



RELISE

MÉTODO OU PROCESSO? UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ¹

METHOD OR PROCESS? AN ANALYSIS OF ENTREPRENEURIAL EDUCATION IN PARANÁ'S BASIC EDUCATION

Gabriele Ewlin de Oliveira Ribas²

Pedro Neves³

A Educação Empreendedora (EE) emerge no cenário global como uma resposta estratégica aos desafios de formação dos jovens para o século XXI (Uemura; Vasconcellos; Silva, 2023). Reconhecida como pilar educacional pela UNESCO, sua relevância se intensifica diante de um contexto de crise no emprego juvenil (Silva, 2019). No Brasil, essa tendência se materializa em políticas públicas e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que inseriu o empreendedorismo como um de seus eixos formativos (Silva, 2025). Contudo, apesar do crescente interesse, a literatura aponta uma lacuna significativa: a maioria dos estudos se concentra no Ensino Superior, deixando a Educação Básica como um campo pouco explorado (Uemura; Vasconcellos; Silva, 2023).

No cerne do debate acadêmico reside uma tensão fundamental sobre a natureza e o propósito da EE. De um lado, prevalece uma abordagem reducionista que ensina “para” o empreendedorismo, focada em uma lógica instrumental de elaboração de planos de negócio e na replicação de modelos previsíveis (Araújo *et al.*, 2024). Essa visão é criticada por sua ineficácia em preparar os estudantes para a natureza imprevisível da ação empreendedora e por inibir o pensamento crítico. Em contraposição, surge uma perspectiva que

¹ DOI: doi.org/10.5281/zenodo.17663908

² Universidade Federal do Paraná. gabriele.ribas@outlook.com

³ Universidade Federal do Paraná. pedroneves0703@gmail.com



RELISE

concebe a EE como um método de ensino-aprendizagem: uma abordagem holística, focada na ação e na colaboração, que visa desenvolver um conjunto de práticas para pensar e agir de forma empreendedora em múltiplos aspectos da vida (Silva; Mancebo; Mariano, 2017).

Este editorial alinha-se a essa segunda perspectiva, compreendendo que a EE, para ser transformadora, deve se fundamentar em práticas essenciais como a criação, a empatia, a experimentação, os jogos e a reflexão contínua (Neck; Greene; Brush, 2014; Silva; Mancebo; Mariano, 2017). Essa abordagem metodológica, por sua vez, encontra ressonância em uma vertente teórica ainda mais profunda: a da pedagogia crítica. Sob essa ótica, a EE transcende a formação para o mercado e se torna uma ferramenta de emancipação, um processo que capacita os estudantes a questionarem, desconstruírem e reconstruírem suas realidades, visando à mudança social e ao desenvolvimento de sua autonomia (Araújo *et al.*, 2024; Verduyn, 2015).

É neste complexo cenário teórico e prático que se insere a política de Educação Integral do Estado do Paraná. O discurso oficial, materializado nos documentos orientadores, promove um ideal avançado de EE, visando fomentar "o espírito empreendedor de um novo tipo de estudante que produz inovações, que resolve problemas, que se arrisca" (Paraná, 2019, p. 52). Contudo, a implementação dessa política – ao designar, prioritariamente, docentes de humanidades sem formação específica para lecionar a disciplina – corre o risco de se tornar uma inovação mascarada (Silva, 2025), onde a estrutura não acompanha a ambição do discurso.

Diante da tensão entre o ideal emancipatório da EE, a abordagem metodológica baseada em práticas e as condições concretas de implementação no Paraná, delinea-se uma questão: De que forma a concepção e a estrutura curricular da disciplina de Empreendedorismo, na Educação Integral do Paraná, dialogam com uma perspectiva de ensino baseada em práticas críticas e



RELISE

humanistas, visando efetivamente o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo discente?

Para respondê-la, adotou-se uma abordagem qualitativa, configurando-se como um estudo de caso instrumental. O caso selecionado foi a implementação da disciplina de Empreendedorismo na Educação Integral da rede estadual do Paraná. Epistemologicamente, a pesquisa alinhou-se à perspectiva interpretativista, que busca compreender os significados, as premissas e as lógicas subjacentes à política pública como construção social (Denzin; Lincoln, 1994).

