

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
Área de Concentração: Estudos Organizacionais e Sociedade

BRUNO RAFAEL MARIOTI

**EFEITOS EPISTEMOLÓGICOS E DE PRÁTICA DO ENSINO DO
EMPREENDEDORISMO NO NOVO ENSINO MÉDIO**

Apoio: CAPES

Maringá

2025

BRUNO RAFAEL MARIOTI

EFEITOS EPISTEMOLÓGICOS E DE PRÁTICA DO ENSINO DO EMPREENDEDORISMO NO NOVO ENSINO MÉDIO

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Doutor em
Administração junto ao Programa de Pós-
Graduação em Administração da
Universidade Estadual de Maringá.

Área de concentração: Organizações e
Mercado

Orientador: Prof. Dr. Marcio Pascoal
Cassandre

Apoio: CAPES

ODSs Contemplados: 04, 08, 10 e 16

Maringá

2025

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

M342e Marioti, Bruno Rafael
Efeitos epistemológicos e de prática do ensino do empreendedorismo no novo ensino médio / Bruno Rafael Marioti. -- Maringá, PR, 2025.
256 f. : il. color., tabs.

Orientador: Prof. Dr. Marcio Pascoal Cassandre.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Administração, 2025.

1. Ensino do empreendedorismo. 2. Empreendedorismo - Ensino médio - Brasil. 3. Subjetividade empreendedora. 4. Educação crítica. 5. Educação empreendedora. I. Cassandre, Marcio Pascoal, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

CDD 23.ed. 658.421

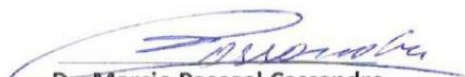
ATA DE DEFESA PÚBLICA - DOUTORADO

Aos **vinete e oito** dias do mês de **maio** do ano de **dois mil e vinte e cinco**, às **nove horas**, realizou-se, presencialmente e por videoconferência com os convidados externos, em conformidade com o Ato Executivo 004/2020-GRE e a Res. 003/2020-CEP, a apresentação do Trabalho de Conclusão (Tese de Doutorado), sob o título **Efeitos epistemológicos e de prática do ensino do empreendedorismo no novo ensino médio**, de autoria de **BRUNO RAFAEL MARIOTI**, aluna(o) do Programa de Pós-Graduação em Administração – Área de Concentração: Organizações e Mercado. A Banca Examinadora esteve constituída pelos docentes: Dr. Marcio Pascoal Cassandre (presidente), Dr^a Fernanda Coelho Liberali (membra examinadora externa - PEPG-LAEL/PUC-SP), Dr^a Adriana Teixeira Bastos (membra examinadora externa – PPGA/UECE), Dr^a Josiane Silva de Oliveira (membra examinadora do PPA) e Dr. Juliano Domingues da Silva (membro examinador do PPA).

Concluídos os trabalhos de apresentação e arguição, a banca examinadora faz constar a(o) candidata(o) a condição de APROVADO COM CORREÇÕES (Aprovado(a) / Aprovado(a) com correções / Reformulação do trabalho / Reprovado(a) pela Banca Examinadora. E, para constar, foi lavrada a presente Ata, que vai assinada pelo coordenador e pelos membros da Banca Examinadora.

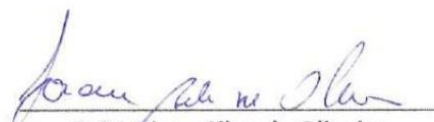
Esta ata não vale como certificado de conclusão do curso de pós-graduação em Administração. A obtenção da titulação de doutor(a) em Administração está condicionada ao depósito da versão definitiva em PDF e não editável, com todas as correções feitas e atestadas pelo orientador, com a ficha catalográfica da BCE/UEM, no prazo máximo estabelecido no regimento do Programa, de acordo com a condição de aprovação.

Maringá, **28 de maio de 2025**.

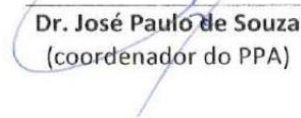

Dr. Marcio Pascoal Cassandre
(Presidente)


Dr^a Fernanda Coelho Liberali
(membra examinadora externa-PEPG-LAEL/PUC-SP)


Dr^a Adriana Teixeira Bastos
(membra examinadora externa –
PPGA/UECE)


Dr^a Josiane Silva de Oliveira
(membra examinadora do PPA)


Dr. Juliano Domingues da Silva
(membro examinador do PPA)


Dr. José Paulo de Souza
(coordenador do PPA)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO P/ ASSINATURA DA ATA DE DISSERTAÇÃO/TESE

Eu, Profª Adriana Teixeira Bastos, autorizo o Professor Marcio Pascoal Cassandre, presidente da banca examinadora do(a) aluno(a) BRUNO RAFAEL MARIOTI, do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá, a **assinar em meu nome** a Ata da Banca de defesa pública, em nível de doutorado, da qual participei por videoconferência.

27 de maio de 2025

Documento assinado digitalmente
 ADRIANA TEIXEIRA BASTOS
Data: 27/05/2025 18:05:34 -0300
Verifique em: <https://verifica.digitebr.gov.br>

Assinatura

AGRADECIMENTOS

Se, como diz Espinosa, somos o efeito de encontros - de afetos que nos atravessam e nos fazem ser com os outros -, esta tese não é apenas um trabalho meu. É o produto de uma rede densa de afetos, de relações que aumentaram a minha potência de pensar, de agir e de resistir. Cada página escrita aqui carrega um pouco daqueles que, ao seu modo, caminharam comigo.

Ao meu orientador, professor **Marcio Pascoal Cassandre**, minha gratidão mais profunda. Marcio foi mais do que um orientador: foi alguém com quem pude confiar, conversar sobre questões que muitas vezes ultrapassavam os limites da tese e tocavam a vida. Desde o mestrado, você tem sido uma inspiração - não apenas pelo rigor intelectual, mas por aquilo que há de mais nobre em ser professor: o olhar atento à singularidade de cada estudante, o cuidado com a escuta, a capacidade de ensinar sem sufocar. Com você, aprendi que orientar é também se afetar - e por isso este trabalho carrega tanto do que construímos juntos.

Aos meus colegas e amigos, com quem partilhei os afetos da travessia acadêmica, deixo meu carinho. E à minha família, o que há de mais essencial em mim. Ao meu pai, que nunca deixou de acreditar. À minha mãe, cujo sonho era me ver doutor, este momento é, sobretudo, para você. Cada conquista é também sua, feita de cuidado, renúncia e amor.

Agradeço também aos professores das disciplinas que cursei no **Programa de Pós-Graduação em Administração da UEM**. Cada aula foi um ponto de inflexão, uma abertura de mundo. A soma desses momentos ajudou a tecer o solo teórico e afetivo em que esta tese se assentou. Ao **Bruhmer**, que com sua atenção, eficiência e cordialidade tornou os trâmites mais leves. Obrigado pela prontidão constante, pela disposição genuína em ajudar.

À banca examinadora, meu profundo respeito e agradecimento. Suas leituras e contribuições não apenas fortalecem esta pesquisa, mas também me afetam de forma ética e crítica, abrindo novas possibilidades de existência acadêmica e política.

Aos docentes e estudantes que contribuíram com a pesquisa, meu muito obrigado. A cada docente que compartilhou suas experiências e inquietações, e a cada estudante que evocou palavras que se tornaram sentido nesta tese - minha escuta permanece comprometida. Em especial, ao **Gabriel**, por sua generosidade em me inserir no campo

escolar. Sua ajuda no acesso às escolas e aos docentes foi fundamental para viabilizar esta pesquisa. Mais do que apoio técnico, sua presença foi parceria e compromisso.

Aos amigos **Keila, Rosinaldo, Elivelton, Alexandra, Camila e Carol**, meu agradecimento sincero por estarem presentes, cada um a seu modo, ao longo dessa caminhada. Suas palavras, escutas e companhias foram importantes para manter o ânimo e o sentido durante os momentos mais desafiadores. Ao **Edson**, agradeço especialmente pelo apoio na utilização dos softwares de análise. E, ao **Marcus**, minha gratidão pela disponibilidade e atenção nas revisões da escrita.

E, acima de tudo, agradeço a **Deus**, presença que me acompanhou mesmo quando eu me sentia só. A força silenciosa que me sustentou em dias de dúvida, que me devolveu a esperança quando o caminho parecia longo demais. Que esta tese, feita de encontros e afetos, possa servir a algo maior do que eu.

RESUMO

Esta tese investiga os efeitos epistemológicos, subjetivos e políticos do ensino do empreendedorismo no Novo Ensino Médio, compreendendo-o como um dispositivo organizacional e formativo de subjetividades. O problema que orienta a pesquisa emerge da constatação de que a formação empreendedora, ao ser estruturada sob uma lógica neoliberal, tende a moldar estudantes para a adaptação às dinâmicas do mercado de trabalho, promovendo a constituição de sujeitos autogerenciáveis, flexíveis e responsivos às exigências econômicas, em detrimento da construção de subjetividades críticas e emancipadoras. Ontologicamente, a pesquisa ancora-se em uma perspectiva relacional inspirada na filosofia dos afetos de Espinosa, segundo a qual os sujeitos são constituídos pelas relações que estabelecem com corpos, discursos e instituições, sendo os afetos variações que ampliam ou restringem sua potência de agir. O objetivo geral foi analisar as implicações epistemológicas, subjetivas e práticas do ensino do empreendedorismo no Novo Ensino Médio, a partir da constituição das subjetividades estudantis. Como objetivos específicos, buscou-se: (1) identificar e comparar as representações sociais do conceito de empreendedorismo entre estudantes ingressantes e concluintes; (2) analisar os discursos e práticas docentes em diálogo com as políticas educacionais; (3) investigar como essas práticas contribuem para a formação de uma subjetividade empreendedora ajustada ao mercado; (4) propor caminhos alternativos para o ensino do empreendedorismo baseados na mobilização emancipadora dos afetos. A metodologia adota uma abordagem quali-quantitativa, orientada pelo ciclo de políticas de Ball e Mainardes, articulando entrevistas com docentes e análise de representações sociais de estudantes em redes públicas do Paraná e do Mato Grosso do Sul. A coleta de dados incluiu entrevistas semiestruturadas com nove docentes e a aplicação de técnicas projetivas com estudantes ingressantes e concluintes. Os resultados indicam que, entre estudantes ingressantes, prevalece uma visão do empreendedorismo como autogestão mercadológica voltada ao reconhecimento e sucesso individual. Entre os concluintes, observou-se uma representação mais técnica e funcionalista do empreendedorismo, centrada na sobrevivência econômica e na empregabilidade. As práticas docentes, por sua vez, reforçam discursos meritocráticos, de responsabilização individual e adaptação às exigências do mercado, ainda que alguns movimentos de resistência tenham sido identificados. No plano afetivo, constatou-se que a formação empreendedora mobiliza afetos como ansiedade, medo e autoculpabilização, resultando no que se denomina nesta tese de sofrimento ético-político: a frustração silenciosa que emerge do descompasso entre o esforço individual exigido e as barreiras estruturais não superadas. Assim, a tese sustentada nesta pesquisa é que o ensino do empreendedorismo no Novo Ensino Médio opera como um vetor de internalização da racionalidade neoliberal, ao produzir sujeitos autogerenciáveis, moldados por uma responsividade individualizante, pelo culto à performance e pela naturalização da precariedade como horizonte inevitável. Nessa perspectiva, o empreendedorismo deixa de ser apenas um conteúdo curricular e se converte em um dispositivo formativo que atravessa os saberes, os afetos e as relações sociais no ambiente escolar. Ele regula os conhecimentos considerados legítimos na formação básica, ao mesmo tempo em que modula os modos de sentir, projetar o futuro e se relacionar com o fracasso, produzindo subjetividades atravessadas por afetos tristes - como medo, ansiedade e auto culpa - que, reduzem a potência de agir e dificultam a construção de formas coletivas de resistência. Apesar desse quadro, a pesquisa também revela fissuras afetivas e práticas pedagógicas críticas que apontam possibilidades emancipatórias. Docentes que atuam com maior articulação interdisciplinar e ética

conseguem tensionar os discursos dominantes, ampliando o campo do ensino do empreendedorismo para além da adaptação mercadológica. Essa abertura sugere que a formação da subjetividade empreendedora, embora majoritariamente capturada, permanece como um campo de disputa. Esta tese contribui, teoricamente, ao propor um modelo analítico da formação da subjetividade empreendedora, articulando as dimensões de socialização, internalização de valores e mobilização de afetos, tensionando-as entre os polos da sujeição e da emancipação. No campo prático, aponta caminhos para práticas pedagógicas que ressignifiquem o ensino do empreendedorismo como espaço de resistência, solidariedade e criação coletiva, valorizando o agir ético-político e a ampliação da potência de existir dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino do empreendedorismo; Subjetividade empreendedora; Novo Ensino Médio; Filosofia dos Afetos de Espinosa; Educação crítica.

ABSTRACT

This dissertation investigates the epistemological, subjective, and political effects of entrepreneurship education in Brazil's New Secondary Education, understanding it as an organizational and formative device for subjectivities. The research's problem arises from the observation that entrepreneurial education training, when structured under a neoliberal logic, tends to shape students for adaptation to labour market dynamics, promoting the formation of self-managing, flexible, and responsive individuals, to the detriment of critical and emancipatory subjectivities. Ontologically, the study is based in a relational perspective inspired by Spinoza's philosophy of affects, which conceives subjects as constituted through their relations with bodies, discourses and institutions, considering affects as variations that expand or restrict their power of acting. The general objective was to analyze the epistemological, subjective, and practical implications of entrepreneurship teaching/education in the New Secondary Education curriculum, focusing on the formation of student subjectivities. The specific objectives were: (1) to identify and compare the social representations of the entrepreneurship concept among incoming and outgoing high school students; (2) to analyze teachers' discourses and practices in accordance with current educational policies; (3) to investigate how these practices contribute to the formation of a market-oriented entrepreneurial subjectivity; and (4) to propose alternative paths for entrepreneurship education based on the emancipatory mobilization of affects. The methodology adopted a qualitative-quantitative approach, guided by Ball and Mainardes' policy cycle, articulating interviews with teachers and the analysis of students' social representations in public schools in the states of Paraná and Mato Grosso do Sul. This data collection included semi-structured interviews with nine teachers and the application of projective techniques with incoming and graduating students. The results show that, among first-year students, entrepreneurship is mainly viewed as market-oriented self-management aimed at individual recognition and success. Among the graduating students, a more technical and functionalist entrepreneurship representation was noticed, centered on economic survival and employability. Teaching practices tend to reinforce meritocratic discourses, individual responsibility, and adaptation to labor market demands, although some acts of resistance have been identified. On the affective level, the research found that entrepreneurship education mobilizes affects such as anxiety, fear, and self-blame, resulting in what this thesis defines as ethical-political suffering: the silent frustration that arises from the gap between the individual effort demanded and the persistent structural barriers. Thus, the main thesis sustained here is that entrepreneurship education in the New Brazilian Secondary Education acts as a vector for the internalization of neoliberal rationality, producing self-managing subjects shaped by individualized responsivity, the cult of performance, and the naturalization of precariousness as an inevitable horizon. From this perspective, entrepreneurship becomes not merely a curricular content, but a formative device that traverses knowledge, affects, and social relations within the school environment. It regulates which forms of knowledge are legitimized in basic education while also shaping how students feel, imagine their futures, and interpret failure—ultimately producing subjectivities permeated by sad affects such as fear, anxiety, and guilt, which, as Spinoza argues, diminish their power to act and hinder the construction of collective forms of resistance. Despite this, the research also reveals affective breaches and critical pedagogical practices that point to emancipatory possibilities. Teachers who

work with greater ethical and interdisciplinary engagement are able to challenge dominant discourses, expanding the scope of entrepreneurship education beyond job market adaptation. This suggests that the formation of entrepreneurial subjectivity, although largely captured, remains a field of contestation. Theoretically, this dissertation contributes by proposing an analytical model for the formation of entrepreneurial subjectivity, articulated in three dimensions: socialization, internalization of values, and affective mobilization tensioning them between the poles of subjection and emancipation. In practical terms, it offers pathways for pedagogical practices that reframe entrepreneurship education as a space of resistance, solidarity, and collective creation, valuing ethical-political action and the expansion of students' power to exist.

Keywords: Entrepreneurship education; Entrepreneurial subjectivity; New Secondary Education; Spinoza's philosophy of affects; Critical education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Organização da Tese	25
Figura 2. Classificação Hierárquica Descendente do resumo das pesquisas em nível de mestrado e doutorado com ênfase no ensino do Empreendedorismo no Ensino Médio e Novo Ensino Médio.....	36
Figura 3. Formação das representações sociais – estruturado a partir da TNC	70
Figura 4. Árvore Máxima de Similitude entre os grupos semânticos das representações sociais compartilhadas pelos estudantes ingressantes que não tiveram formação sobre empreendedorismo.....	85
Figura 5. Mudanças de Carga Horária do Ensino Médio	117
Figura 6. Composição do currículo do Novo Ensino Médio	118
Figura 7. Modelo de Formação da Subjetividade Empreendedora no Novo Ensino Médio	169
Figura 8. Árvore Máxima de Similitude entre os grupos semânticos das representações sociais compartilhadas pelos estudantes concluintes que tiveram formação sobre empreendedorismo.....	180

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Quadro de síntese do conceito de Empreendedorismo	59
Quadro 2. Perfil do empreendedor, traços comuns entre as diversas abordagens.....	62
Quadro 3. Estruturação do Quadro de quatro casas, na qual os conceitos são separados de acordo com sua frequência (f) e sua ordem média de evocação (OME)	76
Quadro 4. Grupos semânticos formados a partir da análise das palavras evocadas e redações descritas pelos sujeitos participantes da pesquisa.....	82
Quadro 5. Quadro de quatro casas referentes aos grupos semânticos, evocados pelos estudantes que não tiveram formação sobre empreendedorismo	83
Quadro 6. Comparação geral do conceito de empreendedorismo obtido nas representações sociais com os conceitos clássicos	101
Quadro 7. Categorias da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas previstas na BNCC	119
Quadro 8. Competências para o empreendedorismo na BNCC	120
Quadro 9. Eixos estruturantes presentes nos Itinerários Formativos.....	123
Quadro 10. Objetivos da Aprendizagem e Conteúdos relacionados ao Empreendedorismo no Itinerário Formativo de Educação Financeira	125
Quadro 11. Quadro de quatro casas referentes aos grupos semânticos, evocados pelos estudantes que tiveram formação sobre empreendedorismo	179

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribuição anual de Teses e Dissertações.....	34
--	----

LISTA DE SIGLAS

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Classificação Hierárquica Descendente (CHD)

Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)

Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)

Fundação Getúlio Vargas (FGV)

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF)

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS)

Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP)

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

Ministério da Educação (MEC)

Novo Ensino Médio (NEM)

Núcleo Central (NC)

Ordem Média da Evocação (OME)

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

Parte Flexível Obrigatória (PFO)

Plano Nacional de Educação (PNE)

Registro de Classe Online (RCO)

Secretaria de Estado de Educação (SEED)

Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED-PR)

Segmentos de Texto (ST)

Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE)

Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

Técnica de Evocação Livre das Palavras (ELP)

Teoria das Representações Sociais (TRS)

Teoria do Núcleo Central (TNC)

Universidade de São Paulo (USP)

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: PAUTA POLÍTICA DO PESQUISADOR	15
1.1. ESTRUTURA DA TESE	24
2. O QUE AS PESQUISAS MOSTRAM SOBRE O ENSINO DO EMPREENDEADORISMO NO ENSINO MÉDIO?	29
2.1. ESTADO DA ARTE: PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE EMPREENDEADORISMO NO ENSINO MÉDIO (2014–2023).....	30
2.2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	33
3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO CONCEITO DE EMPREENDEADORISMO PARA ESTUDANTES INGRESSANTES	47
3.1. O TERMO EMPREENDEADORISMO	48
3.2. DEFINIÇÕES CLÁSSICAS DA ECONOMIA	49
3.3. CONCEPÇÕES CONTEMPORÂNEAS DE EMPREENDEADORISMO.....	55
3.4. A CONSTRUÇÃO DO PERFIL EMPREENDEDOR.....	60
3.5. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	65
3.6. TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	68
3.7. DELIMITAÇÃO DA AMOSTRA E APRESENTAÇÃO DO CAMPO	72
3.8. ASPECTOS METODOLÓGICOS	73
3.9. RESULTADOS E DISCUSSÕES	80
4. A FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE EMPREENDEDORA	105
4.1. EMPREENDEADORISMO E A EDUCAÇÃO	106
4.2. PEDAGOGIA EMPREENDEDORA.....	109
4.3. REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS	113
4.4. NOVO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO.....	115
4.5. EMPREENDEADORISMO COMO EIXO ESTRUTURANTE DO NOVO ENSINO MÉDIO.....	122
4.6. ENTREVISTA COM OS DOCENTES.....	127
4.6.1. Formação dos docentes que lecionam a disciplina de empreendedorismo .	132
4.6.2. Perspectivas com a Educação Empreendedora: “Agir como se fosse dono do negócio”.	134
4.6.3. Metodologias da Educação para o Empreendedorismo: “O empreendedor deseja alcançar objetivos e ser protagonista para não fracassar”	139
4.6.4. Os efeitos do Ensino do Empreendedorismo: “Um processo de descoberta”	145
4.7. O ESPAÇO ESCOLAR COMO FORMADOR DA SUBJETIVIDADE EMPREENDEDORA	147

4.7.1. Afetos em Disputa: A Potência de Agir no Ensino de Empreendedorismo	151
4.7.2. Formação da Subjetividade Empreendedora: Mobilização de Afetos	158
4.7.3. Os Efeitos da Subjetividade Empreendedora: O Sofrimento Ético-político como Produto das Contradições Educacionais.....	164
4.8. UM MODELO PARA A FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE EMPREENDEDEDORA	168
5. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO CONCEITO DE EMPREENDEDORISMO PARA OS ESTUDANTES CONCLUINTES DO NOVO ENSINO MÉDIO.....	176
5.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	177
5.2. ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ESTUDANTES CONCLUINTES.....	182
5.3. AS MODIFICAÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO CONCEITO DE EMPREENDEDORISMO AO LONGO DO NOVO ENSINO MÉDIO.....	195
6. QUE EMPREENDEDOR ESTAMOS FORMANDO?	199
6.1. ENTRE O SONHO E A REALIDADE: OS EFEITOS EPISTEMOLÓGICOS E DAS PRÁTICAS DO EMPREENDEDORISMO NO NOVO ENSINO MÉDIO...	206
7. REFLEXÕES FINAIS: O ENSINO DO EMPREENDEDORISMO COMO CAMPO DE DISPUTA E INVENÇÃO	216
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	227
9. APÊNCIDES	239

1. INTRODUÇÃO: PAUTA POLÍTICA DO PESQUISADOR

A reflexão sobre a formulação e a implementação de políticas educacionais atreladas a discursos de desenvolvimento do sujeito passou a ser uma questão particular a partir do momento em que fui convidado a lecionar a disciplina de empreendedorismo para o ensino fundamental e médio de uma escola militar privada no ano de 2020. A partir disso, vi-me com o desafio de lecionar para estudantes que não eram os que eu estava acostumado a trabalhar e a necessidade de tratar sobre um assunto que, embora reconheça necessário, requeria uma abordagem diferenciada de quando lecionado para estudantes do ensino superior. Afinal, para esses estudantes, a disciplina de empreendedorismo fazia maior sentido estando atrelada diretamente ao desenvolvimento profissional. Diferentemente do ensino superior, naquele momento, com estudantes que eram crianças e adolescentes, percebia que poucos conseguiam compreender do que se tratava a disciplina de empreendedorismo. Prova disso, foi que, nas primeiras aulas, e em quase todas as turmas, emergia a pergunta: *“Professor, para que a disciplina de empreendedorismo?”* ou, ainda: *“É uma disciplina normal?”*

Nesses momentos, confesso que eu mesmo não conseguia dar uma resposta que atendesse completamente ao que me perguntavam, pois, para eles, a resposta parecia algo muito subjetivo, relacionada, por exemplo, ao desenvolvimento de competências para que pudessem se desenvolver, ou uma preparação para empreender no próprio negócio ou, ainda, uma capacitação para fazerem as melhores escolhas no momento de decidirem qual curso universitário cursar. Confesso que esta última era a que mais fazia sentido para eles, somente não quando alguns (e não raramente) falavam que não iriam cursar uma graduação. Nessas situações, a resposta ia para o sentido de criar um perfil que lhes ajudassem a tomar decisões, independentemente da situação, pois o desenvolvimento de um perfil empreendedor era desejável, inclusive para o mercado de trabalho.

A partir de então, ter uma resposta que fizesse sentido não apenas para os estudantes, mas também para mim, passou a ser uma preocupação, até mesmo para que eu pudesse preparar e conduzir as aulas de modo que atraísse a atenção dos estudantes e aquilo fizesse sentido para eles. Confesso, um grande desafio. Frente a isso, a busca por materiais didáticos passou a ser uma saída que, no primeiro momento, abriu horizontes, mas, depois, passou a me inquietar.

Logo que iniciei com a disciplina em 2020, a escola não possuía um material específico de empreendedorismo, diferentemente das demais disciplinas, o que causava mais estranheza ainda para os estudantes. A orientação dada, antes mesmo do início do ano letivo, foi a de que eu teria autonomia para preparar o material de acordo com o que eu acreditasse ser importante, todavia, que desse à disciplina um contorno ao componente curricular Projeto de Vida¹, obrigatório no Novo Ensino Médio. Estava ali uma preocupação notável da escola, pois se tratava de uma modificação expressiva no formato do ensino básico que entraria em vigor a partir do ano de 2022, e que, aparentemente, ainda era bastante desconhecida pela direção da escola.

Já naquele momento, percebi que a disciplina era uma exigência legal e, ao mesmo tempo, um “diferencial” usado pela instituição para se promover frente aos concorrentes. Portanto, a autonomia dada a mim na elaboração do material a ser lecionado situava-me dentro de uma proposta pensada para o Novo Ensino Médio. Assim, mais dúvidas surgiam: O que era o Novo Ensino Médio? O que era o Projeto de Vida? Qual direção deveria seguir na condução daquela disciplina?

Nesse momento, fui em busca de compreender a legislação do Novo Ensino Médio, bem como de materiais, metodologias e práticas que estavam sendo recomendadas ou já eram aplicadas ao ensino do empreendedorismo, tendo encontrado diversos materiais, principalmente elaborados pelo Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), no tocante ao programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP) e, também, a uma série de materiais originários da Pedagogia Empreendedora que Dolabela (2003) propõe como uma estratégia didática que busca auxiliar o estudante na construção do seu sonho estruturante, aquele que pode ser alcançado por meio de ações, demonstrando uma preocupação com questões específicas como intencionalidade, postura ética e um alinhamento com a agenda nacional de desenvolvimento e formação do capital social.

Tal metodologia parecia-me cabível à proposta que a escola atribuía ao empreendedorismo como uma disciplina regular, mas, ao mesmo tempo, fazia-me pensar

¹ O Projeto de Vida corresponde a um componente curricular do Novo Ensino Médio, de acordo com a Lei n.º 13.415/2017, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional, e define no artigo 3º § 7º que: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu Projeto de Vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. Dessa forma, o Projeto de Vida busca o desenvolvimento de determinadas habilidades e proporciona experiências para aprender sobre a realidade, os novos desafios da contemporaneidade - sociais, econômicos e ambientais - e a tomada de decisões éticas e fundamentadas, de modo a formar sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis.

que, embora fosse uma escola privada, não eram todos que possuíam as mesmas condições para executarem o projeto de vida que a metodologia preconizava. E “ensinar” isso parecia-me uma tarefa inapropriada, a partir do momento que senti que tinha que considerar as diferenças de oportunidades a que cada estudante vivenciava e que ser bem-sucedido na vida, não era uma questão de meritocracia.

Assim, embora já com essa inquietação, a direção pedagógica da escola acatou ambas as abordagens para o ensino do empreendedorismo, salientando que seria provisória, já que a editora didática com a qual escola mantinha contrato estava desenvolvendo um material específico para a disciplina. Dessa forma, a pedagogia empreendedora e o programa JEPP foram as abordagens que me nortearam, inicialmente, na condução da disciplina até o ano de 2021. Após isso, o material foi substituído pela metodologia OPEE, denominada Projeto de Vida e Atitude Empreendedora, que, segundo seu criador, Leo Fraiman, favorece o desenvolvimento do autoconhecimento, da inteligência emocional, da educação financeira com vistas à sustentabilidade, das escolhas profissionais, dos métodos de estudo, da visão ampla do mercado de trabalho e dos processos seletivos. Tinha-se, então, mais uma orientação para o ensino do empreendedorismo, desenvolvida sobre os mesmos propósitos das demais, um foco na construção do Projeto de Vida e de um comportamento empreendedor para ser bem-sucedido pessoal e profissionalmente.

Esses atravessamentos como docentes da disciplina de empreendedorismo fizeram-me refletir que o campo do ensino do empreendedorismo se caracteriza por uma heterogeneidade prática, o que contribui, fortemente, para a ausência de um conceito para a educação empreendedora. Com isso, a pergunta feita inicialmente pelos estudantes sobre para que serviria uma disciplina de empreendedorismo passou a ganhar novos contornos, principalmente durante o cumprimento dos créditos do doutorado.

Ao longo das disciplinas cursadas, especialmente as disciplinas de Simbolismo Organizacional, Práticas Didáticas em Ciências Sociais e a disciplina de Micropolíticas e Bem-estar Comum, o encontro com autores e autoras, os/as quais me atravessaram e permanecem, fizeram refletir que a resposta acerca do propósito da disciplina de empreendedorismo necessitava de um olhar mais crítico. Era essencial considerar não apenas os estudantes, mas também a escola, os docentes, as práticas didáticas e as políticas educacionais que são responsáveis por fomentar e dar protagonismo ao empreendedorismo dentro de um contexto que, muitas vezes, reforça as desigualdades ao invés de questioná-las. Além disso, também era necessário compreender como a

subjetividade empreendedora é construída no contexto escolar e quais os impactos dessa formação na vida dos estudantes.

Naquele momento, com um olhar mais crítico acerca da minha posição dentro da sala de aula e do que confrontava na prática em meio ao ensino do empreendedorismo, percebi que minha contribuição, até então, direcionava para a formação de um sujeito adequado ao mercado de trabalho, um empreendedor de si próprio e que “tem” em suas mãos todas as oportunidades para ter sucesso. Ser bem-sucedido, aliás, passou a ser uma questão de meritocracia. Isso incomodou-me muito, frustrou-me como docente e fez-me questionar, ainda mais: que tipo de empreendedor ou subjetividade empreendedora espera-se formar com essa disciplina?

É a partir desse momento, olhando para o conteúdo e práticas didáticas que permeiam tal campo, para as formações e os discursos oriundos da escola e da própria política do Novo Ensino Médio, que as motivações para este trabalho começaram a ser delineadas, sobretudo ao relacionar que o ensino do empreendedorismo, estruturalmente dentro das políticas educacionais como a do Novo Ensino Médio, buscava inserir não apenas os estudantes, mas, também, os docentes em um currículo que privilegia a reestruturação produtiva, um meio ideológico de combater o desemprego, e que induz a concorrência e a competitividade.

Tal disciplina estrutura-se em um discurso motivador, porém falacioso, que propõe atender às necessidades de uma formação geral, considerada indispensável para o exercício da cidadania e a inserção no mundo do trabalho, além de responder às expectativas dos jovens em relação à sua formação. Essa proposta pauta-se na premissa de que “a escola que acolhe a juventude tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida” (Brasil, 2018a, p. 464). No entanto, esse discurso deve ser questionado, pois parte da convicção de que todos os estudantes são igualmente capazes de aprender e alcançar seus objetivos, desconsiderando suas características pessoais, percursos e histórias individuais.

De modo geral, um ensino que se pauta, especificamente, em questões relacionadas ao trabalho e que emerge conciliando o desenvolvimento de valores para o desenvolvimento pessoal e a empregabilidade, uma proposta que se estabelece subordinada à geração de alternativas para problemas como o desemprego. A repetição em um modelo diferente da educação sendo moldada para se adaptar as demandas do capital e da organização do trabalho.

Uma constatação que é reforçada ao considerar o mapa que orienta como chegamos no estado atual do ensino do empreendedorismo e que dá coordenadas para compreender que, por meio do empreendedorismo, o território escolar mostra-se na atual sociedade do controle, anunciada por Deleuze (2013), como um território de disputas, repleto de ambiguidades e inquietações.

Nesse ponto, a leitura de Rolnik e Guattari (2006), durante a disciplina de Micropolíticas e Bem-estar Comum, levou-me a novos territórios, possibilitaram compreender a condição colonial-capitalística que, agora, clarifica nuances obscuras vividas na contemporaneidade, e que lança luz acerca da justificativa do empreendedorismo como um componente curricular da educação básica. Essa condição dá indícios de um cenário em que o papel da escola vai além de um espaço de formação crítica ou emancipatória, posicionando-se como um instrumento de conformidade às demandas do capital. A partir dessa perspectiva, o movimento de modelagem social contemporânea reprime a produção de singularidades, constrange os desejos e reforça uma homogeneidade que silencia as diferenças e potencializa a adaptação dos sujeitos a um modelo social pré-estabelecido.

Essa dinâmica, como vivenciada no meu cotidiano, serviu para despertar em mim a inquietação de que o ensino do empreendedorismo, carregado de apelos à sua necessidade, aponta para interesses que não são verdadeiramente os dos estudantes, mas sim para um alinhamento do papel da educação aos preceitos da reprodução de desigualdades e do poder do capital. Trata-se de uma herança discursiva que se reinventa dentro de uma lógica reducionista, mantendo os sujeitos presos a um sistema educacional que, ao invés de promover a inclusão, reforça a exclusão e perpetua desigualdades, como aponta Arroyo (2010).

Assim, no contexto desta pesquisa, tal perspectiva conecta-se diretamente à formação de uma subjetividade empreendedora no Novo Ensino Médio, estruturada a partir de práticas pedagógicas e prescrições normativas que visam a adaptação dos estudantes a uma lógica mercadológica e neoliberal. O constrangimento dos desejos, reflete-se na construção de representações sociais do empreendedorismo que enfatizam valores como a competitividade, a eficiência e a resiliência individual, enquanto desautorizam a produção de singularidades e ignoram os contextos coletivos e estruturais que moldam as condições de trabalho e de vida e impedem a emancipação do sujeito.

Nesse ponto, cabe pontuar que o termo emancipação, empregado nesta pesquisa, relaciona-se ao desenvolvimento do sujeito, um desenvolvimento de capacidades que

gerem condições de se superar injustiças e a dependência ao capital. Uma ideia de emancipação enquanto mecanismos de mudança social (Al-Dajani, Carter, Shaw, & Marlow, 2015). Assenta-se, assim, uma noção de que a educação do empreendedorismo como emancipação advém do desenvolvimento e construção de capacidades que possibilite os sujeitos avançarem em graus de autonomia, de se libertarem de restrições intelectuais, psicológicas, econômicas, sociais, institucionais ou ainda culturais, em um movimento que Al-Dajani *et al.* (2015) denominam como libertação de estruturas convencionais de autoridade e geração de renda.

Portanto, ao observar como essas práticas moldam as subjetividades e reproduzem as desigualdades estruturais, torna-se evidente a necessidade de um olhar crítico que questione a formação empreendedora no contexto educacional do Novo Ensino Médio. Diante disso, este trabalho tem como objetivo **analisar as implicações epistemológicas, subjetivas e práticas do ensino do empreendedorismo no Novo Ensino Médio, compreendendo como as políticas educacionais e as práticas pedagógicas moldam a subjetividade dos estudantes**, defendendo a tese que:

O ensino do empreendedorismo no Novo Ensino Médio, estruturado em uma lógica neoliberal, opera como um mecanismo de subjetivação que molda os estudantes para se adaptarem às demandas do mercado de trabalho, promovendo a formação de um sujeito trabalhador ajustado às exigências de flexibilidade, resiliência e competitividade. Esse modelo, ao enfatizar competências técnicas, esforço individual e empregabilidade, promove uma visão individualista, meritocrática e técnica do sucesso, ao mesmo tempo em que negligencia as dimensões estruturais, coletivas e críticas que poderiam expandir o conceito de empreendedorismo, ressignificando-o como uma prática social e emancipatória.

Para tanto, os objetivos específicos a serem perseguidos nessa construção correspondem a:

- 1) Identificar e comparar as representações sociais do conceito de empreendedorismo entre os estudantes ingressantes do Novo Ensino Médio, que não tiveram formação empreendedora, e os concluintes, que foram submetidos a essa formação.
- 2) Analisar os discursos e interpretações dos docentes responsáveis pela formação empreendedora na escola, evidenciando os efeitos das políticas educacionais do Novo Ensino Médio em suas práticas pedagógicas.

- 3) Investigar como as práticas pedagógicas adotadas no ensino do empreendedorismo contribuem para a construção de uma subjetividade empreendedora voltada para a formação de um sujeito trabalhador adaptado às demandas do mercado, bem como os efeitos emergentes dessa subjetividade.
- 4) Propor estratégias para superação do formato atual do ensino do empreendedorismo, fundamentadas na filosofia de Espinosa, considerando a mobilização dos afetos e as relações éticas e transformadoras entre docentes e estudantes como um caminho para a emancipação e o fortalecimento do agir coletivo.

Até este momento e com todo o sentimento vivenciado na prática docente do ensino do empreendedorismo, posiciono-me com um olhar crítico e atencioso quanto à possibilidade dessa educação contribuir para o esvaziamento do sentido científico e da formação crítica e reflexiva, que se constitui fundamental no processo de escolarização, primando pela individualização da condição social dos estudantes, ocultando os conflitos e diferenças sociais (Alves, Klaus & Loureiro, 2021). Nesse sentido, este trabalho tem como foco de análise o contexto da prática e dos efeitos, na perspectiva teórico-metodológica do ciclo de políticas, proposta por Ball (1993; 1994), em relação à política educacional do Novo Ensino Médio, especificamente no que se refere ao empreendedorismo como eixo estruturante. A pesquisa considera as práticas adotadas no ensino do empreendedorismo na rede estadual do Paraná e na rede federal do Mato Grosso do Sul, analisando o papel das escolas e dos docentes nesse processo educativo.

A escolha do estado do Paraná como campo de análise justifica-se, em parte, por corresponder ao estado que adotou a “parceirização” como modelo para a oferta das disciplinas dos Itinerários Formativos, representando um marco inédito no Brasil. Esse modelo permitiu, pela primeira vez, que o setor privado assumisse o comando de aulas regulares na educação básica, por meio de um contrato firmado entre a Secretaria de Estado de Educação (Seed) e a Unicesumar². A parceria previa aulas ministradas pela internet, com interação mediada por auxiliares presentes nas salas de aula. Embora essa iniciativa não tenha se sustentado em sua versão inicial, atualmente é aplicada apenas em

² Universidade Cesumar — Unicesumar corresponde a instituição de ensino privada responsável por ministrar as aulas do ensino técnico profissionalizante de acordo com as definições estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação, sendo esta última responsável pelo desenvolvimento da matriz curricular e planos de cursos.

turmas onde não há docentes aptos a serem contratados. Essa experiência evidencia políticas que promovem o sucateamento da educação em favor de interesses empresariais, concretizadas pela terceirização do trabalho docente, uma atividade essencial da escola.

Adicionalmente, a escolha pelo Instituto Federal como parte do campo de análise foi motivada por uma questão de conveniência, dado ser o espaço de atuação profissional do pesquisador. Essa escolha também permite explorar a comparação entre contextos educacionais que, embora compartilhem aspectos semelhantes no nível social, podem revelar nuances distintas no modo como o ensino do empreendedorismo é incorporado e praticado. Ao contrastar realidades tão específicas quanto a da “parceirização” no Paraná e a dinâmica dos Institutos Federais, busca-se enriquecer a análise, trazendo à tona as variações que moldam o impacto das políticas educacionais e das práticas pedagógicas sobre a formação empreendedora em diferentes contextos institucionais.

Ainda neste espaço, é oportuno destacar algumas das contribuições que esta pesquisa pode oferecer nos âmbitos teórico e prático. No campo teórico, o trabalho contribui ao oferecer uma reconfiguração do conceito de empreendedorismo na educação básica, apresentando uma análise que vai além da visão tradicional de adaptação ao mercado. O estudo evidencia como o ensino do empreendedorismo, estruturado em uma lógica neoliberal, opera como um mecanismo de subjetivação que alinha os estudantes às exigências do capital, destacando suas implicações ideológicas e estruturais. Ao inserir a filosofia de Espinosa como base analítica, o trabalho aprofunda a discussão sobre o papel dos afetos, desejos e expectativas na construção de subjetividades, oferecendo uma perspectiva sobre como esses elementos podem ser mobilizados tanto para perpetuar a lógica de dominação quanto para fomentar a emancipação dos sujeitos.

Ademais, outra contribuição se estabelece ao articular as políticas educacionais do Novo Ensino Médio com os processos de subjetivação empreendedora, estabelecendo um diálogo crítico entre as práticas pedagógicas, os discursos institucionais e as representações sociais dos estudantes. Essa abordagem contribui ao revelar como as práticas educativas moldam subjetividades e reproduzem desigualdades estruturais.

No campo dos Estudos Organizacionais, este trabalho contribui ao abordar o ensino do empreendedorismo como um dispositivo de governamentalidade que molda subjetividades alinhadas às exigências do mercado e das organizações contemporâneas. Assim, ao conectar práticas educacionais às dinâmicas organizacionais, a pesquisa contribui para a compreensão de como o discurso empreendedor penetra as instituições educacionais, promovendo valores como competitividade, flexibilidade e resiliência.

Essa perspectiva volta-se o papel das organizações educativas como espaços de formação de capital humano, demonstrando como elas replicam e legitimam as demandas do mercado globalizado.

Além disso, o trabalho amplia a discussão sobre os processos de subjetivação no ambiente organizacional, evidenciando como esses processos não se restringem ao local de trabalho, mas começam a ser moldados muito antes, no ambiente escolar. Assim, dá indícios importantes das relações entre educação, trabalho e organização, contribuindo para uma visão mais ampla e interseccional dos Estudos Organizacionais.

No campo prático, o trabalho propõe estratégias concretas para superar as limitações do modelo atual de ensino do empreendedorismo. Estratégias estas, que se baseiam-se na mobilização dos afetos e na construção de relações éticas e colaborativas entre docentes e estudantes, oferecendo alternativas que priorizam a emancipação, a crítica e a transformação social. Ao ressignificar o papel do docente, o estudo fornece subsídios para práticas pedagógicas que valorizam o coletivo, a reflexão crítica e a construção de alternativas sociais, impactando diretamente a formação de docentes e suas metodologias de ensino.

