



DOI: [https://doi.org/ 10.5281/zenodo.11237441](https://doi.org/10.5281/zenodo.11237441)

e-ISSN: 2177-8183

**INOVAÇÕES EDUCATIVAS NA DIMENSÃO DE CURRÍCULO: UMA
PROPOSTA PARA ITINERÁRIOS FORMATIVOS**

***EDUCATIONAL INNOVATIONS IN THE CURRICULUM DIMENSION: A
PROPOSAL FOR TRAINING ITINERARIES***

***INNOVACIONES EDUCATIVAS EN LA DIMENSIÓN CURRICULAR: UNA
PROPUESTA DE ITINERARIOS FORMATIVOS***

Tatiane Mayumi Nakasone

tatiane.nakasone@alumni.usp.br

Mestre em Administração pela Universidade de São Paulo

Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RESUMO

O Novo Ensino Médio, que passou a vigorar como obrigatório a partir de 2022, mas foi suspenso em 2023, tem sido alvo de questionamentos e dúvidas. A presença do empreendedorismo entre os eixos estruturantes dos Itinerários Formativos é uma das questões que levanta receios e críticas. Há uma desconfiança em relação ao aparente caráter neoliberal deste novo modelo e ao possível foco na formação de uma mão de obra tecnicista, o que pode levar a um reforço de desigualdade entre escolas públicas e privadas, proveniente de um sistema pautado no pensamento acríptico e excessivamente focado em produtividade e desempenho. Logo, esta pesquisa entende essas críticas como importantes pontos de atenção e, levando-as em conta, busca fazer uma análise de caminhos possíveis para que esses perigos reais sejam potencialmente contornados e os receios não venham a se tornar realidade. Por meio de uma discussão teórica entre o campo do empreendedorismo e o da educação, buscamos contribuir para responder à pergunta: como trabalhar o empreendedorismo nos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio visando a diminuição de desigualdades sociais? O trabalho aponta os seguintes pontos a serem observados:

A03-1

REVASF, Petrolina- Pernambuco - Brasil, vol. 14, n.33, p. A03 01-22,
Abril, 2024

ISSN: 2177-8183

DOI: [https://doi.org/ 10.5281/zenodo.11237441](https://doi.org/10.5281/zenodo.11237441)

clareza conceitual sobre a concepção de empreendedorismo e competências empreendedoras; conexão entre empreendedorismo e projeto de vida; e, adequação das metodologias a serem utilizadas para se trabalhar este eixo.

Palavras-chave: Empreendedorismo social. Projeto de vida. Novo Ensino Médio. Itinerários formativos.

ABSTRACT

The Brazilian New Secondary School that became mandatory from 2022 and was suspended in 2023 has been the subject of questions and doubts. The presence of entrepreneurship among the structuring axes of the Formative Itineraries is one of the issues that raises apprehension and criticism. There is suspicion regarding the apparent neoliberal disposition of this new model and the possible focus on a technical training of future workforce, which can lead to a reinforcement of inequality between public and private schools and a system based on lack of criticism that excessively focused on productivity and performance. This work understands these criticisms as important points of attention and, taking them into account, seeks to analyze possible paths so that these real risks are potentially circumvented and do not come true. Through a theoretical discussion between the field of entrepreneurship and education, we seek to contribute to answering the question: how to work entrepreneurship in the Brazilian New High School Formative Itineraries aiming at reducing social inequalities? The work points out the following topics to be observed: clarity about the conception of entrepreneurship and entrepreneurial skills; connection between entrepreneurship and life project; and, suitability of the methodologies to be used to work on this structuring axis.

Keywords: Social entrepreneurship. Life project. Brazilian new secondary school. Formative itineraries.

RESUMEN

La Nueva Educación Secundaria, que pasó a ser obligatoria a partir de 2022 y fue suspendida en 2023, ha sido objeto de interrogantes y dudas. La presencia del emprendimiento entre los ejes estructuradores de los Itinerarios Formativos es uno de los temas que suscita temores y críticas. Existe desconfianza respecto al aparente carácter neoliberal de este nuevo modelo y el posible enfoque en la formación de

A03-2

mano de obra técnica, lo que puede conducir a un reforzamiento de la desigualdad entre las escuelas públicas y privadas y un sistema basado en un pensamiento acrítico y excesivamente centrado en la productividad y el rendimiento. Este trabajo entiende estas críticas como importantes puntos de atención y, tomándolas en cuenta, busca analizar posibles caminos para que estos peligros reales sean potencialmente sorteados y los temores no se hagan realidad. A través de una discusión teórica entre el campo del emprendimiento y la educación, buscamos contribuir a responder la pregunta: ¿cómo trabajar el emprendimiento en los Nuevos Itinerarios Formativos de Bachillerato con el objetivo de reducir las desigualdades sociales? El trabajo señala los siguientes puntos a observar: claridad conceptual sobre la concepción del emprendimiento y las habilidades emprendedoras; conexión entre emprendimiento y proyecto de vida; y, la idoneidad de las metodologías a utilizar para trabajar en este eje.