O corpus de análise foi construído por meio de análise documental a partir de duas fontes complementares que permitiram a triangulação de perspectivas: os documentos da política pública (Paraná, 2019; Paraná, 2023) e o material pedagógico de um curso de formação (Sebrae, 2024).

Foram analisados os documentos oficiais que estruturam a política, notadamente o Documento Orientador 01/2019 (Paraná, 2019), que estabelece a implementação do projeto político-pedagógico, e o Documento Orientador 01/2023, que detalha os objetivos de aprendizagem e conteúdo da disciplina. Estes documentos constituem a fonte primária para a análise do discurso e da estrutura curricular oficial. Para obter um parâmetro de análise, foi examinado o material do curso de formação continuada “Formação pedagógica: empreendedorismo e BNCC⁴” (Sebrae, 2024). Este curso, destinado a professores da educação básica, serviu como um proxy de um modelo de EE alinhado à perspectiva de método e às práticas de criação, empatia e

⁴ A formação pedagógica proposta busca trabalhar de forma transdisciplinar, aproximando professores e áreas do conhecimento distintas em uma jornada única, e atende às dimensões da formação continuada do docente: conhecimento, prática e engajamento profissional a partir do desenvolvimento de competências para atuação com conhecimentos específicos e estratégias de ensino aprendizagem de vivências na cultura empreendedora, de forma transversal às áreas do conhecimento da BNCC (Sebrae, 2024).



RELISE

experimentação (Neck; Greene; Brush, 2014; Silva; Mancebo; Mariano, 2017), permitindo um contraste com a proposta oficial do estado.

A análise dos dados foi conduzida pela Análise de Conteúdo, com exploração sistemática do material para identificar padrões e temas. O processo seguiu as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, culminando na criação de duas categorias analíticas centrais, a saber:

Pedagogia da autonomia: Nesta categoria, buscou-se identificar nos documentos elementos alinhados à concepção da EE como método, tais como: foco no protagonismo discente (Rogers, 1969), aprendizagem experiencial, estímulo à criatividade, empatia e desenvolvimento de competências não cognitivas (Silva; Mancebo; Mariano, 2017; Silva, 2019).

Tecnologia do comportamento: Nesta segunda categoria, a análise buscou elementos que indicassem uma abordagem de processo, característica do Poder Disciplinar. Foram mapeados termos e diretrizes associados à padronização de comportamentos, resultados previsíveis, linearidade dos conteúdos, e a instrumentalização do empreendedorismo como ferramenta para produzir subjetividades específicas (Foucault, [1975], 2014). Esta categoria também incluiu a análise do ritmo linear e mecânico imposto pelo currículo (Verduyn, 2015) e suas implicações para o desenvolvimento de uma cognição estática, em detrimento de uma cognição socialmente situada (Sasseti *et al.*, 2018).

A análise final consistiu no contraste sistemático entre essas duas categorias, verificando como elas se manifestam, se articulam e se tensionam dentro da política pública paranaense, permitindo, assim, responder de forma aprofundada à questão de pesquisa. Alinhado à abordagem interpretativista, que



RELISE

reconhece o papel ativo do pesquisador, este estudo beneficiou-se de uma perspectiva interdisciplinar⁵.

UMA PEDAGOGIA EMPREENDEDORA NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARANAENSE?

Na Educação Básica brasileira, o empreendedorismo foi institucionalizado como eixo dos Itinerários Formativos, com o objetivo declarado de aprofundar conhecimentos, ampliar habilidades e direcionar projetos de vida (Brasil, 2018). Nessa estrutura, o discurso oficial posiciona os discentes como protagonistas e os docentes como mediadores, visando estimular a criticidade e a autonomia. A política pública almeja, assim, estimular os estudantes a "criar empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com seus projetos de vida" (Brasil, 2023, p. 09), em um processo que fortaleça sua autonomia e capacidade de planejamento.