Diante disso, é necessário explicitar o horizonte ontológico e epistemológico que orienta esta investigação, pois é a partir dele que se delineiam as escolhas teóricas, metodológicas e analíticas desenvolvidas ao longo da tese. Do ponto de vista ontológico, esta pesquisa parte da compreensão de que os sujeitos não são dados ou autônomos, mas constituídos pelas relações que estabelecem com o mundo, com os outros e consigo mesmos.

Inspirada na filosofia dos afetos de Espinosa, adota-se uma ontologia relacional, em que os modos de existir derivam dos encontros cotidianos - com corpos, discursos e instituições - que variam a potência de agir dos sujeitos. Os afetos, nesse contexto, não são meras emoções subjetivas, mas expressões dessas variações, podendo ampliar ou reduzir a capacidade dos indivíduos de pensar, desejar e intervir na realidade. Assim, o sujeito é concebido como um ser em devir, cuja constituição é marcada por processos históricos e afetivos, e não por uma essência fixa ou uma consciência soberana.

Epistemologicamente, esta pesquisa se insere em uma perspectiva crítica pós-fundacional, vinculada ao campo dos Estudos Organizacionais Críticos, que reconhece o conhecimento como situado, relacional e atravessado por relações de poder (Alvesson & Deetz, 2006; Spicer, Alvesson & Kärreman, 2009). Parte-se da compreensão de que conhecer não é um ato neutro, mas um processo de produção de sentido eticamente

implicado, que incide diretamente sobre os modos de subjetivação e sobre as formas como a realidade organizacional e educacional é normatizada.

No contexto desta tese, a educação empreendedora no Novo Ensino Médio é compreendida não apenas como um componente curricular, mas como um dispositivo organizacional e formativo que atua sobre os afetos, os desejos e os comportamentos dos estudantes, alinhando-os às racionalidades do capital. A escola, nesse sentido, é concebida como uma organização social atravessada por forças afetivas e normativas, onde se atualizam tanto práticas de adaptação às exigências do mercado quanto possibilidades de resistência, criação e emancipação. O ensino do empreendedorismo, portanto, é analisado como uma prática formativa que modula a potência de agir dos sujeitos, podendo operar tanto como vetor de sujeição quanto como espaço de reinvenção dos modos de existir.

1.1. ESTRUTURA DA TESE

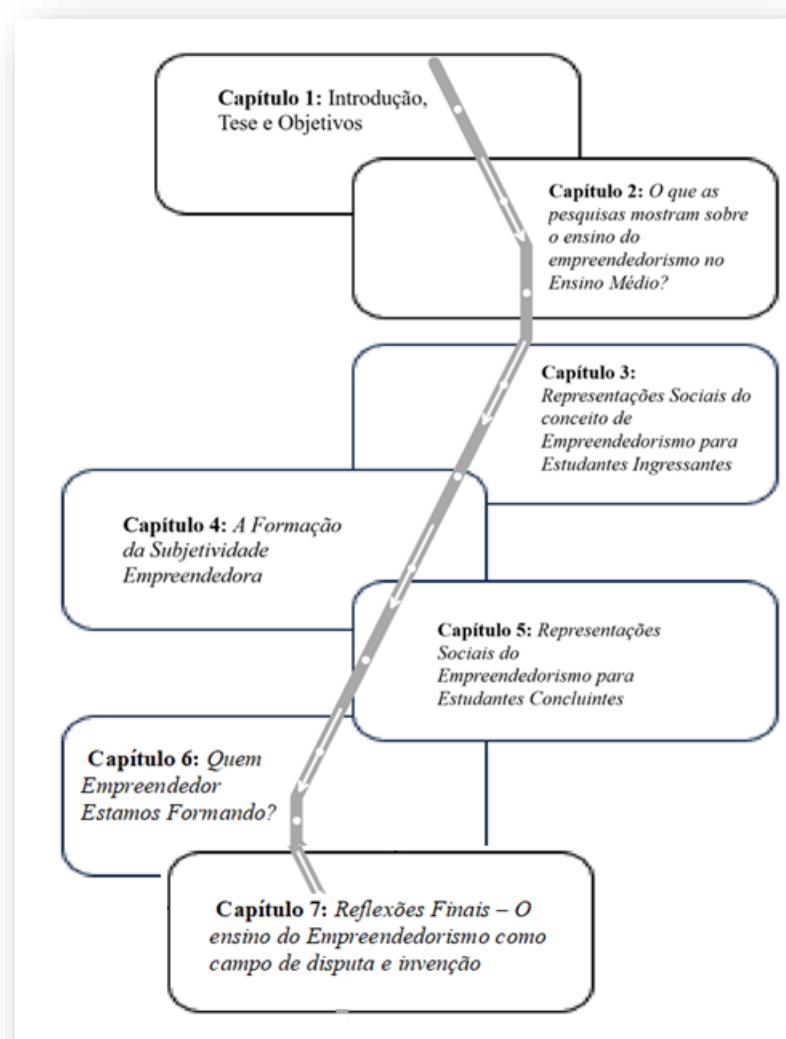
A estrutura desta tese foi concebida para acompanhar, em sua organização, o movimento temporal e formativo vivenciado pelos estudantes ao longo do Ensino Médio. Assim, optamos por uma disposição que integra as dimensões teórica e empírica de modo articulado à trajetória dos sujeitos da pesquisa. Essa escolha se justifica na compreensão de que a formação da subjetividade empreendedora constitui um processo dinâmico, atravessado por experiências, afetos e discursos que se acumulam, se transformam e se ressignificam com o tempo. A tese, portanto, desenvolve-se de forma a espelhar esse percurso: parte da chegada dos estudantes à escola, passa pela construção de saberes e práticas empreendedoras durante a vivência escolar e culmina com sua saída do Ensino Médio. Tal abordagem busca evidenciar como o ensino do empreendedorismo afeta os estudantes de forma progressiva, impactando suas percepções, disposições e modos de ser. Ao organizar os capítulos segundo esse fluxo temporal e formativo, o trabalho permite compreender como se dá a constituição do sujeito empreendedor no contexto escolar, sem dissociar teoria, método e análise. Trata-se, portanto, de uma escolha analítica que valoriza o processo formativo como eixo central para a compreensão das implicações epistemológicas do ensino do empreendedorismo.

A tese está estruturada em sete capítulos que acompanham esse percurso, articulando os momentos de entrada, permanência e saída dos estudantes no Ensino

Médio, à luz da Teoria dos Afetos de Espinosa e com foco nos efeitos epistemológicos do ensino do empreendedorismo. Essa organização é representada visualmente na Figura 1, que ilustra a sequência dos capítulos a partir da trajetória formativa dos estudantes, destacando os marcos principais da pesquisa: ingresso, desenvolvimento e saída.

Figura 1

Organização da Tese



Fonte: Elaborado pelos autores.

Dentro dessa estrutura, no **Capítulo 1** apresentamos a introdução, os objetivos da pesquisa e a tese proposta. Nele, expomos o problema de pesquisa, a relevância do estudo e as principais questões que orientam a investigação.

O Capítulo 2 - *O que as pesquisas mostram sobre o ensino do empreendedorismo no Ensino Médio?* - apresenta um levantamento e uma análise crítica das pesquisas acadêmicas (teses e dissertações) sobre o ensino do empreendedorismo no Ensino Médio. A partir da revisão da literatura, buscamos compreender como esse ensino tem sido tratado nas políticas educacionais, quais enfoques predominam e quais lacunas existem nos estudos sobre o tema. Além disso, examinamos a influência de discursos hegemônicos sobre empreendedorismo e educação empreendedora. Adotamos uma abordagem exploratória e descritiva, de natureza bibliográfica, com levantamento de dados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES entre 2014 e 2023. Identificamos 98 produções acadêmicas diretamente relacionadas ao tema, analisadas por meio da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), utilizando o software IRaMuTeQ para segmentação textual e identificação de padrões discursivos.

O Capítulo 3 - *Representações Sociais do conceito de Empreendedorismo para Estudantes Ingressantes* - trata da chegada dos estudantes ao Ensino Médio, analisando suas representações sociais sobre o empreendedorismo no momento de ingresso. Nosso objetivo é compreender as concepções, expectativas e imaginários que esses estudantes trazem consigo ao iniciarem sua trajetória escolar. Buscamos identificar de que maneira as influências externas (família, mídia, mercado de trabalho) moldam sua visão sobre empreendedorismo antes do contato formal com o ensino da temática na escola. As Representações Sociais foram identificadas por meio da Técnica de Evocação Livre das Palavras (ELP), Análise Prototípica e Análise de Similitude (Sá, 1996), utilizando o software IRaMuTeQ, e aplicadas a 138 estudantes matriculados no 1º ano do Novo Ensino Médio em 2024. Além disso, realizamos dois grupos focais, o que permitiu um aprofundamento nos grupos semânticos identificados.

O Capítulo 4 - *A Formação da Subjetividade Empreendedora* - investiga o processo de formação da subjetividade empreendedora durante o Novo Ensino Médio. Consideramos a escola como espaço de produção de saberes e afetos, com papel central na construção de disposições e comportamentos nos estudantes. Por meio da análise de conteúdos curriculares, práticas pedagógicas e discursos institucionais, buscamos compreender como o ensino do empreendedorismo age na constituição do sujeito empreendedor e quais são seus efeitos epistemológicos. Exploramos o contexto da prática e os efeitos do ensino do empreendedorismo no Novo Ensino Médio, fundamentando-nos no referencial metodológico do ciclo de políticas de Ball (1993; 1994), que enfatiza a importância do contexto da prática na formulação, interpretação e transformação de

políticas educacionais. Para isso, realizamos entrevistas com nove docentes, sendo cinco da rede estadual e quatro da rede federal, todos docentes dos estudantes analisados nesta tese.

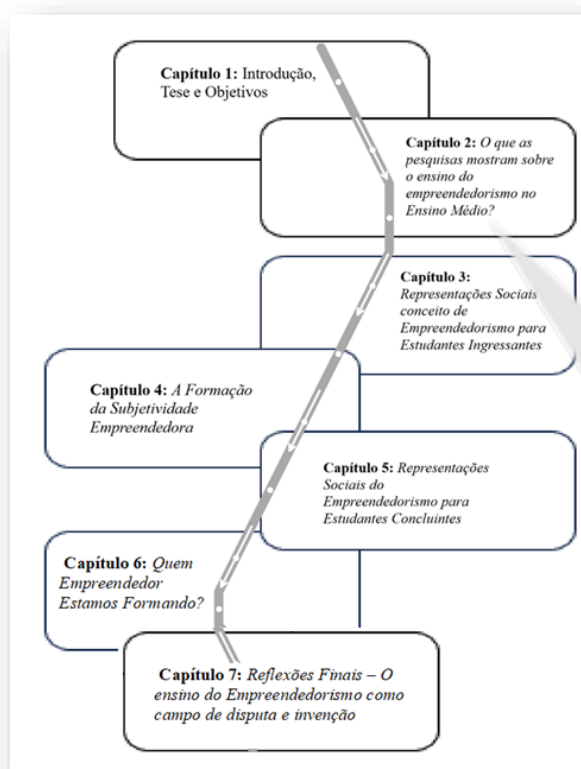
O **Capítulo 5 - Representações Sociais do Empreendedorismo para Estudantes Concluintes** - aborda a saída da escola, examinando as representações sociais do empreendedorismo entre estudantes concluintes do Ensino Médio. Buscamos comparar as concepções iniciais (capítulo 3) com as percepções adquiridas ao longo da trajetória escolar, evidenciando continuidades, rupturas e ressignificações. Nossa análise visa compreender como a experiência do Ensino Médio impacta as expectativas e práticas futuras dos estudantes em relação ao empreendedorismo. As Representações Sociais foram identificadas por meio da Técnica de Evocação Livre das Palavras (ELP), Análise Prototípica e Análise de Similitude (Sá, 1996), utilizando o software IRaMuTeQ, e aplicadas a 121 concluintes do Novo Ensino Médio em 2024. Em complemento, realizamos dois grupos focais, permitindo um aprofundamento nos grupos semânticos identificados que compõem as representações sociais.

Por fim, o **Capítulo 6 - Que Empreendedor Estamos Formando?** – propõe uma reflexão crítica sobre o perfil de empreendedor que está sendo formado no contexto do Novo Ensino Médio. A partir da articulação dos achados dos capítulos anteriores, discutimos a relação entre o ensino do empreendedorismo e a formação da subjetividade empreendedora no Novo Ensino Médio, bem como, os impactos do ensino do empreendedorismo na constituição dos sujeitos e no reforço de determinadas ideologias e valores, consolidando a tese sobre as implicações epistemológicas e práticas do ensino do empreendedorismo no Novo Ensino Médio. Complementamos a análise com uma entrevista realizada com um estudante ingressante que compartilhou sua trajetória como empreendedor. Essa entrevista resultou na produção de um vídeo, posteriormente apresentado em um grupo focal para estudantes concluintes. Isso permitiu aprofundar e ampliar os achados sobre as transformações das representações sociais do conceito de empreendedorismo entre ingressantes e concluintes.

Por fim, o **Capítulo 7 – Reflexões Finais – O ensino do Empreendedorismo como Campo de Disputa e Invenção**, apresenta as considerações finais da tese, reunindo os principais achados e interpretações construídas ao longo do trabalho. A partir de uma abordagem crítica, analisa-se como o ensino do empreendedorismo, no contexto do Novo Ensino Médio, atua como um dispositivo de formação da subjetividade, operando sobre saberes, afetos e modos de agir. Com base nos dados empíricos e no modelo teórico

desenvolvido, discute-se de que forma esse ensino mobiliza valores como autogestão, meritocracia e desempenho, produzindo sujeitos ajustados à lógica neoliberal. Contudo, o capítulo também aponta brechas e práticas docentes que resistem a essa lógica, abrindo caminhos para experiências formativas emancipatórias.

2. O QUE AS PESQUISAS MOSTRAM SOBRE O ENSINO DO EMPREENDEDORISMO NO ENSINO MÉDIO?



Este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados do mapeamento e da análise do estado da arte sobre o ensino do empreendedorismo no Ensino Médio.

Em aspectos metodológicos, adotou-se uma abordagem exploratória e descritiva, com base em produções acadêmicas disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), repositório nacional que reúne pesquisas de programas de pós-graduação de diversas instituições brasileiras.

Foram analisadas dissertações e teses defendidas entre 2014 e 2023, com o intuito de identificar como o tema vem sendo abordado no campo educacional. A análise textual foi realizada com o auxílio do software IRaMuTeQ, por meio da técnica de Classificação Hierárquica Descendente (CHD), permitindo a identificação de eixos temáticos, recorrências discursivas e lacunas na literatura sobre o ensino do empreendedorismo no contexto do Ensino Médio brasileiro.

2.1.O QUE AS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE EMPREENDEDORISMO NO ENSINO MÉDIO (2014–2023)

A literatura científica sobre empreendedorismo apresenta uma diversidade de enfoques, especialmente no contexto educacional. Diferentes propostas surgem para abordar o tema em distintos níveis e modalidades de ensino, explorando aspectos que vão desde a pedagogia empreendedora até o desenvolvimento de competências voltadas para a prática empresarial. No entanto, essa diversidade também se reflete em uma dispersão temática, exigindo um olhar crítico para compreender como o ensino do empreendedorismo tem sido tratado especificamente na etapa do Ensino Médio.

Com esse propósito, esta etapa da pesquisa adota uma abordagem exploratória e descritiva de natureza bibliográfica, conforme Gil (2016). A pesquisa exploratória busca levantar informações preliminares sobre o fenômeno investigado, permitindo uma compreensão inicial do escopo e das lacunas na literatura (Fontana & Rosa, 2023). Já a pesquisa descritiva analisa e relata características de produções acadêmicas, identificando padrões, recorrências e tendências no campo estudado.

Assim, a metodologia adotada busca identificar, sistematizar e analisar produções acadêmicas de um campo do saber, possibilitando compreender os enfoques predominantes, os temas mais recorrentes e as lacunas ainda não exploradas. Ao mapear e interpretar trabalhos já desenvolvidos, contribui-se para a identificação de tendências e novos questionamentos teóricos e metodológicos. Ademais, para a coleta de dados, utilizamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que consiste em um repositório nacional que integra e dissemina produções científicas de diversas instituições brasileiras.

Com o objetivo de mapear as produções acadêmicas sobre o ensino do empreendedorismo no Ensino Médio, delimitamos um recorte de dez anos (2014 a 2023). A busca utilizou os termos “Empreendedorismo”, “Educação Empreendedora”, “Ensino do Empreendedorismo”, “Ensino Médio” e “Novo Ensino Médio”, sendo identificados 4.457 trabalhos. No entanto, uma análise mais criteriosa revelou que apenas 98 desses estudos abordavam especificamente a relação entre educação e empreendedorismo no Ensino Médio e no Novo Ensino Médio, evidenciando uma escassez de pesquisas voltadas a essa etapa da educação básica.

Para organizar e sistematizar os dados, estruturamos um banco de informações relevantes sobre os trabalhos selecionados, como ano de defesa, instituição, programa

acadêmico, tipo de pesquisa, título, autor, orientador, objeto de estudo e palavras-chave. Além disso, examinamos aspectos metodológicos e principais achados apresentados nos resumos das pesquisas. Esse processo proporcionou uma visão do conjunto de estudos, auxiliando na identificação de tendências e lacunas na literatura.

Para a análise textual, utilizamos o software IRaMuTeQ, especializado no processamento de grandes volumes de texto. Baseado no software R e na linguagem Python, o IRaMuTeQ permite análises qualitativas e quantitativas, possibilitando o cruzamento estatístico de dados textuais, a identificação de padrões lexicais e a visualização gráfica de coocorrências semânticas. Diferentemente de outros softwares de análise qualitativa, combina abordagens estatísticas robustas, incluindo testes de significância e segmentação textual, tornando-se uma ferramenta eficaz para a sistematização de grandes corpus textuais.

Com o objetivo de aprofundar a análise do corpus, aplicamos a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que segmenta textos em classes temáticas com base na coocorrência de termos. Essa técnica permite a organização automatizada do conteúdo textual, reduzindo a subjetividade na categorização dos dados e garantindo maior objetividade na análise. Sousa (2021, p. 1551) descreve a CHD como uma “análise de agrupamentos (clusters) na qual segmentos de texto de um corpus são particionados sucessivamente conforme a coocorrência de formas lexicais”. Essa técnica fundamenta-se no cruzamento de matrizes de formas reduzidas e Segmentos de Texto (ST), utilizando o teste qui-quadrado (χ^2) para identificar padrões de coocorrências e associações linguísticas significativas.

A escolha da CHD justifica-se por sua capacidade de identificar e estruturar categorias temáticas a partir das relações linguísticas observadas nos textos analisados. Diferentemente de abordagens baseadas na codificação manual dos dados, a CHD permite o agrupamento automatizado de segmentos textuais conforme frequência e conexão semântica, reduzindo vieses interpretativos e garantindo maior objetividade na análise. Essa abordagem é relevante para o estudo do ensino do empreendedorismo no Ensino Médio, pois possibilita a revelação de padrões discursivos e a estruturação dos principais eixos temáticos presentes nas pesquisas acadêmicas sobre o tema.

Quanto a análise dos dados, a etapa inicial exigiu a formatação adequada do corpus textual, seguindo os procedimentos do IRaMuTeQ. Para isso, os resumos das pesquisas foram reunidos em um único arquivo de texto e organizados conforme a estrutura exigida pelo software. Como recomendado por Camargo e Justo (2013),

realizamos uma revisão minuciosa do material textual para garantir que as configurações estivessem corretas, evitando falhas no processamento e na categorização dos dados. Esse processo envolveu a verificação de comandos textuais, a padronização de caracteres e a remoção de elementos gráficos ou formatações que pudessem comprometer a análise.

Após a aplicação da CHD, os resultados foram apresentados por meio de um dendrograma, que ilustra visualmente as conexões entre as categorias identificadas. Ademais, a interface do IRaMuTeQ permitiu o acesso detalhado ao conteúdo lexical de cada classe, possibilitando a análise da distribuição temática dos textos. Para garantir a confiabilidade dos resultados, adotamos um critério de retenção mínimo de 75% dos segmentos de texto, conforme a literatura (Camargo & Justo, 2013). Esse critério assegura que a análise seja representativa e que os agrupamentos obtidos sejam suficientemente robustos para sustentar interpretações teóricas consistentes.

O IRaMuTeQ também forneceu métricas estatísticas detalhadas para a interpretação dos dados, incluindo frequência de ocorrência de palavras dentro das classes temáticas, valores de qui-quadrado (χ^2) e níveis de significância estatística. Para garantir a validade dos resultados, seguimos os critérios metodológicos estabelecidos por Camargo et al. (2016), que recomendam a priorização de termos com qui-quadrado igual ou superior a 3,84 e nível de significância (p) menor que 0,05. Esses parâmetros asseguraram que os agrupamentos textuais refletissem padrões reais de associação semântica dentro do corpus analisado.

Por fim, durante a parametrização da análise, definimos as classes gramaticais consideradas ativas no processamento do texto. Conforme orientações de Camargo e Justo (2013), priorizamos substantivos, adjetivos e verbos ativos, enquanto conectores e palavras de função foram excluídos para evitar interferências na análise semântica. Essa configuração garantiu que a análise focasse nos elementos de conteúdo mais relevantes, permitindo uma interpretação mais precisa das tendências e padrões discursivos presentes na literatura sobre o ensino do empreendedorismo no Ensino Médio.

2.2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao realizarmos buscas na BDTD da CAPES, com um recorte temporal de dez anos, entre 2014 e 2023, identificamos 98 trabalhos (78 dissertações e 20 teses) que relacionavam as expressões “Educação Empreendedora”, “Ensino do Empreendedorismo”, “Ensino Médio” e “Novo Ensino Médio”.

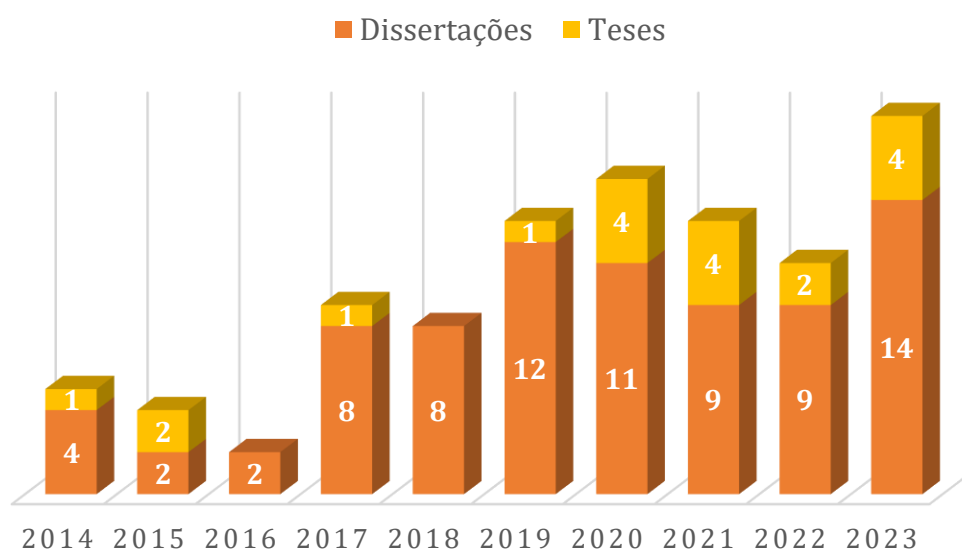
Considerando a distribuição dos trabalhos analisados por instituições de ensino, observa-se uma predominância de produções na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), ambas com cinco estudos. A maioria dessas pesquisas foi desenvolvida no âmbito de programas de pós-graduação em Educação ou na área de Ensino, enquanto apenas 14 produções estão vinculadas a programas da área de Administração. Dentre esses trabalhos, destaca-se a concentração na região Sudeste, que reúne 11 estudos (9 dissertações e 2 teses), seguida pela região Sul, com 2 dissertações, e pela região Nordeste, com 1 dissertação.

Considerando a distribuição anual de teses e dissertações que abordaram o ensino do empreendedorismo no Ensino Médio e no Novo Ensino Médio, O Gráfico 1 apresenta um aumento significativo na produção acadêmica de dissertações e teses. Esse aumento pode estar relacionado à reforma do Ensino Médio, sancionada em 2017, que introduziu itinerários formativos, incluindo o empreendedorismo como parte da Formação Técnica e Profissional, o que despertou maior interesse por esse tema nas pesquisas acadêmicas.

Ademais, com a implementação gradual do Novo Ensino Médio, especialmente a partir de 2022, e a ênfase no desenvolvimento de competências empreendedoras, o crescimento das produções acadêmicas entre 2020 e 2023 é evidente. A pandemia de COVID-19 (2020-2022) também acelerou a busca por inovações no ensino, o que pode justificar a ampliação do interesse pela educação empreendedora, o que se refletiu em um número crescente de estudos sobre o tema.

Gráfico 1

Distribuição anual de Teses e Dissertações



Fonte: Elaborado pelos autores.

Além disso, cabe considerar que políticas públicas e programas de incentivo ao empreendedorismo contribuíram para o aumento do interesse acadêmico. Assim, as dissertações e teses sobre empreendedorismo no Ensino Médio acompanharam o crescimento do tema no ambiente escolar, consolidando-se principalmente nos últimos três anos.

Após o processamento dos dados do corpus por meio do IRaMuTeQ, de acordo com as características da CHD mencionadas anteriormente, identificamos várias características principais que devem ser levadas em consideração na descrição da análise. Essas características incluem:

- Número de textos = 98
- Número de segmentos de textos = 910
- Número de formas distintas = 4.621
- Número de ocorrências = 32.244
- Número de formas ativas: 2.750
- Número de classes = 5.
- Retenção de segmentos de texto: 874 segmentos classificados em 910 (96,04%).

O percentual de retenção de segmentos de texto obtido é considerado satisfatório, uma vez que, segundo Camargo e Justo (2013, p. 21), “as análises do tipo CHD, para serem úteis à classificação de qualquer material textual, exigem uma retenção mínima de

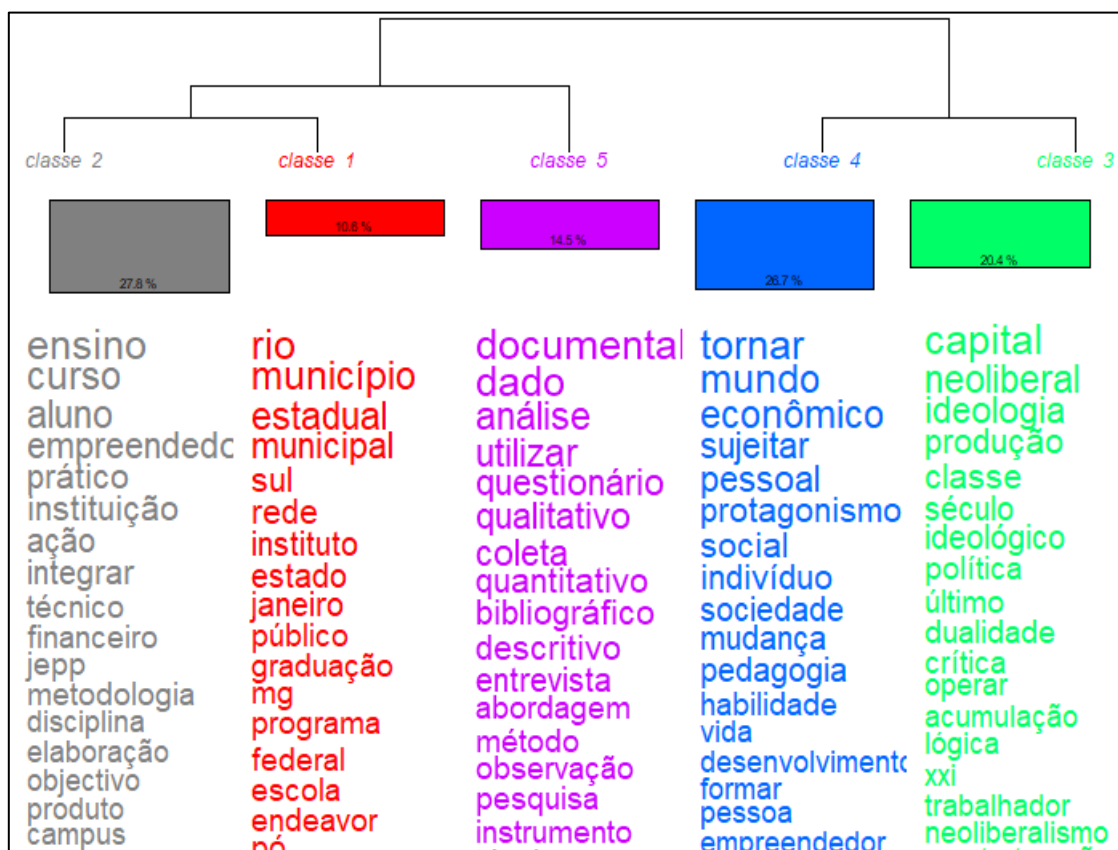
75% dos segmentos de texto”. Com o índice alcançado (96,04%), é possível fazer inferências sobre cada categoria, permitindo uma exploração dos contextos, objetivos e significados específicos relacionados ao ensino do empreendedorismo no Ensino Médio e Novo Ensino Médio.

Considerando a parametrização das “Propriedades Chave” para o filtro de palavras instrumentais, a frequência de corte superior à frequência média de todas as palavras do corpus e os critérios estabelecidos por Fisher (1954) para inclusão de elementos nas respectivas classes - ou seja, $\chi^2 \geq 3,84$ e $p < 0,05$ -, cada classe foi analisada, e as palavras que não atenderam a esses padrões foram excluídas.

No caso dos dados dessa pesquisa, cujo corpus é composto por 32.244 ocorrências, distribuídas em 4.621 formas distintas, a frequência de corte superior encontrada foi de 4,73. Vale ressaltar que os resumos foram cuidadosamente revisados na íntegra, mantendo-se a redação original dos autores. A análise realizada pelo software IRaMuTeQ sobre os dados da CHD gerou um dendrograma (Figura 2), o qual oferece uma representação visual das relações entre as diversas classes identificadas na análise.

Figura 2

Classificação Hierárquica Descendente do resumo das pesquisas em nível de mestrado e doutorado com ênfase no ensino do Empreendedorismo no Ensino Médio e Novo Ensino Médio



Fonte: Obtido a partir do IRaMuTeQ.

Dos 874 segmentos de texto retidos pelo CHD, a Classe 1 é composta por 93 deles, perfazendo 10,6% do total. Ao examinar o dendrograma em conjunto com os segmentos de texto característicos da classe, podemos inferir que ela está intimamente relacionada à implementação de políticas e reformas educacionais, demonstrando que o processo de inserção do empreendedorismo no Ensino Médio, sobretudo no contexto da recente reforma educacional brasileira, refletiu transformações significativas no currículo e no ambiente escolar.

Nesse sentido, observa-se uma forte presença de instituições como o Instituto Ayrton Senna e o Sebrae na formulação e implementação de políticas curriculares voltadas para o ensino do empreendedorismo, principalmente por meio de parcerias público-privadas (Madeira, 2023). Ademais, visualiza-se que essas organizações não apenas moldaram o conteúdo curricular, mas também desempenharam um papel crucial

na adoção de metodologias práticas nas escolas públicas. O trecho abaixo³ fomenta tal inferência:

T62: “o conteúdo mercantil passou a influenciar na direção e execução das políticas públicas, em especial no campo social como a educação, que é o foco deste estudo” (Santos, 2017).

Além da presença de instituições público-privadas no desenvolvimento da educação empreendedora, outra inferência possível na classe em análise diz respeito à introdução de competências socioemocionais no currículo educacional, visando apoiar o desenvolvimento de uma mentalidade empreendedora. Nesse contexto, o componente curricular “Projeto de Vida” tem sido implementado como uma estratégia para desenvolver não apenas habilidades técnicas, mas também comportamentais e atitudinais. Todavia, a aplicação dessas competências não é uniforme. Conforme apontado pelos estudos, há discrepâncias entre o que é prescrito nos documentos oficiais e o que realmente ocorre no ambiente escolar. Com isso, torna-se evidente também a falta de consistência na implementação das diretrizes educacionais no que diz respeito ao desenvolvimento de competências empreendedoras. Os trechos abaixo demonstram tais inferências:

T59: Os Resultados evidenciaram: Competências Empreendedoras da matriz curricular do itinerário de empreendedorismo: Saber Ser; Tecnologia Digital; Inserção Profissional; Comunicação de Diferentes Formas; Visão Sistêmica, Análise Crítica; Tomada de Decisão; Trabalho Colaborativo; Criatividade; Busca Ativa de Informações, **contudo essas mostraram-se difusas em relação ao seu entendimento**” (Soares, 2022, grifo nosso).

Outro aspecto identificado é a contradição entre o discurso da formação empreendedora e as condições práticas para a sua implementação. A falta de materiais pedagógicos adequados, o excesso de carga horária dos componentes curriculares e a ausência de formação continuada para os docentes são desafios recorrentes que comprometem a eficácia das iniciativas de educação empreendedora. Ademais, a implementação do empreendedorismo como eixo estruturante do Novo Ensino Médio enfrenta barreiras em estados e municípios que, devido à falta de infraestrutura ou apoio,

³ Os trechos dos trabalhos apresentados neste capítulo são excertos retirados dos resumos das teses e dissertações analisadas por meio da técnica de Classificação Hierárquica Descendente. Por se tratarem de fragmentos localizados exclusivamente nos resumos, as citações não contêm indicação de número de página.

acabam por não alcançar os objetivos propostos pelas políticas públicas. Essas lacunas identificadas pelas pesquisas, são particularmente observadas em escolas estaduais que, embora inseridas em programas de incentivo ao protagonismo juvenil, ainda não incorporaram integralmente o empreendedorismo como uma prática educacional consolidada, conforme destacado nos trechos:

T59: “Necessidade de efetivar e consolidar políticas públicas empreendedoras na educação, especialmente no que se refere à carga horária excessiva dos componentes curriculares, à carência de material pedagógico e à falta de formação continuada para os professores” (Soares, 2022).

T91: “Observou-se **diferenças em relação à inserção do empreendedorismo nas políticas públicas de ensino estadual e sua forma de disponibilização para os alunos**”. (Menezes, 2023, grifo nosso).

Embora tenhamos identificado que as pesquisas sinalizam para desafios que podem comprometer a implementação eficaz da educação empreendedora, como a falta de materiais pedagógicos adequados, a sobrecarga curricular e a ausência de formação continuada para os docentes, também evidenciamos experiências bem-sucedidas que mostram um impacto positivo da educação empreendedora. Enquanto algumas escolas estaduais enfrentam barreiras estruturais e metodológicas, limitando o alcance das políticas públicas voltadas para o empreendedorismo, há exemplos em que a educação empreendedora é utilizada de maneira eficaz para o desenvolvimento local. Por exemplo, no segmento abaixo:

T14: “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais destaca-se por integrar o empreendedorismo às suas práticas educacionais, promovendo não apenas a formação técnica, mas também o desenvolvimento econômico regional, com benefícios claros para a comunidade” (Evangelista, 2018).

Isso demonstra que, quando bem implementada, a educação empreendedora pode não apenas formar indivíduos capacitados para o mercado de trabalho, mas também contribuir para o desenvolvimento sustentável e social das regiões atendidas. Por outro lado, outra inferência obtida na análise da Classe 1 demonstra que, enquanto a educação empreendedora tem demonstrado seu potencial para promover o desenvolvimento local, há também preocupações legítimas sobre a crescente mercantilização da educação pública. O fenômeno do “empresariamento” da educação pública é, portanto, uma questão identificada nos trabalhos. A influência do setor privado sobre o currículo escolar,

especialmente em contextos de parcerias público-privadas, levanta preocupações sobre a neutralidade das políticas educacionais e sobre a preservação de princípios democráticos na educação. O estudo de Santos (2017) sobre o Instituto Empreender Endeavor exemplifica como essas parcerias podem comprometer a diversidade de perspectivas no ensino e promover uma única visão mercadológica de sucesso. Tal inferência denota a relevância e a necessidade de um debate crítico sobre até que ponto essas iniciativas estão alinhadas com o objetivo de formar cidadãos críticos e participativos, em vez de apenas prepará-los para o mercado de trabalho.

A Classe 2 comporta 243 dos 874 segmentos de texto retidos pela CHD, o que lhe confere 27,8% do total. A análise da classe, em conjunto com o dendrograma e os segmentos de texto característicos, nos permite associá-la aos desafios e contradições na implementação do empreendedorismo no Ensino Básico. Nesse sentido, identificamos que uma das principais barreiras consiste na discrepância entre as diretrizes curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a implementação prática nas escolas. Um exemplo disso é demonstrado no trabalho de Silva (2023), em que a análise do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) expõe uma discrepância entre sua proposta - promover a empregabilidade e o empreendedorismo - e a prática educacional real. Essa desconexão revela um problema recorrente em reformas educacionais, em que as políticas, embora bem-intencionadas, não são plenamente traduzidas em ações concretas nas salas de aula.

Ademais, embora o empreendedorismo corresponda a um eixo estruturante do Novo Ensino Médio, sua execução é permeada pela insuficiência de recursos pedagógicos adequados, por problemas relacionados à formação de docentes e pela sobrecarga na carga horária dos componentes curriculares. O trecho abaixo demonstra essa evidência:

T19: “A educação empreendedora oferecida pela escola pública estudada **não atendeu às expectativas dos alunos devido à falta de habilidade do professor em transmitir o conhecimento e à falta de prática empreendedora na escola**” (Rocha, 2023, grifo nosso).

T59: “Necessidade de efetivar e consolidar políticas públicas empreendedoras na educação, especialmente no que se refere à carga horária excessiva dos componentes curriculares, à carência de material pedagógico e à falta de formação continuada para os professores” (Soares, 2022).

Outro ponto identificado nas pesquisas diz respeito à heterogeneidade na adoção das políticas empreendedoras, especialmente entre as escolas públicas e privadas, o que

resulta em uma disparidade na formação oferecida aos estudantes. Por exemplo, o trabalho de Paschoal (2017) demonstra que, em Ribeirão Preto, das escolas estaduais pesquisadas, apenas uma apresentou atividades voltadas ao empreendedorismo, enquanto as demais aplicavam metodologias centradas no protagonismo juvenil, e não no empreendedorismo. Conforme o trecho abaixo:

T20: “Escolas dentro da própria rede pública evidenciam **significativa heterogeneidade por falta principalmente de monitoramento e controle da direção escolar e gestor público.**” (Carvalho, 2022, grifo nosso).

Isso demonstra como o ensino do empreendedorismo ainda é fragmentado e muitas vezes limitado a iniciativas isoladas. Ademais, a falta de homogeneidade impacta diretamente a qualidade da educação empreendedora oferecida, com estudantes de redes públicas frequentemente recebendo uma formação menos estruturada em comparação aos de redes privadas. Além dessas dificuldades, os segmentos de texto analisados reforçam o impacto das parcerias público-privadas, que têm moldado a forma como o empreendedorismo é ensinado nas escolas. Nesse contexto, programas como o Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP), desenvolvido pelo Sebrae, introduziram a educação empreendedora desde o Ensino Fundamental, levantando questões sobre o alinhamento dessas práticas com os objetivos democráticos da educação pública (Silva, 2015).

Nesse sentido, entendemos que a dependência de parcerias externas pode comprometer a autonomia das escolas e influenciar o conteúdo oferecido aos estudantes, muitas vezes priorizando uma visão mercadológica de sucesso. Em síntese, verificamos que o panorama que insere o empreendedorismo na educação básica reflete um cenário complexo e contraditório que, embora tenha potencial de contribuir para o desenvolvimento pessoal e comunitário, enfrenta uma série de desafios estruturais, pedagógicos e políticos, tornando sua implementação heterogênea e permeada por diferenças sociais.

Dos 874 segmentos de texto retidos na CHD, a Classe 3 abrange 178 segmentos, perfazendo 20,4% do total. A análise do dendrograma dessa classe, em conjunto com seus segmentos textuais característicos, indica que ela diz respeito à ideia do ensino do empreendedorismo como uma ideologia neoliberal na educação. O avanço do neoliberalismo nas políticas educacionais tem um impacto direto no currículo e nas práticas escolares, promovendo o que entendemos como uma reforma moral e intelectual

que ajusta os estudantes às exigências de um mercado de trabalho marcado pela flexibilização e precarização. Um ponto ao qual nos aprofundaremos nos próximos capítulos. Esse cenário, impulsionado por organismos internacionais e pela ideologia do capital, reconfigura a educação pública para atender às necessidades de reprodução social do capitalismo. Essa ideia pode ser evidenciada no trecho abaixo:

T02: “O componente curricular Projeto de Vida e as competências socioemocionais operam um **processo repolitizado de moralização ajustando as intenções, sonhos e projeções futuras dos jovens da classe trabalhadora aos ditames das relações de trabalho flexíveis e precarizadas**” (Lima, 2023, grifo nosso).

Nesse contexto, entendemos que a educação passa a ser direcionada para preparar os estudantes para a empregabilidade e o empreendedorismo, esvaziando discussões sobre direitos sociais. Ademais, a análise dos segmentos textuais da Classe 3 revela que o empreendedorismo tem se estabelecido como uma ideologia dominante na educação, ajustando os indivíduos às demandas do capitalismo e mascarando as desigualdades e a precarização do trabalho. Um exemplo claro desse fenômeno pode ser observado na afirmação de que “a ideologia do empreendedorismo vem ganhando visibilidade no campo educacional nos últimos anos, propiciando à educação um caráter empresarial” (Camargo, 2018).

Essa ideologia se justifica ao prometer o sucesso individual, enquanto transfere a responsabilidade social do Estado para o indivíduo, o que afeta especialmente os mais vulneráveis. Tem-se aqui um padrão recorrente identificado na classe em questão, reforçando a noção de que a sobrevivência no mercado de trabalho depende das habilidades e esforços individuais, como evidenciado no segmento abaixo:

T51: “A inserção do conteúdo curricular empreendedorismo na Educação Profissional e Tecnológica é um **modo de transferir aos trabalhadores, sobretudo aos mais jovens e vulneráveis, a responsabilidade pela criação de estratégias capazes de driblar o desemprego estrutural**” (Santos, 2023, grifo nosso).

Isso abre espaço para um ponto crítico: a reprodução da dualidade educacional no contexto da reforma do Ensino Médio, evidenciada no trabalho de Dias (2023), onde aponta que “ao mesmo tempo em que se executam alterações na esfera da produção, observamos tentativas do capitalismo de adaptar os jovens às mazelas das condições laborais atuais por meio do incentivo no âmbito escolar à ideologia do empreendedorismo”. Assim, sugere-se que essa dualidade educacional prepara os jovens

das classes trabalhadoras para uma inserção precária no mercado de trabalho, enquanto outros grupos recebem uma formação mais ampla e diversificada.

