

ESTÍMULOS E BARREIRAS AO ENGAJAMENTO DE ALUNOS E PROFESSORES NO ENSINO DE EMPREENDEDORISMO: UM ESTUDO DE CAMPO

Sueli dos Santos Veiga do Carmo

André Ferreira

RESUMO: Essa pesquisa analisou o engajamento de professores e estudantes na disciplina Projeto de Intervenção e Empreendedorismo, identificando estímulos e barreiras relacionados ao ensino de empreendedorismo no Ensino Médio. O estudo foi desenvolvido em duas escolas públicas estaduais de Ensino Médio do estado do Rio de Janeiro de Tempo Integral. Os procedimentos metodológicos incluíram análise documental, entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários. Os dados foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva e estatística descritiva, permitindo a triangulação dos resultados. Os resultados evidenciam que o engajamento docente e discente é fortemente condicionado pelos contextos institucionais e estruturais das escolas. Limitações relacionadas à infraestrutura, à formação docente, à instabilidade do corpo discente e ao modelo de implementação curricular configuram-se como barreiras ao engajamento. Em contrapartida, práticas pedagógicas ativas, contextualizadas e orientadas para a realidade dos estudantes emergem como fatores de estímulo, embora frequentemente dependentes de iniciativas individuais dos professores.

Palavras-chave: Ensino de Empreendedorismo. Educação Pública. Ensino Médio

1 INTRODUÇÃO

A educação para o empreendedorismo tem adquirido centralidade nas políticas educacional brasileira, especialmente após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos itinerários formativos do Ensino Médio. Nesse contexto, a disciplina Projeto de Intervenção e Empreendedorismo emerge como uma estratégia voltada ao desenvolvimento de competências socioemocionais, autonomia, protagonismo estudantil e articulação entre teoria e prática. No entanto, apesar do discurso institucional que valoriza o empreendedorismo como elemento da formação integral, sua operacionalização nas escolas públicas tem se mostrado marcada por desafios estruturais, pedagógicos e organizacionais observados no cotidiano escolar.

Estudos recentes têm investigado diferentes dimensões da inserção do empreendedorismo na educação básica, abordando percepções de professores e estudantes, a utilização de metodologias ativas e o desenvolvimento de competências relacionadas à iniciativa, criatividade e resolução de problemas (Dolabela & Fillion, 2013; Lackéus, 2015).

Ainda assim, parte da literatura sobre educação para o empreendedorismo tende a abordar o tema com pouca atenção aos contextos escolares e às condições institucionais que moldam sua implementação (Gibb, 2011; Wraae & Walmsley, 2020). Fatores como infraestrutura escolar, cultura organizacional, condições de trabalho docente, características socioculturais da comunidade e práticas de gestão influenciam significativamente as experiências de aprendizagem. Desconsiderar esses elementos tende a limitar análises que buscam generalizações sobre a implementação da educação para o empreendedorismo na rede pública.

Neste contexto, o objetivo desta pesquisa foi analisar o engajamento de professores e estudantes na disciplina Projeto de Intervenção e Empreendedorismo em diferentes contextos escolares, identificando estímulos e barreiras relacionados ao ensino de empreendedorismo no Ensino Médio da rede pública.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A incorporação da educação para o empreendedorismo no Ensino Médio, impulsionada por reformas curriculares e políticas educacionais, revela uma tensão recorrente entre o que é prescrito nos documentos normativos e o que efetivamente se materializa no cotidiano das escolas. Embora a BNCC

e a Lei nº 13.415/2017 enfatizam competências como autonomia, protagonismo juvenil e projeto de vida, a tradução dessas diretrizes em práticas pedagógicas consistentes enfrenta limites estruturais, institucionais e formativos.

A literatura internacional indica que políticas educacionais orientadas por competências tendem a produzir efeitos distintos conforme os contextos de implementação. Lackéus (2015) argumenta que a educação para o empreendedorismo só alcança seus objetivos quando integrada à cultura escolar e sustentada por práticas pedagógicas coerentes, não podendo ser reduzida a componentes curriculares isolados. De forma semelhante, Gibb (2011) destaca que abordagens normativas excessivamente prescritivas tendem a gerar conformidade formal, mas pouco engajamento pedagógico substantivo.

No contexto brasileiro, essa tensão se intensifica em razão das desigualdades estruturais entre redes e escolas. A padronização curricular, embora necessária para garantir equidade mínima, frequentemente ignora condições locais, como infraestrutura, perfil discente e trajetória formativa dos professores. Como consequência, observa-se a adoção de práticas empreendedoras fragmentadas, muitas vezes restritas ao cumprimento burocrático de exigências institucionais (Carvalho et. al, 2022).

Outro aspecto relevante, segundo Campos (2017) refere-se à apropriação discursiva do empreendedorismo pelas políticas educacionais. Quando desvinculada de uma perspectiva crítica, a educação para o empreendedorismo pode reforçar uma lógica individualizante, na qual o estudante é responsabilizado por seu sucesso ou fracasso escolar e profissional. Essa abordagem desloca o foco das condições sociais e econômicas para atributos individuais, tensionando o papel social da escola e limitando seu potencial emancipatório.

Assim, compreender a educação para o empreendedorismo no Ensino Médio requer ir além da análise normativa, incorporando uma leitura crítica sobre os modos como essas políticas são reinterpretadas, negociadas e ressignificadas no espaço escolar (Campos, 2017). Essa mediação entre prescrição e prática constitui elemento central para a análise das barreiras, dos níveis de engajamento e das estratégias pedagógicas adotadas pelas escolas.

A implementação da educação para o empreendedorismo no Ensino Médio ocorre em um cenário marcado por profundas desigualdades educacionais, que impactam diretamente as condições de acesso, permanência e aproveitamento escolar dos estudantes (Ferreira & Oliveira, 2020). No contexto brasileiro, tais desigualdades manifestam-se tanto na infraestrutura das escolas quanto no perfil socioeconômico do alunado, interferindo na efetividade das propostas pedagógicas associadas ao empreendedorismo.

Estudos indicam que escolas situadas em territórios socialmente vulneráveis enfrentam maiores desafios para implementar práticas pedagógicas inovadoras, em razão da escassez de recursos materiais, da rotatividade docente e das demandas sociais que extrapolam o espaço escolar (Andrada, Oliveira, Cruz & Correia, 2019; Tavares, 2023). Nessas realidades, a educação para o empreendedorismo corre o risco de assumir um caráter meramente discursivo, dissociado das condições concretas de aprendizagem dos estudantes.

Além disso, a valorização do empreendedorismo como estratégia de enfrentamento de problemas sociais pode reforçar interpretações meritocráticas do sucesso individual. Neste estudo, entende-se meritocracia como a ideia de que resultados sociais e econômicos decorrem principalmente do esforço e das capacidades individuais. Quando aplicada a contextos marcados por desigualdades sociais, essa perspectiva tende a desconsiderar fatores estruturais como renda familiar, acesso a oportunidades educacionais e inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, autores como Gibb (2011) e Lackéus (2015) destacam que a educação para o empreendedorismo deve ser compreendida em diálogo com o contexto social e institucional, evitando abordagens simplificadas que atribuam exclusivamente ao indivíduo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso.