Do ponto de vista pedagógico, essa proposta parece dialogar com a teoria de Carl Rogers⁶ (1902-1987), crítico da educação tradicional que defendia uma aprendizagem significativa experiencial⁷, centrada no estudante. A perspectiva rogeriana foca no desenvolvimento integral da pessoa, valorizando habilidades não apenas cognitivas, mas também socioemocionais (Silva, 2019). O discurso oficial da política paranaense, portanto, ancora-se nesse ideal

⁵ A análise foi enriquecida pela combinação das vivências e conhecimentos dos autores: a visão de uma geógrafa e docente da educação básica, com experiência direta na disciplina em uma escola de ensino integral no Paraná, e a de um economista e administrador público, com atuação em pesquisas sobre políticas de empreendedorismo e inovação. Essa dualidade permitiu uma interpretação que considerou tanto as nuances da prática pedagógica quanto as implicações político-econômicas mais amplas do currículo.

⁶ Carl Ransom Rogers (1902-1987) foi o responsável por estruturar a Teoria Humanista, também conhecida como abordagem centrada na pessoa.

⁷ A aprendizagem significativa ou experiencial, que é significativa, lida com a pessoa inteira, ou seja, sentimentos e intelecto, sendo esta, auto-dirigida e auto-apropriada (Saramago de Oliveira et al, 2021).



RELISE

humanista, prometendo uma formação que transcende o conhecimento técnico e foca no desenvolvimento pessoal e no projeto de vida do aluno.

Essa perspectiva se materializa nas diretrizes do Documento Orientador 01/2023 (Paraná, 2023), que detalha a progressão curricular da disciplina para os Anos Finais. A estrutura é sequencial e cumulativa: inicia-se, no sexto ano, com conceitos fundamentais (o que é empreendedorismo, tipos de empreendimento) e avança para a observação do mercado e criação de empresas fictícias. No sétimo ano, o foco se volta para startups, negócios de impacto social e planejamento de projetos. O oitavo ano aprofunda o tema do cooperativismo e introduz ferramentas práticas, como a criação de podcasts. Por fim, no nono ano, os estudantes trabalham com o desenvolvimento de marcas e a aplicação de conceitos de gestão de startups, culminando na elaboração de um Mínimo Produto Viável (MVP).

Contudo, uma análise crítica dessa estrutura curricular revela profundas contradições. A abordagem do Paraná, ao estruturar o aprendizado em etapas lineares e com resultados previsíveis, reflete uma visão da EE como processo, e não como método (Silva, Mancebo & Mariano, 2017). Um processo, por definição, é composto por insumos conhecidos que levam a resultados padronizados, o que se mostra inadequado para a natureza imprevisível da ação empreendedora. O método, ao contrário, representa um conjunto de práticas adaptativas para navegar na incerteza (Silva, Mancebo & Mariano, 2017). A ênfase em um currículo processual é ainda mais problemática à luz de evidências empíricas que demonstram a baixa eficácia de abordagens puramente teóricas em comparação com modelos práticos de incubação e aprendizado pela ação (Zhao et al., 2022).

Essa contradição aprofunda-se quando examinada pela ótica da cognição e do poder. O currículo paranaense parece fundamentar-se em um modelo estático de cognição, focado na transmissão de informações, ignorando



RELISE

a natureza Socialmente Situada da cognição empreendedora – que é dinâmica, corporeificada, orientada para a ação e distribuída no contexto (Sasseti *et al.*, 2018). Sob uma lente crítica, essa estrutura sequencial pode ser interpretada não como uma pedagogia da liberdade, mas como uma tecnologia de Poder Disciplinar (Foucault, [1975], 2014) que visa produzir um tipo específico de sujeito. Tal imposição de um ritmo de aprendizado linear e mecânico busca, portanto, normalizar e controlar os ritmos complexos da vida cotidiana, em vez de capacitar os estudantes a intervir e transformá-los criativamente (Verduyn, 2015).