As reformas educacionais promovidas pelo Estado em colaboração com o setor privado, mais uma vez se mostram uma questão relevante sobre a educação empreendedora e têm sido abordadas nas pesquisas. Um dos textos analisados exemplifica essa questão ao afirmar que “o projeto do Sebrae está comprometido com a formação do cidadão trabalhador empreendedor, o que implica numa formação restrita e unilateral do ser humano para a empregabilidade ou para as relações flexíveis de trabalho” (Castro, 2019).

Assim, visualizamos que essa abordagem se distancia de uma educação emancipadora, que deveria promover o desenvolvimento integral dos indivíduos, como percebido em um dos estudos que aponta: “a reforma do ensino médio, que atomiza os estudantes com a personalização do ensino, tenta adaptá-los a essa nova condição de trabalho” (Freitas, 2022). Isso nos dá indícios de um modelo educacional que perpetua as condições precárias de trabalho e a desigualdade social, enquanto ignora a possibilidade de uma educação crítica e transformadora.

Dos 874 segmentos de texto que integram a CHD, 233 pertencem à Classe 4, perfazendo 26,7% do total. Os segmentos de texto pertencentes a esta classe oferecem uma visão de que o empreendedorismo, conforme inserido na BNCC e na Reforma do Ensino Médio, atua como um mecanismo de adaptação dos jovens ao mercado de trabalho flexível e instável. Nesse contexto, entendemos que a formação educacional se instrumentaliza, voltando-se mais para o desenvolvimento de habilidades e competências exigidas pelo mercado, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória.

Ademais, percebe-se que o conceito de empreendedorismo na BNCC vai além de uma simples mudança de vocabulário. A proposta envolve uma reconfiguração das noções de sociedade e de indivíduo, na qual o mercado ocupa um lugar central. Isso fica evidente na afirmação de que “o conceito de empreendedorismo proposto pela BNCC do ensino médio não supõe apenas mudanças de termo, mas traz consigo concepções de sociedade, de homem e um projeto de nação cujas ações estão orientadas para o mercado” (Maia, 2022). Com isso, visualizamos que o empreendedorismo não é apenas uma ferramenta de desenvolvimento de competências, mas um instrumento ideológico que posiciona os estudantes como atores diretamente ajustados às demandas do mercado. O trecho destacado abaixo reflete, em nossa visão, a noção presente de instrumentalização da educação.

T01: “A BNCC para o ensino médio e a REM defendem uma formação instrumentalizada, limitada a desenvolver habilidades e competências para **adequação do estudante às realidades do mundo do trabalho flexível, instável, composto por relações trabalhistas frágeis**” (Maia, 2022, grifo nosso).

Essa constatação reforça que, em vez de uma formação crítica e abrangente, os estudantes são preparados para um mercado de trabalho que valoriza a flexibilidade e a adaptação, reforçando as fragilidades das relações laborais e promovendo um ensino tecnicista. Outro ponto, identificado nos trechos que compõem a Classe 4, é a crítica à substituição de um currículo mais crítico e baseado na história e materialidade por um currículo voltado para comportamentos e valores que “relegam a juventude periférica brasileira ao ensimesmamento e à imediata naturalização da própria condição social e econômica, sendo responsabilizada individualmente pela melhoria de vida” (Lima, 2023). Assim, entendemos que, em vez de capacitar os estudantes para questionar e transformar suas realidades sociais, a educação empreendedora pode estar promovendo uma culpabilização individual, ignorando as causas estruturais das desigualdades socioeconômicas.

A convergência entre competências empreendedoras e educacionais também surge como um ponto relevante na análise de segmentos de texto presentes na Classe 4. Conforme Moraes (2019), “há a possibilidade de convergências entre as competências empreendedoras e as competências educacionais da BNCC”, indicando que, se bem orientada, a educação empreendedora pode ser uma ferramenta útil para desenvolver o protagonismo e a autonomia dos estudantes. Nesse sentido, a Classe 4 revela o papel do empreendedorismo como mecanismo de inclusão social, particularmente em contextos de vulnerabilidade socioeconômica, como destaca o segmento de texto abaixo:

T11: “Ensinar empreendedorismo para jovens em contextos de vulnerabilidade está muito além de conteúdos pragmáticos e teóricos, é mudar uma geração, promover proatividade, realização de sonho, reflexão” (Bernardes, 2023).

No entanto, entendemos que essa convergência corre o risco de reforçar uma visão utilitarista da educação, em que o foco passa a ser o mercado de trabalho, e não o desenvolvimento integral do sujeito. Por desenvolvimento integral, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compreendemos a formação que visa promover o pleno florescimento do ser humano em todas as suas dimensões - intelectual, física, emocional, social, ética e cultural - de modo a garantir sua autonomia, capacidade

crítica e participação ativa na sociedade. Trata-se de uma concepção que ultrapassa a mera aquisição de competências voltadas ao mundo do trabalho, valorizando também a formação cidadã e a construção de sentidos para a vida. Nesse contexto, considera-se também que essa abordagem pode reforçar a individualização extrema do sucesso ou fracasso pessoal.

Dos 874 segmentos de texto incluídos na CHD, a Classe 5 é composta por 127 segmentos, perfazendo 14,5% do total. Esta classe denota a utilização de variadas metodologias qualitativas e quantitativas para explorar o empreendedorismo no contexto educacional, especificamente no Ensino Médio. Os segmentos de texto demonstram que as pesquisas se concentram na análise de competências empreendedoras e suas implicações para o desenvolvimento educacional, utilizando técnicas como análise documental, entrevistas e questionários. Essa triangulação de métodos reforça a robustez das conclusões ao integrar diferentes fontes de dados e perspectivas.

A técnica de análise de conteúdo destaca-se como um dos métodos mais utilizados para a interpretação de dados qualitativos. Vários estudos utilizaram essa abordagem para categorizar e interpretar as respostas obtidas em entrevistas e documentos, permitindo uma compreensão mais aprofundada das percepções de docentes, estudantes e gestores sobre a educação empreendedora (Esteves, 2018; Moraes, 2019).

A diversidade na coleta de dados é outro ponto presente na Classe 5, o que amplia a confiabilidade e a expressividade das análises. Destacam-se o uso de questionários, entrevistas semiestruturadas e análise documental para captar diferentes perspectivas (Carvalho, 2022). Destaca-se ainda o emprego de estudos de caso, utilizados como meio de examinar contextos específicos de ensino do empreendedorismo (Moraes, 2019), bem como a combinação de métodos qualitativos e quantitativos, como em Almeida (2019), possibilitando uma visão mais completa e holística do fenômeno educacional.

Diante desse cenário, a análise dos segmentos textuais retidos pela Classificação Hierárquica Descendente (CHD) proporcionou um panorama abrangente sobre os desafios e contradições envolvidos na implementação do ensino do empreendedorismo no Novo Ensino Médio. Os achados nos permitem evidenciar que essa abordagem educacional é marcada por camadas discursivas, estruturais e epistemológicas complexas, evidenciadas nas pesquisas analisadas.

Os resultados demonstram, por um lado, um debate acerca das influências das parcerias público-privadas na reformulação curricular, especialmente na introdução de metodologias práticas nas escolas, demonstrando que essas instituições desempenham um

papel central na implementação do ensino do empreendedorismo. Por outro lado, observam-se discussões relacionadas à escassez de recursos pedagógicos e à ausência de formação contínua para docentes, fatores que comprometem a execução eficiente das políticas educacionais.

Ademais, evidenciam-se discussões que apontam uma desconexão entre as diretrizes curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e sua aplicação nas escolas. Os resultados obtidos pela CHD revelaram um distanciamento entre as propostas oficiais e as práticas educacionais concretas, sobretudo em razão da infraestrutura precária e da desigualdade no acesso às oportunidades de formação empreendedora, dá indícios de um cenário fragmentado e desigual entre escolas públicas e privadas.

Esse aspecto crítico se intensifica nos segmentos que abordam o empreendedorismo como solução individual para os desafios do mercado de trabalho. Abre-se aqui um ponto que nos propomos a debater nos capítulos seguintes: esse discurso tende a ignorar barreiras estruturais e sociais, especialmente para os estudantes mais vulneráveis, podendo contribuir para a manutenção das desigualdades educacionais e laborais. Essa discussão ganha ainda mais relevância ao passo que as pesquisas demonstram que o ensino do empreendedorismo tem sido amplamente abordado sob uma perspectiva funcionalista e utilitarista, orientada pelo desenvolvimento de competências voltadas à empregabilidade e ao mercado.

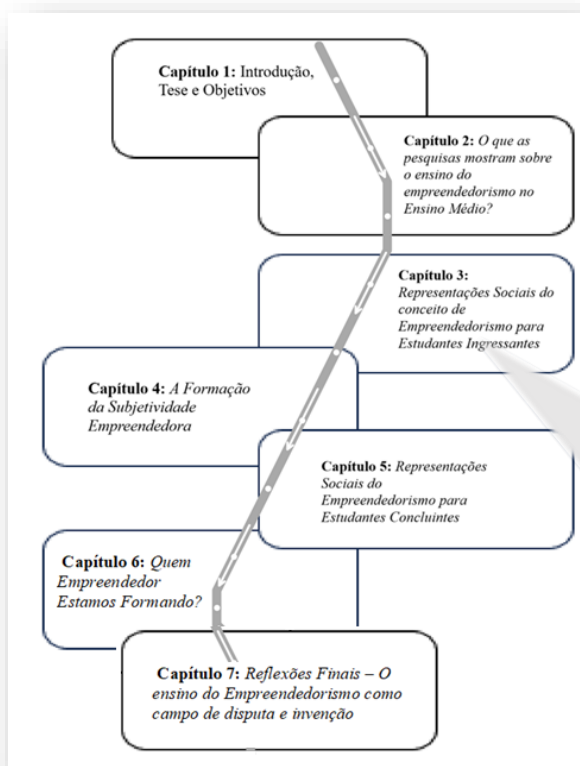
Ademais, embora algumas das pesquisas consideradas nessa análise relacionem o ensino do empreendedorismo a uma ideologia neoliberal, observa-se que poucos estudos problematizam os efeitos subjetivos e políticos dessa formação. Em particular, há uma lacuna quanto à maneira como os estudantes internalizam o discurso empreendedor e o relacionam às suas trajetórias educacionais e profissionais. Essa internalização, ao nosso ver, reforça um processo de subjetivação neoliberal, no qual a autonomia individual é redefinida em termos de eficiência e responsabilidade econômica, desconsiderando as condições estruturais que moldam o acesso a oportunidades educacionais e laborais.

Portanto, os achados deste capítulo reforçam a proposta desta tese, sobretudo ao evidenciar a necessidade de ampliar o debate sobre as bases epistemológicas do ensino do empreendedorismo no Novo Ensino Médio. Mais do que analisar sua aplicação metodológica e seus desafios operacionais, torna-se essencial questionar os efeitos subjetivos, sociais e políticos dessa abordagem, investigando até que ponto essa formação contribui para a emancipação dos estudantes ou apenas os adapta às exigências de um

mercado cada vez mais instável e competitivo. Além disso, há lacunas no campo acadêmico relacionadas à identificação de outras epistemologias que possam oferecer alternativas a um ensino do empreendedorismo que vá além da racionalidade neoliberal. Perspectivas críticas e sociais podem ressignificar a educação empreendedora, deslocando seu foco da mera adaptação ao mercado para a construção de sujeitos capazes de questionar e transformar suas realidades.

No próximo capítulo, considerando a chegada do estudante à escola como ingressante do Novo Ensino Médio, propomos a identificação das representações sociais do conceito de empreendedorismo, as quais serão posteriormente analisadas em relação à sua construção e transformação no contexto da educação empreendedora.

3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO CONCEITO DE EMPREENDEDORISMO PARA ESTUDANTES INGRESSANTES



Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os resultados da investigação empírica sobre as representações sociais do conceito de empreendedorismo entre estudantes ingressantes no Novo Ensino Médio.

A pesquisa adotou uma abordagem mista, integrando métodos quantitativos e qualitativos, com a finalidade de captar tanto a frequência e relevância atribuída a determinados conteúdos quanto os sentidos subjetivos e contextuais produzidos pelos estudantes. Foram aplicadas a Técnica de Evocação Livre de Palavras (ELP), a análise prototípica, a análise de similitude e a realização de grupos focais. A análise dos dados foi conduzida com o auxílio do software IRaMuTeQ, que possibilitou o tratamento estatístico e lexical dos termos evocados, favorecendo a identificação de padrões discursivos e a estruturação das representações. A amostra foi composta por 138 estudantes de instituições públicas dos estados do Paraná e do Mato Grosso do Sul - especificamente da rede estadual do Paraná e da rede federal de ensino, considerando dois campi do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul - que, até o momento da coleta, não haviam cursado conteúdos diretamente ligados ao ensino do empreendedorismo. A partir desse desenho metodológico, buscou-se compreender como os jovens elaboram sentidos sobre o tema, quais afetos são mobilizados por essas representações e quais tensões emergem entre suas percepções e os discursos educacionais que organizam o Novo Ensino Médio.

3.1. O TERMO EMPREENDEDORISMO

A palavra empreendedorismo tem suas raízes no termo francês “*entrepreneur*”, sendo adaptado para o inglês como “*entrepreneurship*”. Este, por sua vez, origina-se do latim “*imprehendere*” ou “*prehendere*”, cuja tradução para o português corresponde a “empreender”. De acordo com o dicionário Petit Robert (1996), a palavra francesa começou a ser usada por volta de 1430, referindo-se inicialmente a alguém que inicia um negócio, como uma fundação de uma empresa que traria determinado prestígio ao seu fundador. Mais tarde, em 1614, o termo passa a identificar a pessoa encarregada de realizar um trabalho específico, em outras palavras, um especialista em construção contratado por uma empresa para realizar determinados serviços. Outra referência para o termo é a de uma pessoa que gerencia uma empresa, mobilizando recursos naturais, mão de obra e capital para produzir ou fornecer bens e serviços. Esse sujeito, poderia ser um empregador, um agricultor, um artesão, um comerciante ou industrial (Coan, 2011).

Nos dicionários de língua portuguesa, o termo “empreendedor” apresenta definições que diferem de sua origem no francês. Em geral, descreve uma pessoa caracterizada por atributos como dinamismo, coragem, diligência e disposição para enfrentar desafios complexos ou inusitados, sem necessariamente vincular-se ao universo empresarial. Conforme os dicionários Aurélio (2009), Fernandes (1999) e Houaiss (2001), o empreendedor é aquele que se empenha em realizar, tentar arriscar, resolver, experimentar, planejar, ensaiar ou colocar em prática algo laborioso.

Já o termo empreendedorismo, conforme Coan (2011), deriva dessa definição ampliada de empreendedor, sendo compreendido como a capacidade de gerar mudanças no ambiente por meio do esforço individual. O termo está associado à iniciativa de propor e executar ações inovadoras ou criar novas formas de organização, gestão ou desenvolvimento de produtos e serviços. Nesse sentido, o empreendedorismo reflete não apenas uma postura proativa, mas também uma habilidade de mobilizar recursos e estratégias para transformar ideias em resultados concretos.

Conforme Leite (2000), o termo “*entrepreneur*” pode ser traduzido literalmente como “empreendedor” ou “empresário”, referindo-se àquele que abre um negócio por conta própria e assume todos os riscos envolvidos. No entanto, essa visão, bastante difundida, de associar empreendedor, empreender e empreendedorismo a negócios não é a única interpretação encontrada. Há ainda o uso do termo “empreendedor” para descrever um indivíduo “inovador” em suas atividades, que podem ser de natureza variada, mas que

geralmente estão focados na geração de riqueza e na transformação de conhecimentos e bens em novos produtos, mercadorias ou serviços.

De forma ampla, um sujeito inovador corresponderia aquele que altera qualquer área do conhecimento humano, trazendo novidades e mudanças. Em um sentido mais restrito, o termo se refere ao criador de uma empresa, especialmente no contexto econômico. Segundo Fillion (1999, p. 19), em uma combinação de várias concepções acerca da definição do que é um empreendedor, este é descrito como um visionário, “uma pessoa que imagina, desenvolve e realiza visões”.

Um aspecto importante a ser ressaltado, reside na evolução que a definição de empreendedorismo tem passado, desde suas origens, refletindo diferentes interpretações que variam conforme o campo de estudo e seus teóricos. Essa multiplicidade de significados decorre da influência de conceitos específicos de cada área, sendo historicamente embasada tanto em teorias clássicas da economia quanto em abordagens mais contemporâneas. Nesse sentido, o empreendedorismo é frequentemente entendido com foco empresarial, associado ao risco e à inovação, ideias fortemente defendidas pelos economistas clássicos.

Por outro lado, emerge ainda uma perspectiva voltada para o comportamento e a psicologia, destacando aspectos como criatividade e intuição. Soma-se ainda, uma visão ampliada que integra o empreendedorismo a diversos âmbitos da vida, especialmente valorizada no contexto educacional. Essas abordagens distintas têm contribuído para moldar o conceito ao longo do tempo, evidenciando a capacidade do empreendedorismo de se adaptar às transformações sociais, culturais e econômicas, consolidando-se como um fenômeno multidimensional que transcende o âmbito empresarial e influencia diversos aspectos da vida contemporânea.

3.2. DEFINIÇÕES CLÁSSICAS DA ECONOMIA

O empreendedorismo, como fenômeno central no desenvolvimento econômico, tem suas raízes históricas no pensamento de economistas clássicos que exploraram o papel do empresário no mercado. Entre esses pensadores, Richard Cantillon, destaca-se como um dos primeiros teóricos a contribuir sobre o empreendedorismo, oferecendo uma visão sobre o papel do empreendedor na economia. Em suas obras, Cantillon delineou a função do empreendedor como alguém que assume riscos e opera em um ambiente de incerteza, diferenciando-se dos trabalhadores assalariados e dos proprietários de terra,

que possuem rendas mais previsíveis. Sua teoria lança as bases para uma compreensão mais ampla das dinâmicas de mercado e da circulação de bens e riquezas, vinculando a representação do empreendedor ao seu posicionamento com respeito ao risco das oscilações de oferta e demanda (Costa, Barros & Carvalho, 2011).

Além de explorar a relação entre risco e empreendedorismo, Cantillon posiciona a terra como elemento central no sistema econômico. Segundo ele, a “terra é a fonte ou a matéria de onde se tira a riqueza; o trabalho do homem é a forma que a produz” (Cantillon, 2002, p. 21). Esse pensamento reflete a influência fisiocrata em sua obra, onde a terra e o trabalho são elementos fundamentais para a geração de riqueza. No entanto, o autor vai além dessa visão ao conectar o empreendedorismo, traduzido no papel do empresário à gestão da incerteza no mercado. Para ele, o empresário – ou *undertaker* – é aquele sujeito que atua assumindo incertezas e se responsabiliza por tomar decisões de produção e troca em um ambiente volátil, no qual o preço futuro dos produtos não pode ser conhecido com exatidão. Portanto, esse empresário não seria um simples proprietário ou trabalhador, mas alguém que gerencia a combinação de recursos, como terra e trabalho, para alcançar lucro, apesar das incertezas do mercado.

Neste sentido, Cantillon (2002) faz uma distinção entre o empresário e outros agentes econômicos. O empresário é quem se engaja nas incertezas, ao contrário dos trabalhadores, que recebem salários fixos, ou dos proprietários de terra, que obtêm rendas estáveis. Essa característica de suportar o risco coloca o empresário em uma posição única na economia. Para o autor, o empreendedor não só coordena o processo produtivo como também gerencia a alocação de recursos em função das mudanças no mercado.

Cantillon também reconhece o empreendedorismo como uma força capaz de promover a mobilidade social. Neste contexto, observa que, embora os empresários ocupem uma posição secundária na hierarquia social, têm a capacidade de ascender ao explorar oportunidades lucrativas. Contudo, essa ascensão apresenta-se vinculada à incerteza e aos riscos inerentes à atividade empreendedora. Ao destacar essa função do empresário, Cantillon antecipa questões que seriam posteriormente desenvolvidas por economistas como Jean-Baptiste Say e Joseph Schumpeter, sobretudo no que tange à inovação e ao papel do empresário no progresso econômico (Coan, 2011). Assim, torna-se o primeiro a formalizar a função do empresário em termos de assumir riscos em mercados incertos, uma característica que, segundo ele, era importante para a criação de riquezas e para o equilíbrio econômico.

A visão de Cantillon (2002) sobre o empresário, como alguém que enfrenta riscos e incertezas em um mercado imprevisível, representa um aspecto para a compreensão do empreendedorismo moderno. Ao delinear o empresário como um agente de risco, o autor ofereceu uma das primeiras análises estruturadas do papel econômico desse sujeito, estabelecendo as bases para a posterior evolução das teorias sobre empreendedorismo e mercado. Uma contribuição que permanece relevante para a compreensão de como a criação de valor está intimamente ligada à capacidade de o empresário gerenciar a incerteza e os desafios econômicos.

Em um outro momento, o empreendedorismo, como motor da criação de valor e crescimento econômico, foi explorado por Jean-Baptiste Say, economista clássico que introduziu uma visão inovadora sobre o papel do empresário no processo produtivo. Say contribuiu para a definição do empreendedorismo ao definir o empresário como o principal agente responsável por organizar e coordenar os fatores de produção – terra, trabalho e capital – e por transformar esses recursos em riqueza. Em sua obra, estabeleceu as bases para uma compreensão da função do empreendedor na economia, destacando sua capacidade de prever demandas, assumir riscos e inovar para aumentar a eficiência produtiva (Say, 1983).

Indo além de simplesmente identificar o empreendedor como uma figura que lida com fatores de produção, Say atribuiu ao empresário um papel central na criação e distribuição de riquezas. Segundo o economista, a economia política deveria ser “destinada aos produtores”, o que coloca o empresário como agente-chave na dinâmica econômica. A partir dessa premissa, Say propôs que a verdadeira riqueza não estava apenas nos recursos acumulados, mas na capacidade de organizar e transformar esses recursos em produtos e serviços úteis à sociedade (Coan, 2011).

De acordo com as ideias de Say (1983, p. 85), o empreendedor é responsável por unir ciência, tecnologia e trabalho em um processo produtivo que envolve a observação das leis da natureza e sua aplicação em benefício da humanidade. Assim, descreve esse processo como composto por três etapas: a observação científica, a aplicação prática desse conhecimento e a execução do trabalho manual. Neste contexto, o empreendedor é o sujeito capaz de unir esses três elementos, coordenando os cientistas, agricultores, comerciantes e operários em prol da criação de um produto. Para ele, “o empresário industrial” é o verdadeiro protagonista do progresso econômico, pois atua não apenas na criação, mas também na inovação e adaptação de processos produtivos às demandas do mercado.

Dentre suas contribuições ao empreendedorismo, Say (1983) destacou a importância da acumulação e do uso produtivo do capital. Segundo ele, o capital deve ser utilizado para fomentar novas atividades econômicas, afim de promover o desenvolvimento social e econômico. Nesse contexto, o papel do empreendedor é fundamental, pois ele é responsável por identificar oportunidades de investimento e direcionar recursos para a criação de novas riquezas. Fillion (1999), ao abordar a obra de Say, ressalta que o autor fazia distinção entre capitalistas e empreendedores, sendo o empreendedor aquele que promove mudanças e inovações, enquanto o capitalista, aquele que simplesmente investe recursos sem necessariamente envolver-se na transformação dos processos produtivos.

O empreendedorismo, compreendido como a força motriz da inovação e do desenvolvimento econômico, corresponde à um conceito central na teoria econômica moderna. Neste contexto, Joseph Schumpeter, um dos principais teóricos do século XX, trouxe uma contribuição inovadora sobre o papel do empreendedor no desenvolvimento econômico, rompendo com concepções anteriores ao associar o empreendedorismo diretamente com a inovação. Em sua obra, Schumpeter (1982, p. 74) definiu o empreendedor como o agente responsável por “novas combinações” que revolucionam o mercado, promovendo o progresso e o crescimento econômico. Ao contrário dos economistas como Cantillon e Say, que destacaram o risco como uma característica do empresário, Schumpeter argumenta que o empreendedor não assume o risco financeiro, mas sim o capitalista que o financia (Schumpeter, 1982).

O conceito central do pensamento de Schumpeter é a destruição criativa, que descreve o processo pelo qual as inovações empresariais destroem os modelos de negócios antigos, abrindo espaço para novos produtos, tecnologias e formas organizacionais. Esse processo, segundo Schumpeter, não se trata apenas de um resultado do crescimento econômico, mas a própria forma motriz que permite ao capitalismo renovar-se continuamente (Dornellas, 2001). Com isso, ele acreditava que o verdadeiro empreendedor não se limitava a melhorar processos existentes, mas introduzia mudanças radicais que reestruturavam o mercado e criavam novas indústrias, sendo um promotor de desenvolvimento ao invés de um mero administrador de negócios existentes.

Ademais, Schumpeter diferencia o papel do empreendedor daquele do capitalismo e do gerente. Para ele, o capitalismo é responsável por fornecer os recursos financeiros necessários, enquanto o gerente cuida da administração cotidiana. O empreendedor, por outro lado, consiste no agente de transformação, sendo responsável por introduzir

inovações que rompem com o fluxo econômico habitual, também conhecido como “fluxo circular”, que representa a estabilidade econômica sem grandes mudanças. Assim, Schumpeter enfatiza que o empreendedor cria um desequilíbrio inicial que, ao ser absorvido pela economia, resulta em novas oportunidades de mercado e no desenvolvimento econômico (Schumpeter, 1982, p. 57).

Ao destacar o empreendedor como uma figura que rompe com o fluxo circular, Schumpeter (1982) reforça sua visão de que a inovação não se constitui como um processo passivo ou natural, mas um ato de liderança e coragem por parte de um número relativamente pequeno de sujeitos com qualidades excepcionais. Para o economista, o comportamento empreendedor é então, uma função especial, distinta de outras funções econômicas, pois requer a capacidade de visualizar e executar combinações novas de fatores produtivos, muitas vezes enfrentando resistências sociais e econômicas.

Um outro ponto no pensamento de Schumpeter diz respeito a psicologia empreendedora. O argumento de que o empreendedor é movido não apenas pelo desejo de lucro, mas por uma necessidade profunda de conquistar, de criar algo novo e de exercer seu poder criativo. Esse impulso vai além do ganho financeiro, estando relacionado ao desejo de fundar um “reino privado” ou de deixar um legado duradouro. Conforme Schumpeter, esse desejo de distinção social e sucesso pessoal corresponde à motivação para a ação empreendedora (Schumpeter, 1982, p. 65).

Uma contribuição para a compreensão do empreendedorismo surge nas obras de Theodore William Schultz, cuja teoria do capital humano trouxe uma perspectiva inovadora para o campo da econômica, essencial para a compreensão da relação entre educação, desenvolvimento econômico e produtividade individual. Sua abordagem parte da ideia de que o investimento em educação, saúde e formação é essencial para aumentar a capacidade produtiva dos indivíduos, equiparando essas qualificações a uma forma de capital. Essa perspectiva transformou a visão sobre o papel do ser humano na economia, deslocando-o de um mero executor de tarefas para um agente qualificado e ativo no processo produtivo (Schultz, 1967).

A concepção de Schultz de que “o trabalhador transforma-se em capitalista pela aquisição de conhecimentos e capacidades que possuem valor econômico” (SCHULTZ, 1973, p. 35) foi importante para legitimar a ideia de que a educação não apenas beneficia o indivíduo, mas também o sistema econômico como um todo. Nesse contexto, o empreendedorismo emerge como uma extensão lógica dessa teoria. O empreendedor é, na visão de Schultz, aquele que otimiza o seu “capital humano” por meio de habilidades,

competências e decisões que geram valor econômico, contribuindo para a transformação e inovação dos mercados (Coan, 2011).

Essa visão do empreendedor como um “trabalhador-empresa”, expressão posteriormente desenvolvida por Costa (2009), reforça a ideia de que o sucesso individual está vinculado à capacidade de investimento contínuo em si mesmo. As ideias de Schultz, ao enfatizar a responsabilidade individual pela formação do capital humano, fundamenta a narrativa de que o empreendedorismo é uma prática que depende diretamente do aprimoramento educacional e do acesso a informações estratégicas. Segundo Schultz (1973, p. 176), “a educação aumenta a mobilidade de uma determinada força de trabalho”, e tal mobilidade é crucial para a dinâmica empreendedora, ao permitir que os indivíduos se adaptem às exigências e flutuações do mercado.

A conexão entre capital humano e empreendedorismo ganhou tração especialmente nas décadas de 1990, quando os organismos multilaterais, como o Banco Mundial, passaram a adotar a teoria de Schultz como base para promover a educação voltada ao empreendedorismo em países em desenvolvimento. Essa abordagem reforça a ideia de que o empreendedor é um agente catalisador do crescimento econômico, responsável por transformar investimentos em educação em inovações e aumento da produtividade (Davenport, 2001). No entanto, esse discurso ignora as contradições estruturais entre capital e trabalho, deslocando as responsabilidades coletivas para o indivíduo, o que consolida a ética neoliberal no campo educacional e produtivo (Souza, 2009).

A partir das proposições de Schultz (1973), o empreendedorismo passou a ser visto como uma estratégia de maximização do potencial humano. A formação empreendedora tornou-se um mecanismo não apenas para gerar renda, mas também para moldar subjetividades compatíveis com o mercado globalizado. Conforme observa Costa (2009), o indivíduo moderno, sob a influência da teoria do capital humano, é induzido a tomar a si mesmo como uma “microempresa”, investindo continuamente em suas próprias capacidades e avaliando racionalmente as relações de custo-benefício das suas decisões.

Apesar de críticas que apontam a alienação implícita na transformação da força de trabalho em “capital humano”, o impacto das ideias de Schultz (1973) na construção do conceito de empreendedorismo é inegável. Elas legitimam o papel do indivíduo como protagonista do processo produtivo, ao mesmo tempo em que esvazia as questões estruturais e coletivas da luta de classes. A centralidade dada ao investimento em educação e treinamento técnico reforça o ideal de que o processo empreendedor

corresponde à uma escolha individual, desconsiderando fatores como desigualdades sociais, barreiras de acesso e a lógica excludente do mercado (Frigotto, 1984). A construção do empreendedorismo, nesse sentido, reflete tanto os avanços quanto os limites epistemológicos da teoria do capital humano em seu impacto sobre o campo educacional e econômico.

Até aqui, os estudos sobre empreendedorismo mostram-se agrupados em uma vertente, que, advinda de autores clássicos da economia, associa o conceito às ideias de negócios e empresas, privilegiando aspectos relacionados às atividades econômicas e à gestão empresarial. Todavia, como veremos a seguir, emerge uma outra vertente, oriunda de áreas como administração, psicologia e sociologia, atribuindo ao empreendedorismo conotações comportamentais e atitudinais. Embora apresentem diferenças na definição do empreendedor e na caracterização de sua atuação, ambas convergem na compreensão do ato de empreender como um fenômeno ligado à inovação.

É com base nessas vertentes que se estruturam as propostas educacionais para o ensino do empreendedorismo, bem como a criação de projetos pedagógicos e inovações curriculares, que culminam na concepção de uma pedagogia empreendedora. A seguir, serão apresentadas as principais concepções contemporâneas de empreendedorismo e os expoentes dessa segunda vertente, estabelecendo as bases para compreender como essas ideias influenciam o campo educacional e sustentam as práticas da pedagogia empreendedora, abordada no capítulo seguinte.

3.3. CONCEPÇÕES CONTEMPORÂNEAS DE EMPREENDEDORISMO

Peter Ferdinand Drucker foi um dos mais influentes pensadores do campo da administração no século XX, e suas contribuições foram importantes para ampliar a compreensão do conceito de empreendedorismo como prática sistemática baseada na inovação. Para Drucker, a inovação não era apenas uma característica do empreendedor, mas uma disciplina que poderia ser aprendida e ensinada, destacando o caráter pragmático e metódico dessa atividade. Ele a definia como “a ferramenta própria dos empreendedores” (Drucker, 1986, p. 149), para explorar mudanças e transformá-las em oportunidades.

Nesse sentido, Drucker avança em relação aos economistas clássicos, como Cantillon e Say, ao deslocar o foco do risco e da coordenação de fatores produtivos para

a inovação como elemento do processo empreendedor. Para ele, os empreendedores não apenas reconhecem oportunidades, mas mobilizam recursos estrategicamente para desenvolver soluções inovadoras que atendam às demandas do mercado ou resolvam problemas sociais. Essa visão transcende a criação de novos negócios, abrangendo qualquer iniciativa capaz de gerar valor econômico ou social por meio de mudanças intencionais e planejadas (Drucker, 1998).

Essa perspectiva amplia o escopo do empreendedorismo, posicionando-o como um motor de transformação tanto no setor privado quanto no público. Além de vincular a prática empreendedora à criação de valor, Drucker (1998), conecta-a à capacidade de gerar impactos amplos e sustentáveis na sociedade e na economia. Ao conceber a inovação como uma prática sistemática, ele redefine o papel do empreendedor como um agente de mudança estratégica, reforçando a importância de uma abordagem disciplinada e orientada para resultados na criação de novos paradigmas e oportunidades.

Uma de suas contribuições foi a articulação da relação entre empreendedorismo e a “sociedade do conhecimento”. Drucker (1998) propôs que o conhecimento havia se tornado o principal recurso econômico, substituindo o capital físico e a força de trabalho como motores primários do progresso (Coan, 2011). Nesse contexto, o empreendedor assume a função de alocar e aplicar o conhecimento de forma produtiva, promovendo inovações que geram riqueza e impactam positivamente a sociedade. Essa abordagem representa uma ruptura com os paradigmas tradicionais do capitalismo industrial, ao posicionar o “trabalhador do conhecimento, inovador e empreendedor” como protagonista econômico. Nesse papel, ele é descrito como detentor dos meios de produção e agente que, com seu caráter inovador, desafia estruturas conservadoras e promove a reorganização das modernas organizações, estabelecendo uma nova ordem econômica (Drucker, 1986).

O conceito de empreendedorismo em Drucker está intrinsecamente ligado à prática da inovação sistemática. Para ele, inovar não é apenas o resultado de momentos de inspiração, mas sim um processo deliberado e metódico que se baseia na observação de fontes de oportunidades, tanto internas quanto externas às organizações. Assim, o autor identificou fontes de inovação que incluem mudanças demográficas, necessidades de processo, alterações no mercado e novos conhecimentos (Drucker, 1986). Essas fontes demandam não apenas criatividade, mas também diligência e planejamento, características que Drucker considerava fundamentais para o sucesso empreendedor.

Ademais, o autor enfatizou que o empreendedorismo não deveria ser visto como um ato isolado de indivíduos com características excepcionais, mas como uma competência organizacional que pode e deve ser cultivada em empresas de todos os tamanhos. Ele argumentou que empresas modernas devem criar ambientes que incentivem a inovação e promovam o empreendedorismo entre seus colaboradores. Segundo Drucker (1986, p. 349), a capacidade de inovar e empreender deve ser integrada às estruturas organizacionais para garantir a flexibilidade e autorrenovação, permitindo que empresas e sociedades enfrentem as rápidas mudanças impostas pelo mercado global.

Outro aspecto na concepção de Drucker trata-se do papel da administração como ferramenta de suporte ao empreendedorismo. Em sua obra “Inovação e Espírito Empreendedor”, Drucker (1986) destacou que a administração eficaz é necessária para transformar ideias inovadoras em resultados concretos. Ele argumentava que muitos fracassos de novos negócios decorrem de deficiências administrativas, reforçando a necessidade de planejamento, organização e gestão estratégica para reduzir os riscos associados aos empreendimentos inovadores.

Apesar de sua abordagem difundida, as ideias de Drucker também foram alvo de críticas por parte de autores que analisam o empreendedorismo sob uma ótica crítica. Nesse sentido, o argumento considera que sua visão naturaliza e legitima as desigualdades do sistema capitalista, ao transferir a responsabilidade do sucesso econômico para os indivíduos, desconsiderando as estruturas de poder e exclusão que condicionam o acesso a recursos e oportunidades (Pereira & Misoczky, 2006).

Isso, pois, para Drucker, o conceito de empreendedorismo corresponde à uma atitude comportamental e individual que o sujeito pode adquirir ou desenvolver a partir da vontade, dedicação, entusiasmo, persistência, comprometimento, obstinação, responsabilidade e visão de futuro (Coan, 2011). Assim, está nas mãos do indivíduo ter sucesso ou não como empreendedor, mas, para obter sucesso a partir dessas atitudes, é necessário inovar, pois a inovação é a ferramenta dos empreendedores.

David McClelland foi um dos pioneiros na abordagem comportamental do empreendedorismo, trazendo à luz aspectos psicológicos que ajudam a compreender o perfil do agente empreendedor. Sua teoria, fundamentada na necessidade de realização como motor do comportamento humano, abriu novos horizontes para a análise das motivações que impulsionam indivíduos a empreender. Para McClelland (1972), a motivação é o fator que diferencia aqueles que criam e conduzem empreendimentos de sucesso daqueles que permanecem nas margens do processo econômico.

A principal contribuição de McClelland reside na identificação de três necessidades motivacionais dominantes: realização, poder e afiliação. Dentre essas, a necessidade de realização ocupa um lugar importante na formação do comportamento empreendedor. McClelland argumenta que indivíduos com alta necessidade de realização preferem assumir responsabilidades pessoais, enfrentar desafios moderados e buscar feedback constante sobre seu desempenho. Esses indivíduos se destacam pela capacidade de planejar metas claras e pela persistência em alcançar resultados (McClelland, 1972). Essa característica é essencial para o empreendedor, pois o habilita a lidar com incertezas e riscos, elementos intrínsecos ao ambiente empresarial.

A Teoria de McClelland vai além do simples mapeamento de características pessoais, pois busca compreender como essas características impactam o desenvolvimento econômico. O autor sustenta que sociedades com maior proporção de indivíduos com alta necessidade de realização tendem a gerar mais empreendedores e, conseqüentemente, promover um crescimento econômico mais acelerado. No entanto, ele reconhece que esse processo não ocorre de forma linear, sendo mediado por fatores culturais, sociais e econômicos que moldam o ambiente em que o empreendedorismo se desenvolve (McClelland, 1972, p. 253).

Uma das contribuições metodológicas de McClelland foi o desenvolvimento do *Thematic Apperception Test* (TAT), uma ferramenta projetada para identificar as necessidades motivacionais dos indivíduos. Esse instrumento permitiu ao autor estabelecer correlações entre as motivações individuais e o desempenho em atividades empresariais. McClelland demonstrou que pessoas com elevada necessidade de realização exibem comportamentos empresariais distintos, como a busca por oportunidades, a disposição para correr riscos calculados e o compromisso com a qualidade e eficiência (McClelland, 1972). Esses traços tornaram-se relevantes para a definição do perfil empreendedor.

No entanto, o trabalho de McClelland não se restringiu ao nível individual. Ele também investigou como as dinâmicas sociais e culturais influenciam o comportamento empreendedor. O autor destacou que as condições sociais, como a classe média emergente, permitem que os indivíduos com altas necessidades de realização acessem oportunidades para empreender. Assim, ele introduz a distinção entre status e papel empresarial, argumentando que nem todos os indivíduos com comportamentos empresariais assumem posições de liderança nos negócios devido às barreiras sociais e econômicas (McClelland, 1972, p. 315).

O autor também se preocupou em demonstrar a importância da motivação para o desenvolvimento econômico em escala global. Ele argumentava que o crescimento econômico não depende apenas de políticas ou investimentos estruturais, mas também de fatores psicológicos que determinam o comportamento dos agentes econômicos. Sociedades que cultivam a motivação para a realização tendem a produzir mais empreendedores, que, por sua vez, impulsionam a inovação e a produtividade (McClelland, 1972). Essa ideia influenciou programas de educação para o empreendedorismo em diversas partes do mundo, incluindo o Brasil, onde instituições como o SEBRAE adotaram seus princípios para fomentar a mentalidade empreendedora.

Entretanto, a abordagem de McClelland (1972) não está isenta de críticas, considerando argumentos que suas ideias naturaliza as desigualdades sociais ao centrar-se em aspectos subjetivos do comportamento humano, desconsiderando as condições materiais e estruturais que limitam o acesso ao empreendedorismo. A análise de McClelland (1972), ao enfatizar a necessidade de realização como motor do progresso econômico, relativiza o impacto das relações de classe, da exploração do trabalho e das dinâmicas de poder nas sociedades capitalistas. Como resultado, sua abordagem pode ser vista como um instrumento ideológico que legitima o *status quo* ao atribuir responsabilidade pelo sucesso ou fracasso exclusivamente ao indivíduo (Pereira & Misoczky, 2006).

O Quadro 1 sintetiza as principais concepções de empreendedorismo a partir das vertentes – econômica e comportamental - apresentadas. Cada abordagem reflete o contexto histórico e epistemológico de sua formulação, delineando um conceito específico de empreendedorismo que varia desde a gestão de riscos e recursos até a promoção de inovações disruptivas e a valorização do capital humano.

Quadro 1

Quadro de síntese do conceito de Empreendedorismo

Autor	Conceito de Empreendedorismo e Empreendedor
Richard Cantillon	Empreendedorismo é o processo de assumir riscos e operar em ambientes de incerteza, gerenciando recursos para criar riqueza e garantir o equilíbrio econômico. O empreendedor é aquele que assume riscos em um ambiente de incerteza, gerenciando recursos como terra e trabalho para alcançar lucro. Ele se destaca por sua capacidade de lidar com oscilações de oferta e demanda no mercado.

Jean-Baptiste Say	Empreendedorismo é a coordenação dos fatores de produção (terra, trabalho e capital) para transformar recursos em bens e serviços, gerando riqueza e eficiência produtiva. O empreendedor é o agente central que organiza e coordena os fatores de produção – terra, trabalho e capital – para transformar recursos em riqueza. Ele inova, identifica demandas e promove eficiência produtiva.
Joseph Schumpeter	Empreendedorismo é a introdução de inovações que promovem mudanças estruturais no mercado, por meio do processo de destruição criativa, essencial para o progresso econômico. O empreendedor é o agente da destruição criativa, responsável por introduzir inovações que rompem com estruturas antigas e criam novos mercados e indústrias. Ele transforma a economia por meio de mudanças radicais.
Theodore William Schultz	Empreendedorismo é a aplicação estratégica de capital humano, em que o conhecimento e as habilidades dos indivíduos geram valor econômico e promovem o desenvolvimento social. O empreendedor otimiza seu capital humano por meio de habilidades e competências adquiridas, transformando-se em um agente de inovação e gerador de valor econômico, vinculado à educação e formação contínuas.
Peter Drucker	Empreendedorismo é a prática sistemática de transformar mudanças em oportunidades, utilizando inovação para criar valor econômico e social em diferentes contextos. O empreendedor é um inovador sistemático que transforma mudanças em oportunidades. Ele aplica conhecimento de forma metódica para criar valor econômico ou social, sendo uma figura-chave na sociedade do conhecimento.
David McClelland	Empreendedorismo é o processo motivado pela necessidade de realização, em que indivíduos planejam, assumem riscos e buscam oportunidades para atingir metas e gerar impacto econômico. O empreendedor é motivado pela necessidade de realização, buscando desafios moderados, assumindo riscos calculados e planejando metas claras. Ele é impulsionado por motivações psicológicas e culturais que moldam seu comportamento.

