participativo, interativo e propício à troca de experiências. Para as professoras Princesa Leia e Rey, o PV é uma proposta voltada para a experiência do estudante, de modo que a participação delas é de orientadoras e mediadoras. Isso porque os estudantes da EJA possuem conhecimentos e vivências para compartilhar, permitindo reflexões sobre o “Eu”, que representa a percepção que cada um tem de si mesmo.

Logo, o papel das professoras é fundamental para estimular o protagonismo e o

Projeto de vida: as estratégias de ensino-aprendizagem para a educação empreendedora na educação básica

aperfeiçoamento de novas habilidades nos estudantes, tornando-os responsáveis para o desenvolvimento das atividades. Desse modo, para a maioria dos estudantes da escola Reconvexo, as aulas do PV são momentos de reflexão sobre o futuro e aprendizado a partir das experiências. Eles destacam a importância do autoconhecimento para a construção de um projeto de vida que reflete sua identidade e os motive a alcançar seus objetivos pessoais e profissionais. Durante a entrevista, o estudante E11 afirmou:

O projeto de vida ajuda a colocar para fora sentimentos e desejos que estão presos dentro de você. Te dá liberdade de falar e expor seus problemas e encontrar soluções para melhorar seu modo de vida (E11).

Ao proporcionar essa percepção aos estudantes por meio das atividades, as professoras contribuem para que eles possam desenvolver um pensamento crítico, incentivando a reflexão sobre seus interesses e responsabilidades. Dessa forma, é estabelecida uma relação entre a realidade dos estudantes e a construção do projeto de vida (Bundick, 2009; Moran et al., 2012; Moran, 2018; Minas Gerais, 2020). Além disso, as atividades promovem a curiosidade dos estudantes e a liberdade com responsabilidade (FREIRE, 2019).

Para os estudantes da escola Aponte, a experiência com o PV começa pela relação que estabelecem com a professora, pois acreditam que esse vínculo é um diferencial para a aprendizagem e a interação durante as aulas. Eles destacam a autorreflexão e o autoconhecimento como aspectos essenciais para planejar e alcançar os sonhos. O E2 e a E12 complementam que:

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) destaca essa relação como promotora para a troca de experiências entre os sujeitos durante o processo de ensino e aprendizagem, representando a cumplicidade e a boniteza da relação docente e discente. Assim, o planejamento das professoras com o conteúdo a ser abordado considera as experiências dos estudantes, com o objetivo de gerar a participação e envolvimento com o PV. Esse envolvimento tem como resultado uma maior interação e senso de responsabilidade, o que impacta diretamente na escolha das estratégias adotadas.

As professoras Princesa Leia e a Rey reforçam que, como um componente curricular que se tornou obrigatório na EJA, as aulas têm sido uma experiência tanto para elas quanto para os

estudantes, principalmente, por abordar o autoconhecimento. Dessa forma, à medida que esse tema é desenvolvido, torna-se essencial contextualizá-lo com a sociedade, proposta do eixo temático “eu e o mundo”.

A contextualização com a realidade dos estudantes contempla o desenvolvimento de um PV alinhado com as expectativas dos alunos em relação ao seu futuro. Conforme Bundick (2009) e Moran et al. (2012), o propósito é estimular o planejamento e a responsabilidade do estudante, incentivando a reflexão sobre o presente e o futuro. Isso pode ser observado na descrição das professoras:

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, com 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 das estratégias se baseia na relação estabelecida entre objetivos do conteúdo e o estímulo do protagonismo estudantil, por meio de temas que representam aspectos da sociedade e têm significado para os estudantes. Nesse contexto, as aulas dialogadas e os debates têm promovido um ambiente descontraído e promovido discussões sobre situações vivenciadas pelos estudantes.

A proposta do debate parte do tema “Escola, espaço de trocas”, o que gerou um debate crítico pelos estudantes, envolvendo o ambiente interno e como o estado de conservação da escola influencia na qualidade do aprendizado, o que resultou na geração de ideias e sugestões para o cuidado e preservação do espaço escolar. O início do debate ocorreu a partir de uma situação proposta pela professora Princesa Leia, para que os estudantes pudessem refletir, discutir e propor soluções. De modo geral, o exemplo contextualiza como a estratégia de ensino e aprendizagem por meio do debate, promove a participação ativa e a interação entre os estudantes, refletindo na percepção deles sobre o seu meio (DIÁRIO DE CAMPO, registro 5).

A atividade com o tema “Descobrimo 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 escolherem as estratégias de ensino e aprendizagem, as professoras propõem aulas mais dinâmicas, de modo que cada encontro seja uma nova experiência para os estudantes e, ao mesmo

tempo, permita avaliar a estratégia aplicada. Com isso, elas conseguem identificar temas relevantes para o PV.