Nesse sentido, torna-se fundamental compreender que a promoção de competências empreendedoras no Ensino Médio deve estar articulada a políticas educacionais que garantam condições equitativas de aprendizagem (Oliveira, Pato & Pereira, 2024). A ausência dessa articulação tende a ampliar disparidades existentes, favorecendo estudantes com maior capital cultural e social e limitando o potencial emancipatório da educação para o empreendedorismo.

Assim, a análise da educação para o empreendedorismo no Ensino Médio exige considerar as desigualdades educacionais como elemento estruturante, reconhecendo que a efetividade dessa

abordagem depende não apenas de diretrizes curriculares, mas também das condições sociais, institucionais e pedagógicas que sustentam a experiência escolar (Alves, 2020).

A literatura também evidencia que a implementação do ensino de empreendedorismo é atravessada por múltiplas barreiras de ordem estrutural, pedagógica e social (Alves, 2020). Entre elas, destacam-se a precariedade da infraestrutura escolar, a evasão escolar, o desinteresse dos estudantes e a insuficiente formação dos professores para atuar com essa abordagem.

Pesquisas realizadas em escolas públicas brasileiras apontam que condições inadequadas de infraestrutura, como ausência de espaços pedagógicos adequados, problemas de manutenção predial e oferta insuficiente de recursos, impactam negativamente o engajamento e o rendimento escolar dos estudantes (Santos, Nascimento & Araujo, 2012; Andrada et al., 2019; Carnaval, 2020). Esse cenário se agrava no contexto da educação em tempo integral, que exige ambientes diversificados e adequados para o desenvolvimento de práticas pedagógicas ampliadas (Tavares, 2023).

A evasão escolar configura-se como outro obstáculo relevante. Dados do PNUD indicam taxas significativas de abandono no Ensino Médio, intensificadas no período pós-pandemia, associadas a fatores socioeconômicos, pedagógicos e institucionais (Firjan, Sesi & PNUD, 2023). Estudos apontam que práticas pedagógicas pouco significativas e metodologias tradicionais contribuem para o afastamento dos estudantes, enquanto abordagens baseadas na aprendizagem empreendedora apresentam potencial para reduzir a evasão e ampliar o engajamento (Almeida, 2019, Oliveira et al., 2024).

No que se refere à atuação docente, pesquisas conduzidas pelo SEBRAE (2022) revelam que a maioria dos professores não se sente preparada para desenvolver competências empreendedoras em sala de aula, apontando falta de formação específica, dificuldades com a interdisciplinaridade e ausência de apoio da gestão escolar. Esses fatores reforçam a necessidade de políticas de formação continuada que sustentem a implementação do ensino de empreendedorismo de forma consistente.

A educação para o empreendedorismo demanda metodologias de aprendizagem que superem abordagens tradicionais centradas na transmissão de conteúdos, privilegiando processos formativos baseados na ação, na experimentação e na reflexão sobre a prática (Cunha, Cavalho e Mariano, 2023). Nesse sentido, a aprendizagem experiencial constitui o eixo estruturante dessa abordagem, ao possibilitar que os estudantes aprendam a partir da vivência de situações reais ou simuladas, nas quais são desafiados a tomar decisões, lidar com incertezas e criar valor (Lackéus, 2015).

A Tabela 1 sintetiza as principais metodologias de aprendizagem discutidas na literatura, organizadas a partir de critérios pedagógicos que evidenciam sua contribuição para o protagonismo discente e para o desenvolvimento de competências empreendedoras.

Tabela 1: Principais Metodologias de Ensino que estimulam a participação e a autonomia dos alunos

Metodologia Ativa	Foco da Abordagem	Resultados
Design Thinking	Foca na sequência das etapas de empatia, definição, ideação, prototipagem e teste para desenvolver soluções inovadoras.	Promover a inovação centrada no usuário e a criatividade na resolução de problemas.
Metodologia baseada em equipes (TBL)	Os alunos colaboram em equipes para resolver problemas, desenvolver projetos e aprender uns com os outros.	Desenvolver habilidades de colaboração, comunicação, resolução de conflitos e trabalho em equipe.
Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)	Foca na aplicação prática de conceitos e na solução de problemas específicos do mundo real.	Desenvolver habilidades de gestão de projetos, pensamento crítico e criatividade.
Metodologia baseada em Problemas	Foca no trabalho em equipes para identificar problemas, pesquisar soluções aplicando os conhecimentos teóricos na prática.	Promover a aprendizagem colaborativa e aumentar a motivação a partir da relevância prática do que se aprende.

Espiral construtivista	Os alunos revisitam conceitos e habilidades em diferentes níveis de complexidade, aprofundando seu entendimento a cada ciclo.	Facilita a construção contínua de conhecimento, promovendo uma compreensão mais profunda ao longo do tempo.
Estações de aprendizagem	Os alunos se movem entre as estações, participando de atividades variadas que abordam diferentes aspectos do conteúdo.	Promove a aprendizagem ativa, diversifica as estratégias de ensino e atende a diferentes estilos de aprendizagem.
Sala de aula invertida	Os alunos acessam materiais online fora da sala de aula e participam de atividades interativas e práticas em sala.	Permite maior engajamento em sala de aula, favorece a aprendizagem ativa e promove a autonomia dos alunos.
Aprendizagem Digital	Foca na flexibilização e na acessibilidade das formas de aprender, incluindo cursos online, MOOCs e plataformas interativas.	Oferecer acesso a recursos de aprendizagem global, aumentando a acessibilidade e facilitando a personalização do aprendizado.
Gamificação	Foca na utilização de elementos de jogo (pontos, desafios, recompensas) para tornar o aprendizado mais envolvente e motivador.	Promove a aprendizagem através de elementos lúdico, tornando a participação envolvente e motivadora.

Fonte: Elaborada pela autora adaptado de literatura analisada (2024).

Diferentemente das metodologias passivas, nas quais as oportunidades de experimentação prática são limitadas, as metodologias ativas enfatizam a construção do conhecimento pelo estudante, favorecendo a articulação entre teoria e prática e o desenvolvimento de competências empreendedoras (Silva & Pena, 2017).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa é uma pesquisa de natureza aplicada, que busca produzir conhecimentos aplicáveis à prática, voltados à resolução de problemas específicos, além de considerar verdades e interesses locais (Prodanov & Freitas, 2013). O recorte empírico da pesquisa restringe-se a duas escolas públicas estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral, localizadas na Regional Noroeste Fluminense, identificadas ao longo do estudo como Escola A e Escola B, de modo a preservar o anonimato institucional e dos participantes. Essa é uma amostragem intencional, orientada pela busca de heterogeneidade contextual (Flick, 2007; Minayo, 2014), e não por critérios de representatividade estatística.