Palabras clave: El emprendimiento social. Proyecto de vida. Nueva escuela secundaria brasileña. Itinerarios formativos.

INTRODUÇÃO

Com a ampliação do acesso ao Ensino Fundamental, conquistada ao longo da década de 90, e o estabelecimento da obrigatoriedade de permanência nos estudos dos seis aos 14 anos, ao final dos anos 2000, abriu-se caminho para que o direito à educação fosse estendido. Dessa forma, em 2009, firmou-se a obrigatoriedade escolar para crianças e jovens de quatro a 17 anos; ou seja, a Emenda Constitucional n.º 59/2009 definiu como dever do Estado, também, garantir a entrada e a permanência de jovens no Ensino Médio (SILVA, 2020). Porém, frequentemente há uma disparidade entre um direito proclamado e as condições contextuais que possibilitam a efetivação deste na realidade. Os currículos do Ensino Médio vinham reforçando uma tradição de caráter propedêutico, colocando o foco da educação no preparo para processos seletivos garantidores para a entrada dos alunos no ensino superior, resultando-se, portanto, o ensino por disciplinas fragmentadas que pouco se

A03-3

conectam com a realidade e, ou necessidades dos estudantes. Essas questões têm sido apontadas como algumas das causas de desinteresse de jovens pela escola e, conseqüentemente, de evasão escolar (SILVA, 2020).

De acordo com o Ministério da Educação (2018b), o Novo Ensino Médio (NEM) é uma proposta que vem como resultado de uma construção histórica e gradual que busca tornar o direito do jovem à educação em realidade. Ele propõe maior flexibilidade de organização curricular para que escolas de todo o Brasil, que vivenciam as mais diversas realidades, possam se adaptar com mais facilidade para atender às necessidades e especificidades dos jovens de suas respectivas regiões e territórios (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018b). Para isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do NEM propõe a divisão do currículo em duas partes integradas: a Formação Geral Básica (FGB) com 1800h; e a parte flexível, composta por itinerários formativos (IF), com 1200h. A FGB estabelece as competências e as habilidades essenciais às quais todo estudante brasileiro tem direito. Essas competências se inserem dentro das áreas de: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Os IF são unidades curriculares que podem ser compostas de diferentes formas: oficinas, projetos, atividades e/ou práticas diversas. Com os IF, os estudantes poderão aprofundar as aprendizagens da FGB, se preparando para dar continuidade à vida acadêmica ou se desenvolver para o mundo do trabalho (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018b).

Afirma-se que os IF têm como propósito fortalecer o interesse, o engajamento e o protagonismo dos jovens, com o objetivo de promover sua permanência nos estudos por meio de uma aprendizagem significativa (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018c). Para isso, foram definidos quatro eixos que devem estruturar as propostas desses itinerários: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural; e empreendedorismo, sendo possível que cada itinerário abarque

A03-4

apenas um ou combine diversos eixos. O documento de referenciais curriculares define objetivos claros para cada um desses eixos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018c). Para o eixo Empreendedorismo, eles são os seguintes:

- Aprofundar conhecimentos relacionados a contexto, ao mundo do trabalho e à gestão de iniciativas empreendedoras, incluindo seus impactos nos seres humanos, na sociedade e no meio ambiente;
 - Ampliar habilidades relacionadas ao autoconhecimento, empreendedorismo e projeto de vida;
 - Utilizar esses conhecimentos e habilidades para estruturar iniciativas empreendedoras com propósitos diversos, voltadas a viabilizar projetos pessoais ou produtivos com foco no desenvolvimento de processos e produtos com o uso de tecnologias variadas.
- (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018c, p. 9)

Apesar das justificativas dos órgãos educacionais, a presença do empreendedorismo nos documentos-base do NEM é controverso, principalmente por seu caráter neoliberal. O filósofo Byung-Chul Han (2010, apud ALMEIDA, 2022) explica que, hoje, vivemos numa sociedade do desempenho; ou seja, numa sociedade cujo foco está na maximização da produção, na escravização de si mesmo para o cumprimento do trabalho, e na incapacidade de contemplar. Entre uma das razões dessa dinâmica está o sistema socioeconômico vigente: o capitalismo neoliberal, principal modelo, a partir do qual o campo do empreendedorismo se desenvolveu.

Além disso, a flexibilidade da proposta dos IF, que, em teoria, objetiva que cada escola implemente o NEM de acordo com seu contexto específico, pode, por outro lado, gerar a sensação de que não há diretrizes claras para implementação deste novo modelo de Ensino Médio, o que pode acabar reforçando desigualdades entre escolas públicas e privadas. Viñao (2002, apud SILVA, 2020) aponta três elementos do sistema escolar que, a depender de sua conformação, podem contribuir com o reforço de desigualdades sociais. O primeiro aspecto é a inclusão, que é o índice de acesso à educação garantida à população em idade escolar. O segundo é a progressividade,

que consiste no quanto esse acesso também inclui estudantes de classes média e baixa. E o terceiro é a segmentação, que acontece quando duas diferentes vias de ensino são instaladas de acordo com os grupos sociais que as frequentam. A flexibilidade curricular que caracteriza o NEM tem em vista promover, nos dois primeiros aspectos, uma conformação menos desigual. Ela visa aumentar a entrada e a permanência do número de estudantes em idade escolar no Ensino Médio, buscando abarcar as necessidades dos jovens de classes mais baixas, porém, em termos de segmentação, alguns autores argumentam que a flexibilidade do NEM pode agravar desigualdades. Para classes menos favorecidas, pode haver um reforço do caminho tecnicista, o que, a longo prazo, justificaria remunerações mais baixas (FERREIRA; RAMOS, 2018, apud SILVA, 2020).