Essa abordagem que integra situações do cotidiano ao PV reflete uma educação significativa para os estudantes, alinhando-se à proposta defendida por Freire (2019). Segundo o autor, a educação deve criar condições para que os estudantes troquem experiências entre si, permitindo-lhes se reconhecerem como seres sociais, realizadores de sonhos, transformadores e pensantes.

Dessa forma, a proposta do PV não é discutir aspectos filosóficos relacionados à existência e ao propósito do indivíduo, mas incentivar nos estudantes um olhar crítico e acolhedor sobre o passado, o presente e o próprio futuro. O “Eu” presente no PV refere-se ao desenvolvimento do autoconhecimento e do protagonismo estudantil por meio de atividades práticas representativas, que estimula a trocar de experiências com os colegas.

O acompanhamento semanal das aulas permitiu compreender que a construção do PV é resultado das interações ocorridas durante as aulas, provocadas e mediadas pelas professoras. Observou-se que as principais estratégias utilizadas não estavam diretamente alinhadas às metodologias ativas, mas, sim, a estratégias tradicionais desenvolvidas de forma ativa, promovendo o protagonismo estudantil. As principais estratégias estão descritas no Quadro 6, juntamente com as metodologias ativas aplicadas para práticas empreendedoras.

**Quadro 6 – Principais estratégias de ensino e aprendizagem**

Professoras	Princesa Leila (Escola Reconvexo)	Rey (Escola Aponte)
Principais estratégias de ensino e aprendizagem no PV	Aulas dialogadas; Debates	
Metodologias ativas para desenvolver práticas empreendedoras	Aprendizagem baseada em projetos; Aprendizagem baseada em problemas; Instrução por pares	

**Fonte:** elaborado pelos autores com base nos dados coletados (2022)

A partir das principais estratégias de ensino e aprendizagem apresentadas no Quadro 6, é possível observar que as professoras utilizam estratégias tradicionais, mas que têm promovido a participação e o envolvimento dos estudantes nas atividades propostas. Além disso, elas relataram o desenvolvimento de atividades utilizando metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem baseada em problemas e as instruções por pares. Esta última foi voltada para a aplicação de conceitos, enquanto as demais resultaram em projetos desenvolvidos em etapas, permitindo que os estudantes experienciassem desafios, problemas e vivências empreendedoras

presentes em seu contexto. Essas atividades foram estruturadas a partir dos eixos temáticos do PV.

Nesse aspecto, verificou-se que o eixo temático “mundo do trabalho” visa aproximar os estudantes de práticas voltadas para a empregabilidade, destacando o empreendedorismo como uma possibilidade concreta. Sendo assim, a adoção de múltiplas estratégias de ensino e aprendizagem possibilita que os estudantes vivenciem essas práticas, conforme relata a professora Princesa Leia:

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 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 do empreendedorismo no PV, a professora avalia que os estudantes da EJA demonstram preferências por práticas voltadas à qualificação profissional ou ao aprendizado de novos conhecimentos e habilidades para a ascensão profissional.

As práticas empreendedoras contribuem para a construção de novos sentidos, ideias e possibilidades, que podem ser levantadas e aplicadas na medida em que os agentes empreendedores reconhecem 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).

Projeto de vida: as estratégias de ensino-aprendizagem para a educação empreendedora na educação básica

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

Dessa maneira, o PV oferece a possibilidade de explorar as metodologias ativas como estratégias para alcançar os objetivos de ensino e aproximar a escola do contexto externo por meio de atividades experimentais. Embora as aulas enfatizem estratégias tradicionais de ensino e aprendizagem, as professoras reconhecem a importância de integrar metodologias ativas a essas práticas. Nesse sentido, Berbel (2011) e Bes et al. (2019) apontam que tanto as estratégias de ensino e aprendizagem quanto as metodologias ativas são eficazes quando os estudantes se sentem confortáveis para participar.

## **Considerações finais**

Este artigo buscou 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). Foi possível identificar duas estratégias principais no PV: atividades dialogadas e debates. Tais estratégias resultaram na reflexão sobre a identidade pessoal, realizações e perspectivas (sonhos) do presente e do futuro, por meio de temas que são representativos para o contexto dos estudantes, como família, trabalho e as relações sociais.

Com relação às práticas empreendedoras, o PV destaca o eixo temático “mundo do trabalho”, como uma possibilidade para a orientação profissional, destacando atividades experimentais e a imersão dos estudantes em atividades de gestão e para o desenvolvimento de habilidades, desde que estejam integradas ao contexto.

Certamente, as reflexões acerca do PV e da BNCC estão em fase de implementação, com resultados incipientes quanto à sua efetividade no cenário da educação mineira e nacional. Embora proponha novas práticas e uma integração dos objetivos de ensino com a sociedade, existem poucas orientações, assim como a falta de valorização para que o docente possa planejar essas novas práticas, relacioná-las com o conteúdo de ensino e promover o protagonismo estudantil.