Embora ambas ofertem o mesmo Itinerário Formativo em Empreendedorismo, as escolas apresentam configurações institucionais distintas quanto ao porte, ao perfil do corpo discente, às condições estruturais e às dinâmicas organizacionais. Essa diversidade justifica a seleção de apenas duas unidades escolares, uma vez que o objetivo do estudo não é comparar desempenhos nem estabelecer hierarquias, mas compreender, em profundidade, como contextos institucionais distintos produzem padrões diferenciados de engajamento, em consonância com a lógica de estudo de natureza interpretativa ((Minayo, 2014).

A não realização de comparações diretas entre os contextos investigados constitui uma decisão metodológica fundamentada no reconhecimento de suas distintas condições estruturais, sendo o quantitativo de estudantes considerado como elemento contextual explicativo, e não como variável de desempenho. Essa opção metodológica alinha-se às contribuições de Stake (2011), que compreende a comparação entre casos como recurso interpretativo em estudos qualitativos voltados à compreensão aprofundada de fenômenos situados.

Os sujeitos da pesquisa são compostos por diretores escolares, professores responsáveis pela disciplina Projeto de Intervenção e Empreendedorismo e estudantes regularmente matriculados no Itinerário Formativo em Empreendedorismo nas escolas investigadas. A seleção dos participantes ocorreu de forma intencional, considerando sua atuação direta na implementação, no desenvolvimento e na vivência da disciplina nos contextos escolares analisados. Essa seleção esteve articulada às etapas subsequentes do percurso metodológico, iniciando-se com a construção do roteiro de entrevistas semiestruturadas, conforme proposto por Guazi (2021), elaborado a partir dos objetivos específicos da pesquisa e das dimensões analíticas previamente definidas. Inicialmente, foi realizada a elaboração e testagem do roteiro de perguntas, em que as questões foram delimitadas, submetidas a entrevistas-teste no formato presencial e revisadas conforme os ajustes necessários.

No que se refere aos estudantes, a aplicação do questionário ocorreu após autorização formal da direção das escolas. Dos 38 alunos matriculados em cada unidade escolar no Itinerário de Empreendedorismo, 26 da Escola A responderam ao questionário e na Escola B, 33. Os professores responsáveis pela disciplina realizaram a aplicação do instrumento em sala de aula, após a apresentação dos objetivos da pesquisa e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes. Também, foi realizada a elaboração e testagem do roteiro de perguntas, em que as questões foram delimitadas e revisadas conforme os ajustes necessários.

A tabela 2 apresenta o perfil dos entrevistados com informações relevantes sobre o cargo de ingresso na Seeduc-RJ, titulação, tempo de experiência como servidor público e tempo de atuação na disciplina Projeto de Intervenção e Empreendedorismo ou na direção.

Tabela 2 – Perfil dos entrevistados:

Escola	Cargo de Ingresso	Titulação	Tempo de experiência	Tempo de atuação na função	Código
A	Matemática	Mestrado	18 anos	3 anos	Dir 1
A	Química	Pós-graduação	20 anos	3 anos	Prof 1
A	Física	Doutorado	16 anos	3 anos	Prof 2
B	Matemática	Pós-Graduação	20 anos	16 anos	Dir 2
B	Matemática	Mestrado	30 anos	8 anos	Prof 1
B	Ciências biológicas	Mestrado	15 anos	1 ano	Prof 2

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados das entrevistas

A primeira etapa da pesquisa consistiu na análise documental de legislações, diretrizes curriculares, projetos político-pedagógicos e documentos institucionais relacionados ao Ensino Médio em Tempo Integral e ao Itinerário de Empreendedorismo. Essa etapa teve como objetivo contextualizar a política educacional e identificar elementos estruturais e normativos.

Na segunda etapa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os diretores e professores das escolas investigadas, orientadas por roteiros previamente elaborados e alinhados aos objetivos da pesquisa. Paralelamente, foi aplicado um questionário estruturado aos estudantes, por meio da plataforma Google Forms, contendo questões fechadas e abertas.

Os dados qualitativos provenientes das entrevistas foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (Moraes & Galliazzzi, 2013), envolvendo as etapas de organização do corpus, unitarização, categorização e interpretação e produção de metatexto interpretativo.

Inicialmente, realizou-se uma análise lexical exploratória do corpus, com o objetivo de identificar recorrências vocabulares e campos semânticos predominantes, subsidiando a organização e a posterior categorização dos dados qualitativos.

Os dados quantitativos oriundos dos questionários foram tratados por meio de estatística descritiva, com apresentação de frequências absolutas e distribuições percentuais, permitindo identificar tendências e padrões de resposta relacionados ao engajamento discente.

Por fim, os achados empíricos foram interpretados de forma relacional, considerando a articulação entre práticas pedagógicas, configurações institucionais e condições contextuais de

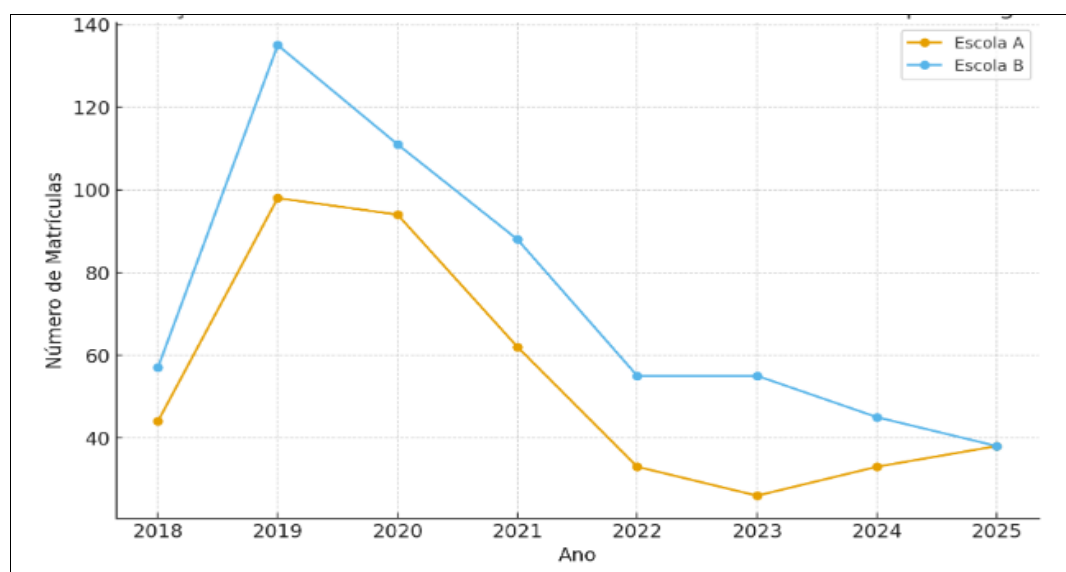
implementação da disciplina. A análise não se restringiu à identificação de fatores isolados, mas buscou compreender como esses elementos operam conjuntamente como estímulos ou barreiras ao engajamento.