Fonte: Elaborado pelos autores.

3.4. A CONSTRUÇÃO DO PERFIL EMPREENDEDOR

O conceito de perfil empreendedor emergiu como uma das dimensões centrais nas discussões sobre empreendedorismo, especialmente em abordagens voltadas à educação empreendedora e à formação de competências. Essa perspectiva, enraizada em correntes econômicas e comportamentais, busca identificar os traços de personalidade, habilidades e atitudes que diferenciam os empreendedores bem-sucedidos. A construção do perfil empreendedor é frequentemente apresentada como um componente para o sucesso nos negócios, sendo explorada por instituições como o SEBRAE, que estrutura materiais e

programas educacionais voltados ao desenvolvimento de competências empreendedoras (Araújo, 2000).

Entre características frequentemente atribuídas ao perfil empreendedor, destacam-se a capacidade de assumir riscos calculados, a identificação de oportunidades, a liderança, a persistência, estabelecimento de metas e objetivos, a persistência, visão global, atualização, organização, a inovação, criatividade e comprometimento (Araújo, 2000). Essas qualidades são associadas a uma postura otimista e proativa, que permite ao empreendedor transformar ameaças em oportunidades. Em consonância com as teorias de McClelland (1972) e Drucker (1986), essas características refletem a visão de que o sucesso empreendedor está intrinsecamente ligado à habilidade de adaptar-se a ambientes dinâmicos, ao mesmo tempo em que se mantém comprometido com a realização de metas específicas.

De acordo com Souza (2001), o espírito empreendedor não é um atributo inato ou um traço fixo da personalidade. Em vez disso, ele deve ser compreendido como uma competência desenvolvida, que permite aos indivíduos identificar e avaliar oportunidades de negócios, mobilizar os recursos necessários para explorá-las de forma estratégica e agir de maneira eficaz para garantir o sucesso. Esses indivíduos se destacam por sua elevada motivação, orientação para a ação e disposição para assumir riscos, elementos essenciais para alcançar seus objetivos.

Segundo Souza (2001), as características empreendedoras podem ser compreendidas a partir das contribuições de McClelland (1972), especialmente suas ideias de necessidade de poder, realização e planejamento. Essas ideias fundamentam aspectos como a busca por oportunidades, iniciativa, disposição para correr riscos calculados, persistência, compromisso com a qualidade e eficiência, estabelecimento de metas claras, independência e autoconfiança. Assim, o empreendedor, com sua visão diferenciada, valoriza as experiências vividas, toma decisões com autonomia, assume a liderança em novos caminhos e demonstra capacidade de transformar ideias em ações concretas. Ainda para Souza (2001), o empreendedor deve fundamentar seu aprendizado nos quatro pilares da educação definidos pelo Relatório Delors (2002): aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Esses princípios são essenciais para que o sujeito empreendedor desenvolva a capacidade de tomar decisões assertivas em um ambiente marcado pela concorrência e pelas exigências da globalização. O Quadro 2 reúne características e traços do empreendedor obtidos entre as diversas abordagens do empreendedorismo. Nota-se que

algumas características do perfil empreendedor são comuns a todas as concepções, além de serem atributos exigidos ao indivíduo empreendedor.

Quadro 2

Perfil do empreendedor, traços comuns entre as diversas abordagens

Autores	Traços e Características
Cantillon	1. Disposição para assumir riscos; 2. Ser organizado; 3. Habilidade em planejamento.
Say	1. Identificar oportunidade; 2. Gestão de recursos; 3. Liderança.
Schumpeter	1. Capacidade de assumir riscos calculados; 2. Organização; 3. Inovação; 4. Transformação econômica; 5. Liderança; 6. Criatividade.
Drucker	1. Capacidade de correr riscos; 2. Organização; 3. Inovação; 4. Criatividade; 5. Comprometimento; 6. Liderança; 7. Educação.
McClelland	1. Persistência 2. Cumprimento de metas 3. Criatividade; 4. Realização; 5. Automotivação; 6. Motivação externa; 7. Aprendizagem contínua.
Souza (2001) - Características	Características: 1. Confiança; 2. Orientação para a tarefa-resultado; 3. Assunção de riscos; 4. Liderança; 5. Originalidade; 6. Orientação para o futuro. Traços: 1. Confiança, independência, individualidade, otimismo; 2. Necessidade de realização, orientação para o lucro, persistência, perseverança determinação, trabalhador dirige “ou direção”, energia, iniciativa; 3. Habilidade em assumir riscos, gosta de desafios;

-
4. Comportamento de líder, dá-se bem com os outros, aberto a sugestões e críticas;
 5. Inovativo, criativo, flexível (mente aberta), desembaraço, expedito, versátil, instruído, informado;
 6. Previsão, percepção.
-

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nesse contexto, a construção do perfil empreendedor, conforme a visão de Souza (2001), reflete as demandas de um mercado cada vez mais dinâmico e incerto, no qual o trabalhador é convocado a desenvolver habilidades que vão além das competências técnicas tradicionais. Essas exigências incluem criatividade, memória, comunicação e a capacidade de se destacar pela construção de um diferencial competitivo. Para atender a essas expectativas, o indivíduo deve constantemente reavaliar suas qualificações, incorporar novos valores e princípios, desafiar paradigmas estabelecidos e se adaptar às “novas verdades” impostas pelas mudanças socioculturais e tecnológicas.

Nesse contexto, o trabalhador é orientado a buscar a autonomia profissional por meio de atributos como perseverança, determinação, flexibilidade e disposição para aprender continuamente, possuindo positividade, organização, inovação e foco. Nesse modelo, o sucesso depende não apenas da aquisição de conhecimentos técnicos, mas também da capacidade de trocar informações e adaptar-se a novos contextos.

Todavia, ao centralizar a responsabilidade no indivíduo, discursos como o de Souza (2001, p. 44) reforça uma perspectiva que desconsidera as condições objetivas e estruturais que influenciam o alcance dessas expectativas. A ideia de que “a decisão é de cada um” transfere para o trabalhador a total responsabilidade por seu sucesso ou fracasso, desconsiderando fatores como desigualdades de acesso à educação, redes de apoio e recursos materiais.

Assim, o que se evidencia, especialmente na construção idealizada do perfil empreendedor, é um discurso que tende a naturalizar a dinâmica do capitalismo, ao mesmo tempo, que transfere para o indivíduo a responsabilidade por sua inserção e sobrevivência no mercado. A mensagem subjacente reforça que o êxito na competitividade contemporânea é fruto exclusivo do esforço individual, ignorando as desigualdades estruturais e as limitações impostas pelo sistema econômico. Essa visão reforça uma meritocracia ilusória, na qual o sucesso aparenta ser apenas uma questão de esforço pessoal, enquanto muitos obstáculos permanecem invisíveis ou ignorados.

Essa narrativa sugere que não há alternativa histórica para a superação do domínio do capital. Ao invés disso, promove-se uma utopia individualista, na qual a realização pessoal e profissional é restrita àqueles que conseguem desenvolver um conjunto específico de habilidades empreendedoras. Contudo, tal idealização exclui grande parte da população que, por diferentes razões, opta ou precisa seguir trajetórias profissionais mais previsíveis, com estabilidade salarial e horários definidos.

Assim, a crítica centra-se na viabilidade histórica e prática do perfil empreendedor idealizado. As exigências pessoais que compõem esse modelo – iniciativa, persistência, criatividade, capacidade de inovação e disposição para assumir riscos entre outras – são tantas que, na realidade, dificilmente podem ser reunidas por um único indivíduo. Além disso, os discursos em torno do empreendedorismo frequentemente negligenciam um aspecto importante: a necessidade de recursos materiais para iniciar qualquer empreendimento. O capital financeiro, essencial para o desenvolvimento de negócios, está longe de ser acessível para todos, especialmente em um contexto de desigualdades socioeconômicas profundas. Portanto, a construção do perfil empreendedor idealizado reflete mais uma imposição de expectativas inatingíveis do que uma proposta realista de inserção econômica.

Com base nas diferentes concepções de empreendedorismo e nas características do empreendedor delineadas por autores clássicos e contemporâneos, surge a questão de até que ponto os próprios sujeitos, formados ou não dentro de uma lógica empreendedora, compreendem os papéis que lhes são atribuídos e o próprio conceito de empreendedorismo. Nesse contexto, a Teoria das Representações Sociais (TRS) apresenta-se como uma ferramenta para investigar as compreensões comuns e compartilhadas sobre o conceito de empreendedorismo, tanto dentro quanto fora do ambiente educacional.

Essa abordagem teórica possibilita explorar como os sujeitos internalizam, reinterpretem e ressignificam as práticas e os discursos a eles direcionados, revelando não apenas os elementos centrais que sustentam essas representações, mas também as percepções periféricas que expõem tensões e contradições entre o discurso oficial e as vivências subjetivas. Ao mobilizar a TRS, é possível desvendar as interpretações coletivas e individuais que emergem nesse contexto, elucidando como essas compreensões moldam a relação dos estudantes com o empreendedorismo e o impacto dessas representações no entendimento de seus papéis sociais e econômicos. Assim, a próxima seção se dedicará a aprofundar essa análise.

3.5. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais tem suas raízes na obra “As formas elementares da vida religiosa” de Émile Durkheim (1978), onde o autor argumenta que os primeiros sistemas de representações construídos pelo ser humano sobre o mundo e sobre si mesmo possuem origem religiosa. Segundo Durkheim, as representações religiosas são essencialmente coletivas, uma vez que expressam realidades comuns e compartilham valores e crenças que permeiam a sociedade.

Durkheim sustenta que a sociedade é a manifestação mais elevada da natureza, e, por conseguinte, as representações coletivas possuem um peso maior do que as representações individuais. O autor considera a consciência coletiva como a forma mais elevada de vida psíquica, na qual as representações coletivas desempenham um papel importante, sobrepondo-se ao indivíduo. Essa visão de Durkheim, que prioriza a sociedade em detrimento do indivíduo, é criticada por Herzlich (1991), que a considera restritiva, argumentando que tal perspectiva tende a minimizar as manifestações individuais, ignorando a complexidade e a diversidade das experiências pessoais.

Cavedon (2003) ressalta que o conceito de “representação social” se encontra em uma zona intermediária entre Antropologia, Sociologia e Psicologia Social, gerando uma polissemia conceitual. Segundo a autora isso ocorre porque, em cada um desses campos, há momentos em que o social se sobrepõe ao individual e, em outros, o individual se destaca em relação ao social. Essa tensão orienta para a compreensão das representações sociais, que Serge Moscovici, um dos principais teóricos da vertente europeia da teoria, descreve como mediadoras do conflito entre o individual e o social. Neste sentido, Moscovici (2015, p. 12) afirma que as representações sociais desempenham um papel na busca por equilíbrio e complementaridade entre essas duas dimensões, enfatizando que “não existe sujeito sem sistema nem sistema sem sujeito. O papel das representações partilhadas é o de assegurar que sua coexistência é possível”.

No desenvolvimento da teoria, Moscovici (2015) apresenta três vertentes principais para a análise do pensamento social: sociológica, psicológica e psicossociológica. A concepção psicossociológica, que integra as abordagens psicológicas e sociológicas, é fundamental para a Teoria das Representações Sociais. A vertente sociológica enfatiza que a classe social impõe ideologias sobre os indivíduos e grupos, enquanto a vertente psicológica se concentra em como os indivíduos processam e transformam as informações recebidas. Já a vertente psicossociológica destaca o papel

ativo dos indivíduos na construção da sociedade por meio de interações sociais, superando a mera reprodução de ideologias.

Nesse sentido, Jovchelovitch (2002) sugere que o sujeito não é meramente um reflexo passivo da realidade social, mas sim um agente que participa ativamente na construção e transformação dessa realidade. Spink (1998) reforça essa ideia ao considerar que as representações sociais são estruturas dinâmicas que demonstram a capacidade de criação e transformação da realidade social, devendo ser compreendidas dentro de um contexto interrelacional.

Segundo Jodelet (1992, p. 123), a “representação social é uma forma de conhecimento específico ou saber do senso comum, cujos conteúdos se constroem a partir de processos socialmente marcados”. Assim, esse conhecimento é constituído através das interações cotidianas, como discussões, argumentações, bem como pela exposição às instituições, meios de comunicação, mitos e heranças histórico-culturais que moldam a sociedade (Guareschi & Jovchelovitch, 1994).

De acordo com Jodelet (2001, p. 26) as representações sociais surgem a partir de processos comunicativos que ocorrem no cotidiano, configurando-se, portanto, como um tipo de conhecimento prático que conecta o sujeito ao objeto. Nesse contexto, a representação social não emerge em um vácuo, correspondendo “a representação de algo e de alguém”, onde, “as características do sujeito e do objeto nela se manifestam”. Assim, a construção que fazemos de um objeto ou de uma realidade não é independente das nossas visões de mundo. Ao contrário, ela é permeada tanto pelas percepções coletivas quanto por elementos intrínsecos da nossa subjetividade.

Ademais, no processo de produção das reproduções sociais, a linguagem e os processos comunicativos desempenham um papel central. A linguagem não apenas comunica, mas também compartilha visões de mundo e ideologias. Como seres sociais, inseridos em uma cultura e dependentes dos processos de sociabilidade, frequentemente compartilhamos posicionamentos, reproduzimos comportamentos devido às pressões sociais dos grupos a que pertencemos, ou expressamos simpatias e alinhamentos ideológicos.

De acordo com Jodelet (2001, p. 29), qualquer estudo sobre as representações sociais requer uma análise detalhada da inter-relação e correspondência entre “as formas de organização e de comunicações sociais e as modalidades do pensamento social, considerado sob o ângulo de suas categorias, de suas operações e de sua lógica”. Assim, compartilhar as ideias de um determinado grupo social implica que, simbolicamente, nos

tornamos parte desse núcleo de pensamento e linguagem, elementos esses que são fundamentais para a formação de nossa identidade social.

Se tratando do processo de produção das representações sociais, o mesmo ocorre por meio da mobilização de conhecimentos prévios, acomodados em nossos esquemas cognitivos, e da assimilação de novas informações. Neste aspecto, Moscovici (2015) denominou tais processos como objetivação e ancoragem, destacando que, embora tenham funções distintas, esses processos são interligados e ocorrem simultaneamente, conferindo sentido às representações sociais. Neste sentido, Moscovici (2015) afirma que:

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e é dirigida para dentro; está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, classificando-os de acordo com um tipo e rotulando-os com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), retira conceitos e imagens do mundo exterior para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. (Moscovici, 2015, p. 78).

Conforme Moscovici (2015), a ancoragem refere-se ao momento em que o objeto é familiarizado dentro da estrutura cognitiva social, sendo integrado ao grupo. De acordo com Xavier (2016), a ancoragem corresponde ao processo pelo qual o sujeito se confronta cognitivamente com algo desconhecido. Dessa forma, as representações sociais só são efetivamente ancoradas quando os indivíduos são confrontados com um objeto que ainda não lhes é familiar, mesmo que para outro grupo social esse objeto seja comum e cotidiano. Em suma, ancorar um elemento significa torná-lo familiar, aproximando-o da experiência coletiva.

A objetivação, por sua vez, corresponde ao processo de criação de um objeto que foi, inicialmente, abstraído. Conforme Xavier (2016, p. 63) explica, trata-se de “dar forma figural ou imagética ao conceito, tornando-o quase tangível”. Esse processo torna palpável, por meio de uma figura, a ideia ou imagem de um determinado objeto, permitindo à comunidade estruturar seus modos de agir e pensar sobre a própria realidade. No entanto, ancorar e objetivar são ações que não ocorrem de forma sequencial, mas simultânea, em um processo dinâmico e vívido de integração com crenças, ideias, valores e opiniões.

De acordo com Moscovici (2015), as representações são caracterizadas pela existência do universo consensual e do universo reificado. O primeiro referindo-se ao universo no qual os conhecimentos são frutos da relação humana, ou seja, o conhecimento de senso comum é elaborado e aceito por determinado grupo social, constituindo, assim,

uma representação social. Já o universo reificado, tem-se o responsável pela elaboração e validação do conhecimento científico.

Dessa forma, as representações sociais constituem uma forma de conhecimento socialmente construído e compartilhado, orientado para a prática e para a construção de realidades. De acordo com Jodelet (2001), as representações sociais servem como um guia para a ação. Assim, o estudo dessas representações permite a compreensão acerca de como os indivíduos de determinado grupo constroem seu conhecimento de mundo e como orientam suas práticas a partir desse conhecimento.

Nesse cenário, as representações sociais conferem ao grupo a coesão existencial necessária, fazendo com que seus membros se reconheçam como parte de um sistema de signos e significados compartilhados. Nesse processo, há o compartilhamento de interpretações e visões de mundo, bem como a contínua construção e reconstrução de representações. Conforme Jovchelovitch (2002), pelo conhecimento de uma representação social, tem-se o meio possível para desvendar processos simbólicos que moldam a constituição da sociedade, permitindo que os sujeitos atribuam significados ao mundo ao seu redor e construam suas identidades sociais.

3.6. TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As representações sociais são construídas a partir da integração de diversos elementos e informações que permeiam a vida social e o comportamento dos indivíduos. Cultura, crenças, valores, religiões e ideologias são dimensões que se entrelaçam na produção dessas representações. Assim, para identificar os elementos significativos de uma representação social, bem como os valores e percepções que são mais claramente e coesamente compartilhados pelo grupo em estudo, é possível empregar o conceito de núcleo central da representação social.

Acerca disto, em 1976, Jean-Claude Abric introduziu a teoria do núcleo central como um complemento à teoria das representações sociais. Abric observou que “a organização de uma representação possui uma característica específica: não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas além disso, toda representação é estruturada em torno de um núcleo central, composto por um ou mais elementos que conferem à representação seu significado” (Abric 2001, p. 62).

Abric (2000) defende que os elementos centrais das representações sociais desempenham um papel crucial na facilitação da compreensão e na estruturação da

realidade, tanto para indivíduos quanto para grupos sociais. Esse núcleo, marcado por sua sistematização e coerência, é influenciado pela memória coletiva e por fatores históricos do grupo, ressaltando a interconexão entre as experiências individuais e o contexto sociocultural mais amplo (Alvez-Mazotti, 2008).

De acordo com Abric (1994), o núcleo central constitui-se como elemento unificador e estabilizador de uma representação social. Conforme o autor, o núcleo central é determinado pelas relações que o grupo estabelece com o objeto representado, bem como pelos valores e normas sociais que compartilham. Nesse contexto, o núcleo central desempenha duas funções organizacionais: a função geradora, responsável por criar ou transformar o significado dos elementos que constituem a representação, e a função organizadora, que “determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos constitutivos da representação” (Abric, 2000, p. 31).

Ortiz, Triani e Magalhães Júnior (2023) indicam que o núcleo central desempenha um papel importante na investigação das representações sociais. Conforme os autores, a modificação desse núcleo é considerada o principal indicativo de uma transformação na representação social, e destacam que a disparidade entre os núcleos centrais permite diferenciar dois grupos sociais em termos de suas compreensões e atitudes em relação a um determinado objeto ou conceito.

Embora o núcleo central seja responsável pela estabilidade e essência de uma representação social, ele não é o único componente dessa estrutura, sendo complementado por um sistema periférico que é variável e adaptativo. Conforme descrito por Abric (2000), o sistema periférico desempenha funções essenciais, como a concretização, regulação, defesa, prescrição de comportamento e modulação da representação social.

A concretização e a regulação, ambas dependentes do contexto, garantem que as representações sociais se ancorem na realidade e se adaptem a novos contextos e informações. A função de defesa, por sua vez, preserva a integridade do núcleo central, permitindo que a periferia se ajuste e incorpore elementos, mesmo que aparentemente conflitantes. A prescrição de comportamentos orienta os indivíduos em suas ações e discursos, sem necessariamente recorrer aos significados centrais (Ortiz, Triani & Magalhães Júnior, 2023).

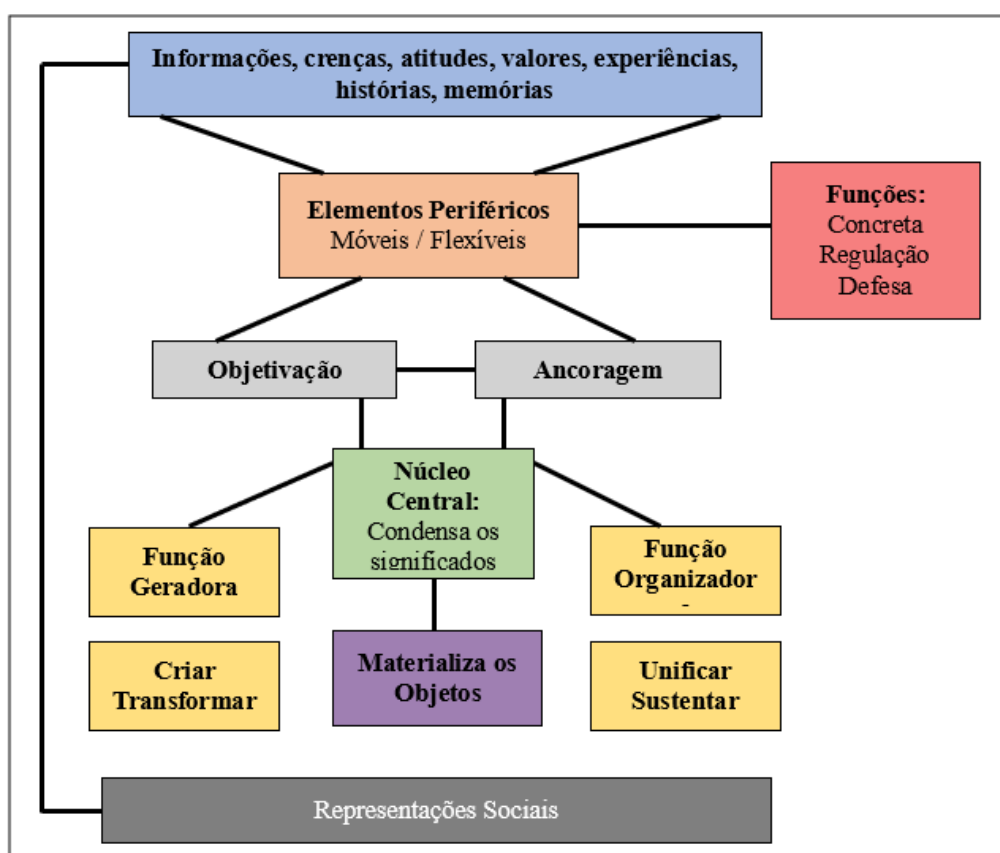
A modulação reflete a personalização das representações, acomodando variações individuais e contextuais que resultam em representações sociais individualizadas, destacando a diversidade de comportamentos e conteúdo dentro de um mesmo grupo.

Assim, conforme Ortiz et al. (2023), o sistema periférico, não apenas complementa o núcleo central, mas também incorpora elementos individualizados e contextualizados, funcionando como uma interface entre a realidade concreta e o núcleo central.

As representações sociais não são estáticas, podendo ser transformadas pela adoção de novas práticas sociais que, ao entrarem em conflito com as representações vigentes, desencadeiam o processo de mudança (Abric, 1994). No entanto, para que essas transformações seja efetivas, é essencial que as novas práticas sejam percebidas como reversíveis, permitindo que o sistema periférico das representações sociais atue tanto como uma barreira protetora quanto como um mecanismo de integração gradual dos novos elementos. Essa abordagem evita rupturas abruptas no núcleo central das representações sociais, as quais poderiam gerar resistências ou provocar mudanças drásticas (Gaspi, 2023). A Figura 3, demonstra a formação das representações sociais estruturadas a partir da Teoria do Núcleo Central.

Figura 3

Formação das representações sociais - estruturado a partir da TNC



Fonte: Adaptado de Abric (2001).

Considerando a promoção de mudanças nas representações sociais, Ortiz et al. (2023) apontam que se deve focar na alteração de crenças e atitudes em relação a um determinado objeto social. Para serem eficazes, essas estratégias precisam incentivar a abertura ao diálogo e à discussão. Ademais, é necessário que os atores sociais estejam dispostos a compreender as representações sociais existentes e a buscar formas de transformá-las de maneira eficaz e sustentável. Segundo os autores, esse processo de diálogo possibilita a troca de perspectivas e a construção coletiva de significados, essenciais para que as transformações sejam aceitas e internalizadas pelo grupo.

Conforme Ortiz et al. (2023), ao se deparar com práticas sociais que contradizem seu sistema de representações, o sujeito pode adotar uma compreensão considerada reversível, ou seja, uma aceitação temporária e excepcional que poderá ser abandonada posteriormente em favor das representações originais. Alternativamente, o sujeito pode enfrentar práticas sociais irreversíveis, nas quais o retorno às compreensões e práticas anteriores torna-se mais difícil. Nesse contexto, Abric (2000), apresenta três formas possíveis de transformação: resistente, progressiva ou brutal.

A transformação resistente emerge como um mecanismo defensivo, utilizando interpretações e referências a normas externas. Esse processo permite que o sistema periférico administre discrepâncias, introduzindo gradualmente “esquemas estranhos” que, por sua vez, induzem mudanças sutis no núcleo central, refletindo uma evolução cautelosa da representação social. Na transformação progressiva, a representação se adapta de forma menos abrupta, com novas práticas sendo incorporadas ao sistema central de maneira gradual. Isso, conforme Abric (2001) resulta em uma representação renovada, mas que não rompe com o núcleo central existente, refletindo uma evolução contínua e orgânica da representação, mantendo suas bases intactas.

Em contraste, a transformação abrupta ocorre quando as práticas sociais são suficientemente contraditórias para provocar mudanças profundas. Nesse caso conforme o autor, o sistema periférico falha em proteger o núcleo central, resultando em uma alteração completa e irreversível da representação social. Essa definição reflete uma transformação profunda na estrutura da representação, rompendo com seu formato original e introduzindo um novo referencial para a compreensão e interpretação social do objeto analisado (Gaspi, 2023).

3.7. DELIMITAÇÃO DA AMOSTRA E APRESENTAÇÃO DO CAMPO

A amostra deste estudo foi composta por 138 estudantes regularmente matriculados no 1º ano do Novo Ensino Médio no ano de 2024, os quais não haviam cursado disciplinas relacionadas ao ensino do empreendedorismo no Ensino Médio, seja de forma direta (como disciplina específica) ou inserida em itinerários formativos como conteúdo curricular das disciplinas de Matemática Financeira e Projeto de Vida. Esses estudantes foram distribuídos entre instituições localizadas nos estados do Paraná e Mato Grosso do Sul. No Paraná, a pesquisa abrangeu dois Colégios Estaduais e dois Colégios Estaduais Cívico-Militares. No Mato Grosso do Sul, participaram dois campi do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS).

A escolha do estado do Paraná como campo de análise foi motivada, em parte, pelo fato de ser o primeiro estado brasileiro a adotar a “parceirização” como modelo de oferta para as disciplinas dos Itinerários Formativos, parte “inovadora” do Novo Ensino Médio. Esse modelo permitiu que, pela primeira vez, o setor privado assumisse o comando de aulas regulares na educação básica, em uma parceria inédita entre a Secretaria de Estado de Educação (Seed) e a Universidade Cesumar. A parceria previa a realização de aulas ministradas pela internet, com interação mediada por auxiliares nas salas de aula. Embora a iniciativa não tenha se mantido em sua forma original, atualmente é aplicada em casos onde não há docentes aptos a serem contratados. Esse contexto evidencia políticas que priorizam interesses empresariais, concretizadas pela terceirização do trabalho docente - um aspecto da função escolar, contribuindo para o sucateamento da educação pública.

Além disso, a escolha do Paraná também foi influenciada por fatores de conveniência, dado que a cidade onde as escolas analisadas estão localizadas, correspondia ao local de residência do pesquisador. Esse contexto proporcionou facilidade no acesso às instituições escolares, permitindo o desenvolvimento de um trabalho mais integrado. Essa proximidade foi essencial para estabelecer relações de confiança com as escolas e coletar dados em diferentes contextos institucionais.

A inclusão de estudantes do Mato Grosso do Sul, provenientes de campi do Instituto Federal, também se deu por conveniência, considerando que essas localidades correspondem ao atual ambiente de trabalho do pesquisador. Essa condição facilitou não apenas o acesso às instituições, mas também a aproximação com os gestores escolares, viabilizando a coleta de dados de forma eficiente. Além disso, essa escolha permitiu uma

análise comparativa entre contextos educacionais distintos que, embora pertencentes ao mesmo grupo social, apresentam nuances diferentes na implementação do Novo Ensino Médio e no ensino do empreendedorismo. Dessa forma, a composição da amostra buscou refletir a diversidade de experiências educacionais e captar a pluralidade de realidades que moldam as representações sociais do conceito de empreendedorismo entre os estudantes.

3.8. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos para a constituição e análise dos dados nesta pesquisa envolveram a combinação complementar de técnicas quantitativas e qualitativas, caracterizando-se como uma abordagem mista (Leite & Carmo, 2023). A abordagem mista visa otimizar as vantagens de cada abordagem – qualitativa e quantitativa – proporcionando melhores condições para a triangulação dos dados e minimizando as lacunas resultantes da interpretação subjetiva (Teddle & Tashakkori, 2009; Creswell & Plano Clark, 2011).

Em complemento, Gaspi (2023) argumenta que a integração dessas metodologias pode reduzir as limitações inerentes às abordagens exclusivamente qualitativas ou quantitativas. Essa sinergia permite a realização de análises estatísticas robustas sobre dados qualitativos e a inclusão de componentes qualitativos em conjunto de dados quantitativos, enriquecendo o alcance e a profundidade da pesquisa acadêmica. Nesse sentido, Creswell e Plano Clark (2011, p. 5) apontam que esse tipo de pesquisa “[...] permite que o pesquisador acesse as vantagens dos métodos quantitativos e qualitativos em uma única pesquisa”.

Quanto à classificação do tipo de estudo adotado para a abordagem dos métodos mistos, utilizamos o estudo exploratório sequencial. De acordo com Creswell e Plano Clark (2011). Este tipo de estudo começa com uma análise qualitativa e, posteriormente, avança para uma etapa quantitativa, com o objetivo de utilizar os resultados quantitativos para aumentar a confiabilidade dos achados qualitativos.

Assim, para identificar as possíveis representações sociais sobre o conceito do empreendedorismo para estudantes ingressantes do Novo Ensino Médio e que não tiveram uma formação em empreendedorismo, empregamos a Técnica de Evocação Livre das Palavras (ELP) e a análise prototípica (Sá, 1996). Essa técnica é utilizada em pesquisas sobre representações sociais, pois facilita a identificação dos elementos

centrais, intermediários e periféricos das representações (Sá, 1996). A técnica de Evocação Livre das Palavras consiste em solicitar aos participantes que, diante de um estímulo inicial – um termo indutor – elaborem uma lista com cinco palavras ou expressões que lhes são evocadas por esse estímulo (Sá, 1996). No contexto desta pesquisa, a coleta de dados foi realizada presencialmente em sala de aula, entre os meses de fevereiro e abril de 2024. Durante esse período, o pesquisador interagiu diretamente com os estudantes, aplicando um estímulo inicial sem fornecer explicações prévias sobre o conceito de empreendedorismo. O estímulo foi formulado da seguinte maneira: “Quando você pensa em Empreendedorismo, quais são as cinco primeiras palavras ou ideias que vêm à sua mente?”

A partir dessa instrução, os participantes foram convidados a refletir e escrever, de forma espontânea, cinco palavras ou expressões que lhes viessem à mente. Esse método permitiu captar associações livres e representações iniciais do conceito de empreendedorismo, oferecendo uma base empírica rica para a análise subsequente das representações sociais dos estudantes.

Um complemento indispensável ao uso da Técnica de Evocação Livre de Palavras (ELP) é solicitar aos participantes que, após evocar as cinco palavras, realizem a hierarquização dessas palavras. Para isso, foi solicitado aos estudantes que classificassem as palavras evocadas de acordo com o grau de importância em relação ao termo indutor, atribuindo o número um para a mais importante e, gradativamente, até cinco para a menos importante (Gaspi, Duarte & Magalhães Júnior, 2020).

Oliveira et al. (2005, p. 576) observam que “a produção obtida pela associação livre é de difícil interpretação, se tomada isoladamente”. Nesse sentido, além da evocação e organização hierárquica das palavras, foi solicitado aos estudantes que descrevessem sucintamente a relação de cada palavra evocada com o termo indutor. Esse procedimento torna possível compreender o significado atribuído a cada palavra, transformando simples palavras em grupos semânticos coerentes (Gaspi, Duarte & Magalhães Júnior, 2020).

Os termos evocados e posteriormente hierarquizados pelos participantes do estudo foram submetidos a uma análise rigorosa, baseada em critérios estabelecidos por Sá (1996), sendo empregada a técnica que utiliza a equação da Ordem Média das Evocações (OME) e a frequência (f) com que os grupos semânticos foram evocados. De maneira simplificada, a OME “é calculada pela somatória do número de vezes que os grupos semânticos/palavras (P_i) foram evocadas em uma determinada posição de grau de relevância, multiplicado pelo respectivo grau de importância (G_i), dividido pela

frequência total com que a palavra foi evocada” (Almeida Júnior, 2020, p. 53). Matematicamente, a OME é expressa da seguinte forma:

$$OME(P) = \sum(Pi \times Gi) \div f(P)$$

Na equação, OME (P) representa a Ordem Média da Evocação para o conceito ou palavra (P). O termo $\sum (Pi \times Gi)$ denota a soma total das vezes que o conceito ou palavra (P) foi evocada em uma determinada posição de importância, multiplicada pelo respectivo grau de importância (Gi). Além disso, $f(P)$ indica a frequência total com que o conceito ou palavra (P) foi evocada. Ademais, esta equação integra tanto a frequência com que um termo é evocado quanto a importância atribuída a cada evocação, resultando em um valor numérico que reflete a relevância do termo dentro do contexto analisado.

Para identificar os agrupamentos semânticos que formam o núcleo central e os componentes periféricos das representações sociais, é necessário utilizar parâmetros estatísticos comparativos. Tais parâmetros são importantes para classificar quais termos possuem uma Ordem Média de Evocação (OME) elevada e uma frequência de evocação significativamente alta.

Para isso, inicialmente calculamos a média das frequências de evocação e a média das OMEs obtidas, conforme recomendado por Galvão e Magalhães Júnior (2016). Na análise comparativa de dados, é necessário adotar uma terminologia estatística clara e precisa para as métricas empregadas. A notação $OME^{\equiv}$ (com barra) representa o valor médio das OME calculadas para diferentes palavras ou conceitos avaliados. De forma similar, a média das frequências de evocação, denotada por $\bar{f}$, reflete a frequência média com que as diversas palavras ou conceitos foram mencionados.

Assim, para calcular a média das OMEs, somamos os valores de OME de todas as palavras ou grupos semânticos e dividimos pelo número total de palavras ou itens considerados. Considerando que temos n palavras ou grupos semânticos, onde cada item Pi possui um valor OME corresponde $OME(Pi)$, a equação é expressada da seguinte forma:

$$\overline{OME} = \frac{\sum_{i=1}^n OME(P_i)}{n}$$

Neste contexto, $\sum OME(P_i) \ n \ i=1$ representa a soma dos valores de OME para cada palavra ou grupo semântico, sendo n o número total de palavras ou itens avaliados.

A média das frequências, por sua vez, é obtida somando-se as frequências de todas as palavras ou grupos semânticos e dividindo-se essa soma pelo número total de palavras ou grupos semânticos. Se $f(P_i)$ corresponde à frequência de uma palavra ou grupo semântico específico, e se considerarmos n palavras ou grupos semânticos, a equação que descreve essa relação é a seguinte:

$$\bar{f} = \frac{\sum_{i=1}^n f(P_i)}{n}$$

Onde $\sum f(P_i)$ n $i=1$ representa a soma das frequências de todas as palavras ou grupos semânticos, e n é o número total desses itens. Essas equações oferecem uma base quantitativa para a análise dos valores médios de OME e $\bar{f}$, permitindo uma visão agregada da importância e da frequência de evocação das palavras ou grupos semânticos.

Conforme observado por Cortes Junior, Corio e Fernandez (2009, p. 49), ao levar em conta tanto a frequência quanto a OME dos grupos semânticos elencados, obtêm-se dados baseados em dois cenários metodológicos distintos: “um de natureza coletiva, representado pela frequência com que a categoria é evocada pelo conjunto dos sujeitos; e outro de natureza individual, dado pela ordem que cada um confere à categoria no conjunto de suas próprias evocações”.

A Ordem Média de Evocação, juntamente com a frequência média das evocações, permite a organização dos grupos semânticos em quatro quadrantes, onde os elementos evocados são distribuídos (Naiff, Naiff & Souza, 2009). Esses princípios possibilitam a construção de um diagrama como o apresentado no Quadro 3.

Quadro 3

Estruturação do Quadro de quatro casas, na qual os conceitos são separados de acordo com sua frequência (f) e sua ordem média de evocação (OME)

Elementos Centrais – 1º Quadrante			Elementos Intermediários – 2º Quadrante		
Alta frequência e baixa Ordem Média de Evocações $f \geq \bar{f}$ e $OME < OME$			Alta frequência e alta Ordem Média de Evocações $f \geq \bar{f}$ e $OME \geq OME$		
Grupo semântico	f	OME	Grupo semântico	f	OME
Ideias que exibem alta frequência de evocação e uma baixa OME indicam uma forte probabilidade de constituírem o Núcleo Central das representações sociais (RS).			Conhecida como primeira periferia, essa categoria abrange elementos que apresentam alta frequência de evocação, mas também uma alta OME. Isso significa que,		

Isso ocorre porque essas ideias foram evocadas por uma grande parte dos participantes e receberam um elevado grau de importância em suas classificações.			embora tenham sido mencionados por muitos participantes, esses elementos não foram considerados de alta importância.		
Elementos Centrais – 3º Quadrante			Elementos Intermediários – 4º Quadrante		
Baixa frequência e baixa Ordem Média de Evocações $f < \bar{f}$ e $OME < OME$			Baixa frequência e alta Ordem Média de Evocações $f < \bar{f}$ e $OME \geq OME$		
Grupo semântico	f	OME	Grupo semântico	f	OME
Inclui elementos com baixa frequência de evocação, mas também com uma baixa OME. Isso indica que esses elementos foram mencionados por um número limitado de participantes; no entanto, aqueles que os evocaram atribuíram a eles um alto grau de importância.			Denominado como periferia externa, este grupo identifica elementos que possuem tanto baixa frequência de evocação quanto baixa OME. Isso significa que esses elementos, além de serem mencionados por uma pequena parte dos participantes, também foram considerados de baixa importância.		

Fonte: Elaborado pelos autores.

O primeiro quadrante inclui os grupos semânticos que têm maior probabilidade de integrar o núcleo central da representação social investigada. Cortes Junior, Corio e Fernandez (2009) sustentam essa afirmação ao argumentar que, quanto menor a Ordem Média de Evocação (OME) de um grupo semântico, maior será a importância atribuída pelo sujeito que o evocou, caracterizando-o como um possível componente do núcleo central. Ademais, Ortiz, Triani e Magalhães Júnior (2023) destacam que os elementos deste quadrante não só garantem a representatividade da representação social, mas também são mais facilmente acessíveis aos sujeitos.

O segundo quadrante representa a “primeira periferia”, que abrange elementos periféricos mais significativos da representação. Tratam-se de elementos que possuem alta frequência de evocação, mas foram mencionados mais tardiamente (Naiff, Naiff & Souza, 2009, p. 222). Em complemento, Ortiz (2019) observa que, entre os componentes deste quadrante, algumas ideias podem ter originalmente feito parte do núcleo central.

O terceiro quadrante contém elementos que, embora tenham sido considerados importantes pelos sujeitos, apresentam baixa frequência total. Tanto o segundo quanto o terceiro quadrante incluem grupos semânticos que refletem elementos intermediários da

representação social. Segundo Ortiz (2019) este quadrante é referido como a “zona de contraste”, um termo que sugere uma representatividade reduzida das ideias contidas nele. Assim, esse quadrante pode representar um subgrupo que prioriza certos elementos diferenciados em relação ao consenso geral.

Por fim, o quarto quadrante abriga os elementos periféricos da representação social, também conhecidos como a “segunda periferia” ou “periferia externa”. Ortiz (2019) explica que esses elementos, além de serem menos representativos, são evocados de forma tardia e esporádica, sugerindo uma particularidade ou especificidade acentuada.

Oliveria et al. (2005) ressaltam a importância de utilizar procedimentos complementares à Técnica de Evocação Livre de Palavras (ELP) para enriquecer o tratamento e análise dos dados. Conforme Sá (1996), estudos sobre representações sociais necessitam de métodos que revelem os elementos constitutivos da representação, mas que também permitam compreender a organização desses elementos, a fim de delimitar o núcleo central da representação social.

Assim, para aprimorar a análise das respostas dos participantes, foi utilizado o software IRaMuTeQ, que oferece uma abordagem que facilita a triangulação de dados para análise de representações sociais. Como complemento, incluímos a Análise de Similitude, como forma de obter insights adicionais sobre a estrutura e dinâmica interna das representações. A Análise de Similitude, baseada na teoria dos grafos, possibilita identificar coocorrências de palavras, revelando conexões que facilitam a compreensão da estrutura de um texto. Essa análise conforme Marchand e Ratinaud (2012), permite identificar elementos compartilhados e características distintivas, considerando variáveis destacadas durante o processo analítico.

Conforme Sá (1996), a Análise de Similitude está em consonância com a propriedade de dualidade, estabelecendo que a similitude entre dois elementos não consecutivos será sempre menor do que a similitude observada no caminho mais curto entre eles. Neste aspecto, Abric (2000, p. 31) observa que a análise de similitude “[...] nos auxilia a fornecer resultados convergentes que podem reforçar a existência do núcleo”.

Gaspi e Magalhães Júnior (2021) destacam que o uso da árvore de máxima similitude complementa a análise prototípica, permitindo identificar quais elementos são mais propensos a integrar o Núcleo Central das representações sociais. Ortiz (2019) ressalta que, enquanto a análise prototípica foca na frequência e na ordem de menção dos elementos (*f* e OME), enfatizando a saliência para identificar possíveis núcleos, a análise de similitude concentra-se na conexidade, partindo do princípio de que os elementos

centrais tendem a se conectar com um maior número de outras ligações. Assim, esse método oferece uma perspectiva diferenciada, visualizando a representação social como um sistema de cognições interligadas, onde a força e a natureza das conexões fornecem insights valiosos sobre a estrutura central das representações.