Portanto, o currículo de Empreendedorismo no Paraná posiciona o corpo docente em um papel central e desafiador. O professor torna-se mediador de múltiplas tensões: entre o discurso humanista e a estrutura disciplinar; entre a promessa de um método criativo e a realidade de um processo linear; e entre um modelo de cognição estático e a necessidade de um pensamento dinâmico e situado. A formação pedagógica, nesse contexto, transcende o domínio técnico do conteúdo e emerge como uma necessidade de formação crítica, capaz de habilitar o educador a decidir se sua prática reforçará a lógica da normalização ou se conseguirá, apesar da estrutura, fomentar um método verdadeiramente emancipatório, que prepare os estudantes não apenas para o mercado, mas para que intervenham de forma autônoma em suas realidades.

OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS DO ENSINO EMPREENDEDOR

A Educação Empreendedora (EE) no Brasil, em seu discurso mais avançado, é concebida como um componente que ultrapassa a perspectiva instrumental de criação de negócios. Visa, de forma mais ampla, ao desenvolvimento da capacidade dos estudantes de intervir em seus contextos, transformar ideias em valor para outros – seja financeiro, cultural ou social – e fomentar uma mentalidade proativa para lidar com os desafios da vida. Essa



RELISE

abordagem alinha-se à demanda contemporânea por competências cognitivas e socioemocionais, oferecendo ferramentas para que os jovens fortaleçam sua autonomia em um mundo complexo.

Se a problemática deste estudo é a promoção da autonomia discente, a perspectiva docente emerge como o ponto nevrálgico da questão. Conforme apontado, no Paraná, a disciplina foi atribuída prioritariamente a professores de humanidades, cujo capital intelectual reside na criticidade e na criatividade, mas não necessariamente no domínio técnico do empreendedorismo. Esse cenário reflete um desafio nacional: a carência de políticas públicas consistentes e de formação específica para educadores de EE na Educação Básica. Gicele Santos da Silva (2025) evidencia que, sem a devida capacitação, muitas iniciativas restringem-se a atividades pontuais, como feiras escolares, e não se consolidam em uma proposta pedagógica transformadora.

Nesse contexto, a formação continuada, como o curso “Formação pedagógica: empreendedorismo e BNCC” (Sebrae, 2024), emerge como uma solução aparente. Sua proposta, ao articular a EE com a Tecnologia Social, o Empreendedorismo Social e a aprendizagem baseada em projetos, alinha-se a um discurso pedagógico moderno. Contudo, a efetividade dessa formação depende de sua capacidade de superar o ensino de um processo linear – focado em ferramentas como o plano de negócios – e promover um método de ensino, que desenvolva práticas de empatia, criação e experimentação (Silva; Mancebo; Mariano, 2017). A formação docente ideal deveria, portanto, focar no desenvolvimento de uma Cognição Socialmente Situada nos alunos, capacitando-os a pensar de forma dinâmica e adaptativa, e não apenas a reproduzir modelos estáticos (Sasseti *et al.*, 2018).

É precisamente na finalidade da EE que reside sua tensão mais profunda. A premissa de que as competências empreendedoras servem como uma ponte entre a educação e o mundo do trabalho pode levar a uma



RELISE

objetificação da disciplina, reduzindo-a a um mero instrumento para atender às demandas do mercado. Essa visão instrumental, no entanto, é contestada por uma abordagem mais crítica, que entende a EE como uma ferramenta de emancipação (Araújo *et al.*, 2024). Sob essa ótica, a integração com o mundo do trabalho não se limita a produzir mão de obra, mas a formar cidadãos capazes de intervir e transformar os ritmos sociais e econômicos de suas comunidades (Verduyn, 2015).

Portanto, a inclusão do empreendedorismo na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) oficializa sua importância, mas não resolve suas contradições internas. A efetivação da EE como uma prática pedagógica transformadora – e não apenas instrumental – depende fundamentalmente da capacidade dos educadores de navegarem nessas complexidades. O desafio do professor transcende a aplicação de um currículo; ele consiste em, a partir de uma formação crítica, conseguir fomentar um ambiente de aprendizagem experiencial que, apesar das pressões por resultados econômicos, priorize o desenvolvimento da autonomia, da cognição situada e da capacidade dos jovens de se tornarem autores de seus próprios futuros.