4. RESULTADOS DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Dinâmica de matrículas e sustentabilidade do Itinerário de Empreendedorismo

A evolução das matrículas no Itinerário Formativo em Empreendedorismo, no período de 2018 a 2025, evidencia dinâmicas recorrentes nos contextos analisados, caracterizadas por expansão inicial seguida de retração progressiva das matrículas, as quais devem ser compreendidas como efeitos do processo de implementação do Itinerário Formativo e não como indicadores comparativos entre as unidades escolares, conforme Figura 1.

Figura 1 – Variação Percentual das Matrículas no Ensino Médio em Tempo Integral (Itinerário Empreendedorismo) de 2018 a 2025



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da secretaria das escolas.

Esses dados institucionais e de matrícula não constituem apenas um retrato administrativo das escolas, mas configuram condições estruturais que incidem diretamente sobre o engajamento de professores e alunos. A limitação no número de vagas do Itinerário Formativo em Empreendedorismo, associada à instabilidade das matrículas ao longo do tempo, fragiliza a continuidade das ações pedagógicas, dificulta o planejamento docente de médio prazo e compromete a consolidação do vínculo discente com a proposta formativa. Assim, o contexto institucional atua como fator que condiciona o engajamento, ao produzir incertezas quanto à permanência das turmas e à sustentabilidade da disciplina no cotidiano escolar.

Do ponto de vista analítico, a redução das matrículas não deve ser interpretada apenas como um dado administrativo, mas como um elemento contextual que interfere no engajamento. A instabilidade do número de estudantes afeta a motivação docente, dificulta o planejamento de médio prazo e fragiliza a percepção de continuidade da disciplina por parte dos alunos.

4.2 Organização institucional e processo de implementação

A implementação do Ensino Médio integral com ênfase em Empreendedorismo ocorreu de forma centralizada, com diretrizes definidas pela Secretaria de Estado de Educação e operacionalização pelas gestões escolares. Os dados sugerem que a participação da comunidade escolar ocorreu, majoritariamente, após decisões já estabelecidas.

Esse modelo de implementação constitui um elemento contextual que tende a dificultar o engajamento, na medida em que limita a identificação docente e discente com a proposta. A ausência de planejamento coletivo sistemático e de monitoramento contínuo fragiliza a operacionalização pedagógica da disciplina no cotidiano escolar.

A forma centralizada de implementação do Itinerário Formativo em Empreendedorismo constitui, portanto, um elemento contextual que impacta negativamente o engajamento, ao limitar a participação efetiva de professores e alunos nas decisões pedagógicas. A ausência de planejamento coletivo, de acompanhamento sistemático e de espaços de escuta reduz a identificação dos atores com a proposta, fazendo com que a disciplina seja percebida como uma imposição administrativa, e não como um projeto pedagógico compartilhado. Esse cenário contribui para um engajamento docente sustentado por iniciativas individuais e para um vínculo discente mais frágil com o itinerário.

4.3 Percepções dos diretores: contexto, estímulos e barreiras ao engajamento

As entrevistas com os diretores revelam elementos contextuais relacionados ao engajamento na disciplina. Entre os fatores que estimulam esse engajamento, destacam-se a percepção de impactos positivos na formação dos estudantes, especialmente no desenvolvimento de autonomia e visão de futuro.

Por outro lado, emergem como fatores que dificultam o engajamento a redução da autonomia gestora, a ausência de incentivos institucionais, a falta de formação específica dos professores e as condições socioeconômicas dos estudantes, que afetam a permanência no horário integral.

A categorização das falas dos diretores evidencia que o engajamento na disciplina Projeto de Intervenção e Empreendedorismo é condicionado por um conjunto de elementos institucionais, pedagógicos e socioeconômicos presentes nos contextos escolares investigados.

No eixo formação e perfil docente, ambos os gestores destacam a ausência de formação específica e a dificuldade de alocar professores com perfil adequado para a disciplina. As falas indicam que a distribuição de carga horária passou a prevalecer sobre critérios pedagógicos, o que gera desalinhamento entre as exigências da proposta de empreendedorismo e a preparação dos docentes responsáveis por sua condução.

No que se refere à gestão e apoio institucional, os diretores apontam redução da autonomia da gestão escolar e descontinuidade das políticas associadas ao ensino de empreendedorismo. A percepção de que a proposta inicialmente apresentada como prioritária perdeu centralidade ao longo do tempo reforça a ideia de fragilidade institucional, o que tende a enfraquecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas aos objetivos da disciplina.

Quanto ao engajamento docente, as falas indicam que o envolvimento dos professores ocorre, em grande medida, por iniciativa individual, e não como resultado de políticas estruturadas de valorização ou incentivo. A ausência de formação continuada e de mecanismos institucionais de reconhecimento contribui para limitar a consolidação de práticas pedagógicas mais consistentes na área.

No eixo engajamento discente e familiar, os diretores destacam fatores externos à escola que impactam a permanência dos estudantes no ensino médio em tempo integral. A falta de compreensão das famílias sobre o modelo integral e as condições socioeconômicas dos alunos — especialmente a necessidade de inserção precoce no trabalho — aparecem como elementos que dificultam a continuidade dos estudantes na escola.

Em relação aos recursos e infraestrutura, as falas indicam escassez de financiamento específico para o desenvolvimento da disciplina, além de limitações na utilização de espaços e equipamentos disponíveis. Ainda que algumas escolas disponham de estruturas como espaços maker, a falta de formação adequada para sua utilização reduz o potencial pedagógico desses recursos.

Apesar dessas limitações, o eixo resultados e impactos percebidos revela que os diretores identificam efeitos positivos da disciplina na formação dos estudantes, sobretudo no desenvolvimento de autonomia, responsabilidade e visão de futuro. Esses elementos são apontados como indicativos de que a proposta pedagógica possui potencial formativo relevante.

Por fim, no eixo desafios e propostas de melhoria, os gestores mencionam a necessidade de políticas de incentivo e de formação continuada como estratégias para fortalecer o engajamento. Nesse

contexto, o diretor da escola B afirmou que a adesão ao ensino médio integral poderia aumentar caso os estudantes recebessem algum tipo de incentivo financeiro, mencionando que “se o aluno recebesse uma bolsa de 100 reais, encheriam as turmas”. A fala expressa a percepção do gestor sobre possíveis estratégias de permanência escolar. Entretanto, a experiência recente com o Programa Pé-de-Meia indica que a existência de incentivos financeiros não tem sido suficiente, por si só, para ampliar significativamente a adesão ao ensino médio em tempo integral, o que sugere que a permanência dos estudantes envolve um conjunto mais amplo de fatores institucionais, sociais e educacionais.

De modo geral, a análise das falas evidencia que o engajamento na disciplina é resultado da interação entre condições institucionais, práticas pedagógicas, recursos disponíveis e fatores socioeconômicos que ultrapassam o espaço escolar.