Na árvore de máxima similitude, os vértices representam os grupos semânticos da representação, sendo representados por círculos. O diâmetro de cada círculo reflete a frequência de evocação de cada conceito, enquanto as arestas simbolizam o índice de similitude, com a espessura de cada aresta sendo proporcional ao grau de similitude (Ortiz, 2019). Essa proporcionalidade indica a frequência com que os grupos semânticos são associados entre si (conexidade).

De acordo com Sá (1996), embora a análise de similitude e a análise prototípica possuam características idiossincráticas e funcionem de forma independente, quando utilizadas de maneira complementar, respeitam um princípio necessário das representações sociais: a ideia de que a relevância e a importância de um conceito ou grupo semântico são construídas coletivamente por meio de interações e conexões dentro de uma rede social de conhecimento. Neste contexto, esse critério respeita tanto o viés quantitativo (número de conexões) quanto qualitativo (frequência e grau de importância) de cada grupo semântico dentro da árvore e na análise prototípica, otimizando as oportunidades para investigações sobre a centralidade e a significância de cada grupo semântico.

Em complemento à descrição das relações entre as palavras evocadas pelos estudantes, e com base nos dados analisados por meio do software IRaMuTeQ, incluindo os resultados da Análise Prototípica e da Análise de Similitude, foram realizados dois grupos focais. O primeiro grupo foi composto por estudantes da rede pública de ensino do Paraná, e o segundo, por estudantes do Instituto Federal. O objetivo foi permitir que os participantes debatessem de forma mais aprofundada os grupos semânticos que compunham as representações sociais do conceito de empreendedorismo, capturando vivências, experiências e conhecimentos que articulassem suas perspectivas sobre o tema.

As discussões ocorreram de forma online, no mês de agosto de 2024, com duração média de 90 minutos por sessão. Os encontros foram organizados via plataforma Google Meet e contaram com a participação voluntária de estudantes previamente selecionados a partir do grupo que havia respondido às evocações livres. A composição dos grupos buscou garantir diversidade de gênero, trajetória escolar e envolvimento com projetos empreendedores, de modo a assegurar a heterogeneidade dos pontos de vista, conforme

recomenda Gaskell (2002), favorecendo a emergência de uma pluralidade de perspectivas durante os debates. A técnica dos grupos focais foi escolhida por sua capacidade de explorar, de forma dialógica, percepções, sentidos e significados compartilhados sobre o conceito de empreendedorismo, permitindo captar nuances discursivas que não emergem facilmente em abordagens individuais ou quantitativas.

Durante os encontros, atuamos como mediador, utilizando um roteiro semiestruturado com perguntas norteadoras, elaborado a partir dos resultados da análise de similitude e das representações sociais previamente identificadas nas etapas quantitativas da pesquisa. As perguntas foram abertas e organizadas em blocos temáticos que abordavam: (1) o entendimento dos estudantes sobre o conceito de empreendedorismo; (2) suas experiências e sentimentos em relação ao ensino da temática; (3) suas expectativas em relação ao futuro profissional; e (4) os efeitos percebidos da formação empreendedora sobre sua visão de mundo e de si mesmos. Todavia, permitiu-se flexibilidade para que os participantes aprofundassem temas emergentes.

A mediação teve como foco estimular a interação entre os estudantes e a construção coletiva de sentidos, conforme recomendam Gaskell (2002) e Rabiee (2004). As sessões foram gravadas, transcritas integralmente com o apoio do aplicativo SoundType AI e analisadas em diálogo com as análises prototípicas e de similitude realizadas anteriormente. Essa etapa qualitativa revelou nuances importantes nas percepções dos estudantes sobre o conceito de empreendedorismo e suas implicações, permitindo interpretações mais densas sobre os efeitos subjetivos do processo formativo.

3.9. RESULTADOS E DISCUSSÕES

No processo de análise dos dados obtidos por meio da Técnica de Evocação Livre de Palavras, o primeiro passo consistiu na transcrição exata das palavras evocadas pelos estudantes, bem como das descrições fornecidas durante a etapa de evocação, onde explicaram os motivos por trás de suas escolhas. Essas explicações individuais permitiram compreender o significado semântico atribuído a cada palavra mencionada, possibilitando uma análise mais aprofundada. Esse entendimento serviu como base para a categorização das palavras em grupos semânticos, organizados de acordo com eixos temáticos específicos, o que proporcionou uma análise mais estruturada e detalhada dos dados.

A criação dos grupos semânticos baseou-se em um processo de categorização fundamentado nas teorias contemporâneas e clássicas do empreendedorismo, que fornecem um arcabouço teórico sólido para compreender as dimensões centrais do conceito. Esse procedimento foi conduzido de forma a capturar tanto os aspectos históricos quanto as transformações recentes nas interpretações do empreendedorismo, possibilitando uma análise que integra múltiplas perspectivas.

Inicialmente, as palavras evocadas pelos estudantes foram examinadas à luz das contribuições de autores clássicos, como Cantillon (2002), Say (1983) e Schumpeter (1982), que destacam elementos do empreendedorismo, como risco, inovação, coordenação de recursos e transformação econômica. Paralelamente, consideraram-se as abordagens contemporâneas, como as de Drucker (1998) e Schultz (1973), que expandem o conceito para incluir dimensões comportamentais, atitudinais e a relação do empreendedor com as atividades econômicas, sociedade e trabalho.

Com base nisso, as palavras foram agrupadas em grupos semânticos que refletiam dimensões centrais e periféricas do empreendedorismo, como inovação, empregabilidade, competências, trabalho, riscos, colaboração entre outros. Esses grupos semânticos emergiram principalmente do contexto apresentado nas explicações dos estudantes para justificar as palavras evocadas. Esse processo permitiu que a categorização refletisse de forma mais precisa as percepções e os significados atribuídos pelos participantes. Essa abordagem justifica a proximidade de algumas palavras agrupadas em diferentes categorias, dado que os estudantes aplicaram essas palavras em contextos distintos, destacando nuances específicas de cada termo conforme suas vivências e interpretações.

O Quadro 4 apresenta a categorização das palavras em grupos semânticos, conforme as palavras evocadas pelos participantes, utilizando como referência as definições de empreendedorismo. A explicação detalhada dos grupos está disponível no Apêndice A.

Quadro 4

Grupos semânticos formados a partir da análise das palavras evocadas e redações descritas pelos sujeitos participantes da pesquisa

Grupos Semânticos			
Atributos Pessoais	Características Subjetivas	Competências	Comunicação
Criatividade e Inovação	Criação de Negócios	Desafios e Dificuldades	Desenvolvimento Pessoal
Dificuldades Psicológicas	Dinheiro	Educação e Conhecimento	Empregabilidade
Empresário	Esforços e Desafios	Estratégia	Forma de Vida
Gerar Riquezas	Gestão Financeira	Gestão de Negócios	Habilidades Criativas e Reflexivas
Iniciativa	Inspiração	Liberdade e Poder	Liderança
Liderança e Gestão	Marketing e Vendas	Modalidade de Trabalho	Pequenos Negócios
Planejamento e Objetivos	Propriedade de Negócios	Prosperidade	Relacionamentos e Colaboração
Resiliência	Resultados	Riscos e Incertezas	Rotina de Trabalho
Ser o Melhor	Sobrevivência Econômica	Sufrimento no Trabalho	Solução
Sustentabilidade	Trabalho e Esforço	Uma Profissão	Uma Área de Estudo

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao analisar as evocações realizadas pelos 138 estudantes, registramos 690 palavras coletadas. As palavras com frequência igual a um, conforme sugerido por Magalhães Júnior e Tomanik (2012), foram descartadas, uma vez que, de acordo com Teixeira, Balão e Settembre (2008), correspondem a palavras que não apresentaram relevância em relação à representatividade do grupo.

Para melhor organização dos dados, agrupamos as 676 palavras restantes em grupos semânticos, ou seja, aquelas que possuíam mesmo sentido foram agrupadas em grupos, o que resultou em 23 grupos semânticos. A média da frequência foi $\bar{f} = 29,39$ e $OME = 3,20$. De acordo com as médias obtidas, delimitamos as palavras que se constituíam em elementos centrais, intermediários e periféricos das representações, conforme ilustra o Quadro 5.

Quadro 5

Quadro de quatro casas referentes aos grupos semânticos, evocados pelos estudantes que não tiveram formação sobre empreendedorismo

Elementos Centrais – 1º Quadrante			Elementos Intermediários – 2º Quadrante		
Alta frequência e baixa Ordem Média de Evocações $f \geq 29,39$ e $OME < 3,20$			Alta frequência e alta Ordem Média de Evocações $f \geq 29,39$ $OME \geq 3,20$		
Grupo semântico	<i>f</i>	OME	Grupo semântico	<i>f</i>	OME
Marketing e Vendas	115	2,4	Criatividade e Inovação	56	3,5
Gestão de Negócios	83	2,1	Características Subjetivas	35	4,3
Educação e Conhecimento	54	2,0	Gestão Financeira	35	3,2
Competências	48	2,9	Rotina de Trabalho	33	3,5
Desenvolvimento Pessoal	30	2,1	Trabalho e Esforço	33	3,8
			Pequenos Negócios	31	3,6
			Relacionamentos e Colaboração	30	4,5
			Empregabilidade	30	3,8
Elementos Centrais – 3º Quadrante			Elementos Intermediários – 4º Quadrante		
Baixa frequência e baixa Ordem Média de Evocações $f < 29,39$ e $OME < 3,20$			Baixa frequência e alta Ordem Média de Evocações $f < 29,39$ $OME \geq 3,20$		
Grupo semântico	<i>f</i>	OME	Grupo semântico	<i>f</i>	OME
Habilidades Criativas e Reflexivas	15	2,3	Esforço e Desafios	13	3,7
Sobrevivência Econômica	12	2,2	Liberdade e Poder	5	3,8
Resiliência	3	2,9	Atributos Pessoais	5	3,8
Estratégias	2	2,0	Dinheiro	4	4,2
Liderança	2	2,9	Riscos e Incertezas	2	4,0

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com o quadro de quatro casas apresentado, também conhecido como Diagrama de Vergès (Naiff, Naiff & Souza, 2009), é possível identificarmos os quadrantes com os respectivos grupos semânticos que compõem as representações sociais dos estudantes ingressantes a respeito do conceito do empreendedorismo. Os dados emergentes do processo de ELP, mostram um número expressivo de grupos semânticos com alta frequência. No entanto, a diversidade de frequência associada ao grau de importância atribuída a cada grupo semântico influenciou diretamente na composição estrutural da representação social.

O primeiro quadrante reúne grupos semânticos que apresentam uma alta probabilidade de compor o núcleo central da representação social analisada. De acordo com Almeida Junior (2020), o sistema central está conectado à memória coletiva e à trajetória histórica do grupo investigado, caracterizando-se por sua estabilidade e resistência às transformações. Esse sistema tem um papel importante na estruturação e

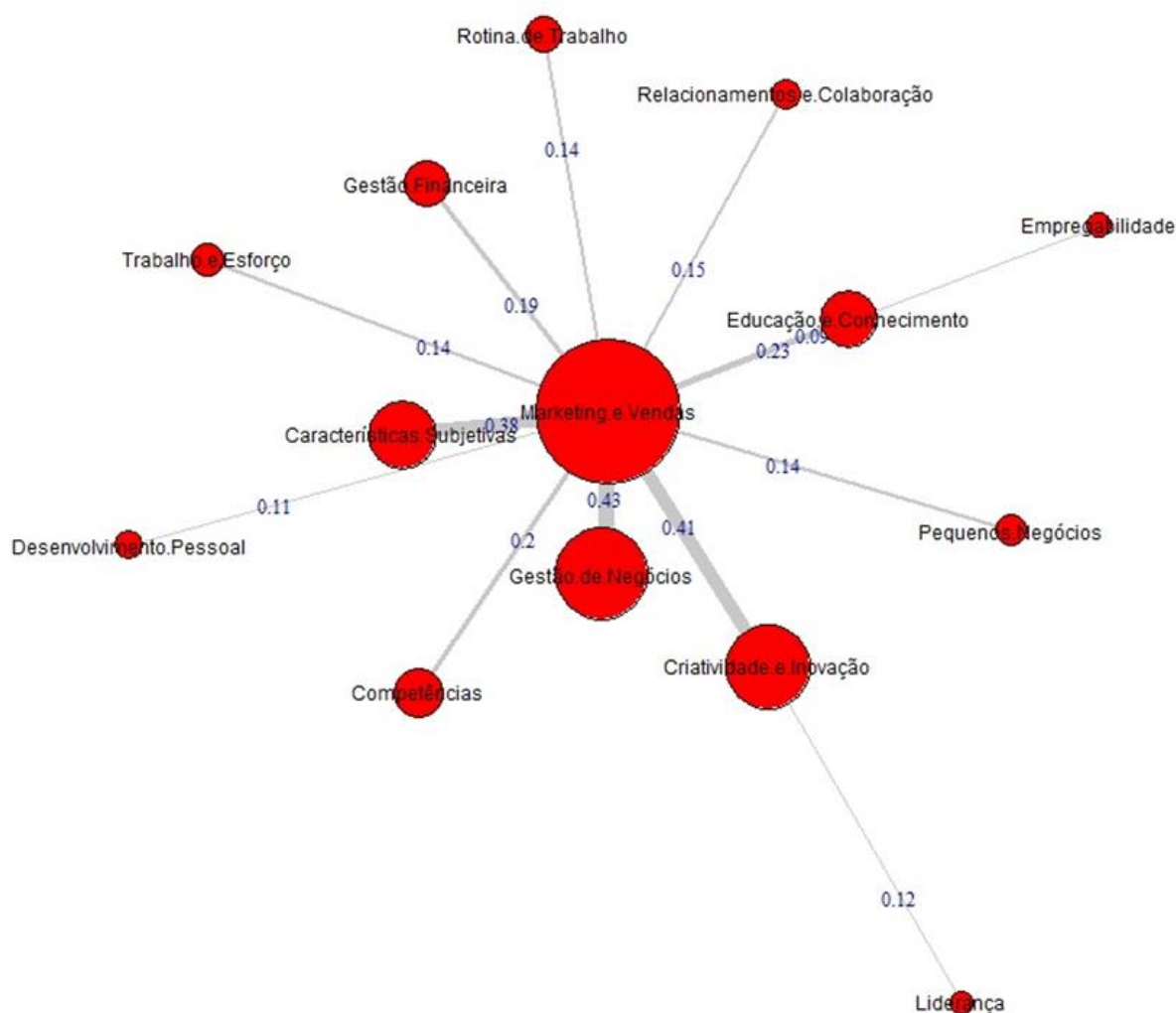
atribuição de sentido à representação, funcionando como o alicerce que orienta a compreensão e a interpretação coletiva.

A análise obtida pelo Diagrama de Vergès sugere que os elementos que compõem o núcleo central (NC) das representações sociais dos estudantes que não tiveram formação no empreendedorismo são: “Marketing e Vendas”, “Gestão de Negócios”, Educação e Conhecimento” e “Desenvolvimento Pessoal”. Fernandes (2020) destaca que os termos presentes no núcleo central não apenas desempenham um papel para a compreensão do significado da representação, mas também possuem a capacidade de estabelecer vínculos com elementos periféricos. Nesse sentido, Gaspi e Magalhães Júnior (2021) apontam que o uso da árvore de máxima similitude complementa a análise prototípica, ampliando a investigação sobre quais elementos possuem maior probabilidade de integrar o núcleo central da representação social analisada.

Conforme explicado por Ortiz, Triani e Magalhães Júnior (2023), a técnica da árvore máxima de similitude não apenas funciona como um recurso de validação gráfica dos resultados, mas também possibilita a identificação visual das conexões e hierarquias entre os cognemas presentes na representação social. A Figura 4 ilustra essa estrutura, apresentando a árvore máxima de similitude entre os grupos semânticos das representações sociais compartilhadas pelos estudantes ingressantes que não tiveram uma formação sobre empreendedorismo.

Figura 4

Árvore Máxima de Similitude entre os grupos semânticos das representações sociais compartilhadas pelos estudantes ingressantes que não tiveram formação sobre empreendedorismo



Fonte: Elaborado pelos autores no software IRaMuTeQ.

Ao compararmos os resultados dispostos no que concerne ao núcleo central das representações sociais do empreendedorismo entre estudantes que nunca tiveram uma formação formal na área, pode-se inferir que a árvore de máxima similitude reforça ainda mais o pertencimento dos grupos semânticos “Marketing e Vendas”, “Gestão de Negócios” ao núcleo central. Essa inferência é fundamentada na análise das interconexões entre os grupos semânticos, que consiste em um conceito que envolve a análise de redes ou grafos, especialmente no contexto de identificar e analisar a força das conexões (ou arestas) entre os elementos (ou nós) de uma rede (Rodrigues, 2023).

Portanto, essa centralidade posiciona o grupo semântico “Marketing e Vendas” como principal articulador das representações sociais no contexto analisado, refletindo a forte influência de narrativas culturais que priorizam o desempenho mercadológico. Ao mesmo tempo, elementos do grupo semântico “Criatividade e Inovação”, embora demonstre alta frequência no Diagrama de Vergès, possuem maior OME e aparecem como secundários na árvore de máxima similitude, o que sugere que os estudantes reconhecem a importância da criatividade, todavia, não a consideram como parte do conceito de empreendedorismo.

Essa análise permite estabelecer uma comparação com os conceitos clássicos de empreendedorismo, particularmente em sua vertente econômica. Observa-se que elementos centrais da abordagem de Schumpeter (1982), especialmente o conceito de destruição criativa, não emergem nas representações sociais construídas pelos estudantes. Essa ausência sugere que a compreensão do empreendedorismo entre os participantes não abarca sua dimensão disruptiva e transformadora, tal como formulada na tradição econômica clássica. A centralidade atribuída aos grupos semânticos de “Marketing e Vendas” e “Gestão de Negócios”, indica uma compreensão do empreendedorismo voltada para a manutenção do *status quo*, enquanto o grupo semântico “Inovação e Criatividade” ocupa posição periférica, revelando uma limitação da visão transformadora que Schumpeter (1982) associa ao empreendedorismo.

Ademais, essa centralidade técnica e mercadológica, predominantemente instrumental, desconecta-se também das ideias de Schultz (1973), que propôs uma abordagem centrada no desenvolvimento humano e na educação como meio de ampliar o potencial econômico e social dos indivíduos. Apesar de o grupo semântico “Educação e Conhecimento” aparecer no núcleo central, sua relação com o empreendedorismo parece limitada ao desenvolvimento de habilidades técnicas, ignorando aspectos mais amplos de inovação, ética e transformação social propostos por Schutz.

No mesmo sentido, a relação entre o núcleo central identificado e as perspectivas de Drucker destaca uma convergência limitada. Drucker (1998) concebia o empreendedorismo como uma prática sistemática da inovação, ligada à exploração de mudanças e criação de novas oportunidades. No entanto, os grupos centrais das representações sociais apontam para uma compreensão gerencialista, que reduz o empreendedorismo a atividades rotineiras, desprovidas do dinamismo e da ousadia enfatizados por Drucker (1998). Isso torna-se mais evidente frente às declarações dos

estudantes, obtidas tanto na etapa de evocação das palavras quanto nas discussões realizadas nos grupos focais, as quais serão apresentadas a seguir:

EI1: *“Pra mim, empreendedorismo é saber organizar as coisas direitinho, tipo vender algo ou abrir uma loja. Acho que é fazer o que já dá certo, tipo repetir o que as grandes empresas fazem, porque aí não tem muito erro. Não penso que precise inventar nada, só trabalhar certinho e ganhar dinheiro.”*

EI6: *“Eu acho que empreendedorismo é ter seu próprio negócio, tipo abrir uma padaria ou uma loja de roupas. Não sei se tem muito a ver muito com criatividade, acho que é mais sobre saber administrar bem, organizar as contas e trabalhar bastante pra dar lucro.”*

EI4: *“Empreendedorismo, pra mim, é tipo ser o chefe do próprio negócio, saber como vender e controlar tudo pra não dar prejuízo. Fazer funcionar aquilo que já existe e dar conta de manter tudo organizado.”*

Aqui pode-se considerar que a marginalização da criatividade se instaura como um reflexo direto da internalização de narrativas culturais alinhadas à lógica neoliberal, onde privilegia-se a eficiência técnica e resultados imediatos. Sob a ótica de Espinosa (2008), vê-se nos estudantes o predomínio de uma abordagem que reduz a potência de agir, desconectando-os de seu potencial criativo e ético. A fala dos estudantes abaixo reflete isso:

EI11: *“Eu acho que empreendedorismo é saber fazer o básico bem feito, tipo seguir as regras, vender o que as pessoas já querem e focar em ganhar dinheiro rápido. Acho que inventar coisas diferentes pode ser arriscado e acabar não dando certo.”*

EI8: *“Eu vendo de tudo, aquilo que pode dar dinheiro. Agora to vendendo chaveiro, mas já vendi balas e pastilhas. Não tenho algo específico, apenas compro os produtos e revendo com um preço mais alto. Isso pra mim é ser criativo”.*

Ademais, a presença de outros grupos semânticos, como “Competências” e “Desenvolvimento Pessoal”, reforça a percepção do empreendedorismo como um espaço de aprimoramento individual. Essa visão é complementada por elementos periféricos, como o grupo semântico “Relacionamento e Colaboração”, que aparecem de forma marginal tanto no Diagrama de Vergès quanto na árvore de máxima similitude, indicando que os estudantes atribuem pouca importância à dimensão coletiva e ética do empreendedorismo.

Esse foco no aprimoramento individual alinha-se diretamente às concepções de Schultz (1973), no que tange considerar o empreendedorismo como uma extensão do capital humano, dependente de investimentos em educação e formação. No entanto, nas representações dos estudantes, esses elementos são vistos sob uma ótica exclusivamente individualista, desconectada de uma visão social mais ampla. Nesse sentido, ao negligenciar aspectos como colaboração e impacto coletivo, os estudantes limitam o empreendedorismo a uma prática funcional, ignorando seu potencial de transformação social e inovação, como destacado por Drucker (1986) e Schumpeter (1982).

Apesar da centralidade técnica e pragmática, os dados revelam uma limitação nas representações sociais do conceito de empreendedorismo. A posição secundária e desconexão de elementos como “Inspiração”, “Esforço e Desafios”, e “Riscos”, apontam para um enfoque limitado no entendimento do empreendedorismo, sobretudo na redução da dimensão de risco e incerteza. Nesse contexto, para Cantillon (2002), o empreendedor se difere de outros agentes econômicos existentes exatamente por assumir os riscos inerentes à produção e à troca em mercados incertos. Quando essa dimensão é relegada a um papel periférico, o conceito de empreendedorismo perde seu caráter distintivo, sendo visto apenas como uma sequência de práticas técnicas e previsíveis. Essa visão não apenas limita o entendimento do conceito, mas também reduz sua potência criativa e transformadora. A fala do estudante abaixo reflete isso:

EI04: *Eu gostaria muito de comprar o curso do Érico Rocha, ele ensina certinho como vender os produtos e conseguir sete dígitos, que é faturar mais de milhão. Tem um monte de casos na internet. Acho que pra empreender é melhor seguir o que já deu certo pra outras pessoas, é mais seguro.*

O discurso do estudante citado reflete uma perspectiva compartilhada pelos demais participantes desta pesquisa, evidenciando uma visão do empreendedorismo fortemente moldada por estratégias de persuasão utilizadas por *mind influencers*⁴. Esses influenciadores direcionam consumidores para seus produtos, como cursos online, mentorias, consultorias e e-books, promovendo a promessa de que, ao adotarem suas metodologias, alcançarão independência financeira, transformação econômica e, consequentemente, sucesso financeiro.

⁴ O termo *mind influencers* podem ser compreendido como indivíduos ou conteúdos capazes de moldar percepções, atitudes e comportamentos de outras pessoas, especialmente em plataformas digitais e redes sociais. Essa ideia está relacionada a estudos sobre persuasão e influência, como os de Cialdini (1984), que aborda os princípios psicológicos da persuasão, e de Nelson-Field (2020), que analisa como a atenção e a influência são capturadas e utilizadas no contexto da economia digital.

Nesse contexto, elementos como a criatividade e a inovação são percebidos como complementares, mas não essenciais, enquanto características que poderiam ampliar a potência transformadora do empreendedorismo – como inspiração, resiliência e riscos – são marginalizados. Essa abordagem reduz o potencial emancipador do empreendedorismo, transformando-o em um conjunto de práticas orientadas para a manutenção do *status quo* e adaptação ao mercado.

Até aqui, podemos inferir que o conceito de empreendedorismo, apresenta-se como um conjunto de impressões superficiais e representações culturais externas. Isso é evidenciado não apenas pelos dados presentes na árvore máxima de similitude e diagrama de Vergès, mas também nos relatos obtidos dos estudantes, na qual eles tendem a associar o empreendedorismo predominantemente a elementos relacionados à uma prática voltada para a promoção e comercialização de produtos ou serviços, fortemente influenciada pelo ambiente digital e pelas narrativas contemporâneas de *mind influencers* especialistas em marketing e vendas.

Essa visão é reforçada pelo discurso dominante de figuras públicas e casos de sucesso difundidos nas redes sociais, que restringem o conceito de empreendedorismo a práticas voltadas para o mercado. Além disso, o empreendedorismo é frequentemente percebido como a capacidade de criar e gerenciar um empreendimento ou como uma oportunidade de aprendizado para o desenvolvimento de competências necessárias à gestão de negócios. Dimensões essas, que refletem uma visão instrumental e voltada ao mercado, em que o empreendedorismo é visto de forma pragmática, orientada para tarefas e expectativas de sucesso baseadas em técnicas de comercialização e estratégias voltadas para o lucro.

Essa percepção, marcada por uma abordagem gerencialista e utilitarista, distancia-se da proposta do empreendedorismo como eixo estruturante no Novo Ensino Médio. Conforme definido na Portaria nº 1.432/2018, que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio, o empreendedorismo deve “expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida” (Brasil, 2018a, p. 4). No entanto, a percepção dos estudantes identificada nesta pesquisa sugere um entendimento limitado, mais vinculado à operacionalização de práticas comerciais do que ao desenvolvimento de novas possibilidades e caminhos transformadores. Esse contraste aponta para o desafio

de ressignificar o conceito de empreendedorismo no contexto educacional, de modo a transcender essa visão pragmática e ampliar a dimensão criativa, social e ética.

Sob uma ótica epistemológica desses sujeitos, essa limitação pode ser analisada considerando o conceito de *conatus* proposto por Espinosa, ao qual representa o esforço de cada indivíduo para perseverar em sua existência e expandir sua potência de agir (Espinosa, 2008a, Parte III, Prop. 6). Para Espinosa (2008b), a potência de um indivíduo não está restrita à sobrevivência, mas inclui sua capacidade de criar, transformar e contribuir para o bem coletivo. Nesse sentido, a visão restrita do empreendedorismo, identificada nas representações sociais dos estudantes analisados, pode ser interpretada como uma redução da potência criativa e ética do conceito, conforme já citado.

Neste aspecto, conforme Espinosa (2008b), a potência de um ser humano corresponde à capacidade de agir de acordo com sua própria natureza e essência, e essa potência está intrinsecamente relacionada à ideia de liberdade. Todavia, a liberdade em Espinosa não se confunde com a mera capacidade de escolher, mas sim com o entendimento racional que permite ao sujeito agir em consonância com a totalidade de suas possibilidades, expandindo sua potência e impactando positivamente a si mesmo e ao coletivo.

Nesse sentido, a visão restrita do empreendedorismo, se constitui frente a diminuição dessa potência, pois reduz a criatividade e a conexão ética do conceito a práticas meramente instrumentais e mercadológicas. Por sua vez, entendemos que essa redução se constitui como resultado de uma internalização de narrativas externas que limitam o *conatus* – o esforço de perseverar e expandir-se no mundo. Neste contexto, a predominância de associações vinculadas aos grupos semânticos de “Marketing e Vendas” e “Gestão de Negócios”, reflete a influência de discursos culturais que priorizam o lucro individual, a eficiência gerencial e o reconhecimento no mercado.

De acordo com Espinosa, essas motivações externas encontram-se mais próximas das paixões, que são ações guiadas por causas externas, do que das ações verdadeiramente livres, que emergem do entendimento racional e da harmonia com a natureza própria do indivíduo (Espinosa, 2008a, Parte III, Prop. 2). Quando o empreendedorismo é reduzido a práticas comerciais, ele deixa de ser uma expressão plena da potência humana e se torna uma resposta a estímulos culturais e econômicos. Todavia, mais grave ainda é o impacto dessa redução no desenvolvimento ético do conceito de empreendedorismo.

Essa visão fragmentada também pode ser relacionada ao conceito de capital humano de Schultz (1973) que, embora enfatize o papel da educação e da formação no

desenvolvimento do potencial empreendedor, alerta para a necessidade de uma abordagem integrada e inclusiva. Nas representações dos estudantes, contudo, a ênfase na dimensão técnica e comercial reflete uma visão desarticulada, que ignora as interconexões entre aspectos educacionais, éticos e inovadores do empreendedorismo. Essa desconexão pode comprometer a capacidade dos indivíduos de explorar plenamente suas potencialidades criativas e de contribuir para o bem coletivo.

Para Espinosa, a ética encontra-se diretamente ligada à interconexão entre os indivíduos e o coletivo. Assim, o bem de um ser está relacionado ao bem do todo e a verdadeira virtude consiste em agir de forma a ampliar tanto a nossa potência quanto a dos outros (Espinosa, 2008a, Parte IV, Prop. 18). No entanto, a visão instrumental do empreendedorismo identificada, e que é predominante nas representações sociais dos estudantes analisados, desconecta o conceito de sua dimensão ética. Ao focar exclusivamente no sucesso individual, essa abordagem negligencia o potencial do empreendedorismo de gerar impactos positivos na sociedade e promover transformações coletivas.

Neste ponto, podemos inferir que o conceito de empreendedorismo identificado pelas representações sociais dos estudantes, se associa à ideia de autossuficiência e sucesso individual, refletindo diretamente a lógica neoliberal, ou seja, em que o indivíduo é construído como uma unidade empresarial responsável por sua própria valorização e eficácia. Esse modelo de empreendedorismo, ao enfatizar o esforço pessoal e a eficácia gerencial, alinha-se ao que Foucault (2008) chama de “dispositivos de subjetivação”, que conformam os sujeitos às normas de mercado, reduzindo o potencial criativo e ético do conceito. Portanto, as representações sociais dos estudantes refletem não apenas a interiorização de uma visão individualista e pragmática do empreendedorismo, mas também o desafio de ressignificar esse conceito de forma que contemple dimensões éticas, sociais e emancipatórias, como apontam Dardot e Laval (2016).

O indivíduo, nesse contexto, passa a ser compreendido como um capital em constante valorização, cuja manutenção e desenvolvimento são atribuídos exclusivamente à sua responsabilidade. Ele se torna o gestor de si mesmo, encarregado de maximizar sua produtividade e eficiência para permanecer competitivo e relevante. Esse modelo reflete uma transformação profunda da subjetividade, na qual a lógica de mercado não apenas permeia as relações econômicas, mas também se insere como um princípio normativo que regula a conduta individual e coletiva. Como apontam Dardot e Laval (2016, p. 31), o neoliberalismo opera como um sistema que universaliza essa lógica,

estendendo-a desde as instituições do Estado até as camadas mais íntimas da subjetividade.

Essa visão é reforçada pela ideia de que o sujeito deve constantemente busca maior eficiência, sucesso e produtividade, guiado por um desejo de adaptação e destaque no mercado, como explicitado pelo EI08: “[...] o que me desmotiva é a falta de tempo para vender mais [...]. Acho que isso é um modo de viver [...] Quando eu chego com bastante dinheiro eu me motivo, e sempre lembro disso quando surge um desânimo”. Nesse sentido, o empreendedorismo emerge como um dispositivo dessa racionalidade neoliberal, sendo apresentado como um caminho para a liberdade e realização pessoal. No entanto, essa liberdade é estruturada sob a ótica do desempenho e, consequentemente do resultado financeiro, em que a autonomia do indivíduo está condicionada à sua capacidade de competir e prosperar em um ambiente marcado por exigências crescentes de eficiência e inovação. Assim, o neoliberalismo redefine a subjetividade e o papel do indivíduo na sociedade, moldando-o como um agente de mercado cuja existência está intrinsecamente vinculada à lógica da mercantilização e do autoaperfeiçoamento.

Essa construção, como apontam Foucault (2008), Bauman (1998) e Ehrenberg (2010), desloca o sujeito para um papel de “empreendedor de si mesmo”, um agente que internaliza a responsabilidade de seu sucesso ou fracasso, reduzindo complexas dinâmicas sociais e econômicas a uma narrativa meritocrática e individualista. Isso vai ao encontro do que aponta Bauman (1998), ao afirmar que a modernidade fragmenta as conexões sociais, transferindo a responsabilidade pelos fracassos e sucessos de sistemas sociais para os indivíduos. Nesse sentido, compreendemos que o empreendedorismo deixa ser uma prática social ou coletiva e se transforma em um reflexo da lógica meritocrática, em que o sucesso é atribuído à gestão eficiente que o sujeito faz de si mesmo. Tem-se então a figura do empreendedor como símbolo do *homo economicus* neoliberal, que é, ao mesmo tempo, o capital, o produtor e a fonte de sua própria renda.

Temos então, um conceito de empreendedorismo que chega até as escolas, constituído e internalizado dentro da perspectiva neoliberal, distante de uma ferramenta de emancipação e como uma prática limitada ao alcance de metas externas e individuais. Contrário a isso, Espinosa propõe que a verdadeira virtude e o bem residem na interconexão entre o indivíduo e o coletivo (Espinosa, 2008a, Parte IV, Prop. 18). Para ele, a potência de um ser aumenta não apenas quando ele age de acordo com sua própria essência, mas também quanto contribui para a ampliação da potência dos outros. No entanto, na lógica neoliberal, essa interconexão é substituída por uma competição

constante, que desconstrói a ideia de colaboração e substitui a virtude por uma busca incessante de superioridade.

Essa desconexão ética se manifesta claramente na forma como o empreendedorismo é percebido e promovido nas plataformas digitais e por profissionais que se autodeclaram “empreendedores de sucesso” ou detentores de métodos e estratégias infalíveis para o sucesso, ou ainda influentes *coaches*, como descrito por Castellano (2012). Os discursos motivacionais e os cursos de “alta performance” enfatizam a ideia de que o sucesso é uma responsabilidade estritamente individual, negligenciando fatores estruturais e sociais. Essa narrativa meritocrática reforça o isolamento do indivíduo, minando a possibilidade de uma prática empreendedora que seja, ao mesmo tempo, emancipadora e socialmente transformadora, todavia é a que se faz comum dentro dos relatos obtidos pelos estudantes aqui analisados e citados anteriormente.

A influência de discursos motivacionais e de *coaches* de “alta performance” ou *mind influencers*, também reforça a ideia de capital humano proposta por Schultz, mas com uma perspectiva distorcida e individualista. Enquanto Schultz (1973) argumenta que o empreendedorismo depende de investimentos em formação e capacitação para gerar transformações coletivas, os discursos contemporâneos presentes nos estudantes, reduzem esse potencial a estratégias de autoajuda voltadas exclusivamente para a sobrevivência no mercado. Essa desconexão entre o indivíduo e o coletivo reflete uma internalização de narrativas que restringem o empreendedorismo mais uma vez como práticas operacionais e técnicas “prontas”.

Sob a perspectiva de Espinosa, tal abordagem constitui-se como reflexo direto das paixões tristes, que são afecções que diminuem a potência de agir ao aprisionar o indivíduo em uma lógica de dependência e submissão a causas externas (Espinosa, 2008a, Parte III, Prop. 59). No tocante ao empreendedorismo neoliberal, as paixões tristes se manifestam na pressão constante por produtividade e sucesso, que não apenas reduzem a criatividade e a liberdade, mas também geram sentimentos de inadequação e fracasso em face de um ideal inalcançável.

Um estímulo à essas paixões tristes evidenciada no discurso dos estudantes analisados reflete uma busca direta por aconselhamento e aprendizagem junto às figuras de influenciadores que se sustentam no cenário principalmente digital, como a figura dos *coaches* ou *mind influencers* como relatados pelos estudantes. O termo “coach”, originado no contexto esportivo, foi adaptado para designar profissionais que atuam em múltiplas áreas de conhecimento, frequentemente sem possuir formação específica ou

certificação sólida em qualquer delas. Esses profissionais oferecem apoio para que seus clientes (ou *coachees*) alcancem objetivos pessoais ou profissionais, valendo-se de métodos autorais, frases de impacto compartilhadas online e programas frequentemente com altos custos, que, apesar disso, continuam atraindo grande público e obtendo popularidade.

Neste cenário, paradoxalmente, embora o *coaching* seja, em princípio, uma prática voltada para metas claras e bem delimitadas, uma infinidade de cursos é ofertada com uma abordagem ampla e superficial, sem aprofundamento em nenhum tema específico. No entanto, o elemento unificador desses programas, se instaura na promoção de uma narrativa de merecimento, no qual o cliente, ao contratar tais serviços ou produtos, é levado a acreditar que poderá desbloquear seu potencial e alcançar sucesso em qualquer esfera da vida. Uma lógica de poder que se alinha ao mercado e a noção de sucesso alcançado na meritocracia. Dessa forma, configura-se uma relação marcadamente individualista com a sociedade, na qual o sujeito é moldado como um capital humano, um gestor de si próprio. Embora a narrativa promova uma sensação de liberdade, na prática, sua autonomia é limitada, sendo sua capacidade frequentemente utilizada e direcionada a imperativos do neoliberalismo.

Nesse contexto, o conceito de sucesso ultrapassa as fronteiras da realização pessoal e torna-se entrelaçado com a visibilidade pública. O indivíduo é convocado a construir não apenas uma identidade única e autêntica, mas também uma imagem reconhecível e validada socialmente. Assim, o sucesso é definido pela capacidade de equilibrar a autenticidade com a exposição, unindo o íntimo ao social em uma dinâmica que privilegia a “publicização” da esfera privada e a “privatização” das interações sociais. Essa relação é explorada por Ehrenberg (2010) ao argumentar que a busca por ser “si mesmo” está inseparavelmente vinculada a necessidade de “tornar-se alguém” aos olhos dos outros - uma condição que, no mundo contemporâneo, implica a constante exposição de sua imagem como estratégia de reconhecimento. Como sintetiza o autor:

O que é ser bem-sucedido? Essa é uma questão que lembra uma outra: por que o sucesso se refere ao empreendedor? Ser bem-sucedido, hoje, é poder inventar seu próprio modelo, desenhar sua unicidade, ainda que idêntica à de todos os outros. Ser bem-sucedido é tornar-se si mesmo tornando-se alguém. Ser si mesmo, ser alguém: injunções banais e, no entanto, misteriosas que deveriam situar-se em registros aparentemente separados, até opostos, da identidade pessoal e da visibilidade social, da esfera privada e da esfera pública – como se sabe que se é si mesmo? Diante de quem se reconhece que se é alguém? Essas duas

questões entram hoje numa relação inédita que assimila, numa mesma retórica, a conquista de sua identidade pessoal à da ascensão pública, a busca da autenticidade à da visibilidade. Dinâmica dupla de exteriorização do íntimo – isso seria sua “publicização” – e de incorporação do social – isso seria sua “privatização” – que forma a trama da ambição contemporânea (Ehrenberg, 2010, p. 50).

Essa reflexão acerca da dinâmica contemporânea entre autenticidade e visibilidade pública oferece uma chave interpretativa para a compreensão do conceito de empreendedorismo obtido pelas representações sociais dos estudantes. Isto, pois, no contexto atual, o sucesso não se limita à realização pessoal, mas exige uma projeção pública que reforça a unicidade do indivíduo em um espaço social competitivo. O empreendedor, nesse imaginário, é aquele que “torna-se a si mesmo tornando-se alguém” – alguém visível, reconhecido, válido. Essa dinâmica, que combina a “publicização” do íntimo e a “privatização” do social, ressoa diretamente com a percepção dos estudantes analisados, que associam o empreendedorismo a elementos do grupo semântico “Marketing e Vendas” e “Gestão de Negócios”, perceptível nas seguintes falas:

EI01: *Tenho a sensação de que o empreendedor pra ser levado a sério, na verdade não só o empreendedor, tem que ser autêntico e chegar em todo mundo.*

EI06: *O empreendedor tem que sempre mostrar o que faz, tem que aparecer. Acho que não é só trabalhar bem.*

EI08: *[...] quero melhorar minha comunicação para conseguir aparecer mais pras pessoas.*

EI11: *Tem que ter bastante seguidores e fazer posts todos os dias, igual a Virginia faz. É isso que eu acho que ajuda ela vender as maquiagens. Outro exemplo é a Mari Maria, ela fez até um reality da vida dela, mostra tudo, família e empresa. Tudo isso ajuda né?!*

A lógica de visibilidade, alinhada à ética neoliberal do “empreendedor de si mesmo”, contrasta com as concepções clássicas de Say (1983) e Schumpeter (1982), que viam o empreendedorismo como uma prática voltada para a reorganização estrutural e inovação econômica. Assim, o foco na validação pública limita a autonomia e a potência criativa do indivíduo, reduzindo o empreendedorismo a um conjunto de práticas orientadas pela conformidade social e pelo reconhecimento externo.

A predominância dessas associações demonstradas na árvore de similitude indica, como já demonstrado, uma visão instrumental e pragmática do empreendedorismo,

moldada por um imaginário que prioriza a performance visível e o reconhecimento público. Em vez de ser compreendido como um campo de criação de novos caminhos ou de transformação coletiva, o empreendedorismo é internalizado como uma prática que reafirma o ideal contemporâneo de “tornar-se alguém” por meio da gestão de si mesmo como um produto. Essa perspectiva se alinha ao que Ehrenberg (2010, p.50) descreve como a “trama da ambição contemporânea”, na qual a busca pela autenticidade está indissociavelmente vinculada à necessidade de visibilidade social. Ser bem-sucedido, nesse contexto, significa demonstrar competência, eficiência e produtividade em um cenário público que valida e reforça essas qualidades.

Assim, os dados demonstram que os estudantes, ao relacionarem o empreendedorismo a competências técnicas, absorvem um modelo de sucesso que não apenas valoriza a performance individual, mas a posiciona como requisito para a ascensão e o reconhecimento. Esse modelo, amplificado pelas plataformas digitais e pela exposição constante, reflete a lógica neoliberal de “empresário de si mesmo”, na qual o sujeito se torna responsável por transformar sua identidade em capital social e econômico. Neste sentido, o empreendedor, deixa de ser um agente de transformação social ou ética e passa a ser um gestor de sua própria imagem e de seus resultados, sendo reduzido a uma prática de manutenção de status e validação externa. O empreendedorismo é então um caminho para atender às exigências do mercado e não como um espaço de liberdade criativa ou de articulação coletiva.