Mas, apesar dos receios justificados, este trabalho parte do princípio de que, mais do que as diretrizes em si, é a presença ou a ausência de pensamento crítico e reflexivo, na implementação dessas diretrizes, que ajuda a definir se o novo modelo do ensino médio irá reforçar ou diminuir desigualdades e distorções sociais. Deste modo, considerar seriamente as críticas levantadas sobre o NEM e sobre a presença do empreendedorismo em suas diretrizes são essenciais, bem como analisar se, para além de desafios, essas questões também apresentam oportunidades. Logo, esta pesquisa traz à cena uma discussão teórica com base em estudiosos do campo do empreendedorismo e da educação, ao objetivar responder ao seguinte questionamento: como trabalhar o empreendedorismo nos IF do NEM visando a diminuição de desigualdades sociais?

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho se propõe a contribuir com a implementação do NEM a partir de um olhar reflexivo e ético por meio de uma discussão teórica, realizada por pesquisadores especializados nos estudos voltados ao empreendedorismo e à educação. Inicialmente, é importante esclarecer o tipo de empreendedorismo e o modelo de educação nos quais o NEM se pauta. Dessa forma, a discussão terá início com esclarecimentos sobre o conceito de empreendedorismo, que fornecerá a base para apresentação de estudos sobre competências empreendedoras; em seguida será apresentada a importante conexão que pode haver entre empreendedorismo e projeto de vida; e por fim serão analisadas metodologias de ensino e aprendizagem coerentes com os pontos discutidos anteriormente.

DISCUSSÃO

O que podemos entender por Empreendedorismo?

Por razões históricas, é usual que o empreendedorismo seja associado à criação de negócios que visem retorno financeiro (COSTA; BARROS; CARVALHO, 2011). Ao procurarmos por este conceito, em *site* de pesquisas, explicações semelhantes a essas são comuns: “Empreendedorismo é a capacidade e disposição para conceber, desenvolver e gerenciar um negócio a fim de obter lucro.” (FUNDAÇÃO INSTITUTO DE ADMINISTRAÇÃO, 2022). Porém, apesar de não estar exatamente errada, essa visão é reducionista. Um olhar mais aprofundado sobre este campo teórico mostra que o empreendedorismo está mais ligado a tirar proveito de oportunidades do que à abertura de negócios ou busca de lucro (FILION, 1999). De forma que, ao aproveitar oportunidades, pode ser que diversos caminhos sejam traçados, entre os quais está a possibilidade de abrir um negócio, mas também estão as possibilidades de inventar novos produtos, de desenvolver serviços inéditos, de

A03-7

propor e experimentar novos modelos organizacionais, de realizar projetos junto a organizações sem fins lucrativos ou órgãos públicos, de empreender solidariamente etc.

Jean-Baptiste Say (1803 apud FILION, 1999), um dos autores pioneiros do campo do empreendedorismo, explicou o conceito a partir do risco. Para ele, empreendedores são indivíduos que tiram proveito de oportunidades tendo em vista retornos e benefícios futuros, assumindo os riscos inerentes às suas iniciativas (FILION, 1999). Já Alois Schumpeter (1928, apud FILION, 1999), um dos teóricos mais influentes do empreendedorismo, associou o termo à inovação, descrevendo-o como a criação ou combinação de novas formas de utilização de recursos para o aproveitamento de oportunidades (FILION, 1999).

A partir desses e outros autores, o campo de estudo acerca do empreendedorismo foi gradualmente se consolidando e ganhando novas vertentes e subtemas de estudos, dentre os quais encontra-se o empreendedorismo social, cujo foco se volta ao aproveitamento de oportunidades para atender necessidades socioambientais, catalisar mudanças socioambientais positivas ou gerar melhorias na vida de determinado grupo social (MAIR; MARTÍ, 2006). Neste contexto, questões, como ausência de infraestrutura ou baixo poder de consumo, não costumam ser encaradas como obstáculos ao empreendimento, mas são os próprios motivadores da ação empreendedora (AUSTIN; STEVENSON; WEI-SKILLERN, 2012); ou seja, para o empreendedor social, contextos hostis são oportunidades. Mair e Martí (2006, p.37, tradução da autora) veem o “empreendedorismo social (...) como um processo que envolve uso e combinação inovadores de recursos para se aproveitar oportunidades para catalisar mudança social e, ou atender necessidades sociais”. Enquanto Austin, Stevenson e Wei-Skillern (2012, p. 371, tradução da autora) explicam da seguinte maneira: “Nós definimos empreendedorismo social como atividades inovadoras

criadoras de valor social que podem ocorrer em ou entre organizações sem fins lucrativos, negócios ou governos”. (WEI-SKILLERN, 2012:31)