4.4 Percepções dos professores: práticas pedagógicas e engajamento

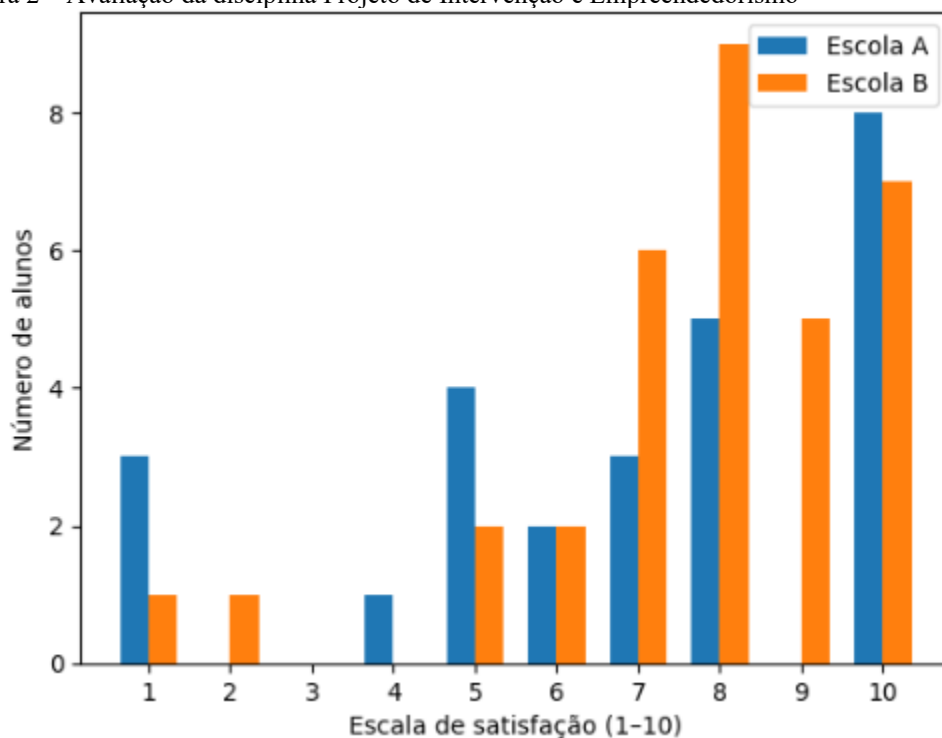
As falas dos professores evidenciam que o engajamento docente é fortemente condicionado pelo contexto institucional. A ausência de formação continuada e de incentivos aparece como fator desmotivador recorrente. Em contrapartida, quando há possibilidade de desenvolver metodologias ativas e projetos práticos, observa-se maior envolvimento tanto dos professores quanto dos alunos.

Os dados sugerem que o engajamento docente se manifesta de forma desigual: depende menos de diretrizes institucionais consolidadas e mais do esforço individual do professor. Essa condição torna o engajamento instável e vulnerável às limitações estruturais.

4.5 Análise do engajamento discente na disciplina

A avaliação da disciplina Projeto de Intervenção e Empreendedorismo constitui um indicador direto do engajamento discente. Os dados da figura 2 revelam predominância de avaliações positivas, ainda que coexistam percepções neutras e negativas.

Figura 2 – Avaliação da disciplina Projeto de Intervenção e Empreendedorismo



Fonte: Dados dos alunos (Q12).

A análise da distribuição das avaliações também revela diferenças na forma como os estudantes percebem a disciplina em cada contexto institucional. Na Escola A observa-se maior dispersão das

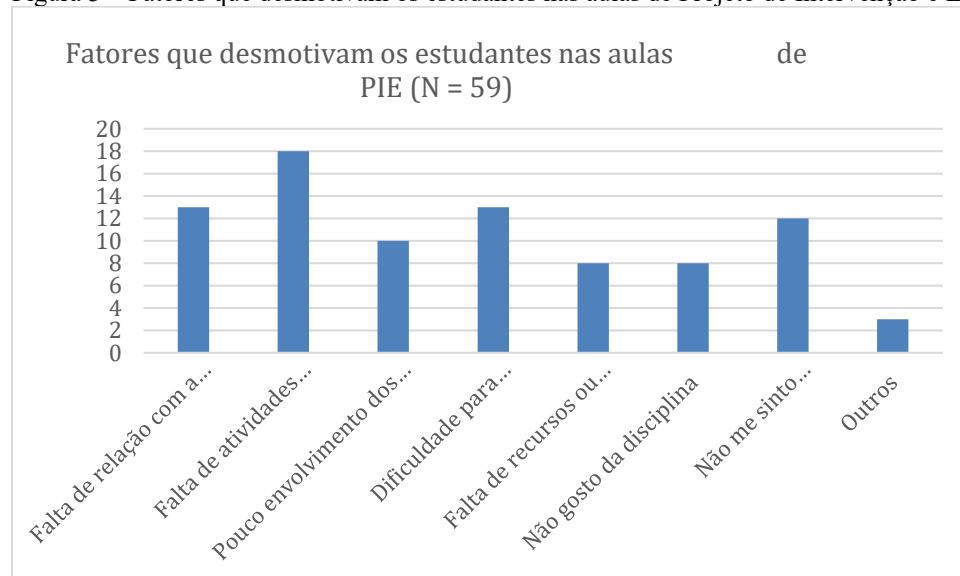
respostas ao longo da escala, com presença mais visível de avaliações negativas e neutras, além das avaliações positivas. Já na Escola B as respostas tendem a concentrar-se nas faixas mais altas da escala, indicando percepção mais homogênea de satisfação entre os estudantes. Esses padrões não devem ser interpretados como medida de desempenho ou superioridade entre as escolas, mas analisados como indícios de que condições institucionais e pedagógicas específicas podem produzir experiências distintas de engajamento discente. Assim, os resultados reforçam a ideia de que o engajamento no ensino de empreendedorismo é configurado por múltiplos elementos contextuais, incluindo a organização do tempo escolar, as práticas pedagógicas e as condições materiais presentes em cada escola.

Considerados em conjunto, os dados sugerem que as avaliações discentes refletem diferentes níveis de engajamento com a disciplina e com o Itinerário Formativo em Empreendedorismo, os quais se mostram sensíveis às condições institucionais e às experiências pedagógicas construídas em cada escola.

4.5.1 Fatores de desmotivação discente na disciplina

O engajamento discente na disciplina Projeto de Intervenção e Empreendedorismo não se manifesta de forma homogênea, o que torna necessário aprofundar a compreensão dos fatores que os próprios estudantes reconhecem como elementos de desmotivação. Considerar essas percepções é fundamental para responder à questão que orienta este estudo, na medida em que permite identificar como diferentes contextos escolares — atravessados por condições institucionais, estruturais e pedagógicas — produzem barreiras específicas ao engajamento.

Figura 3 – Fatores que desmotivam os estudantes nas aulas de Projeto de Intervenção e Empreendedorismo



Fonte: Dados dos alunos (Q 19).