Por outro lado, a análise da proposta de ensino empreendedor no Paraná revela uma contradição fundamental: enquanto seu discurso público evoca uma pedagogia humanista de autonomia e protagonismo, alinhada a uma aprendizagem significativa e experiencial (Rogers, 1969), sua estrutura curricular opera de forma prescritiva e sequencial. Para desvelar essa tensão, analisa-se essa política sob a ótica do Poder Disciplinar de Michel Foucault ([1975], 2014). Argumenta-se que, para além de seu propósito educacional explícito, a disciplina de Empreendedorismo funciona como uma sofisticada tecnologia de poder que visa à produção de um tipo específico de sujeito, cuja autonomia é, na verdade, a mais nova e eficaz forma de governança comportamental.



RELISE

O Poder Disciplinar, na concepção de Foucault, não é um poder repressivo que simplesmente proíbe, mas um poder produtivo que fabrica, que molda e que adentra. Ele opera por meio de técnicas sutis para criar corpos dóceis – corpos que se tornam, simultaneamente, mais úteis e mais submissos (Foucault, [1975], 2014). Esse poder se articula através de três instrumentos principais: a vigilância hierárquica, um olhar contínuo que torna os indivíduos visíveis; a sanção normalizadora, um sistema de gratificações e punições que corrige desvios em relação a uma norma; e o exame, uma cerimônia que combina a vigilância e a sanção para individualizar, classificar e documentar o sujeito, inserindo-o em um campo de saber e poder.

Esses instrumentos são perfeitamente identificáveis na política educacional paranaense. A escola, como instituição disciplinar por excelência (Foucault, [1975], 2014), torna-se o laboratório para o cultivo do "comportamento empreendedor" (Paraná, 2019, p. 51). A vigilância se manifesta no papel do professor-mediador e na progressão curricular anual, que permite um acompanhamento constante do desenvolvimento do aluno em relação a um roteiro pré-definido. A sanção normalizadora opera através da avaliação contínua dos projetos: o sucesso em uma feira de negócios ou a aprovação de um protótipo funcionam como gratificações que reforçam a adesão à norma, enquanto as dificuldades são tratadas como desvios a serem corrigidos. Por fim, a elaboração do Mínimo Produto Viável (MVP) no nono ano configura-se como o exame: um ritual que qualifica o estudante, documenta-o como apto e o insere em uma hierarquia de performance, validando a eficácia do adestramento.

Contudo, a ação desse poder transcende os muros da escola e a dimensão espacial, buscando colonizar também a dimensão temporal da vida dos estudantes. A partir da perspectiva de Lefebvre, explorada por Verduyn (2015), o poder se manifesta na imposição de ritmos. O currículo paranaense impõe um ritmo linear, mecânico e teleológico (orientado para um fim), que



RELISE

organiza o aprendizado em uma cadência de produção industrial: conceito -> plano -> protótipo -> produto. Essa monorrítmica lógica do capital busca se sobrepor e dominar a complexa polirritmia da vida cotidiana dos jovens, canalizando seus projetos de vida para um fluxo previsível. O paradoxo é gritante: o empreender (*entrepreneurship*), que é fundamentalmente uma prática de arritmia – uma ruptura com as rotinas e os ritmos estabelecidos –, é aqui ensinado por meio da mais estrita euritmia, a regularidade de um processo controlado. A política, portanto, ensina o que é a inovação enquanto suprime as condições de desordem e imprevisibilidade das quais ela emerge (Verduyn, 2015).