Em consonância com os autores supracitados, Zabala (2002) afirma que “(...) a finalidade do ensino é formar integralmente as pessoas para que sejam capazes de compreender a sociedade e intervir nela com o objetivo de melhorá-la” (p. 15). Desta forma, buscar olhar além das concepções populares e adotar propositada e deliberadamente o conceito de empreendedorismo que foca menos em ganhos individuais e mais na geração de valor a um coletivo ou à sociedade como um todo pode ser um primeiro passo para que uma via ética e crítica de implementação deste eixo estruturante passe a fazer sentido.

Quais são as competências empreendedoras?

Ao lado dos estudos que buscam esclarecer o que é empreendedorismo, andam as pesquisas que investigam o que define o perfil empreendedor. Alguns autores já abordaram o assunto listando características e habilidades empreendedoras (DAVIS; HALL; MAYER, 2016); outros explicam competências empreendedoras por meio de ações e atitudes (NASSIF; ANDREASSI; SIMÕES, 2011); e artigos recentes discorrem sobre a forma como empreendedores pensam (HAYNIE et al., 2010, KURATKO; FISCHER; AUDRETSCH, 2021). Kuratko, Fischer e Audretsch (2021) identificaram que estudos sobre a mentalidade empreendedora aborda a questão sob três perspectivas: cognitiva (quais são os modelos mentais que empreendedores usam para pensar); comportamental (como empreendedores atuam para aproveitar oportunidades); e emocional (como empreendedores se sentem). Este trabalho partir-se-á de uma perspectiva que foca em ações; ou seja, comportamental, começando por aquilo que é observável. Mas, é importante lembrar que essas três perspectivas se inter-relacionam e, na prática, se desdobram de forma simultânea.

A03-9

Dado o próprio conceito de empreendedorismo, a primeira ação de um empreendedor competente é reconhecer e aproveitar oportunidades (FILION, 1999), sendo pessoas visionárias e resilientes que enxergam possibilidades até mesmo em problemas ou obstáculos. Portanto, dado que eles não só tiram proveito de oportunidades explícitas, como também ressignificam contextos e recursos em favor de seus objetivos, pode-se afirmar que empreendedores não apenas reconhecem oportunidades, como também as buscam e as constroem ativamente. No caso do empreendedorismo com foco socioambiental, constroem-se oportunidades de gerar valor social para um grupo ou comunidade, indo além de seus próprios interesses e visando mais do que benefícios individuais.

Empreendedores também são competentes em promover inovação (NASSIF; ANDREASSI; SIMÕES, 2011). Neste sentido, é relevante apontar que inovação não é o mesmo que pioneirismo, tendo em vista que ela depende de contextos prévios, trazendo algo antigo para um novo contexto pode ser uma inovação mesmo não envolvendo uma invenção pioneira. E, dado que inovação lida com o novo, com aquilo que nunca foi validado em um determinado contexto antes, ela está diretamente ligada a cenários de risco ou incerteza. Portanto, o empreendedor também deve ser capaz de assumir riscos diante de futuros onde a chance de insucesso é alta ou incalculável, assim como deve saber se adaptar (HAYNIE et al., 2010), respondendo de forma dinâmica ao desenrolar de cenários. Por fim, empreendedores são competentes em ter clareza de objetivos a longo prazo. As motivações para um empreendedor agir são viscerais, vindo de questões emocionais (HAYNIE et al., 2010) e sonhos (DOLABELA; FILION, 2013). A missão de um empreendedor está intimamente conectada ao seu projeto de vida, que envolve não apenas uma autorrealização individual como também o desejo e o compromisso de impactar a comunidade ao seu redor (DOLABELA; FILION, 2013).

A partir dos trabalhos e dos autores apresentados nesta seção, é possível visualizar pelo menos dois caminhos possíveis para se trabalhar o empreendedorismo com estudantes do Ensino Médio: um deles se baseia num ensino tecnicista cujo foco é o preparo de profissionais que atendam às necessidades de mercado, baseadas no desenvolvimento de conhecimentos exclusivamente conceituais que giram em torno da criação ou gestão de negócios; o outro parte do desenvolvimento de competências e habilidades que, num currículo, relacionam-se a objetos de conhecimento que se expressam em conteúdos conceituais e factuais, mas que se conectam principalmente a conteúdos procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998). O primeiro caminho parte da concepção rasa de empreendedorismo ligada à abertura de negócios e alimenta a visão da sociedade do desempenho, apresentada pelo filósofo Byung-Chul Han (2010, apud ALMEIDA, 2022); enquanto que o segundo vai mais ao encontro da concepção que entende o empreendedorismo como protagonista no processo de transformação a partir de realidades imaginadas, e não adaptação a realidades existentes.

Como o empreendedorismo se relaciona com projetos de vida?