Os dados apresentados na figura 3 sugerem que os principais fatores de desmotivação estão associados, predominantemente, a aspectos pedagógicos e organizacionais da disciplina, mais do que a uma rejeição direta ao tema do empreendedorismo. A recorrência de respostas relacionadas à falta de atividades práticas, à dificuldade de compreensão dos conteúdos e à pouca relação com a realidade cotidiana sinaliza uma tensão entre as expectativas dos estudantes e as condições efetivas de desenvolvimento das aulas em cada contexto escolar. Essas evidências reforçam que o engajamento discente é condicionado pela forma como o Itinerário é operacionalizado, e não apenas por sua proposta curricular. Nesse sentido, os fatores de desmotivação identificados revelam como práticas pedagógicas, metodologias adotadas e limitações estruturais atuam como barreiras ao engajamento, impactando a efetivação do Itinerário de Empreendedorismo nos diferentes contextos investigados.

A identificação dos fatores de desmotivação discente evidencia que o engajamento na disciplina Projeto de Intervenção e Empreendedorismo não pode ser compreendido isoladamente a partir das condições estruturais ou das escolhas institucionais, mas exige atenção às práticas pedagógicas concretas que se materializam em sala de aula. Nesse sentido, torna-se necessário avançar na análise das percepções dos estudantes acerca do papel do professor e das metodologias utilizadas, considerando como essas dimensões operam, nos diferentes contextos escolares, como potenciais estímulos ou barreiras ao engajamento discente.

4.5.2 A escolha pelo itinerário e o vínculo institucional

Um dos achados centrais da pesquisa refere-se às razões que levaram os estudantes a ingressar no Itinerário Formativo em Empreendedorismo.

Os dados indicam que parte significativa dos estudantes ingressou no itinerário não por interesse no empreendedorismo, mas por restrições estruturais do sistema escolar. A presença de 21 estudantes que afirmaram ter escolhido o itinerário por falta de vaga no ensino médio regular evidencia que a decisão nem sempre resulta de escolha formativa, mas de limitações institucionais. Esse dado sugere que o itinerário pode funcionar, em determinados contextos, como alternativa administrativa de organização de matrículas, e não necessariamente como percurso escolhido pelos estudantes.

A falta de vaga no ensino médio regular se articula à intenção de mudança para o ensino regular, expressa por aproximadamente 40% dos estudantes, caso essa possibilidade existisse, conforme dados da tabela 1.

Tabela 1 - Intenção de Mudança para o Ensino Médio Regular

Se Pudessem, Mudariam para o Ensino Médio Regular?	Escola A (n=26)	Escola B (n=33)	Total (n=59)
Sim	5 alunos	19 alunos	24 alunos
Não	11 alunos	4 alunos	15 alunos
Talvez	10 alunos	10 alunos	20 alunos

Fonte: Dados dos alunos (Q15)

A escolha não autônoma fragiliza o vínculo inicial dos estudantes com o itinerário e constitui um fator relevante para compreender níveis mais baixos de engajamento, especialmente em contextos marcados por restrições estruturais.

4.5.3 Práticas pedagógicas e percepção sobre o professor

A percepção dos estudantes sobre o professor e as metodologias adotadas emerge como elemento central para o engajamento discente. Os dados, presentes na tabela 2, revelam que, na Escola B, os estudantes reconhecem maior estímulo à participação e maior diversificação metodológica, incluindo debates, atividades práticas, uso de vídeos e dinâmicas colaborativas.

Tabela 2 - Percepção da Diferença da Disciplina em Relação às Outras

Aulas Diferentes das Outras Disciplinas?	Escola A (n=26)	Escola B (n=33)	Total (n=59)
Sim – são mais práticas	5 escolhas	9 escolhas	13 escolhas
Sim – o professor estimula mais a participação	8 escolhas	16 escolhas	24 escolhas
Não – é igual as outras matérias	6 escolhas	3 escolhas	9 escolhas
Não sei	14 escolhas	5 escolhas	19 escolhas

Fonte: Dados dos alunos (Q 21).

Quanto às metodologias, na Escola A, observa-se maior concentração de metodologias tradicionais e maior número de respostas que evidenciam dificuldade em identificar práticas diferenciadas. Esses resultados, expostos na tabela 3, sugerem que a prática docente, articulada às

condições institucionais e aos recursos disponíveis, exerce influência significativa sobre o envolvimento dos estudantes.

Tabela 3 - Percepção das Metodologias Utilizadas pelo Professor

Metodologia de Ensino	Escola A (Escolhas)	Escola B (Escolhas)	Total Geral (Escolhas)
Explica o conteúdo e depois faz perguntas	12 escolhas	21 escolhas	33 escolhas
Faz debates ou rodas de conversa	5 escolhas	17 escolhas	22 escolhas
Usa vídeos, jogos ou atividades práticas	4 escolhas	16 escolhas	20 escolhas
Dá espaço para os alunos criarem ideias próprias	4 escolhas	11 escolhas	15 escolhas
Pede trabalhos em grupo	4 escolhas	10 escolhas	14 escolhas
Nenhuma das alternativas	5 escolhas	0 escolha	5 escolhas

Fonte: Dados dos alunos (Q 28).

5. ANÁLISES E DISCUSSÕES

Os resultados empíricos corroboram a literatura ao indicar que a incorporação da educação para o empreendedorismo às políticas educacionais brasileiras, embora represente um avanço normativo, não assegura sua efetivação pedagógica no cotidiano escolar. Estudos como os de Menezes et al. (2024) e Carvalho et al. (2022) já sinalizam que a presença formal do empreendedorismo no currículo, por meio do Novo Ensino Médio e dos itinerários formativos, constitui condição necessária, mas não suficiente, para a consolidação de práticas consistentes.

Nos contextos investigados, observou-se que a institucionalização da disciplina Projeto de Intervenção e Empreendedorismo não se traduz automaticamente em engajamento docente e discente. Esse achado dialoga com Dolabela e Filion (2013) e Henrique e Cunha (2008), ao evidenciar que a fragilidade das condições pedagógicas e organizacionais limita a apropriação da proposta, deslocando o foco da política do plano normativo para os desafios concretos de sua implementação.

As limitações estruturais identificadas — tais como restrições de vagas, instabilidade das matrículas e escassez de recursos materiais — emergem como elementos contextuais que condicionam o engajamento, em consonância com estudos que destacam a infraestrutura escolar como fator mediador da aprendizagem e da participação discente (Santos et al., 2012; Andrada et al., 2019; Tavares, 2023).

Nos contextos analisados, essas condições assumem relevância particular por se tratar de escolas de tempo integral, nas quais a permanência ampliada dos estudantes exige ambientes adequados e propostas pedagógicas sustentáveis. Conforme argumenta Tavares (2023), a precariedade estrutural não apenas limita o desenvolvimento das atividades, mas atua como fator desestimulador do vínculo escolar, interferindo diretamente no engajamento.

Os dados sugerem, portanto, que tais barreiras não operam de forma isolada, mas produzem efeitos articulados sobre a organização pedagógica e sobre as possibilidades de envolvimento de professores e alunos.