Dado o cenário atual de crescente busca por flexibilidade nas relações de trabalho, as fronteiras entre o âmbito pessoal e profissional tornam-se cada vez mais indistintas. Dentro da lógica meritocrática, o indivíduo é visto como responsável não apenas por traçar seu próprio caminho, assumindo os riscos inerentes a essa jornada, mas também por gerir suas tarefas de forma autônoma, independentemente de ser empregado ou empresário. Essa figura contemporânea, o “empresário de si mesmo”, carrega a responsabilidade tanto pela sua produtividade no trabalho quanto pela construção de sua valorização social. Assim, o empreendedorismo se estende por diversas dimensões da vida do sujeito, tornando-se um elemento central de sua identidade, moldando o indivíduo também como um capital humano, conforme aponta Ehrenberg (2010, p. 86):

O apelo generalizado à revolução gerencial nas empresas nos remete a outro sistema de representação da eficácia, que consiste em transformar os trabalhadores em empreendedores de suas próprias tarefas. É na figura do empreendedor, no homem empreendedor que se focaliza a autonomia. O espírito de

empresa, a ação de empreender, é a pedra de toque da transformação da gestão de recursos humanos, ou seja, da gestão das relações entre a empresa e seus empregados.

Neste contexto, o trabalho é reinterpretado como uma extensão do capital, dissolvendo a distinção entre o indivíduo e os recursos que ele mobiliza. Essa perspectiva encontra sustentação em Foucault (2008), quando o mesmo descreve o trabalhador não apenas como um executor de tarefas, mas como uma “unidade-empresa”, que gerencia suas competências e atributos como se fossem um capital produtivo. O salário, nessa lógica, deixa de ser visto como o preço de uma força de trabalho vendida ao mercado, passando a ser entendido como o rendimento do “capital humano” – um conjunto de aptidões físicas, psicológicas e sociais inerentes do trabalhador.

Esse entendimento de salário como rendimento do capital humano alinha-se à visão técnica e utilitarista do empreendedorismo presente nas representações dos estudantes. Contudo, essa abordagem limita a percepção de valor ao retorno financeiro e ignora os aspectos sociais e éticos do conceito. Drucker (1986) e Schumpeter (1982), ao enfatizarem o empreendedorismo como inovação e transformação, sugerem que o valor vai além do lucro imediato e envolve impactos de longo prazo na sociedade. Essa dimensão ética e transformadora está ausente nas representações analisadas, o que reflete a internalização de uma visão restritiva e mercadológica do conceito.

Nessa configuração, o indivíduo assume total responsabilidade por seu sucesso ou fracasso, uma vez que ele próprio corresponde à fonte de sua renda, produtor de suas competências e gestor de sua própria carreira. O pensamento neoliberal, ao transformar o trabalhador em empresário de si mesmo, promove não apenas a desumanização das relações laborais, mas também a transferência de riscos e responsabilidades para o próprio sujeito. Essa visão reforça a ideia de que a melhoria da renda ou o avanço profissional depende exclusivamente de investimentos na “empresa” que o indivíduo representa, seja por meio de educação formal, experiências ou estratégias de autovalorização.

A conexão entre trabalho e identidade, mediada pelo “capital humano”, é amplificada pelas plataformas digitais, e isso torna-se o palco onde o indivíduo deve projetar sua marca pessoal, como identificado nos relatos dos estudantes abaixo:

EI02: *“Se você quer empreender, tem que estar no TikTok ou no Instagram o tempo todo, fazendo vídeo, mostrando o dia a dia, porque se não aparecer, ninguém lembra de você.”*

EI04: *“[...] tem as plataformas de Onlyfans, acho que a pessoa que tá lá é empreendedora e até lá tem que ser forte no Instagram.”*

EI09: “*Eu acho que todo empreendedor precisa fazer cursos de marketing digital, tem que saber divulgar*”.

EI11: “*Tem a Virgínia que vende maquiagem, ela faz lives toda semana pra ensinar como usar os produtos. Acho que sem as lives e sem ninguém saber quem é ela, ninguém compra nada.*”

A publicização de si, viabilizada por redes sociais e espaços digitais, reforça a necessidade de visibilidade como condição para relevância e sucesso. Assim, o *homo economicus* neoliberal emerge não apenas como gestor de suas tarefas, mas como curador de sua própria imagem, integrando a lógica de mercado em todas as esferas de sua vida. Conforme afirma Foucault (2008, p. 311):

O *homo economicus* é um empresário, é um empresário de si mesmo. Essa coisa é tão verdadeira que, praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir, a cada instante, o *homo economicus* parceiro da troca por um *homo economicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo pra si mesmo seu produtor, sendo pra si mesmo a fonte de sua renda.

No contexto das representações dos estudantes acerca do empreendedorismo, o *homo economicus* emerge como uma figura influenciada nessa lógica, caracterizando-se como empresário de si mesmo. Assim, essa configuração transcende a visão clássica do trabalhador como mero vendedor de sua força de trabalho ou do consumidor como receptor passivo de bens e serviços. O indivíduo, agora interpretado como uma microempresa, torna-se simultaneamente o produtor e o consumidor de seu próprio desempenho, gerenciando-se como um capital a ser continuamente valorizado e explorado (Costa, 2009).

Assim, identifica-se que para os estudantes, essa perspectiva é refletida em uma visão de empreendedorismo fortemente ancorada na autoeficácia e na responsabilidade individual. Eles associam o sucesso empreendedor não apenas à criação de negócios, mas também à capacidade de se autogerir em um mercado altamente competitivo. Essa concepção reduz o empreendedorismo à ideia de que o indivíduo deve ser seu próprio capital, seu próprio patrão e fonte de renda, ajustando suas competências, ações e decisões para ser competitivo às exigências do mercado. Como evidenciado na fala do estudante EI08 “[...] eu quero no futuro, abrir minha fábrica, [...] conseguir viver uma vida legal, poder comprar o que quero, poder viajar pra qualquer lugar” [...] acho que todo mundo pode conquistar isso, é só querer e fazer”, mas também construir sua identidade como

“produto”, [...] preciso melhorar sobre como falar, chegar no cliente, é algo que eu busco com os vídeos que assisto na internet, como encantar as pessoas”.

Essa construção implica um equilíbrio constante entre produzir valor econômico e manter uma imagem pública reconhecível e admirável, reforçando o ciclo de produção e consumo de sua própria performance. Essa dinâmica é percebida como uma necessidade inevitável, promovida por uma narrativa que privilegia a autorresponsabilidade e a competitividade, ignorando os fatores estruturais que moldam as condições de sucesso.

Sob essa ótica, a necessidade de projetar uma imagem bem-sucedida molda as representações sociais do empreendedorismo, reforçando a ideia de “ser alguém” depende de ser reconhecido por suas realizações no espaço público. Essa dinâmica reflete uma realidade em que a individualidade, embora proclamada como essencial, é constantemente negociada dentro de padrões de sucesso pré-definidos pela lógica do mercado e das redes sociais. Isso revela que as representações sociais do empreendedorismo entre os estudantes não apenas reproduzem as dinâmicas de “publicização” e “privatização”, descritas por Ehrenberg (2010), mas também reforçam as tensões entre identidade pessoal e visibilidade pública. Essa visão limitada do empreendedorismo, ancorada no desempenho e na validação externa, indica mais uma vez a necessidade de ressignificar o conceito no contexto educacional, promovendo uma compreensão mais ampla e transformadora que transcenda as restrições impostas pela lógica contemporânea do sucesso individual. Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que o apelo à realização pessoal, à autenticidade e ao desejo de “tornar-se alguém” possui força afetiva e simbólica na constituição subjetiva dos estudantes. O erro, portanto, não está na valorização do indivíduo em si, mas na forma como essa valorização é capturada por uma lógica de mercado que transforma o sujeito em produto, e a experiência de si em performance constante.

Diante disso, entendemos ser necessário pensar caminhos que não suprimam o desejo de reconhecimento pessoal, mas que o reorientem para formas de ação empreendedora capazes de articular o individual com o coletivo, a expressão singular com a construção de vínculos e responsabilidades partilhadas. Em vez de reforçar uma pedagogia voltada à auto exploração e à visibilidade, o ensino do empreendedorismo pode ser tensionado a partir de práticas que valorizem a ética do cuidado, a solidariedade e o engajamento com os territórios onde os sujeitos se formam e atuam. Nesse horizonte, o sujeito empreendedor deixa de ser apenas gestor de si mesmo para tornar-se também mobilizador de afetos, relações e potências coletivas no espaço escolar e social.

Para Espinosa, todos os seres humanos estão interligados em uma única substância, e as ações de cada indivíduo têm impacto no coletivo (Espinosa, 2008a, Parte I, Prop. 15). Sob essa ótica, o empreendedorismo não deve ser compreendido apenas como um meio de alcançar sucesso individual, mas como uma prática que contribui para o fortalecimento das relações humanas e sociais. Isso implica um deslocamento do foco instrumental para uma abordagem ética, em que o empreendedorismo seja compreendido como um campo de criação de valor compartilhado, capaz de gerar impactos positivos para a coletividade.

Ademais, essa visão restrita também se configura como uma limitação criativa. Para Espinosa, a criatividade humana consiste em uma das manifestações mais elevadas de sua potência. Ao criar, o ser humano não apenas expande sua própria capacidade de existir e agir, mas também altera a realidade ao seu redor, introduzindo novos caminhos, novas possibilidades e novos modos de viver. Contudo, quando o empreendedorismo é entendido apenas como uma sequência de práticas padronizadas e gerenciais, ele sufoca o potencial criativo dos indivíduos, limitando sua capacidade de inovar e transformar.

Isso é observável tanto nas falas dos estudantes quanto na análise de Vergès e da árvore de máxima similitude das representações sociais, onde o foco no grupo semântico de “Marketing e Vendas” e a inserção do grupo “Inovação e Criatividade” como periférico indica uma internalização de narrativas culturais que orientam para métodos de sucesso que priorizam para uma emancipação financeira e o lucro individual. Isso em detrimento de uma abordagem mais ampla, orientada para a inovação social e a criação de novos horizontes. Essa visão predominante nos estudantes que ainda não acessaram a educação empreendedora não apenas limita a potência dos indivíduos, mas também os distancia de uma compreensão mais elevada de suas capacidades criativas e transformadoras. Como argumenta Espinosa “a potência da mente consiste no conhecimento” (Espinosa, 2008a, Parte V, Prop. 20), e é por meio desse conhecimento que o indivíduo alcança a verdadeira autonomia e plenitude.

A partir da análise das representações sociais dos estudantes e da análise comparativa aos conceitos do empreendedorismo propostos por clássicos nas vertentes econômica e comportamental, identifica-se que o conceito de empreendedorismo que chega até as escolas se constitui como uma **prática de autogestão mercadológica, em que o indivíduo é simultaneamente gestor, produto e capital de sua própria performance**. Centralizado na eficiência técnica e na busca por resultados financeiros imediatos, o conceito identificado é moldado pela lógica neoliberal e pela influência de

narrativas digitais. Essa perspectiva privilegia a visibilidade e a validação pública, reduzindo a criatividade e a inovação a papéis secundários e desconectando o empreendedorismo de sua dimensão ética e transformadora. Assim, ele se torna um reflexo de práticas individuais adaptativas, ao invés de uma ferramenta de transformação social e emancipação.

Em síntese, o empreendedorismo se constitui como **um processo de autogestão e valorização individual, guiado pela busca de reconhecimento e sucesso dentro das dinâmicas mercadológicas e neoliberais**. Essa compreensão reflete diretamente nas representações sociais dos estudantes, e possibilita evidenciar dimensões centrais do conceito de empreendedorismo. Essas dimensões correspondem à centralidade mercadológica, que enxerga o empreendedorismo como uma prática voltada para eficiência gerencial e sucesso financeiro; à invisibilidade criativa, que limita o potencial transformador do conceito ao tratá-lo como complementar; à valorização do individualismo, que atribui exclusivamente ao sujeito a responsabilidade pelo êxito ou fracasso; e à conexão com a visibilidade, no qual o empreendedorismo é inseparável da gestão de uma marca pessoal, reforçando a lógica do "empreendedor de si mesmo". Além disso, observa-se a ausência de uma ética coletiva, com pouca ênfase em colaboração ou impacto social, e a influência cultural digital, na qual narrativas de figuras públicas, como coaches e influenciadores, priorizam fórmulas rápidas de sucesso e resultados imediatos, moldando as percepções dos estudantes sobre o empreendedorismo.

Em comparação aos conceitos clássicos do empreendedorismo, o conceito emergente se contrasta com as abordagens clássicas que destacam dimensões como inovação, assunção de riscos, coordenação de recursos e motivação para a realização. O Quadro 6 apresenta a comparação do conceito com a definição de empreendedorismo propostas por autores clássicos.

Quadro 6

Comparação geral do conceito de empreendedorismo obtido nas representações sociais com os conceitos clássicos

Autor	Conceito Clássico	Distância do Conceito Proposto
Jean-Baptiste Say	Empreendedor como coordenador de recursos e criador de valor econômico	Representações dos estudantes focam na execução técnica e na gestão básica, ignorando a coordenação de recursos para criar valor. Empreendedorismo é visto como uma

		prática mais operacional e menos estratégica.
Richard Cantillon	Empreendedor como agente de riscos e incertezas econômicas	A ausência de risco como elemento central nas representações demonstra uma preferência pela segurança e previsibilidade, decorrente da imitação da experiência dos casos de sucesso, eliminando o caráter aventureiro e inovador associado ao empreendedorismo.
Joseph Schumpeter	Empreendedor como inovador disruptivo e motor da destruição criativa	Inovação e transformação são elementos periféricos nas representações, com ênfase em reproduzir práticas existentes. O potencial transformador do empreendedorismo é ignorado.
Peter Drucker	Empreendedorismo como prática sistemática de inovação para explorar mudanças e oportunidades	O conceito proposto pelos estudantes reduz o empreendedorismo a práticas gerenciais e mercadológicas, afastando-se da visão sobre inovação como elemento central.
Theodore Schultz	Empreendedorismo como investimento no capital humano para gerar transformações econômicas e sociais	Educação e conhecimento aparecem de forma técnica e instrumental, desconectados de um potencial transformador ou de impacto coletivo, limitando o alcance do capital humano a objetivos individuais e utilitaristas.
David McClelland	Empreendedor motivado pela necessidade de realização, superação de desafios e busca pela excelência.	Representações destacam objetivos financeiros e gerenciais, ignorando a dimensão motivacional de realização pessoal e superação, evidenciando uma visão mais pragmática e menos voltada para aspectos subjetivos, como prazer pessoal ou ganho individual.

Fonte: Os autores (2024).

A análise demonstra, assim, uma divergência, posicionando o conceito proposto como limitado a práticas técnicas e utilitaristas, com ênfase na adaptação ao mercado e no sucesso individual, em detrimento de uma visão transformadora ou socialmente inclusiva do empreendedorismo. Essa desconexão entre os conceitos clássico e as representações dos estudantes evidencia um esvaziamento das dimensões criativas, éticas e coletivas do empreendedorismo, restringindo-o a uma abordagem funcional e descontextualizada das complexidades sociais e econômicas. Assim, enquanto os autores

clássicos atribuem ao empreendedorismo características inovadoras, disruptivas e socialmente relevantes, as representações estudantis refletem uma compreensão superficial e individualista, moldada por narrativas contemporâneas que priorizam eficiência técnica e objetivos financeiros imediatos. Essa conclusão ressalta a necessidade de repensar o ensino do empreendedorismo para resgatar seu potencial transformador e ampliar sua relevância social.

Cabe salientar que ao comparar as representações sociais dos estudantes com os conceitos teóricos de empreendedorismo, não se pretende afirmar a existência de um perfil ideal ou hierarquizar subjetividades. A análise, ancorada em uma perspectiva crítica e relacional, evidencia que a subjetividade empreendedora não é um traço fixo ou uma competência individual a ser adquirida, mas uma construção discursiva e afetiva situada, atravessada por múltiplos elementos, como, históricos, sociais, políticos e educacionais. Assim, o que está em jogo não é a autenticidade de um “bom” ou “mau” perfil, mas os efeitos que determinadas formas de subjetivação empreendedora produzem nos sujeitos.

Nesse sentido, a tese adota o conceito de dispositivo conforme proposto por Michel Foucault (1988), compreendendo o empreendedorismo não apenas como conteúdo curricular, mas como um operador estratégico de subjetivação. O dispositivo, para Foucault, é uma rede heterogênea de discursos, saberes, normas, instituições e práticas que incidem sobre os modos de vida, produzindo sujeitos em consonância com determinadas racionalidades políticas. Gilles Deleuze (1990) amplia essa noção ao afirmar que o dispositivo “faz ver e faz falar”, ou seja, estrutura regimes de visibilidade e enunciação que afetam tanto os corpos quanto os afetos. No campo educacional, o ensino do empreendedorismo, quando assumido como dispositivo, atua como tecnologia de poder e saber que orienta condutas, desejos e interpretações da realidade a partir da lógica da autogestão, da meritocracia e da responsabilização individual.

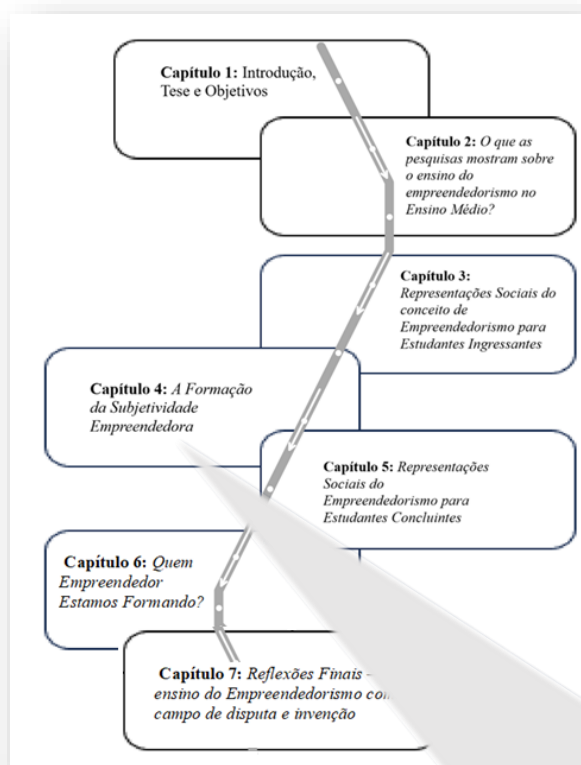
A subjetividade empreendedora, tal como analisaremos no próximo capítulo, não é tomada como identidade substancial, mas como efeito de um processo de subjetivação continuamente produzido e atualizado em meio a disputas discursivas. Nesse processo, os estudantes elaboram compreensões próprias sobre o empreendedorismo, ainda que não tenham cursado disciplinas diretamente voltadas ao tema. Isso reforça o argumento de que o empreendedorismo circula como discurso hegemônico na cultura e na escola, naturalizando valores associados ao esforço individual, ao sucesso meritocrático e à superação de obstáculos estruturais por meio da força de vontade.

Dessa forma, acolhe-se a sugestão de que o perfil socioeconômico dos estudantes contribui para a análise, ainda que não tenha sido objeto de coleta direta nesta pesquisa. Considera-se aqui, de forma situada e contextual, que os sujeitos participantes são estudantes do ensino médio da rede pública, oriundos de escolas estaduais e de um Instituto Federal, o que permite inferir uma inserção majoritária em contextos de vulnerabilidade social, com acesso limitado a recursos materiais, culturais e simbólicos. Essa caracterização não busca funcionar como variável explicativa ou determinante causal, mas como elemento de leitura que ilumina os modos pelos quais os discursos empreendedores são apropriados, ressignificados e performados pelos estudantes em suas realidades.

Nesse cenário, a forte adesão a valores empreendedores, como autossuficiência, superação individual e independência financeira, mesmo entre sujeitos em condições adversas, revela o alcance normativo do dispositivo de empreendedorismo, entendido aqui como uma malha discursiva e afetiva que atravessa a educação, a cultura e a política. Tal dispositivo mobiliza promessas de mobilidade social e reconhecimento individual, ao mesmo tempo em que confronta os sujeitos com obstáculos estruturais à sua realização, gerando tensões ético-afetivas que serão discutidas nos capítulos seguintes.

Assim, a leitura proposta não opera por classificações fixas ou pela aplicação de modelos explicativos fechados. Ao contrário, inscreve-se em uma perspectiva crítica e relacional, na qual a subjetividade empreendedora é analisada como efeito de um processo contínuo de afetação, negociação e produção de sentido. O que está em jogo, portanto, não é apenas o conteúdo do que se aprende, mas a forma como se é afetado e subjetivado por esse aprender - processo no qual a educação funciona como campo de captura, mas também de disputa e invenção de outras formas de existência.

4. A FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE EMPREENDEDORA



Este capítulo tem como objetivo analisar as percepções, práticas e experiências de docentes que atuam no ensino do empreendedorismo no Novo Ensino Médio, com a intenção de compreender como suas interpretações e ações contribuem para a formação da subjetividade empreendedora no ambiente escolar.

A análise baseia-se em entrevistas com nove docentes da rede estadual do Paraná e da rede federal de ensino, considerando dois campi do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul, que atuam com estudantes do Novo Ensino Médio em diferentes etapas formativas. Utilizando como referencial o ciclo de políticas de Ball (1993) e Mainardes (2006), a investigação concentra-se nos contextos da prática e dos efeitos, buscando compreender como as diretrizes curriculares sobre empreendedorismo são interpretadas e operacionalizadas no cotidiano escolar. As entrevistas, conduzidas por roteiro semiestruturado e transcritas com o auxílio do aplicativo SoundType AI, foram organizadas em eixos temáticos: formação docente, finalidades pedagógicas, metodologias e efeitos percebidos. A análise evidencia estratégias, tensões e sentidos mobilizados pelos professores, bem como os choques entre suas práticas e os objetivos institucionais, propondo um modelo explicativo da formação da subjetividade empreendedora. Ancorada na teoria dos afetos de Espinosa, a abordagem permite compreender os impactos epistemológicos, políticos e afetivos da educação empreendedora, indicando caminhos para uma formação mais crítica e emancipatória.

4.1. EMPREENDEDORISMO E A EDUCAÇÃO

A inserção do Empreendedorismo como componente curricular tem sido articulada em resposta às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente no que tange à educação e à preparação para o mundo produtivo. Essa exigência visa formar indivíduos empreendedores, autônomos, dotados de competências múltiplas, capazes de aprender continuamente, adaptar-se, empreender e promover transformações. Um discurso que se reflete no incentivo ao ensino do Empreendedorismo no Ensino Médio, integrado à Educação Básica por meio de reformas e políticas educacionais (Silva, 2015).

Conforme Frigotto (2001), o ensino do empreendedorismo no Brasil intensificou-se especialmente no final da década de 1980 e início da década de 1990, vinculado às transformações econômicas e políticas nacionais, caracterizadas pela mundialização do capital, flexibilização do trabalho e recomposição do sistema produtivo. Esse período coincide com a reformulação da Educação Básica e Técnica no Brasil, marcada pela descentralização e pela introdução de modelos de privatização e terceirização de serviços considerados não-exclusivo, como saúde, educação, cultura e pesquisa científica. Nesse cenário, o Empreendedorismo passou a ser visto como uma habilidade para enfrentar os desafios estruturais impostos por essas mudanças.

Segundo Degen (1989), Drucker (1986) e Fillion (1991, 1999), esse período é caracterizado por uma série de pesquisas e iniciativas voltadas para o desenvolvimento de características comportamentais empreendedoras, educação empreendedora, pedagogia e cultura empreendedora, intraempreendedorismo, autoemprego e a articulação entre escola, universidade e empresas. No Brasil, a Fundação Getúlio Vargas (FGV) foi pioneira ao introduzir o primeiro curso de empreendedorismo em 1981. Desde então, diversas instituições de ensino superior incorporaram disciplinas e programas voltados à formação de empreendedores. Exemplo disso, é a criação do Centro Integrado de Gestão Empreendedora pela FGV, o Centro de Estudos Avançados em Recife, o Programa de Formação de Empreendedores da USP, a Escola de Novos Negócios e Escola de Novos Empreendedores da Universidade Federal de Santa Catarina, no ano de 1992 e em 1997, a criação do Projeto Gênesis, que fomenta a incubação universitária, pesquisa e ensino (Silva, 2020).

Outro marco significativo foi a inclusão do pilar “aprender a empreender” como o quinto pilar da educação, proposto pela UNESCO no Relatório Delors (2002). Esse pilar reflete a necessidade de preparar as novas gerações para um mundo em que a

capacidade de gerar empregos e riqueza será fundamentado para o desenvolvimento social e econômico. Nesse momento, acentua-se a necessidade de estabelecer diretrizes educacionais que promovessem a cidadania, a construção de uma cultura de paz e a capacidade de lidar com mudanças e incertezas (Unesco/Prelac, 2004).

Nesse contexto, surgem novas propostas pedagógicas para o ensino do empreendedorismo, como a pedagogia empreendedora, postulada por Fernando Dolabela (2003), que propõe uma abordagem inovadora para adequar a educação às exigências contemporâneas. Dolabela destaca o “sonho estruturante” como elemento central dessa pedagogia, defendendo que o empreendedorismo deve ser compreendido como uma forma de ser, mobilizando competências, valores e visões de mundo para transformar realidades. A pedagogia empreendedora será explorada com maior profundidade na próxima seção.

De acordo com Araújo et al. (2005), o interesse pela educação empreendedora é identificado como a “segunda revolução” das Universidades. Um momento em que, após a pesquisa ser inserida como parte da universidade – primeira revolução – tem-se agora um olhar voltado para os interesses de cunho econômico e social, denominada conforme Araújo et al. (2005, p. 18), como “Universidade Empreendedora”, um espaço em que a ciência e a capitalização do conhecimento são apresentadas como um motor alternativo para o crescimento econômico. Essa abordagem evidencia a crescente ligação das universidades ao setor produtivo, onde o empreendedorismo tecnológico e a criação de startups passam a ser parte da formação dos estudantes, especialmente em áreas como as engenharias e ciências da computação.

Além disso, a Universidade Empreendedora, conforme Dolabela (2003), propõe não apenas a geração de tecnologias e negócios, mas também a formação de indivíduos com uma visão ampla de transformação social e ética. Dolabela destaca que a ciência deve ser colocada a serviço de soluções que atendam não somente às demandas de mercado, mas também às necessidades das comunidades, contribuindo para o desenvolvimento sustentável e para a redução das desigualdades.

Além da expansão do empreendedorismo nas universidades, a educação básica também começou a ser influenciada por essas transformações. Neste momento, especificamente em 1995, o ensino do empreendedorismo passa a ser inserido no currículo escolar por meio de parcerias com o SEBRAE, movimento reforçado pela pedagogia empreendedora (Coan, 2011).

Outro momento na evolução do ensino do empreendedorismo na Educação Básica se deu pelo projeto Fazendo Acontecer, coordenado por José Carlos de Assis Dornelas, originado a partir da solicitação da Frente Parlamentar do Empreendedorismo da Assembleia Legislativa de São Paulo em conjunto com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, objetivando a inclusão da temática no Ensino Médio (Coan, 2011).

Em 2013, o Pronatec Empreendedor representou um importante avanço, fruto de uma parceria entre o SEBRAE e o Ministério da Educação (MEC) (Silva, 2015). Essa iniciativa buscava incluir a disciplina de Empreendedorismo nos cursos da rede pública de Ensino Técnico, promovendo a inserção de conteúdos específicos sobre empreendedorismo no currículo dos cursos ofertados pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Inicialmente, a proposta foi implementada nos cursos técnicos em Informática, Promotor de Vendas e Cabeleireiro.

Em 2019, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Programa Novos Caminhos, um conjunto de ações voltadas ao fortalecimento da política de Educação Profissional e Tecnológica. O programa tem como objetivo alinhar o planejamento da oferta educacional às demandas do mercado, estruturando suas iniciativas em três eixos principais: Gestão e Resultados, Articulação e Fortalecimento e Inovação e Empreendedorismo. Entre as medidas previstas, destacam-se melhorias na regulação da oferta de cursos técnicos, a formação de docentes e a ampliação da oferta de cursos profissionais e técnicos, com ênfase no itinerário formativo do Novo Ensino Médio (Silva, 2020).

Esse cenário se consolida com a inserção do empreendedorismo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), amparada pela Lei nº 13.005/2014, que regulamentou o Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2014-2024, no qual se estabelecem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, reiterando a necessidade de estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas que assegurem os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, considerando as diversidades regional, estadual e local (Brasil, 2014).

Neste contexto, a BNCC no âmbito do Ensino Médio, se estrutura com a finalidade de atender às necessidades de uma formação geral, considerada indispensável ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, assim como, responder às expectativas dos jovens quanto à sua formação, propondo que “a escola que acolhe a

juventude tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida” (Brasil, 2018a).

Nesta referência normativa, o Empreendedorismo constitui-se como um dos eixos estruturantes nos itinerários formativos, que formam a parte diversificada da BNCC e supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões, voltadas para o desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (Brasil, 2018a). Para isso, a escola precisa promover uma cultura que favoreça o desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores essenciais ao Empreendedorismo, como criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros. Essas competências são compreendidas como fundamentais para o desenvolvimento pessoal, a cidadania ativa, a inclusão social e a empregabilidade (Brasil, 2018a).

De modo geral, observa-se que o Empreendedorismo a partir da BNCC emerge vinculado especificamente às questões relacionadas ao trabalho, negócios e inovação, conciliando o desenvolvimento de valores para o desenvolvimento pessoal e a empregabilidade, levando ao entendimento de uma proposta que se estabelece subordinada à geração de alternativas para problemas como o desemprego.

Conforme De Oliveira Costa e Caetano (2021), a educação centrada no Empreendedorismo, inicia-se e ainda se mantém sustentando-se nas justificativas de solucionar problemas de ordem estrutural do capital, ampliando nas políticas e programas educacionais atuais o discurso do desenvolvimento de competências e capacidades empreendedoras nos cidadãos. No entanto, evidencia-se que o Empreendedorismo é incentivado como solução para o desemprego, motivado pela inclusão do pilar “aprender a empreender”, legitimando o mercado como solução para problemas sociais, e a educação como meio de atender ditames econômicos do mercado e que tem orientado as reformas educacionais até os dias de hoje.

4.2. PEDAGOGIA EMPREENDEDORA

A pedagogia empreendedora surge como uma abordagem educacional que visa preparar os indivíduos para enfrentarem as transformações do mundo contemporâneo. Em um cenário de rápidas e constantes mudanças sociais, econômicas e culturais, essa

pedagogia busca fortalecer valores como autonomia, protagonismo, inovação e sustentabilidade. Esses valores são essenciais para uma educação que visa formar indivíduos capazes de gerar impacto positivo em suas comunidades enquanto atendem às demandas de uma sociedade globalizada (Dolabela, 2003).

Com base em Dolabela (2003), a proposta da pedagogia empreendedora é ampliar os princípios do empreendedorismo, tradicionalmente vinculados ao campo empresarial, para outras âmbitos da vida social. Dolabela argumenta que o empreendedorismo deve ser compreendido como uma “forma de ser”, aplicável em diversos contextos e atividades. Essa concepção expande o conceito de empreendedorismo, relacionando-o a aspectos como sonhos, autorrealização e capital social. Para o autor, o empreendedor é aquele que transforma sonhos em realidade, mobilizando competências, valores e visões de mundo para promover mudanças em si mesmo e no ambiente em que está inserido.

No âmbito educacional, a pedagogia empreendedora é apresentada como uma alternativa capaz de enfrentar desigualdades sociais, promovendo uma educação inclusiva e igualitária. Ao incorporar princípios como democracia, participação ativa e formação crítica, ela busca legitimar-se como uma abordagem que contribui para a justiça social. Dolabela (2003) destaca que o processo de aprendizagem se organiza em torno da conexão entre sonho e sua realização, com o sonho atuando como elemento motivador na busca pelo conhecimento. Essa abordagem incentiva o estudante a se conhecer, compreender a realidade e alinhar seu sonho às condições concretas de realização.

Nesse contexto, a dimensão emocional desempenha um papel central. Segundo Dolabela (2003), é a emoção que desperta as competências empreendedoras, como motivação, criatividade, perseverança, iniciativa e protagonismo. Esses atributos, ainda que intrínsecos aos seres humanos, podem estar adormecidos e precisam ser estimulados pela pedagogia empreendedora. Essa abordagem também defende que o sonhador deve ter autonomia sobre seus sonhos e ser capaz de controlar as energias necessárias para sua realização, evitando a dissociação entre trabalho e prazer.

Dolabela (2003) também analisa as relações de trabalho contemporâneas, caracterizadas por estruturas hierárquicas que priorizam a produção em detrimento das interações humanas. Como alternativa, ele propõe redes colaborativas que valorizam as emoções e a singularidade de cada indivíduo, promovendo conexões mais humanizadas. Nesse modelo, o capital humano e o capital social são reconhecidos como principais motores de criação de valor, substituindo a ênfase no capital físico e financeiro. A inteligência, impulsionada pela emoção e alimentada pela capacidade de sonhar, é vista

como o recurso mais valioso para a inovação e o progresso coletivo. Essa perspectiva dialoga com autores da “sociedade do conhecimento” como Drucker (1986), que ressaltam a importância da combinação entre criatividade e colaboração para transformar ideias em realizações.

A pedagogia empreendedora fundamenta-se na integração entre o ato de sonhar e sua concretização, propondo um processo dinâmico em que ambos se influenciam continuamente. O objetivo pedagógico é conectar o sonho com a ação, sendo o sonho estruturante algo concreto, orientado por um propósito claro e vinculado a metas específicas. A transformação do sonho em ação exige a mobilização de recursos internos e externos, bem como o desenvolvimento de habilidades como trabalho em equipe, organização e colaboração com múltiplos atores.

Assim, a compreensão de Dolabela (2003) sobre o espírito empreendedor vai além da capacidade de identificar oportunidades ou criar negócios. Ele o define como uma visão de mundo que articula sonhos individuais à realização pessoal e coletiva, promovendo mudanças em qualquer campo de atuação. A teoria dos sonhos, proposta pelo autor, coloca o “sonho estruturante” como elemento central no processo de formação empreendedora. Esse sonho é aquele que organiza projetos de vida e mobiliza indivíduos em busca de sua autorrealização, conectando desejos, valores e visões de mundo.

Embora a pedagogia empreendedora valorize atributos como ousadia, perseverança e criatividade, ela apresenta limitações ao negligenciar os fatores estruturais que influenciam o processo de realização dos sonhos. Dolabela (2003) enfatiza a importância da motivação individual, mas não explora profundamente as condições sociais e econômicas que podem impactar o sucesso. Assim, em vez de questionar ou transformar as bases estruturais dessas desigualdades, a pedagogia empreendedora opera como uma proposta de adaptação dos indivíduos à ordem vigente. Em uma perspectiva crítica, essa lacuna ressalta a necessidade de equilibrar o foco no protagonismo pessoal com a consideração das desigualdades contextuais que moldam a realidade dos estudantes.

Desta forma, a ênfase na realização individual pode limitar o alcance transformador da pedagogia empreendedora, uma vez que prioriza mudanças pessoais em detrimento de processos coletivos e estruturais. Embora Dolabela (2003), reconheça a dimensão coletiva do empreendedorismo, sua abordagem permanece centrada no indivíduo como principal agente de mudança. Essa perspectiva positivista reforça a ideia de que o sucesso depende exclusivamente da capacidade de adaptação e protagonismo do

indivíduo, desconsiderando as limitações impostas por condições sociais e econômicas diversas.

Por fim, no que se refere à implementação da pedagogia empreendedora nas escolas, Dolabela (2003) destaca que sua aplicação ocorre por meio de estratégias que incentivam a criatividade e a concretização de projetos pessoais. Essa abordagem está fundamentada em princípios éticos e no bem-estar social, elementos que o autor considera primordiais para a compreensão do empreendedorismo. Segundo Dolabela “o empreendedorismo que nos interessa é aquele capaz de gerar e distribuir renda, conhecimento, poder e riqueza. Assim sendo, o sonho deve subjugar-se à ética, promover cidadania, a cooperação, a democracia, a humanidade” (Dolabela, 2003, p. 102). Essa perspectiva é alinhada à ideia de humanizar o capitalismo, presente em toda a obra sobre pedagogia empreendedora.

Entre as ferramentas propostas para materializar essa pedagogia, destacam-se o “mapa do sonho”, que auxilia os estudantes a visualizarem seus objetivos, e atividades práticas como jogos, simulações e dinâmicas teatrais. Essas técnicas visam não apenas fomentar a autonomia e a capacidade de planejamento dos estudantes, mas também conectar suas aspirações pessoais às competências práticas, promovendo uma formação integral e ética.

Apesar de seu potencial mobilizador e de sua proposta ética declarada, a pedagogia empreendedora de Dolabela (2003) permanece tensionada por uma concepção de sujeito centrada no mérito individual, na autorresponsabilização e na gestão de si, como evidenciado nos discursos dos estudantes analisados no capítulo anterior. Ainda que o autor valorize a coletividade em certos momentos, sua ênfase recai sobre o sonho como impulso individual capaz de superar obstáculos estruturais, sem considerar suficientemente as determinações sociais e econômicas que condicionam as trajetórias educacionais e profissionais. Isso revela uma limitação central de sua proposta: ao não problematizar as desigualdades materiais, a pedagogia empreendedora acaba por reforçar, mesmo que de forma não intencional, o ideal neoliberal de um sujeito empreendedor autossuficiente e permanentemente motivado.

Essa lógica, como demonstrado nas representações sociais dos estudantes, resulta em uma internalização do fracasso e em uma visão do sucesso dependente da exposição pública, do esforço individual e da adaptação à ordem vigente. Ao priorizar a autorrealização como chave para a transformação social, a pedagogia empreendedora acaba por obscurecer as mediações coletivas e estruturais que condicionam a realização

dos sonhos. Essa tensão entre o ideal da autonomia e a responsabilização individual aparece de forma marcante nos discursos dos estudantes analisados, nos quais o sucesso é compreendido como uma combinação de autenticidade, visibilidade e esforço pessoal, desvinculada de condições sociais concretas. Como veremos no próximo tópico, essa perspectiva não é apenas discursiva, mas encontra respaldo institucional nas reformas educacionais brasileiras recentes, que incorporam o empreendedorismo como um princípio formativo alinhado às exigências do mercado e à valorização do desempenho individual como medida de sucesso social.

4.3. REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

A educação brasileira tem sido marcada por inúmeras reformas e mudanças ao longo da sua história, especialmente no que diz respeito à educação pública. De acordo com Saviani (2008), desde a Proclamação da República diversas tentativas foram feitas para estabelecer um modelo de educação pública no Brasil. Um marco importante foi a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, que colocou a educação como uma temática central da gestão pública.

Durante esse período, a política educacional evoluiu de um foco inicial na redução do analfabetismo para uma ênfase em capacitar mão-de-obra qualificada, promovendo o ensino superior e introduzindo conceitos como autonomia, flexibilidade, e formação continuada (Marçal, 1993; Martins, 2000; Saviani, 2008). No entanto, no final dos anos 1990, o ensino médio brasileiro começou a ser criticado por sua defasagem em relação às demandas sociais e econômicas. Nesse contexto, Martins (2000) destaca que o Ensino Médio, tanto em sua vertente científico-humanista quanto técnica, encontrava-se desatualizado, necessitando de uma reestruturação para atender melhor às necessidades da sociedade.

Em resposta a essas críticas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998 foram marcos importantes para alinhar o sistema educacional às demandas contemporâneas. Essas reformas descentralizaram o ensino, permitindo que estados e municípios assumissem maior responsabilidade sobre a educação básica, conforme previsto pela Constituição de 1988. A partir de 1995, o governo federal assumiu o papel de coordenador, promovendo a redistribuição de recursos por meio do Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e implementando sistemas de avaliação como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para medir a qualidade da educação básica. Essas ações foram complementadas por programas como Amigos da Escola e Adote um aluno, que buscavam incentivar a participação da sociedade civil na superação dos desafios das escolas públicas (Michels, 2006).

Durante o segundo mandato do presidente Lula, em 2007, foi implementado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de organizar e consolidar os diversos programas relacionados à educação básica, além de criar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse índice tornou-se o principal instrumento de avaliação da qualidade educacional no Brasil, estabelecendo metas para que o país figurasse entre os primeiros colocados em rankings internacionais até 2022. Paralelamente, nesse período, começaram as discussões para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014 durante o governo de Dilma Rousseff. O PNE definiu diretrizes para a educação brasileira durante um período de 10 anos.

Conforme Secchi et al. (2021), o PNE 2014-2024 foi estruturado em 10 diretrizes e 20 metas com o objetivo de orientar a educação brasileira em todos os níveis. Contudo, ao final do período estabelecido, especialistas avaliam que muitas dessas metas não foram atingidas, em grande parte devido a medidas como a aprovação do teto de gastos no governo de Michel Temer e os impactos da pandemia da Covid-19, que agravaram as desigualdades e dificultaram a implementação de políticas educacionais previstas no PNE.

Uma das reformas mais significativa na educação brasileira nos últimos anos foi a implementação da Medida Provisória nº 746/2016, que resultou na aprovação da Lei nº 13.415/2017. Essa lei promoveu mudanças estruturais no Ensino Médio, como a criação dos itinerários formativos, a flexibilização curricular e o incentivo à ampliação de Escolas de Tempo Integral. O objetivo central da reforma era tornar o Ensino Médio mais atrativo e conectado às demandas dos estudantes, buscando reduzir os índices de evasão e abandono escolar, desafios históricos dessa etapa da educação no Brasil.

A evasão escolar, um dos maiores entraves ao avanço do Ensino Médio brasileiro, ocorre quando os estudantes deixam de se matricular no ano seguinte, enquanto o abandono refere-se à desistência durante o ano letivo. Dados do Observatório de Educação, baseado em informações do IBGE e do Ministério da Educação (2011), apontam que os principais fatores que contribuem para evasão estão relacionados à

necessidade de trabalhar, além de questões familiares como a gravidez na adolescência, especialmente entre jovens de baixa renda. Soma-se a isso fatores externos, como preconceitos no ambiente escolar, dificuldades emocionais, interações negativas com docentes e problemas de dificuldade de aprendizagem.

Uma das mudanças trazidas pela reforma foi a criação e publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter normativo responsável por definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Assim, a BNCC tem como objetivo assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, estabelecendo uma formação mínima comum a todos os estudantes do país. Essa normatização encontra respaldo na Lei nº 13.005/2014, servindo como uma ferramenta para a implementação das metas estabelecidas no PNE e para a consolidação de uma estrutura educacional nacional mais equitativa e padronizada.