Ao adotar uma posição semelhante aos autores já citados anteriormente, Dolabela e Fillion (2013) desconstruem a ideia de que empreendedorismo se resume a criar novos negócios, ao passo em que explicam o conceito a partir da lógica de reconhecimento ou criação de oportunidades para geração de valor e inovação; ou seja, transformação de realidades. Eles retratam o empreendedor como um indivíduo que guia suas ações para produção de mudanças em seu ambiente e para a autorrealização e autonomia. Em suma, Dolabela e Fillion (2013) trazem a seguinte reflexão: “vemos os empreendedores como indivíduos que são capazes de sonhar e de se organizar para tornar seus sonhos realidade” (p. 140). A partir dessas ideias, os

autores criaram e colocaram em validação o que eles chamam de pedagogia empreendedora, uma abordagem educativa que parte dos sonhos dos estudantes.

Essa abordagem divide sonhos em três categorias: coletivos, estruturantes e sonhos de atividades (DOLABELA; FILION, 2013). Na primeira, se encaixam os sonhos compartilhados - de forma declarada ou tácita - por um grupo ou comunidade de acordo com seus valores, expectativas e referências de liderança. A segunda categoria diz respeito aos sonhos que moldam projetos de vida individuais e levam à autorrealização. Por fim, a terceira fala sobre sonhos que se manifestam em ações objetivas, relacionada às crianças menores e suas facilidades em manifestarem-se. Portanto, sonhos coletivos e estruturantes dizem respeito a desejos ambiciosos e de longo prazo, que podem até ser retratados como idealistas e difíceis de serem efetivamente alcançados, mas que guiam e orientam toda a trajetória empreendedora, enquanto sonhos de atividades são aqueles que transformam motivações em prática, levando à ação (DOLABELA; FILION, 2013).

Desta forma, indo ao encontro daquilo que é definido pela BNCC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018a), a pedagogia empreendedora, defendida por Dolabela e Filion (2013), tem muitas questões em comum com o que se entende por projeto de vida. De acordo com Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), projetos de vida refletem a identidade moral dos jovens, a qual é complexa, multidimensional e composta, entre diversos fatores, pela integração entre valores e conjunto de sentimentos; ou seja, é algo visceral e particular de cada vivência e história pessoal, assim como são os sonhos. Portanto, projetos de vida não apenas se resumem ao desenho de planos e pretensões para o futuro, uma vez que ele abarca aspectos importantes do passado de um indivíduo, considerando a subjetividade do sujeito e sua experiência de vida, e também de seu presente, pois necessariamente os conduzem à ação para o cumprimento de metas mais imediatas condizentes com sonhos de longo prazo.

Portanto, projetos de vida, assim como a pedagogia empreendedora de Dolabela e Fillion (2013), se pautam em processos graduais de autoconhecimento e construção identitária que andam em paralelo ao reconhecimento de desejos e sonhos mobilizadores, desejos estes que fornecem uma visão de longo prazo para vida de cada indivíduo, diretamente conectados com suas ações do presente, visando o alcance de metas de mais curto prazo, metas essas que Dolabela e Fillion (2013) chamam de sonhos de atividades.

Por fim, Araújo, Arantes e Pinheiro (2020) também tocam em mais um importante ponto referente à pedagogia empreendedora, pois eles afirmam que, por se pautarem em autoconhecimento e identidade, projetos de vida também traçam uma forte relação com o que Dolabela e Fillion (2013) chamam de sonhos coletivos. A identidade se formata não só a partir dos valores do indivíduo, mas também dos valores da sociedade em que ele se insere. Dessa forma, a construção identitária está diretamente conectada com a moralidade (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020).

Jovens que indicaram sentimentos de angústia e preocupação em relação ao sofrimento e às necessidades de outros sentiram-se motivados a se mobilizar quando tiveram oportunidades de atuar a esse respeito e aprender que podem gerar impactos no mundo, a despeito de sua “pouca” idade. Esse engajamento em ações que respondem às manifestações emocionais sinaliza que as emoções e os sentimentos, sobretudo os empáticos, atuam de forma ativa na compreensão que cada um têm de si e na construção de projetos de vida. (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p.43)

Portanto, é importante deixar claro que abordar projetos de vida não se resume a desenvolver reflexões e competências voltadas apenas para a identificação e realização de desejos pessoais. Projetos de vida abarcam necessariamente o olhar crítico para o entorno e participação ativa em relação à comunidade e ao meio ambiente do qual se faz parte (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020). Essa questão é essencial para se traçar a correspondência entre projetos de vida e o que se entende por empreendedorismo neste trabalho. A partir das concepções aqui adotadas, existe

A03-13

uma relação de mutualidade entre esses dois conceitos: ao mesmo tempo em que não é possível trabalhar o empreendedorismo social sem se desenvolver o autoconhecimento e identidade, assim como não é possível trabalhar projeto de vida sem reflexões e discussões sobre a sociedade e o meio ambiente.

Como trabalhar o empreendedorismo?