O produto final dessa dupla tecnologia de poder – que disciplina o corpo no espaço institucional e ritma a vida no tempo cotidiano – é, em última instância, um sujeito com uma cognição específica. A estrutura processual do currículo, ao focar em etapas e resultados esperados, está implicitamente fundamentada em um modelo de cognição estática, que assume que o empreendedor é alguém que aplica um conjunto de regras e heurísticas a problemas bem definidos (Sasseti et al., 2018). Essa abordagem contrasta frontalmente com a Cognição Socialmente Situada (SSC), que descreve o pensamento empreendedor como dinâmico, corporeificado, orientado para a ação e distribuído no contexto (Sasseti et al., 2018). Ao eliminar a ambiguidade, a incerteza e a necessidade de improvisação do ambiente de aprendizagem, a política paranaense cria as condições ideais para impedir o desenvolvimento da cognição que seria mais necessária para empreender no mundo real. Ela pode formar estudantes excelentes em seguir o processo de empreender, mas inaptos para o método de pensar e agir empreendedora e mente (Silva, Mancebo & Mariano, 2017).

Assim, a análise aprofundada revela a proposta de EE no Paraná como um sofisticado projeto biopolítico. A política utiliza a disciplina escolar (Foucault) e a imposição de um ritmo produtivo (Lefebvre) para fabricar um sujeito cuja



RELISE

cognição (Sasseti) é otimizada para o autogerenciamento em uma lógica de mercado. A autonomia e o protagonismo prometidos no discurso oficial não representam, portanto, uma emancipação frente ao poder, mas a internalização de suas normas. Trata-se da forma mais eficiente de governança: aquela que convence o sujeito de que as regras do sistema são a expressão máxima de sua própria liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a analisar como a disciplina de Empreendedorismo, no contexto da Educação Integral no Paraná, contribui para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo discente. A investigação revelou uma contradição fundamental que reside não em uma falha de implementação, mas no próprio cerne da política pública: uma dissonância profunda entre seu discurso pedagógico emancipatório e sua estrutura curricular disciplinar.

A análise demonstrou que, discursivamente, a proposta alinha-se a um ideal humanista de aprendizagem que evoca a pedagogia rogeriana. Contudo, essa promessa de autonomia colide com a realidade de um currículo que opera de forma contraditória em múltiplas dimensões. No plano pedagógico, o discurso de um método criativo é negado por uma estrutura de processo linear e com resultados previsíveis, uma abordagem cuja eficácia é questionada por evidências que apontam para a superioridade de modelos práticos de incubação (Silva, Mancebo & Mariano, 2017; Zhao et al., 2022). No plano político, a promessa de liberdade é tensionada por uma tecnologia de Poder Disciplinar (Foucault, [1975], 2014) que adentra comportamentos e impõe um ritmo de produção mecânico sobre a temporalidade da vida dos estudantes (Verduyn, 2015). E no plano cognitivo, a meta de formar inovadores é minada por um modelo que inibe a Cognição Socialmente Situada, essencial para a ação



RELISE

empreendedora no mundo real, em favor de uma cognição estática, treinada para seguir regras (Sasseti et al., 2018).

Diante disso, a resposta à questão de pesquisa é necessariamente complexa. A disciplina de Empreendedorismo no Paraná não promove uma autonomia irrestrita; ela fomenta uma autonomia governada. O protagonismo incentivado não é o de um autor que cria sua própria jornada, mas o de um ator que aprende a desempenhar com eficiência um papel predefinido pelo roteiro do sujeito empreendedor. Trata-se de um projeto que visa formar indivíduos autogerenciáveis, capazes de se responsabilizar por sua própria produtividade e sucesso, alinhando seus projetos de vida às demandas de uma lógica de mercado.

A implicação mais significativa deste estudo recai sobre a figura do docente, que emerge como o agente central posicionado no epicentro dessas tensões. A possibilidade de a EE transcender seu viés disciplinar e se tornar genuinamente emancipatória depende crucialmente da atuação do professor em sala de aula. Para tanto, a formação continuada não pode se limitar a um treinamento técnico sobre ferramentas de gestão. Ela precisa ser uma formação crítica, que instrumentalize os educadores com o arcabouço teórico necessário para: (1) reconhecer a diferença entre ensinar um processo e facilitar um método; (2) compreender seu papel dentro de uma estrutura de poder normalizadora; e (3) criar microespaços de experimentação que estimulem uma cognição situada, mesmo dentro de um currículo prescritivo.