A literatura atribui à gestão escolar papel estratégico na promoção da educação para o empreendedorismo, especialmente no que se refere à liderança pedagógica, à mobilização docente e à articulação de recursos (Sommarström et al., 2020). No entanto, os resultados evidenciam que a implementação centralizada do itinerário formativo limita a atuação da gestão como instância mediadora do engajamento.

Nos contextos investigados, a ausência de planejamento coletivo sistemático, de acompanhamento pedagógico contínuo e de políticas estruturadas de formação docente fragiliza a institucionalização da disciplina. Como consequência, o engajamento docente tende a se apoiar em iniciativas individuais, tornando-se instável e dependente de esforços pessoais, conforme também aponta Campos (2017).

Dessa forma, a gestão escolar configura-se como elemento relacional: suas formas de organização e de apoio institucional condicionam as possibilidades de engajamento, sem que isso possa ser reduzido a características isoladas de uma ou outra unidade escolar.

A revisão de literatura descreve o professor de empreendedorismo como um profissional que articula competências pedagógicas, técnicas e relacionais, atuando como facilitador e mediador da aprendizagem (Wraae & Walmsley, 2020). Os dados empíricos, contudo, evidenciam uma tensão recorrente entre esse perfil idealizado e as condições reais de atuação docente. A ausência de formação continuada específica, a sobrecarga de funções e o limitado apoio institucional restringem a incorporação sistemática de metodologias ativas.

Assim, o engajamento docente revela-se condicionado menos à disposição individual e mais às condições institucionais que sustentam — ou limitam — a prática pedagógica.

A literatura destaca as metodologias ativas como estratégias centrais para promover o protagonismo discente na educação para o empreendedorismo (Silva & Pena, 2017). Nos contextos analisados, os dados apontam que práticas pedagógicas baseadas em projetos, resolução de problemas e atividades colaborativas estão associadas a maior envolvimento dos estudantes. Entretanto, tais práticas ocorrem de forma pontual, frequentemente vinculadas a projetos específicos, e não como eixo estruturante da disciplina. Esse achado confirma análises de Cunha et al. (2023) e Luchesi et al. (2022), segundo as quais a efetividade das metodologias ativas depende de planejamento institucional, formação docente e recursos adequados.

O engajamento discente, portanto, emerge como resultado da articulação entre práticas pedagógicas e condições contextuais, e não como efeito automático da metodologia adotada.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados indicam que, embora a educação para o empreendedorismo esteja prevista nas diretrizes curriculares e seja apresentada como estratégia para o desenvolvimento de competências e iniciativas dos estudantes, sua efetivação no cotidiano escolar enfrenta limites relacionados às condições de trabalho docente, às dinâmicas institucionais e às trajetórias dos próprios estudantes. Nesse sentido, o engajamento discente e docente não se configura como um fenômeno homogêneo, mas como resultado da interação entre fatores pedagógicos, organizacionais e sociais.

Entre os estímulos identificados, destacam-se práticas pedagógicas que favorecem experiências mais participativas, a possibilidade de aplicação prática dos conhecimentos e o reconhecimento da relevância do empreendedorismo como tema de formação. Por outro lado, também foram evidenciadas barreiras importantes, como dificuldades de permanência dos estudantes no regime de tempo integral, limitações estruturais das escolas, desafios relacionados à organização curricular e percepções divergentes sobre os objetivos da disciplina.

Os resultados também evidenciam que a implementação da educação para o empreendedorismo não ocorre de maneira uniforme, mesmo quando orientada por uma mesma política educacional. As condições específicas de cada escola — como porte institucional, gestão, organização do tempo escolar e perfil sociocultural da comunidade — influenciam diretamente as formas de apropriação da proposta curricular e os níveis de engajamento observados.

Nesse sentido, a pesquisa reforça a importância de compreender a educação para o empreendedorismo como uma prática situada, que depende não apenas das orientações curriculares, mas também das condições concretas de funcionamento das escolas e das mediações realizadas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Como contribuição, o estudo evidencia a necessidade de que políticas educacionais voltadas ao ensino de empreendedorismo considerem as condições institucionais das escolas, as demandas formativas dos professores e os desafios enfrentados pelos estudantes no contexto da escola pública. Além disso, os resultados apontam para a importância de estratégias pedagógicas que promovam maior integração entre teoria e prática e que considerem as realidades sociais dos estudantes.

REFERÊNCIAS

Agência Sebrae de Notícias. (2022). *Educação empreendedora: Percepção dos educadores*. Sebrae. <https://agenciasebrae.com.br/noticias/educacao-empreendedora-ainda-esta-distante-da-realidade-das-salas-de-aula-no-pais>

- Almeida, F. C. (2019). *Aprendizagem baseada em empreendedorismo: Uma proposta para melhoria do ensino profissional técnico de nível médio no IFP* (Dissertação de mestrado). Instituto Federal do Amazonas.
- Alves, M. T. G. (2020). *Caracterização das desigualdades educacionais com dados públicos: desafios para conceituação e operacionalização empírica*. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, (110), 189-214.
- Andrada, P. C., Oliveira, M. C., Cruz, P. B., Correia, C. M., & Paiva, M. D. (2019). *O desinteresse dos alunos de ensino médio pela escola na atualidade*. *Momentum (Atibaia)*, 1, 1-17.
<https://doi.org/216-Texto-do-Artigo-417-1-10-20190826.pdf>
- Brasil, Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: MEC. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf
- Brasil. *Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro*. (2017). [Resolução nº 5.508, de 1º de fevereiro de 2017]. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*.
- Campos, M. F. (2017). *A gestão empreendedora em educação: Transformando escolas boas em excelentes e os desafios das redes de ensino*. Rio de Janeiro. Gramma.
- Carnaval, M. M. (2020). *Infraestrutura e desempenho do ensino médio em escolas públicas da capital paulista da rede estadual* (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.
- Conselho da União Europeia. (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. *Official Journal of the European Union*, L394, 10–18.
- Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE/RJ). (2014). *Dispõe sobre o reconhecimento de cursos de formação continuada*. (Deliberação CEE/RJ nº 344/2014). Site do CEE/RJ.
- Cunha, R. M., Cavallo, C., & Mariano, S. R. H. (2023). *Criatividade e atitude empreendedora*. In J. Moraes, S. R. H. Mariano, & R. M. Cunha (Orgs.), *Coleção empreendedorismo e gestão para professores do ensino médio* (pp. 1-28). Niterói: Departamento Universidade Federal Fluminense.
- Silva, G. S. (2025). *Educação Empreendedora: os desafios da educação empreendedora na educação básica brasileira*. *Epistimoniki: Revista de Educação, Práticas Interdisciplinares e Inovação Científica*, 2(2).
- Dayrell, J. (2007). *A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*. *Educação & Sociedade*, 28, 1105-1128.
- Diehl, L., & Marin, A. H. (2016). *Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura*. *Estudos interdisciplinares em Psicologia*, 7(2), 64-85.
- Dolabela, F., & Fillion, L. J. (2013). *Fazendo revolução no Brasil: A introdução da pedagogia empreendedora nos estágios iniciais da educação*. *Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas*, 2(3), 134–181.
- Editais UFF. (2024). *Mestrado Profissional em Administração da UFF e SEEDUC-RJ*. Universidade Federal Fluminense. Recuperado de <https://www.editais.uff.br/8687>
- Estação Empreender. (n.d.). *Curso de extensão para educadores*. Universidade Federal Fluminense. Recuperado de <https://estacaoempreender.uff.br/>
- European Commission. (2016). *EntreComp: The entrepreneurship competence framework*. Publications Office of the European Union.
- Fayolle, A., & Gailly, B. (2015). *The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial attitudes and intention: Hysteresis and persistence*. *Journal of Small Business Management*, 53(1), 75–93. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12065>
- Fayolle, A., Verzat, C., & Wapshott, R. (2016). *In quest of legitimacy: The theoretical and methodological foundations of entrepreneurship education research*. *International Small Business Journal*, 34(7), 895–904. <https://doi.org/10.1177/0266242616649250>
- Ferreira, E. C. S., & Oliveira, N. M. de. (2020). *Evasão escolar no ensino médio: Causas e consequências*. *Scientia Generalis*, 1(2), 39-48. <https://doi.org/2675-2999>
- Fillion, L. J. (1999). *Empreendedorismo: Empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios*. *Revista de Administração*, 34(2), 5–28.