A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora.
(MORAN, 2015, p.16)

A escola padronizada sobre a qual Moran (2015) discorre se pauta no entendimento tácito de que a educação consiste em um percurso contínuo de superação rumo à próxima etapa acadêmica. Como se o Educação Infantil se prestasse unicamente à preparação para o Ensino Fundamental, o que, por sua vez, teria como foco a passagem para o Ensino Médio, que finalmente contribuiria para a entrada no Ensino Superior. Esse é um raciocínio que, além de reforçar exclusões econômicas e sociais, não considera a formação integral do ser humano; ou seja, uma formação que visa não apenas o desenvolvimento de competências cognitivas, como também pessoais e sociais (ZABALA; ARNAU, 2010). Mesmo assim, essa lógica se propagou e colocou o foco das escolas em conteúdos conceituais. Para alguns desses conteúdos pode funcionar relativamente bem a metodologia de ensino que se inicia com a exposição, seguida pelo estudo individual em que o aluno se torna capaz de repetir o que lhe foi transmitido e têm seu fim na realização de provas (ZABALA, 1998). Porém, o uso exclusivo da metodologia predominantemente expositiva, além de dificultar a promoção de aprendizagem significativa (em que, simplificada, o

estudante estabelece relações com o conteúdo sendo ensinado), não contempla o desenvolvimento de alguns tipos de conteúdos conceituais e componentes procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998).

Procedimentos e atitudes exigem metodologias que provocam conflitos cognitivos, estimulam atitudes favoráveis ao aprendizado, consideram conhecimentos e experiências prévias, explicitam a aplicabilidade do que está sendo aprendido, ajudam o estudante a atribuir significado ao seu aprendizado, e propõem desafios adequados ao nível de desenvolvimento de cada estudante, ao mesmo tempo em que engaja-os a ir além (ZABALA, 1998). Portanto, é importante que se defina com clareza quais são as intenções de cada processo educativo. Zabala (2002) afirma que o sistema escolar tradicional tem falhado na missão da formação integral do estudante ao lhes apresentar o mundo por meio de conhecimentos fragmentados em disciplinas de maneira desconectada umas das outras. O que Zabala (2002) sugere é formar estudantes que sejam capazes de enxergar contextos de forma global, uma vez que ele defende a aprendizagem que estimule o olhar interdisciplinar sobre o mundo e seus problemas.

Então, o enfoque globalizador visa superar o ensino fragmentado por disciplinas, acolhendo uma realidade complexa. Porém, diante da consciência de que a ciência, o sistema mais confiável e válido de que dispomos para compreender nosso entorno, também encontra suas barreiras para superar a fragmentação em disciplinas, Zabala (2002) destaca, a partir do modelo de Claparède (1873-1940), três etapas para se estruturar processos de ensino e aprendizagem, de maneira que a globalidade e complexidade de diferentes contextos continuem sendo acolhidas e as fontes de conhecimento para tal se mantenham válidas: (1) síncrese, que é a apresentação da realidade global; (2) análise, que é o reconhecimento dos diferentes componentes da realidade, e é quando se busca conhecimento nas diferentes disciplinas das quais

dispomos; e (3) síntese, que é o olhar aprofundado da realidade, novamente abraçando a globalidade e a complexidade.

Em uma educação empreendedora, são trabalhados principalmente conteúdos procedimentais e atitudinais. Além disso, o empreendedorismo, em acordo com o enfoque globalizador, se pauta em ações e atitudes que visam intervenções em determinados contextos. No campo específico de empreendedorismo adotado por este trabalho, o empreendedorismo social, essas intervenções têm o propósito de resolver problemas socioambientais. Portanto, a metodologia a ser aplicada deve se encaixar naquilo que se enquadra na pedagogia problematizadora (RAMOS, 2013); ou seja, um processo de aprendizado que se pauta na resolução de problemas reais e que se conecta com a realidade do estudante. Dentre algumas metodologias possíveis, temos a reconhecida e disseminada aprendizagem baseada em projetos (ABP). ABP é definida como "(...) um modelo que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo cooperativamente em busca de soluções" (BENDER, 2014, p.9). Para nos ajudar a entender o modelo, Bender listou alguns elementos essenciais que caracterizam a ABP. Entre esses elementos estão a aprendizagem cooperativa por meio do trabalho em equipe, o *feedback* constante por meio de avaliações formativas, as oportunidades de investigação e de reflexão ao longo do processo, e, os espaços de voz e de escolha para os alunos.

É importante apontar que trabalhos por projetos não são exatamente novos no campo educacional, porém esse conjunto de elementos essenciais diferencia a ABP de muitos trabalhos por projeto que já vinham sendo implementados. Kolmos (1996) explicou que existem três tipos de trabalhos por projetos: (1) aquele em que tema, problema e métodos são escolhidos de antemão pelo educador; (2) aquele em que o tema é escolhido de antemão e estudantes podem escolher entre opções de problemas e métodos a serem trabalhados; (3) e, aquele em que o problema é

escolhido pelos estudantes e isso que determinará as disciplinas e os métodos que serão trabalhados ao longo do projeto. De acordo com o autor, somente a terceira tem um problema como elemento disparador e definidor de todas as outras variáveis pedagógicas do processo. Além disso, cada tipo de projeto possui diferentes níveis de participação dos estudantes em decisões-chave (Kolmos, 1996). Portanto, somente os dois últimos tipos de projetos estão mais próximos ao que Bender (2014) define como ABP.