Ademais, as práticas empreendedoras adotadas no PV refletem a percepção docente sobre o tema, o que pode resultar em abordagens limitadas, como a execução de modelos de negócios ou uma aula expositiva. Assim, como sugestão para pesquisas futuras, é necessário investigar a relação entre as práticas empreendedoras e a experiência docente sobre a temática, bem como o impacto dessas práticas na aprendizagem dos estudantes. Como limitação da pesquisa, deve-se reconhecer que o novo

currículo está em fase de implementação, o que reflete na incipiência das ações denominadas práticas empreendedoras na educação básica.

## Referências

- ARAÚJO, G. F. de; DAVEL, E. 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, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Seminário de Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- BES, P. et al. **Metodologias para aprendizagem ativa**. Porto Alegre: SAGAH, 2019.
- 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. **Dissertação de Doutorado**. Escola de Educação da Universidade de Stanford, Stanford, 2009.
- DANTAS, A. C. D. L. Sentidos históricos da educação de jovens e adultos e políticas públicas de integração da educação profissional com escolarização: diálogos entre Brasil e França. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-21, 2020.
- DEITOS, R. A; LARA, A. M. D. B; ZANARDINI, I. M. S. Política de educação profissional no Brasil: aspectos socioeconômicos e ideológicos para a implantação do Pronatec. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 133, p. 985-1001, 2015.
- DI PIERRO, M. C. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 939-959, 2010.
- 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, F. **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, A. Personal views on the future of entrepreneurship education. **Entrepreneurship and Regional Development**, v. 25, n. 7-8, p. 692-701, 2013.



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

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

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

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

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

FRIEDRICH, M; BENITE, A. M. C; BENITE, C. R. M; PEREIRA, V. S. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 67, p. 389-410, 2010.

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

GUIMARÃES, J. de C.; SANTOS, I. F. dos. Educação empreendedora: a prática docente estimulando a mente do estudante. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 14, n. 2, p. 130-151, 2020.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, 2000.

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

IWU, C. G.; OPUTE, P. A.; NCHU, R.; ERESIA-EKE, C.; TENGEH, R. K.; JAIYEGBA, O.; ALIYU, O. A. 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.; MONTEIRO, M. P.; FERREIRA, I.; WESTERLUND, J.; AALTO, R.; MARTTINEN, J. 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, J. SEGURA-ROBLES, A.; FUENTES-CABRERA, A.; PARRA-GONZÁLEZ, M. E. Evaluating activation and absence of negative effect: gamification and escape rooms for learning. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 7, p. 1-12, 2020.



MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

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

MORAN, S.; BUNDICK, M.; MALIN, H.; REILLY, T. 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, M. A. A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. In: MOREIRA, M. A. (org.). **Teorias de aprendizagem**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2022.

PARRA-GONZÁLEZ, M. E.; SEGURA-ROBLES, A.; FUENTES-CABRERA, A.; PARRA-GONZÁLEZ, M. E. 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, R.; MINELLO, I. F. A formação de novos empreendedores: natureza da aprendizagem e educação empreendedoras. **Revista da Micro e Pequena Empresa**, v.11, n.3, p. 2-20, 2017.

SCHAEFER, R.; MINELLO, I. F. 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-empreendedora-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-educacaoempreendedora-qual-a-relacao-entre-elas/>. Acesso dia 24 de janeiro de 2022.

STEYAERT, C. 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.

Projeto de vida: as estratégias de ensino-aprendizagem  
para a educação empreendedora na educação básica

VERDUIJN, K.; BERGLUND, K. 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, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VIEIRA, S. F. A.; MELATTI, G. A.; OGUIDO, W. S.; PELISSON, C.; DE NEGREIROS, L. F. Ensino de empreendedorismo em cursos de administração: um levantamento da realidade Brasileira. **Revista de Administração FACES Journal**, v. 12, n. 2, p. 93-114, 2013.

WAHID, H. A.; RAHMAN, R. A.; MUSTAFFA, W. S. W.; AHMAD, N. L.; RAMDAN, M. R.; MUSLIMAT, A. M. Best social entrepreneurship teaching and learning strategies for promoting students' social entrepreneurial minds: a scoping review. **International Journal of Learning, Teaching and Educational Research**, v. 23, n. 3, p. 23-47, 2024.

WEE, K. N. L. A problem-based learning approach in entrepreneurship education: promoting authentic entrepreneurial learning. **International Journal of Technology Management**, v. 28, n. 7/8, p. 685-701, 2004.

ZALUSKI, F. C.; OLIVEIRA, T. D. 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.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 12/01/2024  
Aprovado em: 26/02/2025