4.4. NOVO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Correspondendo à etapa final da Educação Básica no Brasil, o Ensino Médio tem como objetivo fornecer aos jovens uma formação geral, preparando-os tanto para o exercício da cidadania quanto para a continuidade dos estudos no ensino superior ou sua inserção no mundo do trabalho. Essa fase do ensino é considerada crucial, pois é durante esta etapa que os estudantes desenvolvem habilidades e competências necessárias para enfrentar os desafios da vida adulta. Tradicionalmente, o Ensino Médio brasileiro era estruturado em modelo pouco flexível. No entanto, com a necessidade de adaptação às demandas atuais, mudanças significativas – acompanhadas de diversas críticas - foram propostas ao longo dos últimos anos.

Uma das finalidades consideradas na reestruturação do que se estabeleceu como Novo Ensino Médio relaciona-se a:

prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral (Brasil, 2018b, p. 466).

De acordo com a BNCC, o Novo Ensino Médio tem como foco colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem, visando promover sua autonomia, protagonismo e responsabilidade em relação às suas escolhas. A proposta incluiu a atualização das diretrizes curriculares e das práticas pedagógicas, buscando oferecer uma educação moderna e alinhada com os interesses das novas gerações. Ademais, a reforma previu o aumento da carga horária, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral dos estudantes, contemplando tanto o projeto de vida quanto os aspectos socioemocionais (Brasil, 2018a).

Em 2024, foi instituída a Política Nacional de Ensino Médio por meio da Lei nº 14.945/2024, alterando a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e revogando parcialmente a Lei nº 13.415/2017, que anteriormente regulamentava a reforma do Ensino Médio. Essa reformulação reflete uma resposta às críticas recebidas e discutidas durante uma consulta pública realizada em 2023, coordenada pelo Ministério da Educação (MEC) em colaboração com diversos parceiros.

Entre as críticas mais recorrentes ao Novo Ensino Médio, destacam-se a excessiva flexibilização curricular, que, segundo Krawczyk e Ferretti (2018), pode comprometer a formação integral dos estudantes ao priorizar itinerários formativos voltados às demandas do mercado de trabalho, em detrimento de uma educação crítica. Além disso, a marginalização de disciplinas como Filosofia, Sociologia e Artes, que perderam espaço na formação geral, é apontada por Ramos (2019) como um retrocesso na promoção de uma formação humanística e cidadã. Especialistas também alertam que a implementação das mudanças desconsiderou as condições estruturais das escolas e o contexto de desigualdade educacional, agravando as disparidades entre redes públicas e privadas (Moehlecke, 2012).

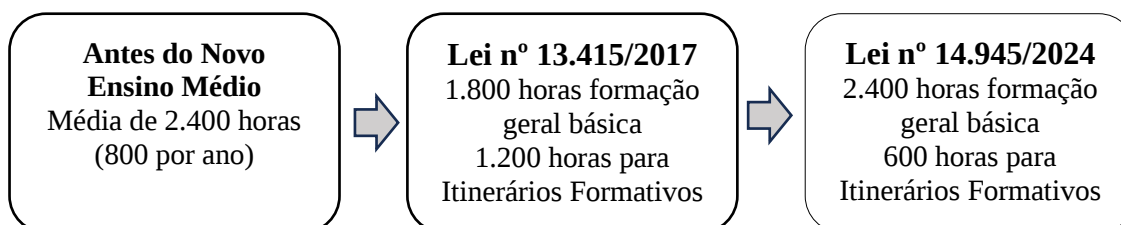
Em resposta, a Política Nacional do Ensino Médio tem como objetivo tornar a educação mais envolvente e significativa para os jovens, enfrentando ao mesmo tempo, o desafio da evasão escolar e das desigualdades educacionais. A reformulação propõe a reintrodução de todas as disciplinas obrigatórias, valorizando os diferentes componentes curriculares e assegurando uma formação integral e sólida para todos os estudantes (Ministério da Educação, 2024).

A nova lei determina que os sistemas de ensino devem iniciar a implementação do Ensino Médio reformulado de maneira progressiva: em 2025, para os estudantes da primeira série; em 2026, para a segunda série; e em 2027, para a terceira série. A Figura

5, apresenta as mudanças de carga horária implementadas no Novo Ensino Médio em comparação com o modelo anterior.

Figura 5

Mudanças de Carga Horária do Ensino Médio



Fonte: Elaborado pelos autores.

A BNCC tem como objetivo permitir que, com base no conhecimento adquirido no Ensino Fundamental, os estudantes do Ensino Médio desenvolvam habilidades relacionadas à observação crítica da realidade, raciocínios complexos e a compreensão de diversas formas de linguagem. Esse processo de aprendizagem promove avanços desde a capacidade de estabelecer diálogos até o domínio de metodologias para a interpretação de dados, a formulação de hipóteses e argumentos, culminando na prática da dúvida sistemática, que desafia a aceitação de verdades absolutas (Brasil, 2018a).

Com o aumento da carga horária pela Lei nº 13.415/2017, proporcionado pelo ensino em tempo integral e com objetivos voltados ao desenvolvimento de uma juventude cidadã e preparada para o mundo do trabalho, os estudantes passaram a receber uma formação geral básica que abrange as principais áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Além dessa formação básica, os estudantes têm acesso a itinerários formativos que visam aprofundar o aprendizado, consolidar uma formação integral, promover valores universais e desenvolver habilidades. Esses itinerários são alinhados com os eixos estruturantes do Ensino Médio, que incluem: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, e empreendedorismo. A Figura 6, ilustra a composição do currículo do Novo Ensino Médio promovida pela Lei nº 13.415/2017.

Figura 6

Composição do currículo do Novo Ensino Médio



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a).

De acordo com a BNCC, o empreendedorismo é um dos eixos estruturantes que orientam os itinerários formativos, estando também inserido na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essa área tem como base educativa princípios como “justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza” (Brasil, 2018a, p. 561). O objetivo se instaura em capacitar os jovens a dominar conceitos e métodos específicos da área, realizar análises críticas de dados, elaborar hipóteses fundamentadas, e questionar verdades absolutas, além de utilizar novas tecnologias de forma consciente e ética.

Sob outra perspectiva, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas busca incentivar o protagonismo juvenil, promovendo o uso de diferentes linguagens, a realização de trabalhos de campo e a participação em práticas cooperativas, com o objetivo de preparar os estudantes para atuarem de forma crítica e responsável na sociedade contemporânea (Brasil, 2018a). Para viabilizar esse desenvolvimento, essa área foi organizada em quatro categorias principais, resumidas no Quadro 7.

Quadro 7

Categorias da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas previstas na BNCC

Categoria	Detalhamento
Tempo e Espaço	Análise e identificação de contextos que auxiliam na explicação de razões e motivos relacionados à sociedade. Compreensão de diferentes sociedades, seu desenvolvimento ao longo do tempo e suas relações de poder, com foco da noção do tempo além da dimensão cronológica.
Território e Fronteira	Entendimento do que é poder, soberania e administração oriundas de territórios, além do aspecto de superfície. Compreensão de que existem fronteiras econômicas, sociais, culturais e de saberes, os estudantes devem ser instigados a investigarem seu lugar no mundo para que tenham a possibilidade de transformá-lo.
Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética	Estímulo ao conhecimento do Outro e da influência de diversos povos e sociedades na natureza. Transformações que os indivíduos realizam, suas inserções como produtores e produto em diversos sistemas culturais, a questão ética a partir do entendimento das questões sociais, culturais e individuais.
Política e Trabalho	Compreensão da ação e inserção como indivíduo dentro de um sistema complexo, discussões sobre regimes políticos, bens comuns e bens públicos. Há destaque para a relação entre sujeito e trabalho, assim como as relações sociais derivadas.

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de informações contidas na BNCC (Brasil, 2018a).

Para assegurar as aprendizagens essenciais na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, é fundamental que os jovens despertem sua consciência para a natureza transitória do conhecimento, desenvolvam uma postura crítica e cultivem a busca pela ética em todas as suas ações sociais. Neste sentido, as competências dessa área se constituem na preparação do estudante para analisar, de maneira crítica e fundamentada, os processos políticos, econômicos, sociais e ambientais, compreendendo as dinâmicas territoriais e relações de poder. Também visam incentivar a ética ambiental, o consumo responsável e a reflexão sobre as relações de produção, capital e trabalho. O objetivo é desenvolver princípios éticos e democráticos para enfrentar injustiças e preconceitos, estimulando a participação em debates públicos com responsabilidade e cidadania (Brasil, 2018a).

Nesse contexto, o empreendedorismo é reconhecido como uma das habilidades previstas na formação dos estudantes do Ensino Médio. Essa habilidade é identificada pelo código alfanumérico EM13CHS501, que indica sua aplicação em toda a etapa do Ensino Médio (EM), podendo ser trabalhada em qualquer série (13). Ela está vinculada à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS) e à Competência Geral 5 da BNCC,

que propõe: “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva”.

Além disso, a habilidade 501 objetiva, de acordo com a BNCC (2018, p. 577): “Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade”. Essa formulação enfatiza o papel do empreendedorismo no desenvolvimento de competências éticas, sociais e tecnológicas, preparando os estudantes para os desafios da sociedade contemporânea.

A BNCC estabelece um conjunto de 10 competências gerais para a Educação Básica brasileira, que são desenvolvidas de forma transversal por meio dos conteúdos e práticas abordados nos diversos componentes curriculares. Segundo Cavalheiro e Mariano (2022), essas competências gerais estão intimamente relacionadas às habilidades essenciais ao empreendedorismo, como detalhado no Quadro 8, destacando sua relevância para a formação de cidadãos inovadores e socialmente responsáveis.

Quadro 8

Competências para o empreendedorismo na BNCC

Competência 2 – Pensamento científico, crítico e criativo		
Dimensão	Subdimensão	Descrição
Criatividade	Exploração de ideias	Testagem, combinação, modificação e geração de ideias para atingir objetivos e resolver problemas.
	Conexões	Conexão entre ideias específicas e amplas, prévias e novas, a partir de diferentes caminhos.
	Criação de processos de investigação	Criação de planos de investigação para pesquisar uma questão ou solucionar um problema.
	Soluções	Questionamento e modificação de ideias existentes e criação de soluções inovadoras.
	Execução	Experimentação de opções e avaliação de riscos e incertezas para colocar ideias em prática.
Competência 6 – Trabalho e Projeto de Vida		

Dimensão	Subdimensão	Descrição
Projeto de Vida	Determinação	Compreensão do valor e utilização crítica de estratégias de planejamento e organização, com estabelecimento e adaptação de metas e caminhos para realizar projetos presentes e futuros. Manutenção de foco, persistência e compromissos.
	Esforço	Compreensão do valor do esforço e trabalho árduo para alcance de objetivos e superação de obstáculos, desafios e adversidades. Investimento na aprendizagem e no desenvolvimento para melhoria constante. Construção de redes de apoio.
	Autoeficácia	Confiança na capacidade de utilizar fortalezas e fragilidades pessoais para superar desafios e alcançar objetivos.
	Perseverança	Capacidade de lidar com estresse, frustração, fracasso, ambiguidades e adversidades para realizar projetos presentes e futuros. Busca e apreciação de atividades desafiadoras.
	Autoavaliação	Reflexão contínua sobre seu próprio desenvolvimento e sobre suas metas e objetivos. Consideração de devolutivas de pares e adultos para análise de características e habilidades que influencia sua capacidade de realizar projetos presentes e futuros.
Competência 8 – Autoconhecimento e Autocuidado		
Dimensão	Subdimensão	Descrição
Autoconhecimento e autocuidado	Autoconsciência	Consciência coerente e integrada sobre si mesmo e sobre como sua identidade, perspectivas e valores influenciam sua tomada de decisão.
	Autoestima	Compreensão e desenvolvimento de pontos fortes e fragilidades de maneira consciente, respeitosa, assertiva e constante para alcançar realizações presentes e futuras.
	Autoconfiança	Utilização de seus conhecimentos, habilidades e atitudes com confiança e coragem para aprimorar estratégias e vencer desafios presentes e futuros.
	Equilíbrio emocional	Reconhecimento de emoções e sentimentos, bem como da influência que pessoas e situações exercem sobre eles. Manutenção de equilíbrio em

		situações desafiadoras.	emocionalmente
Competência 9 – Empatia e Cooperação			
Dimensão	Subdimensão	Descrição	
Diálogo e cooperação	Colaboração	Trabalho em equipe, planejando, tomando decisão e realizando ações e projetos de forma colaborativa.	

Fonte: Cavalheiro e Mariano (2022).

A BNCC destaca a crescente relevância do empreendedorismo individual em diferentes classes sociais, acompanhada pela ampliação do espaço para a educação financeira e do entendimento do sistema monetário, tanto nacional quanto global. Esses conhecimentos são apresentados como fundamentais para que os estudantes desenvolvam uma inserção crítica e consciente no mundo (Brasil, 2018a). Essa ênfase no empreendedorismo reflete práticas adotadas por países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), evidenciando um consenso internacional sobre a importância do desenvolvimento de competências empreendedoras, que podem gerar melhores oportunidades e reduzir desigualdades para os envolvidos (Cavalheiro & Mariano, 2022).

No Brasil, essa lógica se materializa de forma ainda mais evidente com a implementação do Novo Ensino Médio, cuja estrutura curricular incorporou o empreendedorismo como um eixo transversal e formativo. A seguir, analisamos como os itinerários formativos foram concebidos e como a noção de empreendedorismo é mobilizada como elemento central nesse novo arranjo educacional.

4.5. EMPREENDEDORISMO COMO EIXO ESTRUTURANTE DO NOVO ENSINO MÉDIO

De acordo com a BNCC (2018), os itinerários formativos, introduzidos pela reforma do Novo Ensino Médio, representam uma inovação no sistema educacional brasileiro, concebidos para oferecer maior flexibilidade e personalização ao percurso de aprendizagem dos estudantes. Instituídos como uma estratégia para aprofundar o conhecimento em áreas específicas ou para possibilitar a formação técnica e profissional, os itinerários formativos permitem que os estudantes escolham trilhas educacionais que estejam em consonância com seus interesses e aspirações futuras. Conforme estabelecido pela BNCC (2018), esses itinerários são obrigatórios e visam diversificar e flexibilizar a

organização curricular, adaptando-se às necessidades dos estudantes e às realidades das redes de ensino.

A BNCC (2018) define quatro eixos estruturantes para os itinerários formativos: Investigação Científica; Processos Criativos; Mediação e Intervenção Sociocultural, e Empreendedorismo, sendo necessário que os estudantes percorram pelo menos um dos eixos durante o ensino médio. O Quadro 9 apresenta uma descrição dos eixos estruturantes:

Quadro 9

Eixos estruturantes presentes nos Itinerários Formativos

Eixo Estruturante	Descrição	Habilidades desenvolvidas
Investigação científica	Supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade.	Pensar e fazer científico
Processos criativos	Supõem o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas para a resolução de problemas identificados na sociedade	Pensar e fazer criativo
Mediação e intervenção sociocultural	Supõem a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade.	Convivência e atuação sociocultural e ambiental
Empreendedorismo	Supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias.	Autoconhecimento, empreendedorismo e projeto de vida

Fonte: BNCC (Brasil, 2018a).

Quanto à estrutura dos itinerários formativos, o conjunto de aprendizagens deve estar alinhado às finalidades do Ensino Médio, considerando tanto a formação geral básica quanto a personalização das trajetórias educacionais dos estudantes. Essas

aprendizagens precisam atender às demandas de uma educação contemporânea de qualidade, promovendo o desenvolvimento integral dos jovens (Brasil, 2018a).

Os itinerários formativos têm como objetivo conectar as realidades locais às demandas globais, garantindo que os estudantes estejam preparados para atuar de forma crítica, reflexiva e participativa em debates e práticas cidadãs. Nesse contexto, o eixo estruturante do Empreendedorismo se destaca como uma resposta às necessidades de uma sociedade em constante transformação, promovendo competências como autonomia, inovação, protagonismo e capacidade de adaptação às mudanças.

Essa abordagem evidencia a importância de integrar conteúdos que não apenas atendam às demandas do mercado, mas também contribuam para a formação de cidadãos conscientes, engajados e capazes de gerar impactos positivos em suas comunidades e na sociedade como um todo.

Especificamente, o eixo estruturante do Empreendedorismo é valorizado por sua capacidade de ampliar a autonomia dos estudantes, permitindo-lhe desenvolver projetos pessoais ou produtivos conectados aos seus projetos de vida. Esse foco se justifica pela necessidade crescente de competências que capacitam os jovens a se adaptar a contextos voláteis e criar oportunidades para si e para os outros. Segundo Costa, Barros e Carvalho (2011), os objetivos desse eixo abrangem abordagens gerenciais voltadas à gestão de iniciativas empreendedoras e seus impactos sociais, humanos e ambientais, além de aspectos comportamentais, como autoconhecimento e inovação.

No estado do Paraná, o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (RCEM-PR), sancionado em 2021, alinha-se à Resolução nº 3, da BNCC e estabelece as diretrizes orientadoras para que todas as redes de ensino do estado (privadas, municipais e estadual) elaborem o currículo para o Ensino Médio. Neste documento, além de definir o empreendedorismo como um dos eixos centrais do Novo Ensino Médio, o mesmo também é estruturado como uma trilha de aprendizagem intitulada “Aprendendo a Empreender: O mundo do trabalho no século XXI”. De acordo com o RCEM-PR (2021, p. 1025), essa trilha tem como objetivo explorar desafios do trabalho na sociedade contemporânea e apresentar as possibilidades que a abordagem empreendedora pode oferecer aos estudantes em busca de qualificação para o mercado de trabalho, enfatizando a formação de uma “juventude empreendedora”.

Conforme o RCEM-PR (2021), a trilha busca analisar as características do mundo do trabalho e as possibilidades de atuação dos jovens no contexto de transformações vivenciadas pela sociedade contemporânea. Assim, divide-se em duas unidades

temáticas: “O mundo do trabalho e os desafios da sociedade contemporânea” com seu eixo referente à investigação científica, e a segunda unidade temática, intitulada: “O empreendedorismo e as formas de atuação no setor produtivo da sociedade”, com seu eixo referente ao empreendedorismo.

Além de estar presente na trilha citada, o empreendedorismo também aparece como conteúdo inserido nos itinerários formativos, sendo de especial interesse para este trabalho o Itinerário de Educação Financeira e também junto ao componente curricular Projeto de Vida. Esse itinerário é disponibilizado para os estudantes da rede pública de ensino do Paraná, diferentemente da rede federal, onde o empreendedorismo é trabalhado como uma disciplina específica.

Esse foco é relevante para a pesquisa, pois o contato que os estudantes e docentes analisados neste estudo têm com o empreendedorismo e a educação empreendedora ocorre principalmente por meio desse itinerário. O Quadro 10 apresenta os objetivos de aprendizagem e os conteúdos abordados no Itinerário de Educação Financeira durante as três séries que formam o Ensino Médio.

Quadro 10

Objetivos de Aprendizagem e Conteúdos relacionados ao Empreendedorismo no Itinerário Formativo de Educação Financeira

Objetivo de Aprendizagem	Conteúdos
Conhecer as características que constituem o perfil de um empreendedor.	Perfil empreendedor.
Compreender os processos relacionados ao ato de empreender e a necessidade de planejamento.	Valor agregado a um produto.
Reconhecer como o plano de negócios organiza o início ou a ampliação de um empreendimento.	Plano de negócio
Conhecer aptidões individuais, inclinações profissionais e aplicá-las no desenvolvimento do seu projeto de vida. Elaborar um currículo e compreender como se preparar para um processo seletivo profissional.	Profissões do futuro. Projeto de vida: escolhas pessoais. Um emprego x meu sonho. Estilo de vida x emprego. Estágio. Currículo. Entrevista de emprego. Carteira de trabalho. Salário: descontos e benefícios. Aposentadoria: Previdência Social e Previdência Privada. Desemprego.
Entender e diferenciar os sistemas de previdência existentes para planejar a aposentadoria.	Habilidades para superar o desemprego.
Conhecer estratégias para superar o desemprego e se realocar no mercado de trabalho.	Negócio próprio. Perfil empreendedor. Jogos empresariais.
Identificar seu perfil de empreendedor.	Competências no contexto do empreendedorismo.
Conhecer perfis empreendedores de sucesso: exemplos.	Empreendedorismo e intraempreendedorismo.
Identificar e diferenciar empreendedorismo de intraempreendedorismo.	Aperfeiçoamento de competências e

Conhecer o SEBRAE e sua forma de atuação.	habilidades do empreendedorismo (SEBRAE).
Identificar demandas da comunidade que possam gerar novos negócios.	Pesquisa de Mercado: produto ou serviço. Análise de demanda: oferta e procura. Público-alvo. Plano de negócios. Recursos necessários para o empreendimento (humanos, materiais e de capital). Projeções de vendas e lucros. Estimativas. Tributação
Reconhecer o público-alvo de um negócio.	Provisão. A importância do seguro. Ética e responsabilidade
Conhecer os passos para elaborar um plano de negócios.	Financiamento. Crédito. Consórcio.
Identificar os tipos de recursos necessários para a implantação de um empreendimento.	Endividamento Empresarial. Taxas de Juros e equilíbrio financeiro empresarial.
Demonstrar a viabilidade de um plano de negócios.	
Conhecer os tributos que todo empreendedor deve pagar e como utilizar as opções de investimentos, financiamentos, seguros e créditos para empreendedores.	
Analisar taxas de juros para tomada de decisão em situações cotidianas do empreendimento.	

Fonte: Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (2022).

De acordo com a Portaria nº. 1.432/2018, o eixo de empreendedorismo objetiva expandir a capacidade dos estudantes em mobilizar conhecimentos para empreender projetos pessoais e produtivos conectados aos seus projetos de vida (Brasil, 2018a). Neste sentido, empreender vai além da mera criação de um negócio ou empresa, mas diz respeito ao amplo conjunto de atitudes e valores que mobilizam a criatividade, a inovação e a potencialização de anseios e projetos individuais e profissionais.

Conforme estabelece o RCEM-PR (2022), em um cenário de incertezas e constantes mudanças, os estudantes enfrentam o desafio de adquirir conhecimentos que os capacitam a atender às exigências da sociedade contemporânea. Nesse contexto, o empreendedorismo desempenha um papel estratégico ao mobilizar saberes, atitudes e valores necessários para essa etapa de formação. Assim, a apropriação desses conhecimentos permite aos jovens “se integrar aos diferentes contextos e criar novas oportunidades para si e para os demais”. A educação empreendedora, nesse sentido, promove a inovação, a resolução de problemas, a tomada de decisões e a articulação de conhecimentos, conferindo sentido e relevância à vida pessoal e profissional dos estudantes.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a Pedagogia Empreendedora, proposta por Dolabela (2003), e reflete as inspirações que integram o empreendedorismo como eixo estruturante no Novo Ensino Médio. A proposta pedagógica de Dolabela, ao definir o empreendedorismo como uma “forma de ser”, transcende a mera criação de negócios, ampliando sua aplicação a diferentes contextos de vida. Essa visão é refletida tanto no

Projeto de Vida quanto nos itinerários formativos, previstos na BNCC em nível nacional, assim como, no Currículo Base do Ensino Médio do Paraná em nível estadual, promovendo a conexão entre as aspirações individuais dos estudantes e as realidades sociais e econômicas em que estão inseridos. Dornelas (2018) reforça essa perspectiva ao destacar a relevância da inovação, do planejamento estratégico e da sustentabilidade como pilares do ensino do empreendedorismo, alinhados à necessidade de preparar os estudantes para um mercado de trabalho em constante transformação.

Embora a legislação e a BNCC não cite diretamente a Pedagogia Empreendedora proposta por Dolabela (2003), é possível identificar uma convergência entre os seus princípios e os objetivos do Novo Ensino Médio em relação ao empreendedorismo, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de competências como autonomia, protagonismo, criatividade e pensamento crítico. Nessa perspectiva, o empreendedorismo é visto como uma ferramenta para alinhar os interesses e projetos de vida dos estudantes às demandas atuais, promovendo a inovação e transformação social.

Ademais, documentos como o Currículo Base do Ensino Médio do Paraná reforçam essa relação ao destacar o empreendedorismo como um eixo transversal que, ao mobilizar saberes diversos, contribui para a realização de projetos individuais e para a transformação de contextos sociais e econômicos. Dessa forma o eixo do empreendedorismo se alinha aos ideais de uma educação integral, conectando habilidades técnicas, atitudes éticas e valores sociais em um modelo que busca preparar os estudantes para os desafios de um mundo instável.

4.6. ENTREVISTA COM OS DOCENTES

Esta seção explora o contexto da prática e o contexto dos efeitos do ensino do empreendedorismo, considerando sua integração aos itinerários formativos do Novo Ensino Médio em escolas públicas. Na rede pública de ensino do estado do Paraná, o empreendedorismo é ofertado como conteúdo integrado ao Itinerário Formativo de Educação Financeira e também abordado no Projeto de Vida, enquanto na rede federal de ensino, é abordado como uma disciplina específica do currículo escolar.

A análise fundamenta-se em entrevistas realizadas com nove docentes, sendo cinco da rede estadual, distribuídos em dois Colégios Estaduais e dois Colégios Cívico-

Militares, e quatro da rede federal, alocados em dois campi do Instituto Federal. Todos os entrevistados são docentes que ministram aulas para os estudantes analisados nesta tese, abordados especificamente nos capítulos 2 e 4.

Esses docentes trabalham com estudantes em diferentes estágios de formação, abrangendo tanto ingressantes, que ainda não haviam tido contato com a formação em empreendedorismo no contexto do Ensino Médio, quanto concluintes, que já passaram por essa formação.

As entrevistas ocorreram entre agosto e outubro de 2024, conduzidas individualmente com base em um roteiro semiestruturado. O roteiro foi construído para captar de forma aprofundada as percepções, práticas e experiências dos docentes que atuam no ensino do empreendedorismo, sendo organizado a partir de eixos temáticos que posteriormente estruturaram a análise. O primeiro eixo investigou a formação dos docentes, com foco em suas trajetórias acadêmicas e profissionais, e em como elas influenciam sua atuação nas disciplinas que abordam o empreendedorismo.

O segundo eixo tratou das perspectivas dos docentes em relação à educação empreendedora, abordando seus objetivos pedagógicos, as finalidades atribuídas à disciplina e as expectativas quanto ao papel do ensino do empreendedorismo na formação dos estudantes. O terceiro eixo abordou as metodologias utilizadas no ensino do empreendedorismo, examinando estratégias didáticas, recursos pedagógicos e as formas como os docentes articulam teoria e prática. Insere-se aqui, questões relacionadas às práticas de avaliação e feedback, buscando compreender como os docentes acompanham o desenvolvimento dos estudantes, bem como, os principais desafios enfrentados pelos docentes no processo formativo. Por fim, o quarto eixo centrou-se nos efeitos do ensino do empreendedorismo, buscando identificar as transformações percebidas nos estudantes em termos de comportamento, valores e modos de pensar. Esses eixos orientaram tanto a condução das entrevistas quanto a organização da análise, permitindo o aprofundamento das tensões entre as diretrizes institucionais, as práticas pedagógicas e os sentidos atribuídos ao empreendedorismo no espaço escolar.

Foram utilizadas diferentes estratégias de coleta de dados, como gravações de áudio, registros escritos, encontros presenciais e interações à distância, adaptando-se à disponibilidade dos participantes. As gravações de áudio foram realizadas com autorização dos entrevistados e serviram como base para a transcrição integral das falas, processo conduzido com o apoio do aplicativo SoundType AI, que permitiu maior agilidade e precisão na obtenção dos dados textuais. Os registros escritos foram utilizados

como complemento nos casos em que, por razões técnicas ou preferência dos participantes, a gravação não foi viável; nesses casos, anotações detalhadas foram feitas durante e após a entrevista. Os encontros presenciais ocorreram em ambientes escolares previamente agendados, enquanto as interações à distância, realizadas via plataformas digitais como Google Meet e WhatsApp, garantiram a participação de docentes com restrições de agenda. A adoção de múltiplas estratégias visou não apenas viabilizar a participação dos sujeitos, mas também respeitar suas condições materiais e contextuais, assegurando a qualidade e a consistência das informações coletadas.

O objetivo foi analisar as implicações epistemológicas, políticas e práticas da educação empreendedora, investigando como as diretrizes relacionadas ao empreendedorismo no Novo Ensino Médio - estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017, sua alteração pela Lei nº 14.945/2024, a Portaria nº 1.432/2018 e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (RCEM-PR) - são interpretadas, ressignificadas e recriadas no cotidiano escolar pelos docentes, e quais efeitos esse processo gera na prática pedagógica.

Para tanto, a análise dos dados coletados por meio das entrevistas é fundamentada no referencial metodológico do ciclo de políticas, conforme proposto por Ball (1993; 1994), que enfatiza a importância do contexto da prática na formulação, interpretação e transformação de políticas educacionais. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa das políticas educacionais, com ênfase nos processos micropolíticos e na atuação dos profissionais que lidam diretamente com essas políticas no nível local.

O ciclo de políticas propõe uma articulação dinâmica entre os processos macro e micro, reconhecendo que as políticas não são simplesmente implementadas de forma linear, mas recriadas no cotidiano por aqueles que as interpretam e aplicam. Como argumenta Mainardes (2006), trata-se de um referencial teórico analítico e heurístico, que se caracteriza por sua flexibilidade e dinamismo, permitindo a análise crítica das interações entre diferentes níveis e atores das políticas educacionais.

De acordo com Mainardes (2006, p. 50) a proposta que emerge do ciclo de políticas aponta para uma análise que incide sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática realizam para relacionar os textos da política à prática. Assim, conforme o autor, o método “envolve identificar processos de resistências, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas”. A partir disso, é proposto, então, um ciclo constituído por cinco

contextos principais. Inicialmente, o contexto da influência, da produção e o da prática, e, posteriormente, expandindo o ciclo, os contextos dos resultados ou efeitos, e o de estratégia política. Trata-se de contextos inter-relacionados, que não possuem uma dimensão temporal ou sequencial, não sendo etapas lineares, cada um deles apresentando arenas, lugares e grupos de interesses, envolvendo-se em disputas e embates.

O contexto da influência é o ponto de partida, em que as políticas públicas são idealizadas e os discursos políticos são construídos. De acordo com Mainardes (2006), é nesse espaço que se definem as finalidades sociais da educação e o significado de ser educado. Esse contexto envolve disputas em redes sociais, partidos políticos, governo e processos legislativos, legitimando conceitos e discursos que moldam as políticas educacionais. O contexto da produção, por sua vez, é o espaço onde os textos das políticas são elaborados. Como explica Mainardes (2006), os textos políticos frequentemente apresentam uma linguagem de interesse público, mas refletem disputas, negociações e contradições. Esses textos não são estáticos, mas resultados de processos dinâmicos que carregam limitações materiais e possibilidades, sendo posteriormente interpretados e ressignificados.

Segundo Mainardes (2006), é no contexto da prática que a política é sujeita a interpretações e recriações. É nesse contexto que ela produz efeitos e consequências que incidem em mudanças e transformações. Compreende-se que não se trata apenas de contexto de implementação, mas, acompanhado disso, a interpretação e abertura de possibilidades para serem recriadas.

Conforme Mainardes (2006), o contexto da prática evidencia o papel ativo dos envolvidos em uma política educacional, destacando especialmente a escola e o docente. Com base em Ball (1993), Mainardes ressalta a distinção entre política como texto e política como discurso. A política como texto, fundamentada na teoria literária, compreende as políticas como representações codificadas de forma complexa. Já a política como discurso refere-se à incorporação de significados e à utilização de proposições e palavras que constroem determinadas possibilidades de pensamento.

Os textos das políticas são constituídos por múltiplas influências e agendas, fruto de intenções e negociações, mas nem todas essas influências e agendas são reconhecidas como legítimas. Muitas vezes, apenas algumas vozes são ouvidas. Nesse sentido, a política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e sobre o que é investido de legitimidade e autoridade. Conforme Ball (1993), as políticas podem se

tornar regimes de verdade, em que os atores, no contexto da prática, estão imersos em uma variedade de discursos, alguns mais dominantes que outros.

Complementarmente, enquanto a política como discurso enfatiza os limites impostos pelos próprios discursos, a política como texto destaca o controle que está nas mãos dos leitores, permitindo interpretações diversas e potencialmente contraditórias. Assim, o contexto da prática se torna um espaço dinâmico de ressignificação e transformação das políticas educacionais.

O contexto dos resultados ou efeitos relaciona-se à questão de justiça, igualdade e liberdade individual, na concepção de que as políticas resultam, para além de resultados, em efeitos, no que tange, especificamente, considerar o seu impacto e as interações com desigualdades existentes. Conforme Mainardes (2006), tais efeitos podem se manifestar de forma geral ou específica, o que implica que a análise de uma política deve considerar suas múltiplas facetas e dimensões, bem como as implicações decorrentes de sua aplicação. Isso inclui, por exemplo, os impactos sobre o currículo, a pedagogia, os estudantes, a organização escolar e as articulações com outras políticas.

Por fim, o contexto de estratégia, também inserido por Ball (1994), aborda as ações necessárias para lidar com desigualdades criadas ou reproduzidas pelas políticas. Ele enfatiza a importância de uma abordagem crítica e articulada entre as perspectivas macro e micro, compreendendo as políticas como processos dinâmicos, dialéticos e multifacetados. Em conformidade com Mainardes (2006), a utilização do ciclo de política pode englobar diversos procedimentos para a coleta de dados.

Nesse sentido, a análise concentra-se no contexto da prática, conforme proposto por Mainardes (2006), evidenciando como as políticas educacionais são recriadas no cotidiano escolar pelos atores envolvidos. Além disso, considera-se o contexto dos efeitos, analisando os impactos dessa implementação sobre os estudantes, especialmente no que diz respeito à formação de uma subjetividade empreendedora no ambiente educacional. Essa análise abrange as dimensões técnicas, éticas e sociais do ensino do empreendedorismo no contexto do Novo Ensino Médio, destacando as interações entre os objetivos das políticas e as práticas escolares no desenvolvimento de competências empreendedoras.

Para estruturar a análise, foram considerados tópicos essenciais que emergiram das entrevistas, refletindo diferentes aspectos do ensino do empreendedorismo e suas conexões com os objetivos do Novo Ensino Médio. Entre os temas analisados, destacam-se os critérios de escolha, formação e capacitação dos docentes; a inserção do

empreendedorismo na matriz curricular; e as metodologias empregadas no ensino da disciplina. Também são explorados os desafios enfrentados na prática pedagógica, os materiais utilizados e as conexões estabelecidas com outras áreas de conhecimento.

Ao longo do capítulo, serão apresentadas as percepções dos docentes sobre os desafios e as oportunidades do ensino do empreendedorismo, destacando as diferenças entre as práticas pedagógicas nas redes estadual e federal. A análise evidencia, ainda, como os docentes lidam com a formação de competências como autonomia, protagonismo e pensamento crítico, previstas pela legislação, bem como os desafios relacionados à interdisciplinaridade, à utilização de metodologias ativas e à integração do empreendedorismo com os projetos de vida dos estudantes.

Com essa abordagem, busca-se compreender como os docentes se posicionam como mediadores da política educacional no contexto da prática, reinterpretando e aplicando a legislação em seus contextos específicos. Essa perspectiva evidencia os afetos e tensões que emergem na relação entre as diretrizes normativas e os processos pedagógicos cotidianos, oferecendo uma reflexão crítica sobre a formação dos estudantes no Novo Ensino Médio. Na sequência, são apresentados os dados coletados por meio das entrevistas, seguidos de suas respectivas análises.

4.6.1. Formação dos docentes que lecionam a disciplina de empreendedorismo

O empreendedorismo, incorporado ao itinerário formativo do Novo Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017, é apresentado como um eixo estruturante voltado à preparação dos estudantes para os desafios do mercado de trabalho e da vida social. Contudo, a análise das práticas pedagógicas e da formação dos docentes que assumem essa disciplina revela uma diversidade de perfis e abordagens que nem sempre se alinham à legislação ou aos propósitos formativos mais amplos. Essa lacuna na formação docente repercute diretamente nas práticas pedagógicas e nos resultados alcançados, configurando um cenário heterogêneo que pode comprometer os objetivos propostos pela formação.

Os docentes analisados e que lecionam a disciplina ou itinerários formativos que integram o empreendedorismo no Novo Ensino Médio apresentam formações diversas, muitas vezes desvinculadas diretamente da área, o que evidencia uma lacuna no preparo específico para a abordagem desse eixo estruturante. Entre os docentes analisados, quatro docentes possuem formação em Administração, cujas trajetórias incluem experiências práticas no mercado e cursos específicos voltados ao empreendedorismo, como os

oferecidos por instituições como o Sebrae, além da formação durante a graduação e especialização. Somados a estes, outros cinco docentes possuem formação em áreas não correlatas, sendo Geografia, Filosofia e Matemática.

Quanto aos critérios estabelecidos para lecionar a disciplina de empreendedorismo, de modo geral, os docentes mencionaram a formação em empreendedorismo e a disponibilidade de carga horária. No caso do Instituto Federal, todos os docentes responsáveis são administradores e efetivos, com exceção de um docente contratado em caráter temporário. Já nos colégios estaduais, apenas um docente é administrador, enquanto os demais pertencem a áreas não correlatas. Nessas instituições, o critério principal consiste na disponibilidade de carga horária e na participação em formações continuadas ofertadas pela SEED-PR. Nos colégios cívico-militares, a escolha dos docentes ocorre por indicação da direção. Nesse sentido:

Docente 8: *“qualquer professor com formação, independente de área pode lecionar. Não havendo a necessidade de ter uma formação específica como a Administração. O que a SEED/PR passou a realizar para suprir os professores em determinados componentes é a realização do curso de formadores, que é uma formação contínua para todos os professores da rede estadual. Durante o ano, tem três jornadas, sendo os professores concursados obrigados a fazerem duas jornadas, que dura em média de dois a três meses de formação. Nessa formação há a formação para a disciplina de empreendedorismo, se tratando de um curso livre. Para professores contratados em caráter temporário, essa formação é um requisito que influencia na distribuição das aulas”.*

Quanto a isso, os próprios docentes da rede estadual destacam que a legislação estadual negligencia a formação dos docentes supridos em disciplinas que possuem o empreendedorismo em suas ementas. Cabe destacar que nos colégios estaduais analisados, o empreendedorismo apresenta-se como um conteúdo vinculado ao Itinerário Formativo de Educação Financeira, que compõem a Parte Flexível Obrigatória (PFO) do currículo, estando presente nas três séries do NEM, além de abordado também no Projeto de Vida. Apenas no Instituto Federal, o empreendedorismo se estabelece como uma disciplina específica no currículo escolar.

Na avaliação dos docentes que realizaram a formação ofertada pela rede estadual, a mesma acaba por não suprir a necessidade teórica e prática na formação do empreendedorismo. Conforme o **Docente 7**, *“há casos de professores que ensinam o que aprenderam com leituras e cursos do SEBRAE e até mesmo com o próprio material*

disponibilizados no RCO+Aulas”. Um módulo de planejamento disponível no Registro de Classe Online (RCO), no qual o docente encontra planos de aula específicos para suas disciplinas e séries para as quais leciona, com sugestões pedagógicas e encaminhamentos metodológicos, com conteúdos essenciais, informações, atividades complementares, slides, listas de exercícios, que podem ser editadas ou complementadas por outros materiais de preferência do docente.

Já em relação aos docentes designados no Instituto Federal, por serem todos administradores, um deles também engenheiro de produção, todos afirmaram possuir um conhecimento aprofundado no tema e demonstraram estarem alinhados às demandas do mercado e às propostas mais práticas do itinerário formativo, considerando para além da formação universitária, a influência de cursos, oficinas e ferramentas disponibilizadas pelo SEBRAE e em aspectos metodológicos pelo Instituto Fazendo Acontecer.⁵

Docente 1: *“Eu busquei uma formação no Instituto Fazendo Acontecer para elaborar as metodologias, principalmente as oficinas.”*

Docente 3: *“Os cursos e oficinas no SEBRAE como o Jovens Empreendedores Primeiros Passos foram muito importantes para consolidar minha visão. Além disso, ajudar um familiar a estruturar e gerenciar um pequeno negócio me deu uma noção clara dos desafios e das oportunidades do empreendedorismo no dia a dia”.*

Docente 4: *“Fui membro da empresa júnior da Universidade da qual cursei minha graduação e possuía uma empresa de pequeno porte”.*

4.6.2. Perspectivas com a Educação Empreendedora: “Agir como se fosse dono do negócio”.

Ao analisar as falas dos docentes que lecionam empreendedorismo no Novo Ensino Médio, sobretudo na rede estadual, emerge um cenário de dificuldades que evidencia a ausência de conhecimento específico sobre os objetivos e as propostas desse eixo estruturante. As declarações apontam para um ensino que, em grande parte, é guiado

⁵ O Instituto Fazendo Acontecer é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, que atua desde 2004 com o objetivo de promover a educação empreendedora para adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social. Por meio de metodologias próprias, oficinas, capacitações e parcerias com escolas públicas, o Instituto busca desenvolver competências socioemocionais e estimular o protagonismo juvenil, com base em valores como responsabilidade, autonomia e cooperação.

pela adaptação de conteúdos de outras áreas, sem um alinhamento claro com as competências e habilidades esperadas para o desenvolvimento da educação empreendedora. Conforme já apresentado, relatos de docentes como o **Docente 7**, ao afirmar que trabalha questões éticas no mercado, mas tem dificuldade para conectar essas reflexões a algo mais prático que os estudantes possam aplicar, revelam uma desconexão entre as intenções pedagógicas e a aplicação prática, resultando em uma abordagem que não integra complementemente os elementos do empreendedorismo, como inovação, planejamento e resolução de problemas.

Frente a isso, ao serem questionados sobre o conhecimento da Lei nº 13.415/2017, que trata dos eixos estruturantes definidos na Resolução CNE/CP nº 3 de 2018, apenas dois docentes da rede estadual demonstraram conhecer superficialmente quais são os eixos e seus objetivos, dentre eles o de empreendedorismo, evidenciando a ausência de um entendimento consolidado sobre o papel do empreendedorismo como eixo estruturante, o que se torna evidente nas práticas relatadas.

Nesse sentido, embora alguns docentes mencionem esforços para promover o que denominam de protagonismo estudantil, eles admitem que suas ações frequentemente se restringem a atividades teóricas ou competições e práticas pontuais. Essa abordagem limitada contrasta com as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela Lei nº 13.415/2017, que destacam a necessidade de proporcionar aos estudantes uma participação mais ativa no processo de ensino e aprendizagem. Essas normativas têm como objetivo não apenas capacitá-los para enfrentar os desafios contemporâneos - seja no mercado de trabalho, no ensino superior ou na vida social -, mas também incentivá-los a assumir um papel protagonista na construção de suas escolhas e trajetórias.