Barron (1998) sugere quatro elementos a serem observados e cuidados para que a ABP seja implementada de forma efetiva e não se torne uma prática que caia no erro do “fazer pelo fazer”:

1. Objetivos apropriados ao aprendizado;
 2. Estruturas que apoiem a aprendizagem do aluno e do professor;
 3. Oportunidades frequentes de autoavaliação e revisão formativa, e;
 4. Organizações sociais que promovam a participação e resultados no sentido de apropriação.
- (BARRON, 1998, p.273, tradução da autora)

Por objetivos apropriados, Barron (1998) quer dizer que as perguntas norteadoras do projeto devem estabelecer conexões claras entre as atividades propostas e os objetivos de aprendizagem definidos. Já as estruturas de apoio à aprendizagem têm como função comunicar, orientar e articular estudantes e educadores ao longo do processo. A autoavaliação e a revisão estão de acordo com a ideia de avaliação formativa. E as organizações sociais dizem respeito à promoção de ambientes que estimulem posturas ativas e reflexivas dos estudantes.

Por trabalhar não apenas componentes conceituais, como também procedimentais e atitudinais, uma educação empreendedora exige um enfoque globalizador, com enfoque em que fatores cognitivos, motores, afetivos, sociais e éticos, que são trabalhados de maneira inter-relacionada (RAMOS, 2013). E, de acordo com Ramos (2013), a pedagogia problematizadora, na qual se encaixa a ABP,

A03-17

é uma abordagem metodológica que atende às necessidades integradoras do enfoque globalizador.

CONCLUSÃO

Este trabalho parte da premissa de que as atuais críticas ao NEM são justificadas, sendo que a implementação pouco reflexiva, mal embasada e automatizada de um modelo flexível de ensino faz com que não seja apenas possível, como provável o reforço de problemas sociais já existentes. Pensando nisso, este trabalho busca contribuir com a promoção de uma implementação crítica e ética do NEM por meio de uma discussão teórica que se foca na seguinte pergunta: como trabalhar o empreendedorismo nos IF do NEM visando a diminuição de desigualdades sociais?

O próprio documento de referenciais curriculares (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018b) sugere que, alinhado aos conceitos de empreendedorismo e de competências empreendedoras adotados neste trabalho, o eixo de empreendedorismo não se foca na criação de novos negócios, mas no aproveitamento de oportunidades para o desenvolvimento pessoal e identitário e para a transformação social. Portanto, itinerários focados neste eixo não devem carregar um caráter tecnicista, mas sim na promoção e no fortalecimento identitário e comunitário, tendo em vista uma preocupação ética com os impactos de iniciativas empreendedoras gerados na sociedade e no meio ambiente. Desta forma, o eixo de empreendedorismo precisa se conectar com o desenvolvimento do projeto de vida, um dos pilares do NEM.

Ao promover uma troca dialógica entre Han e Kant, Almeida (2022) apresenta o problema da sociedade do desempenho e, logo depois, propõe possíveis soluções para a questão, defendendo a promoção da autonomia e liberdade. Diferentemente

da liberdade coercitiva que guia as ações acríticas da sociedade do desempenho, “A vontade autônoma que se expressa em uma ação realizada por dever caracteriza o respeito para o indivíduo” (ALMEIDA, 2022, p.12). Portanto, este trabalho considera os riscos da adoção do empreendedorismo como mote de uma proposta educativa, e, por isso mesmo, defende práticas que partam do desenvolvimento do autoconhecimento, do pensamento crítico e da cidadania, colocando o projeto de vida, que considera o sujeito em sua integralidade, como conceito essencial para se promover a não submissão a um sistema vigente, com liberdade e autonomia para transformá-lo.

Desta maneira, em acordo com a lógica que atravessa toda a proposta do NEM, o empreendedorismo não se faz presente nos itinerários como um acréscimo de conteúdos conceituais ao currículo das escolas, mas sim como um eixo que auxilia na incorporação de conhecimentos e competências procedimentais e atitudinais à formação dos estudantes. Tendo isso em vista, a metodologia escolhida é chave para que objetivos de aprendizagem do eixo sejam atingidos. Competências (como protagonismo e autonomia), valores morais e identidade dificilmente são desenvolvidos sem que haja prática, aprendizagem significativa e motivação (ZABALA, 1998). Para abarcar um enfoque globalizador e uma pedagogia problematizadora, a sugestão de metodologia a ser utilizada foi a ABP, colocando-se em destaque as importantes diferenças conceituais práticas que essa metodologia possui em relação a outros tipos de trabalho por projeto.