Conclui-se, portanto, que a política de Educação Empreendedora no Paraná possui um potencial ambivalente, cujo resultado final é disputado na prática pedagógica cotidiana. O futuro da EE no Brasil, e o cumprimento de sua promessa de formação integral, depende de se mover para além da simples importação e implementação de currículos. Torna-se imperativo um debate mais profundo sobre as finalidades da educação e o tipo de subjetividade que se



RELISE

14

deseja formar. Como agenda de pesquisa futura, sugere-se a realização de estudos etnográficos que investiguem como os professores, em sua prática cotidiana, negociam, subvertem ou reforçam as contradições aqui apontadas, revelando as múltiplas realidades da EE no chão da escola.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G. F. de; DAVEL, E. P. B.; MORAES, J.; PAIVA JÚNIOR, F. G. de. Educação para o Empreendedorismo: Introdução para renovar a pesquisa acadêmica. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 18, Edição Especial, 2024.

BRASIL. Diário Oficial da União. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2018.

BRASIL. Planalto – Presidência da República. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.

NECK, H. M.; GREENE, P. G.; BRUSH, C. G. **Teaching Entrepreneurship: A Practice-Based Approach**. Northampton, MA: Edward Elgar Publishing, 2014.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. 42. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, [1975], 2014.

PARANÁ. Documento Orientador n.º 01/2019 – DPEB/DEDUC/SEED: Oferta do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Educação Integral em Tempo Integral – Turno Único. 2019.

PARANÁ. Documento Orientador n.º 01/2023 – DPEB/DEDUC/SEED: Para instituições de ensino com oferta de Ensino Fundamental em Tempo Integral – Anos Finais, Ensino Médio em Tempo Integral e Educação Profissional em Tempo Integral. 2023.



RELISE

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1969.

SARAMAGO DE OLIVEIRA, G.; SANTOS, A. O.; CARDOSO, M. R. G.; REZENDE DE OLIVEIRA, C. As ideias de Rogers e o processo de ensino-aprendizagem de matemática. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021.

SASSETTI, S.; MARZI, G.; CAVALIERE, V.; CIAPPEI, C. Entrepreneurial cognition and socially situated approach: a systematic and bibliometric analysis. **Scientometrics**, v. 116, p. 1675-1718, 2018.

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **Formação pedagógica: empreendedorismo e BNCC**. 2024. Disponível em: <https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/cursosonline/formacao-pedagogica,55ee16d291e4d710VgnVCM100000d701210aRCRD>. Acesso em 19 de mar. de 2025.

SILVA, E. M. da. **Contribuição da Educação Empreendedora no Ensino Médio: A Experiência do Programa Empreende Jovem Fluminense**. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, 2019.

SILVA, F. da C. e; MANCEBO, R. C.; MARIANO, S. R. de H. Educação Empreendedora como Método: O caso do Minor em Empreendedorismo e Inovação da UFF. **REGEPE Entrepreneurship and Small Business Journal**, v. 6, n. 1, p. 196-216, 2017.

SILVA, G. S. da. Educação Empreendedora: Os desafios da Educação Empreendedora na Educação Básica brasileira. **Revista de Educação, Práticas Interdisciplinares e Inovação Científica**, v. 2, n. 2, abr.-jun. 2025.

UEMURA, M. R. B.; VASCONCELLOS, L.; SILVA, L. H. da. Educação Empreendedora na Educação Básica: uma revisão sistemática da literatura. **Revista de Ciências da Administração**, v. 25, n. 65, p. 1-22, 2023.

VERDUYN, K. Entrepreneurship and process: A Lefebvrian perspective. **International Small Business Journal**, v. 33, n. 6, p. 638-648, 2015.

ZHAO, Y.; ZHAO, X.; SHI, J.; DU, H.; MARJERISON, R. K.; PENG, C. Impact of entrepreneurship education in colleges and universities on entrepreneurial entry and performance. **Economic Research-Ekonomska Istraživanja**, v. 35, n. 1, p. 6165-6184, 2022.