- Firjan, Sesi & PNUD. (2023). *Combate à evasão no ensino médio: Desafios e oportunidades*. Rio de Janeiro: Firjan. 27-32. Disponível em: [Estudo Evasão Escolar – Firjan Sesi e PNUD | Firjan](#)
- Gibb, A. (2011). *Concepts into practice: meeting the challenge of development of entrepreneurship educators around an innovative paradigm*: The case of the International Entrepreneurship Educators' Programme (IEEP). *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 17(2), 146-165.
- Gonsalves, E. P. Conversas sobre iniciação à pesquisa científica. Campinas, SP: Alínea, 2001.
- Guazi, T. S. (2021). Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. *Revista Educação, Pesquisa E Inclusão*, 2. <https://doi.org/10.18227/2675-3294repi.v2i0.7131>
- Henrique, D. C., & Cunha, S. K. (2008). *Práticas didático-pedagógicas no ensino de empreendedorismo em cursos de graduação e pós-graduação nacionais e internacionais*. *Revista de Administração Mackenzie*, 9(5), 112-136.
- Hisrich, R. D., Peters, M. P., & Shepherd, D. A. (2014). *Entrepreneurship* (9th ed.). McGraw-Hill Education.
- Junior Achievement Rio de Janeiro. (2024). *Lançamento da edição de 2024 do projeto Trilha Empreendedora*. Recuperado de <https://jarj.org.br/lançamento-da-edicao-de-2024-do-projeto-trilha-empreendedora/>
- Kuratko, D. F. (2016). *Entrepreneurship: Theory, process, and practice* (10th ed.). Cengage Learning.
- Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in education: What, why, when, how*. OECD Publishing.
- Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. (2017) *Altera as diretrizes e bases da educação nacional e dispõe sobre a reforma do ensino médio*. Diário Oficial da União. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm
- Luchesi, B. M., Lara, E. M. de O., & Santos, M. A., (2022). *Guia prático de introdução às metodologias ativas de aprendizagem*. ISBN: 978-65-86943-72-6
- Menezes, R., P., Mariano, S., R., H. & Cunha, R., M. (2024). *A educação para o empreendedorismo no novo ensino médio: uma análise dos documentos orientadores curriculares estaduais*. *Revista Pensamento Contemporâneo em Educação*. DOI: <https://doi.org/10.12712/rpca.v18iEspecial.5884>
- Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (14ª ed.). Hucitec.
- Moraes, R., & do Carmo Galiazzi, M. (2007). *Análise textual: discursiva*. Editora Unijuí.
- Neck, H. M., & Greene, P. G. (2011). Entrepreneurship education: Known worlds and new frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49(1), 55–70. <https://doi.org/10.1111/j.1540-627X.2010.00314.x>
- OECD (2019) Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Skills for the future: Entrepreneurship education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264310242-en>
- Oliveira, A. C. P. de, Pato, C., & Pereira, R., (2024). *Práticas de gestão, liderança educativa e qualidade da educação em escolas de ensino médio no Brasil* 1- 29. Instituto Unibanco. ISBN 978-65-87509-12-9.
- Parlamento Europeu & Conselho da União Europeia. (2006). *Recomendação de 18 de dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida* (2006/962/CE). *Jornal Oficial da União Europeia*, L 394, 10-18. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A32006H0962>
- Pereira, C. S. M. (2019). *Reforma do Ensino Médio - Lei 13.415/2017: Avanços ou retrocessos na educação?* Seropédica: UFRRJ, 2019. 115f. Dissertação - Mestrado em Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – PPGEA/ UFRRJ, Seropédica, RJ. <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/12217>
- Prodanov, C. C., & De Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição*. Editora Feevale.
- Resolução Seeduc n. 5508 de 01 de fevereiro de 2017. *Implanta o Ensino Médio Em Tempo Integral, com Ênfase Em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho, nas unidades escolares que menciona, e dá outras providências*. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2 de fevereiro de 2017.

- San-Martín, P., Pérez, A., & Laviada, A. F., (2022). *Turning teachers into entrepreneurship role models: Development of a measurement scale of useful characteristics*. The International Journal of Management Education, 20(3). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100721>
- Santos, R. M.; Nascimento, M.A.; Araujo, M., J. (2012) *Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, v. 10, n. 10 (1), 289-300.
- SEEDUC-RJ. (n.d.). *Pós-graduação Lato Sensu em Empreendedorismo e Gestão para o Ensino Médio*. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Recuperado de <https://www.seeduc.rj.gov.br/professor/pós-graduação-lato-sensu>
- SEEDUC-RJ. (2016, 2 de maio). *Resolução SEEDUC-RJ nº 5.424*. http://www.mprj.mp.br/documents/112957/15506385/RESOLUCAO_SEEDUC_N_5424_DE_02_DE_MAIO_DE_2016.pdf.
- Silva, J. F., & Mundim Pena, R. P. (2017). *O “Bê-á-bá” do ensino em empreendedorismo: Uma revisão da literatura sobre os métodos e práticas da educação empreendedora*.
- Stake, Robert E. (2011). *Qualitative research: studying how things work*. New York: Guilford Press.
- Tavares, M. C. (2023). *Desafios da implementação do ensino médio em tempo integral: Análise de implementação em duas escolas da periferia de Fortaleza-CE*. Dissertação de Mestrado. CE. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/16287>
- Wraae, B., & Walmsley, A. (2020). *Behind the scenes: Spotlight on the entrepreneurship educator*. Education + Training, 62(3), 255–270. <https://doi.org/10.1108/ET-01-2019-0009>