Acreditamos, portanto, que estes pontos contribuem com reflexões críticas acerca da implementação de itinerários que abarquem o eixo de empreendedorismo, ajudando professores e gestores a colocarem em prática um NEM que diminua desigualdades sociais e não as reforce.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. P. A “sociedade do desempenho” na perspectiva de Byung-Chul Han: sobre a possibilidade de uma aproximação com Immanuel Kant a partir das noções de “autonomia” e “liberdade”. **Intuitio**, v. 14, n. 2, p. 1-15, 2021. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/intuitio/article/view/35848/27250>>. Acesso em: 6 abr. 2022.

ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V.; PINHEIRO, V. **Projetos de vida: Fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. São Paulo: Summus, 2020.

AUSTIN, J.; STEVENSON, H.; WEI-SKILLERN, J. Social and Commercial Entrepreneurship: Same, Different, or Both? **Revista de Administração da USP**, v.47, n.3, p. 370-384, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rausp/a/HM3r8D3Tfw7WJZYFkNt5vz/?format=pdf&lang=en#:~:text=The%20key%20difference%20is%20that,focus%20is%20on%20social%20eturns.>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BARRON, B. J. S., et al. Doing With Understanding: Lessons From Research on Problem- and Project-Based Learning. **Journal of the Learning Sciences**, v.7, n.3-4, p. 271-311, 1998. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/10508406.1998.9672056>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: penso, 2014.

COSTA, A. M.; BARROS, D. F.; CARVALHO, J. L. F. A Dimensão Histórica dos Discursos acerca do Empreendedor e do Empreendedorismo. **RAC**, v. 15, n. 2, pp. 179-197, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rac/a/yZCSqXRmkRKFLqBZXqJF6Ly/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 7 abr. 2022.

DAVIS, M. H.; HALL, J. A.; MAYER, P. S. Developing a new measure of entrepreneurial mindset: Reliability, validity, and implications for practitioners. **Consulting Psychology Journal: Practice and Research**, v. 68, n. 1, 21–48, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1037/cpb0000045>>. Acesso em: 14 dez. 2021.

DOLABELA, F.; FILION, L. J. Fazendo revolução no Brasil : a introdução da pedagogia empreendedora nos estágios iniciais da educação. **Revista de Empreendedorismo**

A03-20

e **Gestão de Pequenas Empresas**, v.3, n.2, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.14211/regepe.v2i3.137>>. Acesso em: 14 dez. 2021.

FILION, L. J. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. **Revista de Administração da USP**, v. 34, n.2, p. 5-28, 1999. Disponível em: <<http://rausp.usp.br/wp-content/uploads/files/3402005.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2022.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE ADMINISTRAÇÃO. **Empreendedorismo: o que é, vantagens e como se tornar um empreendedor**. Blog da FIA, 2021. Disponível em: <<https://fia.com.br/blog/empreendedorismo-2/>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

HAYNIE, J. M.; SHEPHERD, D.; MOSAKOWSKI, E.; EARLEY, C. A situated metacognitive model of the entrepreneurial mindset. **Journal of Business Venturing**, v. 25, n. 2, p. 217-229, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2008.10.001>>. Acesso em: 14 dez. 2021.

INSTITUTO IUNGO; INSTITUTO REÚNA; ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO. O que há de novo no Ensino Médio. In: **Programa Nosso Ensino Médio**. Formação Geral Básica. 2021. Disponível em: <<https://nossoensinomedio.org.br/>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

KOLMOS, A. Reflections on Project Work and Problem-based Learning. **European Journal of Engineering Education**, v. 21, n. 2, p. 141-148, 1996. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/03043799608923397>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

KURATKO, D. F.; FISCHER, G.; AUDRETSCH, D. B. Unraveling the entrepreneurial mindset. **Small Business Economics**, v. 57, p. 1681–1691, 2021. Disponível em <<https://doi.org/10.1007/s11187-020-00372-6>> . Acesso em: 14 dez. 2021.

MAIR, J.; MARTÍ, I.. Social entrepreneurship research: A source of explanation, prediction, and delight. **Journal of World Business**, v. 41, n. 1, p. 36-44, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.jwb.2005.09.002>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.

_____. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio**. 2018b. Disponível em: <<https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2021.

_____. **Referenciais Curriculares para Elaboração de Itinerários Formativos**. 2018c. Disponível em: <<https://seduc.pi.gov.br/chaodaescola/wp-content/uploads/2020/03/REFERENCIAIS-CURRICULARES-ITINER%C3%81RIOS-FORMATIVOS-GEUSELIA-E-DINIZ.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2021.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. 2. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf> . Acesso em: 2 nov. 2021.

NASSIF, V. M. J.; ANDREASSI, T.; SIMÕES, F. Competências empreendedoras: Há diferenças entre empreendedores e intraempreendedores? **Revista de Administração e Inovação**, v. 8, n. 3, p. 33-54, 2011. Disponível em <<https://doi.org/10.5773/rai.v8i3.858>>. Acesso em: 14 nov. 2021.

RAMOS, D. K. A aprendizagem colaborativa e a educação problematizadora para um enfoque globalizador. **Cadernos da Pedagogia**, v. 6, n. 12, p. 105-115, 2013. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/download/506/207>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SILVA, M. R. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.28, n.107, p. 274-291, 2020.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como ensinar e aprender competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.