Essa limitação nas práticas pedagógicas, no entanto, pode comprometer o potencial da educação empreendedora de cumprir os objetivos propostos pela legislação, restringindo sua capacidade de preparar os estudantes de forma integral. Além disso, ao adotar abordagens que reforçam práticas individualistas, essas ações acabam promovendo a lógica meritocrática e ignorando as desigualdades estruturais, distanciando-se do papel transformador que o protagonismo estudantil deveria desempenhar.

Já os docentes designados no Instituto Federal, embora não tivessem conhecimento aprofundado, indicaram que pelo IF se tratar de ensino médio técnico e o empreendedorismo sempre constar no Projeto Pedagógico dos Cursos, a alteração da Lei das Diretrizes e Base da Educação Nacional, não impactou ou modificou a estrutura

curricular dos cursos, impactando somente no que tange a adequações relacionadas à carga horária. Todavia, os docentes demonstraram ter conhecimentos sobre a relevância do ensino do empreendedorismo, ao comentarem sobre a adequação das ementas à temas contemporâneos relacionados ao empreendedorismo.

Ao comparar os objetivos proposto pelo empreendedorismo como eixo estruturante no Novo Ensino Médio (Brasil, 2018b), como o desenvolvimento da autonomia, do protagonismo, do pensamento crítico e da capacidade de agir de maneira inovadora frente aos desafios do mercado e da vida social, com as falas dos docentes, emerge uma desconexão entre a intenção normativa e a prática pedagógica. Enquanto a legislação visa preparar os estudantes para identificar oportunidades, resolver problemas complexos e impactar positivamente suas comunidades, as práticas relatadas pelos docentes frequentemente se limita a adaptações fragmentadas de conhecimentos disciplinares, influenciando a concretização desses objetivos.

Nas escolas estaduais analisadas, o ensino do empreendedorismo aparece muitas vezes diluído no componente Projeto de Vida ou em componentes eletivos. Previsto como um dos eixos estruturantes da formação geral básica no Novo Ensino Médio, o Projeto de Vida tem como objetivo estimular os estudantes a refletirem sobre seus interesses, desejos e trajetórias, elaborando planos de futuro alinhados à lógica da autonomia e da responsabilidade individual. A proposta metodológica que o acompanha geralmente se baseia em atividades de autoconhecimento, definição de metas pessoais e desenvolvimento de competências socioemocionais, com foco na capacidade de escolha e na construção de um “eu” realizador e resiliente. Na prática, no entanto, esse componente curricular tem sido operacionalizado a partir de apostilas padronizadas e materiais de apoio externos, como os produzidos por organizações privadas ou em parceria com o Sebrae, esvaziando seu potencial reflexivo e ampliando seu caráter prescritivo.

Com frequência, os professores responsáveis por esse componente não possuem formação específica na área de empreendedorismo, o que contribui para a adoção de metodologias tecnicistas, voltadas para a aplicabilidade imediata e alinhadas à lógica da performance. Além disso, as práticas pedagógicas são fortemente orientadas por diretrizes administrativas, com limitação de infraestrutura e tempo didático, o que acentua o caráter funcionalista e descontextualizado do ensino. Ademais, identificamos que o empreendedorismo é tratado em blocos temáticos fragmentados, distribuídos ao longo do

ano letivo, sem continuidade entre os anos ou articulação com outras disciplinas, o que compromete a construção crítica e integrada do conhecimento.

No Instituto Federal analisado, por outro lado, o ensino do empreendedorismo tende a ser mais estruturado e vinculado à formação técnica - geralmente no eixo de Administração ou Gestão - e ministrado por docentes com formação na área. Ainda assim, predominam concepções instrumentais e adaptativas, voltadas à lógica do plano de negócios e à inserção produtiva no mercado. Quando presente, a abordagem por competências assume um viés pragmático, distante de uma perspectiva crítica. No entanto, observa-se maior margem para interdisciplinaridade e iniciativas docentes mais autônomas, ainda que estas também enfrentem tensões institucionais e políticas.

Ademais, a interdisciplinaridade, que deveria integrar áreas do conhecimento em prol de uma formação geral, aparece nas falas dos docentes como um desafio recorrente. Um dos docentes formado em uma área não correlata ao empreendedorismo, por exemplo, cita que “[...], *enfrento dificuldades para traduzir essas reflexões da minha área de formação em iniciativas aplicáveis ao empreendedorismo. Isso pode fazer pouco ou nenhum sentido para os alunos*”. Soma-se a isso, *“a falta de materiais pedagógicos adequados e a ausência de orientações claras para integrar os saberes comprometem a articulação entre teoria e prática”*, enfraquecendo o potencial do empreendedorismo como ferramenta formativa.

Nesse sentido, embora alguns docentes entrevistados tenham destacados que o ensino do empreendedorismo vai ao encontro de desenvolver habilidades como criatividade, organização e iniciativa nos estudantes, sem necessariamente direcioná-los com um foco mais empresarial, o **Docente 3** afirmou que espera que os estudantes *“tenham condições de sair da escola sem depender de um emprego, que ele possa ser um empregador, transformando não apenas sua vida, mas o meio social, a comunidade em que ele vive”*. Essa perspectiva é compartilhada em sua totalidade pelos docentes alocados no IF, em que os mesmos enfatizam a preparação para o empreendedorismo como meta principal, ou seja, *“o propósito é preparar os alunos para serem empreendedores. Por se tratar de cursos técnicos, esses alunos podem se tornar empreendedores”*, afirma o **Docente 2**. Ademais, a opinião do **Docente 9** demonstra uma perspectiva propagada fortemente por docentes tanto da rede estadual quanto federal, e que associa o ensino do empreendedorismo à formação de um perfil de trabalhador/empresário:

Docente 9: *“A disciplina é importante porque faz com que o aluno entenda o que realmente é uma empresa. Às vezes, no início*

*não faz tanto sentido para ele, porque eles não querem começar do começo, querem tudo de forma fácil e rápida, acham que tem muita teoria. Mas, ao final, quando constroem um plano de negócio, um modelo de negócio, começam a entender melhor como uma empresa funciona. Nesse ponto, o conteúdo sobre empreendedorismo ajuda a inserir a prática. Isso, porque muitas vezes em outras disciplinas eles ficam somente na teoria. E é nesse ponto que a disciplina faz toda a diferença. Mesmo que ele vá trabalhar como funcionário, ele entende que é importante entender a dinâmica de uma empresa, entender sobre lucro, endividamento, organograma, departamentos, o que proporciona uma visão ampla de como uma empresa funciona. Isso vai dar condições que ele mesmo num cargo operacional, cresça e assume posições de liderança. Acho que **o diferencial do trabalhador atual é saber agir como se fosse dono do negócio. Inovando e trabalhando pelo crescimento da empresa ele entende que ele também cresce**".*

Todavia, embora essa perspectiva seja reforçada pela maioria dos docentes participantes, os **Docentes 2 e 5**, argumentam que o ensino do empreendedorismo deve promover a desconstrução da visão tradicional do empreendedor como apenas um empresário, buscando, em vez disso, o desenvolvimento e fortalecimento de características empreendedoras no estudante tanto em sua trajetória profissional quanto social. Nesse sentido, o **Docente 1** enfatizou a intenção de se estabelecer uma disciplina ou um trabalho que trabalhe o tema de forma transversal entre as diversas unidades curriculares. Segundo ele, “[...], isso contribui para uma formação mais ampla e significativa, alinhada ao objetivo de preparar os estudantes para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação, não apenas no mercado de trabalho, mas também em sua atuação como cidadãos responsáveis e inovadores”.

Frente aos relatos obtidos por grande parte dos docentes entrevistados, identifica-se que mesmo lecionada por docentes que não são formados em Administração ou áreas correlatas, o ensino do empreendedorismo é influenciado pela perspectiva da administração, abordando principalmente aspectos relacionados ao planejamento, criação e gestão de empreendimentos. No entanto, também incorpora elementos de áreas como a psicologia e estratégias motivacionais, muitas vezes associadas à autoajuda. Assim destaca o **Docente 5**: “*Tento trabalhar o empreendedorismo como um processo, ajudando os alunos a se conhecerem, identificarem suas qualidades e fragilidades, trabalhando com eles nas áreas onde demonstram dificuldades, para então motivá-los a desenvolver seus projetos de vida*”. Já o **Docente 6** enfatiza uma abordagem mais prática,

complementando o aprendizado teórico com atividades aplicadas de modo a conectar os estudantes às demandas do mercado.

4.6.3. Metodologias da Educação para o Empreendedorismo: “O empreendedor deseja alcançar objetivos e ser protagonista para não fracassar”

A necessidade de incluir o empreendedorismo como parte do currículo escolar é reconhecida pelos docentes analisados. Apesar de concordarem quanto à relevância do tema, as diferenças surgem principalmente em relação às metodologias aplicadas. A metodologia é considerada essencial, com os docentes apontando a utilização de materiais disponibilizados principalmente pelo Sebrae, como relatado pelo Docente 3, quanto a utilização do material do Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP). Em complemento, segundo os Docentes 1, 2 e 9, esses recursos são valorizados por oferecerem abordagens práticas e estruturadas, como o Canvas de Modelo de Negócio e ferramentas de planejamento estratégico, que facilitam a aplicação do conteúdo em sala de aula. Ademais, os docentes destacam que esses materiais são acessíveis e apresentam uma linguagem clara, permitindo que os estudantes compreendam conceitos, como perfil empreendedor, planejamento de negócios e análise de mercado.

Especificamente em relação ao uso de materiais desenvolvidos pelo Instituto Fazendo Acontecer, apenas um docente designado no Instituto Federal mencionou sua utilização e afirmou que essas práticas o ajudam muito, pois, sendo materiais baseados em oficinas, os estudantes conseguem ter uma visualização mais prática do conteúdo.

Tais oficinas, direcionadas a crianças e adolescentes, têm como objetivo principal fazer com que os estudantes percebam o empreendedorismo como um conjunto de competências essenciais para seu desenvolvimento pessoal, capacitando-os a enfrentar os desafios de suas futuras trajetórias profissionais. Paralelamente ao ensino do empreendedorismo, as oficinas enfatizam a importância da sustentabilidade e da produção consciente. Conforme descrito no site do Instituto Fazendo Acontecer, “as oficinas permitem que as crianças e adolescentes entendam o empreendedorismo como um conjunto de características comportamentais, que podem ser desenvolvidas e aprimoradas, auxiliando-os na busca do próprio protagonismo de seu futuro profissional”.

As oficinas do Instituto Fazendo Acontecer são fundamentadas em premissas teóricas e conceituais extraídas de um estudo apresentado no World Economic Forum em 2009, que identificou temas considerados essenciais para a formação de jovens ao final

do ensino médio. Esses conteúdos envolvem aspectos relacionados à saúde física e emocional, mercado e oportunidades, liderança, marketing, finanças pessoais e elaboração de planos de negócios. As atividades propostas buscam desenvolver competências empreendedoras e atitudes voltadas à autonomia e ao protagonismo, conectando o conteúdo escolar ao cotidiano e às perspectivas de futuro profissional dos estudantes.

A análise das entrevistas com os docentes da rede estadual de ensino revelou que a falta de formação específica em Empreendedorismo tem sido um dos principais desafios para o ensino, sobretudo quanto na abordagem de conteúdos técnicos essenciais. Isso é relatado na fala do docente a seguir:

Docente 7: *“essas lacunas têm nos levados a adaptar o conteúdo às nossas formações, mesmo havendo materiais disponíveis no RCO+Aulas. Isso torna o processo de ensino complexo pois entendo que meus conhecimentos carecem de um aprofundamento técnico e de aplicabilidade prática, dentro do empreendedorismo. Mas há um esforço muito grande para que os alunos aprendam”.*

Demonstrando esse esforço, um ponto convergente entre os docentes da rede estadual, formados em áreas distintas do empreendedorismo, é a adaptação de saberes de suas respectivas formações para abordar temas que dialoguem com as demandas do empreendedorismo. Por exemplo, enquanto o docente de Geografia utiliza conhecimentos sobre desenvolvimento regional para explorar oportunidades locais de negócios, o docente de Filosofia incorpora debates éticos ao ensino, analisando as implicações sociais das práticas empreendedoras. As falas abaixo ilustram essa realidade:

Docente 5 *“Eu tento trazer o empreendedorismo para a realidade dos alunos usando o que eles já conhecem da região, como os recursos naturais e o potencial turístico. Por exemplo, já pedi que eles identificassem lugares na comunidade com potencial para ecoturismo e propusessem formas de explorar isso economicamente. Embora tenha domínio neste contexto, é uma disciplina que, para mim, demanda muita preparação e mesmo assim, sinto que às vezes fica superficial”.*

Docente 6: *“Nas minhas aulas, eu tento mostrar aos alunos como a Matemática está presente em todas as decisões de um empreendedor. Por exemplo, uso porcentagem e proporcionalidade para entender a formação de preços. Também já trabalhei a estatística para eles aprenderem a ler gráficos de vendas. Eu tento fazer com que eles percebam como os números não são só cálculos, mas ferramentas para tomar decisões no dia a dia de um negócio”.*

Docente 7: *“Em uma das aulas o foco foi deles pensarem sobre as questões éticas. Discutimos se é ético criar um negócio que depende de trabalho precarizado, [...], mas admito que me falta uma base mais prática para conectar essas reflexões ao empreendedorismo, pra fazer mais sentido prático”.*

Diferentemente desses docentes, aqueles que possuem a formação em Administração demonstraram uma abordagem mais estruturada na organização das aulas e no uso de metodologias, voltando-se principalmente para a abertura de empresas e a gestão de negócios. Esses docentes conseguem estabelecer uma conexão mais sólida entre teoria e prática, utilizando ferramentas como o Plano de Negócios, 5W2H, o Canvas de Modelo de Negócios para simular cenários empresariais e orientar os estudantes no desenvolvimento de projetos concretos.

Um exemplo foi relatado pelo **Docente 1**, que mencionou a aplicação de metodologias voltadas para o desenvolvimento de projetos culminando em feiras de empreendedorismo, além de gamificações e simulações inspiradas no programa *Shark Tank*⁶. Essas atividades, segundo o docente, permitiram que os estudantes experimentassem o processo de criação, apresentação e validação de ideias de negócios de maneira prática e dinâmica, aproximando o aprendizado escolar das realidades de mercado. Além disso, proporcionaram um contato com o papel social do empreendedorismo, uma vez que todo o lucro obtido nas feiras de empreendedorismo foi destinado a uma entidade social escolhida pelos próprios estudantes.

Nesse contexto, mesmo diante de diferenças e desafios metodológicos, um ponto de consenso entre os docentes analisados é a necessidade de abordar o tema do empreendedorismo nas escolas, seja como uma disciplina específica ou integrado aos itinerários formativos, pautando-se em uma abordagem educacional voltada para o empreendedorismo que vá além da simples transmissão de conteúdos, priorizando metodologias ativas que estimulem a autonomia e a capacidade de resolução de problemas pelos estudantes. Essa perspectiva é expressa pelo **Docente 2** que demonstra que *“é necessário entender como o aluno se posiciona em relação ao tema que você deseja trabalhar. Isso é saber problematizar. A partir disso, é que crio atividades que*

⁶ *Shark Tank* é um programa de televisão onde empreendedores apresentam suas ideias de negócios a um painel de investidores, buscando capital para seus projetos. Durante as apresentações, os participantes defendem a viabilidade de suas propostas enquanto os investidores avaliam o potencial de mercado e os desafios financeiros.

incentivem o desenvolvimento de uma postura empreendedora. Isso vai além de simplesmente ensinar o que é o empreendedorismo ou como empreender”

Na mesma perspectiva os **Docentes 1 e 2** demonstraram uma preocupação quanto a educação empreendedora não transmitir a ideia de meritocracia. Ponto levantado por apenas esses dois docentes. Na fala do Docente 1, um dos desafios colocados no ensino do empreendedorismo é justamente:

Docente 1: “[...], um cuidado é não levar simplesmente para a sala de aula a visão de um empreendedorismo como salvador da pátria, não considerar um discurso meritocrático, porque isso pode ser muito problemático, você ir na escola mais humilde, da sua região e ter a visão de que é só você querer, acordar cedo e ter uma visão inovadora e vender seu produto, que vai dar tudo certo”.

Um outro discurso emergente nas entrevistas, e que é compartilhado pelos **Docentes 4 e 7**, aponta para a necessidade de adotar uma abordagem cautelosa no ensino do empreendedorismo. A fala do Docente 7 reflete essa perspectiva comum ao afirmar que:

Docente 7: “Acredito que não estamos transformando os nossos alunos em empreendedores. Não com apenas esse ensino. Para mim, o conteúdo do empreendedorismo serve mais para ampliar horizontes e possibilitar novas perspectivas. Acho que os conteúdos trabalhados aqui servem mais para despertar habilidades e estimular. Mas isso não é pra todos, tem alunos que não dão atenção para esse conteúdo, parece que não faz sentido algum para eles. Somente prestam atenção quando o assunto representa a eles um ganho, do tipo financeiro mesmo. A visão que tenho é que eles veem o empreendedorismo como forma de ficar ricos e isso eu esclareço que está errado. Se você quer montar uma empresa para ficar rico, isso tem muita chance de dar errado. **Empreender é trabalhoso, é um trabalho. A riqueza é uma consequência, e isso depende da sua vontade, do seu desejo de alcançar objetivos e ser protagonista para não fracassar**”.

A visão do Docente 7 revela um aspecto relevante em torno do próprio conceito de empreendedorismo que é ensinado nas escolas, considerando-o uma prática que transcende a simples abertura de negócios ou a busca por riqueza. O empreendedorismo é então enfatizado como um trabalho desafiador, que requer esforço individual, planejamento estratégico, determinação e objetivos bem definidos, desconstruindo a ideia de que empreender é um caminho garantido para o enriquecimento rápido.

Embora a visão apresentada pelo Docente 4 e compartilhada pelo Docente 7 contribua para desmitificar o empreendedorismo, ao enfatizá-lo como uma prática exigente, ela também apresenta limitações. Essa perspectiva pode reforçar uma abordagem individualista e funcionalista, desconsiderando os fatores estruturais que influenciam o sucesso ou fracasso de empreendimentos, como desigualdades de acesso a recursos, redes de apoio ou condições socioeconômicas. Além disso, ao focar no esforço individual, essa visão pode negligenciar o papel de políticas públicas, da infraestrutura e do suporte coletivo na construção de negócios sustentáveis.

Esse ponto crítico, torna-se ainda mais relevante quando o empreendedorismo é abordado no componente curricular Projeto de Vida. Isso, pois, o ensino do empreendedorismo adquire uma dimensão ainda mais complexa, pois deve não apenas preparar os estudantes para enfrentar as demandas do mercado de trabalho, mas também integrar suas aspirações pessoais a uma compreensão crítica das estruturas sociais que influenciam suas trajetórias. Assim, a abordagem descrita pelo Docente 4, ao enfatizar o empreendedorismo como uma prática individualizada baseada em esforço, determinação e planejamento, reflete uma visão que, embora útil, pode se distanciar da proposta mais ampla de projeto de vida. Esse itinerário não deve ser limitado ao desenvolvimento de competências técnicas ou à superação de desafios pessoais, mas sim estimular o estudante a compreender seu papel como agente de transformação social, articulando seus objetivos individuais com as necessidades coletivas.

Ao focar exclusivamente no mérito individual, essa perspectiva corre o risco de perpetuar uma lógica meritocrática, citada pelo **Docentes 1 e 2** como um desafio, em que são desconsideradas as desigualdades estruturais e os desafios contextuais que muitos estudantes enfrentam. Isso ignora o fato de que o sucesso no empreendedorismo não é apenas resultado de esforço pessoal, mas também de condições externas.

Ao considerar a presença do empreendedorismo no currículo do Ensino Médio, embora essa disciplina tenha o potencial de integrar aspectos técnicos e humanísticos, os relatos dos docentes indicam que, na prática, ela é predominantemente tratada como técnica, tanto no Instituto Federal quanto nos colégios da rede estadual. A ênfase centra-se na utilização de ferramentas, como a elaboração de Planos de Negócios, análise de mercado e gestão financeira, priorizando a aplicação de conceitos práticos voltados para o mercado. Nesse contexto, embora as competências mais amplas, como criatividade, autonomia e reflexão crítica, sejam desenvolvidas, elas são orientadas para questões relacionadas ao trabalho e à criação de negócios.

Docente 2: *“Em três etapas:*

- 1. Apresento conceitos teóricos e conecto com casos reais.*
- 2. Proponho atividades práticas, como resolução de problemas e discussões em grupo.*

3. Finalizo com análises das atividades realizadas e incentivo os alunos a aplicarem os aprendizados na prática.

Cada conceito teórico é acompanhado de uma atividade prática. Por exemplo: Planejamento estratégico: Criação de planos de negócios simplificados; Marketing: Desenvolvimento de campanhas para produtos fictícios; Educação financeira: Simulação de gestão de orçamento e fluxo de caixa. Além disso, convido empreendedores locais para compartilhar suas histórias e experiências com os alunos”.

Docente 3: *“Minhas aulas são estruturadas em dois momentos:*

O primeiro momento, com aulas mais teóricas sobre o conceito e as ferramentas; e o segundo momento, com aplicações práticas. Normalmente, utilizo recursos como das incubadoras de negócios para o despertar da criatividade dos alunos. Gosto muito desta sinergia entre as aulas teórico-práticas. Portanto, como exemplo, utilizo uma ferramenta intitulada design thinking para a transformação de ideias em protótipos”.

Docente 4: *“Os recursos educacionais são essenciais para o desenvolvimento de quaisquer disciplinas. E, para o ensino do empreendedorismo, acho importante o uso das incubadoras e das pesquisas de mercado, ou seja, visitas técnicas. Além disso, acho importante o contato de “fora pra dentro”, ou seja, trazer empresários e/ou o ecossistema de inovação para discutir projetos dentro das escolas, pois pode se tornar uma porta de entrada para os educandos se ambientarem com o mercado”.*

Docente 9: *“Utilizo Estudos de Caso: Uso exemplos reais para estimular a análise crítica; Gamificação: Incluo dinâmicas e simulações para tornar as aulas mais interativas; Canvas de Modelo de Negócio: É uma ferramenta prática e visual que ajuda os alunos a estruturar ideias; Ferramentas como Canvas e metodologias ágeis; documentários sobre inovação e empreendedorismo; Aplicativos como o Canvas para criar projetos e apresentações”.*

Essa abordagem predominantemente técnica, apesar de relevante, acaba limitando o potencial transformador do eixo do empreendedorismo, pois a dimensão social e ética das ações empreendedoras recebe menos atenção. Assim, o foco se concentra na capacitação de atender às demandas do mercado, enquanto a reflexão sobre impacto social, colaboração e transformação comunitária permanece em segundo plano.

Uma observação feita por dois docentes da rede estadual revelou que, com base em suas experiências ao ministrar o conteúdo de empreendedorismo, especialmente para as primeiras séries, é perceptível que o empreendedorismo é colocado em uma posição periférica pelos estudantes e, em alguns casos, também por docentes de outras disciplinas. Frequentemente tratada como complementar, a disciplina não recebe o mesmo nível de prioridade que outras consideradas mais tradicionais ou específicas. A exemplo, o **Docente 6** cita que já ouviu dos estudantes *“se aquele conteúdo cairia em prova ou se precisava ter no caderno”*. Essa visão reflete uma subvalorização do empreendedorismo como conhecimento estratégico, o que pode limitar sua capacidade de contribuir plenamente para a formação integral dos estudantes. No entanto, ambos os docentes demonstraram reconhecer a importância do componente curricular e que devidamente valorizada e integrada, pode transformar a formação dos estudantes.

4.6.4. Os efeitos do Ensino do Empreendedorismo: “Um processo de descoberta”

Os relatos dos docentes indicam que, tanto como disciplina específica quanto como componente integrado aos itinerários formativos, o empreendedorismo tem ocupado um espaço relevante no Ensino Médio, sobretudo ao ampliar a visão dos estudantes sobre o mundo em que vivem. De modo geral, os docentes demonstraram que, com o ensino do empreendedorismo, os estudantes começaram a identificar novas possibilidades, inclusive no campo dos negócios. Como afirmou o **Docente 3**: *“Tive um aluno que transformou o plano de negócio desenvolvido na disciplina em um pequeno empreendimento de lavagem de estofados. Ele disse que a disciplina foi essencial para estruturar a sua ideia”*.

Essa experiência, segundo os docentes, desperta nos estudantes um maior interesse em criar, planejar e acompanhar as transformações do mundo ao seu redor. Acerca disso, o **Docente 2** destaca: *“o aluno passa a ter uma visão menos baseada no senso comum, começa a refletir mais. Abrem os olhos para as capacidades, para as realidades. Passam a ter um olhar analítico mais crítico e aprofundado, usando ferramentas que possibilitam analisarem e sistematizarem suas realidades”*. Outros Docentes reforçam essa visão:

Docente 1: [...], eles vão tendo uma maior dimensão do que é o empreendedorismo, de que não é apenas abrir uma empresa com uma ideia inovadora, e vou ficar rico com pouco esforço. Eles

passam a ter uma visão mais realista. Perceberem que é importante antes de colocar uma ideia em prática, analisar se irá ter lucro, quais os custos, etc. Eu vejo que os alunos aprendem muito sobre a ideia de planejamento. Muitos não têm esse padrão de família de que tenho que planejar o meu futuro. Ensino que até as ferramentas de negócio e de mercado podem ser aplicadas para uma realidade pessoal, seja nos objetivos de curto, médio ou longo prazo. E eu mostro isso para eles.

Docente 4: *Eles começam a identificar oportunidades em situações cotidianas. Tornam-se mais confiantes e proativos. Melhoram habilidades como trabalho em equipe e comunicação. Aprendem a lidar com desafios e a planejar melhor suas ações.*

Docente 7: *“Eu vejo o empreendedorismo como uma oportunidade para os alunos se conhecerem melhor. É um momento em que eles começam a identificar suas competências e reconhecer habilidades que já possuem, mas que talvez nunca tenham valorizado ou trabalhado antes. A partir disso, eles têm a chance de aprimorar essas características, cultivando valores que serão importantes para sua vida cotidiana e profissional. Esse processo de descoberta é um ponto que buscamos estimular. Outro aspecto que considero ainda mais relevante, no contexto educacional, é ajudar o aluno a perceber que empreender também é aprender a gerir a si mesmo. Ele precisa entender que é o principal responsável pelas escolhas que vai fazer e pelos caminhos que deseja seguir. A disciplina busca justamente trazer essa reflexão: que direção ele está tomando? Quais são os objetivos que quer alcançar? E, mais importante, esses objetivos realmente fazem sentido para ele? A ideia principal é que o empreendedorismo não seja visto apenas como uma prática de mercado, mas como uma ferramenta para que o aluno desenvolva consciência, propósito e autonomia em sua vida.”*

Apesar dessas contribuições positivas, os docentes também apontam desafios importantes, relacionados à valorização e a estruturação adequada do ensino. O **Docente 2** ressalta que, para a disciplina alcançar todo o seu potencial, as instituições precisam valorizá-la de forma mais séria. Ele observa que, em alguns casos, a falta de docentes qualificados resulta em aulas superficiais, sem propósito claro: *“o professor entra em sala de aula, distribui textos para leitura, e a aula vira apenas uma formalidade para cumprir horas, ou ainda, aplica oficinas ao qual não compreende os conceitos teóricos que à estrutura, e a aula vira apenas uma brincadeira sem sentido para os alunos”*. Essa abordagem prejudica a credibilidade da disciplina e limita seu impacto.

Até aqui, pode-se observar que, na perspectiva dos docentes que lecionam a disciplina de empreendedorismo ou abordam esse conteúdo em outras disciplinas, os

efeitos do ensino são reconhecidos como um processo de descoberta que transforma a visão dos estudantes. Esse processo amplia suas competências ao despertar o interesse em criar e estruturar negócios, incentivando uma postura mais analítica, crítica e proativa, todavia, mantendo um foco individualista e meritocrático. No entanto, é evidente também que, para que o empreendedorismo realize seu potencial formativo, é necessário superar desafios como a falta de preparo docente e a desvalorização curricular. Quando bem planejado e integrado, o ensino de empreendedorismo vai além de uma prática técnica, tornando-se uma ferramenta para que os estudantes desenvolvam autonomia, propósito e capacidade de enfrentar as complexidades do seu meio.

4.7. O ESPAÇO ESCOLAR COMO FORMADOR DA SUBJETIVIDADE EMPREENDEDORA

A escola, como espaço que socializa e subjetiva, torna-se potente local para a disseminação de uma subjetividade empreendedora. Nesse processo, destaca-se a adoção de programas e projetos desenvolvidos e mantidos não apenas pelo setor público, mas também por empresas privadas e organizações do terceiro setor. Essas iniciativas dão indícios da consolidação de uma abordagem pedagógica alinhada à proposta da Pedagogia Empreendedora (Dolabela, 2003), cuja finalidade é promover, nos estudantes, a construção de um “espírito empreendedor”⁷. Essa abordagem é mediada por materiais didáticos, manuais e guias que orientam e tendem a padronizar as práticas docentes, contribuindo para a formação de um conjunto de valores e comportamentos alinhados às demandas do mercado.

Exemplos dessa dinâmica podem ser observados nas falas dos docentes entrevistados, demonstrando a utilização de materiais desenvolvidos por programas como o Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP), do SEBRAE, implementado em redes públicas de ensino no Brasil. Por meio de guias padronizados e atividades práticas, como a simulação da criação de negócios, esses programas buscam introduzir competências empreendedoras nos estudantes. De forma semelhante, iniciativas como o

⁷ Dolabela (2003) define o “espírito empreendedor” como a capacidade de transformar sonhos em realidade por meio da ação proativa e inovadora, enfatizando que empreender é um processo humano que envolve emoções, desejos, valores e a ousadia de enfrentar incertezas para construir o futuro.

Instituto Fazendo Acontecer, capacitam docentes para desenvolver competências nos estudantes, como pensamento crítico e resolução de problemas.

Embora essas iniciativas apresentem potencial transformador ao ensinar habilidades práticas, frequentemente reproduzem uma visão instrumental e mercadológica do ensino, na qual o sucesso individual é destacado enquanto reflexões críticas sobre as condições sociais e econômicas que moldam o acesso a oportunidades empreendedoras são colocadas em segundo plano. Isso pode ser observado na fala do **Docente 9**, que afirma: *“Eu sempre reforço para os alunos que empreender depende de planejamento e dedicação. A disciplina ensina ferramentas práticas, como o Canvas e o Plano de Negócios, para que eles possam transformar suas ideias em realidade, mas é preciso se esforçar. Com esforço, eles podem superar os desafios e crescer, [...], todos podem conseguir, se tiverem vontade”*. Essa perspectiva evidencia como a escola, ao socializar os estudantes em torno de valores empreendedores, promove uma subjetivação que enfatiza a resiliência e o mérito individual, muitas vezes desconsiderando os limites impostos pelas desigualdades estruturais.

A **socialização e subjetivação** promovidas nesse contexto configuram a primeira etapa da formação da subjetividade empreendedora, na qual os estudantes são introduzidos a normas, valores e comportamentos que moldam suas formas de pensar e agir. Para Berger e Luckmann (1967), a socialização corresponde ao processo por meio do qual os indivíduos internalizam os padrões culturais, tornando-os parte de sua identidade. Essa internalização ocorre de forma particularmente intensa na escola, que, segundo Ball (1993), não é apenas um espaço de transmissão de conhecimentos, mas também de regulação, onde os sujeitos são moldados para se adequarem às demandas sociais e econômicas.

Com a socialização inicial estabelecendo as bases normativas e comportamentais, a **internalização de valores** representa a segunda etapa do processo de formação da subjetividade empreendedora. Nesse momento, os valores apresentados pela pedagogia empreendedora -, sonhos, autonomia, inovação, resiliência e competitividade - são absorvidos pelos estudantes e passam a integrar suas identidades. Esses valores são promovidos como universais e desejáveis, mas frequentemente desconsideram as condições estruturais e contextuais que moldam as oportunidades de realização.

O histórico das reformas educacionais no Brasil, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) até as mais recentes modificações no Ensino Médio, ilustra como a adaptação às lógicas do mercado orientou a incorporação desses valores. Essa orientação,

ao ser incorporada no currículo escolar, reflete não apenas uma tentativa de promover habilidades empreendedoras, mas também de sublinhar a função educacional de preparar sujeitos capazes de se autoempregar, criar pequenos negócios ou atuar de maneira dinâmica no mercado.

Essa internalização não se restringe à dimensão técnica, mas também atua no campo subjetivo, moldando os estudantes para se ajustarem às demandas do mercado. Como descreve o **Docente 9**, *“Mesmo que ele vá trabalhar como funcionário, [...] entender sobre lucro, endividamento, organogramas, departamentos [...] vai dar condições para crescer, assumir posições de liderança, [...], saber agir como se fosse dono do negócio”*. Essa fala evidencia como os sujeitos internalizam a lógica do mercado como parte de suas identidades, mesmo em contextos de subordinação.

Essa internalização também reflete um movimento de empresariamento da escola, que transforma o ambiente educacional em um espaço voltado para moldar sujeitos empreendedores. Como destaca o **Docente 7**, *“[...] empreender é trabalhoso, é um trabalho. A riqueza é uma consequência, e isso depende da sua vontade, do seu desejo de alcançar objetivos e ser protagonista para não fracassar”*. Tais discursos reforçam a narrativa meritocrática, deslocando a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso exclusivamente para o esforço individual, enquanto as condições estruturais que limitam as oportunidades de ascensão permanecem invisibilizadas.

Ao internalizarem esses valores, os estudantes são incentivados a se comportarem como “empreendedores de si mesmos”, alinhando-se à perspectiva apresentada por Foucault (2008), em que os indivíduos assumem riscos e responsabilidades sem necessariamente desfrutar do controle efetivo sobre o capital ou das condições necessárias para alcançar autonomia plena. Esse processo é legitimado por dispositivos legais, como o artigo nº 2 da LDB, que associam a educação ao desenvolvimento da pessoa e à preparação para o trabalho. Contudo, ao enfatizar a gestão de si mesmo como um capital humano, a pedagogia empreendedora naturaliza a ideia de que o indivíduo deve estar continuamente adaptado às exigências do mercado.

A formação da subjetividade empreendedora, conforme evidenciado nas entrevistas com os docentes, até este ponto percorreu duas etapas interconectadas. Na primeira etapa, a socialização e subjetivação, os estudantes foram expostos a normas e valores promovidos por práticas pedagógicas alinhadas às demandas do mercado, como exemplificado nos programas utilizados pelos docentes. Esses processos estabeleceram as bases para a construção de uma visão de mundo voltada à autonomia e à

competitividade. Na segunda etapa, a internalização de valores, esses princípios foram absorvidos de maneira mais profunda, passando a integrar as identidades dos sujeitos. Neste ponto, os docentes mencionaram como os materiais e dinâmicas aplicados, como os guias do JEPP e também o componente Projeto de Vida, estimulam os estudantes a assumir responsabilidades individuais pelo próprio sucesso, muitas vezes sem que reflexões críticas sobre desigualdades estruturais sejam abordadas.

Entretanto, como apontado por alguns docentes durante as entrevistas, o ensino do empreendedorismo não opera apenas no campo do conhecimento ou da identidade. Ele também mobiliza emoções e expectativas que desempenham um papel importante na formação de comportamentos e atitudes. É nessa terceira etapa, a **mobilização de afetos**, que elementos como o desejo de realização, o medo do fracasso e as expectativas de sucesso são ativados para consolidar os valores internalizados, ampliando ou limitando as potências de agir dos estudantes. Como afirmou o **Docente 6**, *"muitos alunos acreditam que, se não tiverem sucesso, é porque não se dedicaram o suficiente, e isso os deixa inseguros para tentar novamente"*. Essa dimensão afetiva, portanto, não apenas reforça os valores internalizados, mas também coloca os estudantes em um campo de tensão entre as promessas do mercado e as limitações impostas por suas realidades.

Diante disso, a questão que se impõe é: como garantir que a potência de agir mobilizada por esses afetos não seja canalizada exclusivamente para objetivos individuais - como o sucesso financeiro ou a visibilidade pessoal -, mas também para fins coletivos e ético-políticos? Sob a perspectiva da teoria dos afetos de Espinosa, compreendemos que isso depende diretamente da qualidade dos encontros que os sujeitos experienciam em seu processo formativo. Potências não são neutras: elas podem ser ampliadas ou diminuídas conforme os afetos que atravessam o corpo e a mente. Se o ensino do empreendedorismo se organiza em torno de afetos tristes - como medo, insegurança, competição e culpa -, tende a produzir sujeitos isolados e autogerenciáveis, que veem o outro como ameaça ou obstáculo. Por outro lado, se promove afetos alegres e encontros potentes, baseados na colaboração, no reconhecimento mútuo e na construção compartilhada de sentido, a potência de agir pode se expandir para além da autorrealização, conectando-se ao bem comum.

É nesse ponto que articulamos a noção de comum em Dardot e Laval (2016), compreendida não como um recurso, mas como uma prática e um princípio político. Para os autores, o comum é produzido a partir da coobrigação recíproca e da ação coletiva orientada pela responsabilidade mútua. Assim, a formação de sujeitos empreendedores

não precisa estar necessariamente atrelada a valores neoliberais. Ela pode, desde que atravessada por outros afetos e por outras práticas pedagógicas, sustentar formas de agir comprometidas com a ampliação da vida coletiva, com o cuidado, com a cooperação e com a criação de outros mundos possíveis. Essa inflexão exige que a escola não apenas transmita conteúdos, mas crie condições afetivas e institucionais que favoreçam a emergência de práticas empreendedoras enraizadas na solidariedade e na justiça social.

Nesse sentido, a filosofia de Espinosa oferece uma lente teórica fundamental para compreender como os afetos operam na formação da subjetividade empreendedora. Ao evidenciar que desejos e expectativas podem ser moldados por forças externas, ela permite sustentar criticamente a análise dos modos como essas forças atuam no contexto escolar e aponta caminhos para superar tais dinâmicas em direção a uma educação que amplie verdadeiramente a potência de agir dos sujeitos.

4.7.1. Afetos em Disputa: A Potência de Agir no Ensino de Empreendedorismo

Compreender a mobilização de afetos no ensino do empreendedorismo requer uma análise que vá além do campo das normas e valores internalizados. Como já apontado, o processo educativo não se limita à transmissão de conteúdos, mas opera também no plano emocional, onde desejos, medos, expectativas e emoções são mobilizados para consolidar comportamentos e subjetividades alinhados às lógicas do mercado. Nesse contexto, a filosofia de Espinosa fornece uma base teórica para interpretar como os afetos moldam as potências de agir dos estudantes e, conseqüentemente, influenciam suas trajetórias educacionais e sociais.

Para aprofundar essa análise, é pertinente recorrer à distinção proposta por Espinosa entre homens livres e não livres, pois ela permite interpretar os papéis que configuram o cenário de aprendizagem e o ideal de desenvolvimento de “empreendedores” na construção de seus projetos de vida. De acordo com Espinosa (2008), os homens livres são aqueles que vivenciam paixões alegres, capazes de ampliar sua potência de agir e de pensar. Já os homens não livres se caracterizam por uma condição de subordinação, representada por três figuras emblemáticas: o escravo, que depende de outros para sobreviver e padece na dependência; o tirano, que depende da tristeza de outros para triunfar, sendo condicionado por essa relação de poder; e o sacerdote, que se submete às paixões intrínsecas à condição humana, padecendo com elas.

A ontologia de Espinosa, que sustenta essa distinção, é útil para compreender

como os sujeitos interagem com o mundo e como se constituem enquanto seres que agem e são afetados. Assim, Espinosa (2008b, p. 29) explica que o mundo é composto por dois elementos que, embora distintos em essência, formam uma unidade dialética: a substância infinita, perfeita e causa de si mesma, denominada Deus ou Natureza (*Deus sive Natura*), e os modos, que são as expressões particulares dessa substância. A substância é autossuficiente, eterna e livre, enquanto os modos, como os seres humanos, são marcados pela interdependência e pela necessidade de buscar, fora de si, os meios para preservar sua existência.

O ser humano, como uma modificação singular e imanente dessa substância infinita, é compreendido como parte integrante da natureza. Contudo, diferentemente da substância, ele necessita estabelecer relações com o mundo para assegurar a continuidade de sua existência. Para Espinosa (2008b), a essência do ser humano reside em sua potência de existir, ou seja, todo esforço humano está direcionado para a autopreservação e para a expansão de sua potência de agir. Disso, Espinosa diferencia o esforço no ser humano quando referido somente à mente, em se tratando da vontade, e apetite, quando referido, simultaneamente, à mente e ao corpo.

Conforme Espinosa (2008b), o apetite corresponde à própria essência do ser humano, sendo o princípio que direciona suas ações para a conservação de sua existência e para a realização de suas potencialidades. Espinosa (2008b, p. 177) explica que “entre o apetite e o desejo, não existem diferenças, com exceção da forma como o desejo é comumente referido, à medida que se tem consciência do apetite”. Assim, o desejo é descrito como o apetite acompanhado pela consciência, sendo a expressão da força que impulsiona o ser humano a existir e a preservar o seu ser. Essa força, que Espinosa denomina *conatus*, é a essência mesma do ser humano e reflete o esforço contínuo por ele empreendido para manter e expandir sua potência de agir. O *conatus* integra mente e corpo, manifestando-se como atributos diferentes, mas inseparáveis, em uma dinâmica que busca constantemente preservar e ampliar a potência de existir.

Nesse sentido, estabelece-se uma identidade entre a mente do ser humano e todas as coisas da natureza, refletindo a unidade fundamental do monismo, na qual tudo o que existe está interligado como diferentes expressões de uma mesma essência. E essa identidade só se concretiza plenamente por meio do conhecimento, que permite ao ser humano compreender tanto a si mesmo quanto a natureza enquanto partes dessa totalidade.

Para Espinosa, o conhecimento verdadeiro é aquele que alcança a essência dos objetos e suas causas, conectando a ideia do objeto à sua realidade na substância infinita. O conhecimento, nesse sentido, não é apenas uma adaptação à ideia do objeto, mas uma compreensão profunda da relação entre os modos e a substância única de que todos são parte. Essa perspectiva monista sugere que o esforço humano por existir e agir, representado pelo *conatus*, está inevitavelmente vinculado ao entendimento de sua relação com o todo.

Sendo o ser humano uma modificação singular e imanente dessa substância infinita, ele precisa buscar fora de si os meios para preservar sua existência. Nessa busca, o ser humano encontra o mundo dos afetos, definido por Espinosa como “as afecções do corpo, pelas quais a potência de agir do corpo é aumentada ou diminuída, assim como as ideias dessas afecções” (Espinosa, 2008b, p. 163). Em resumo, as afecções são experiências que resultam de encontros entre corpos no mundo, nos quais a ação de um corpo pode modificar o outro, criando na mente a ideia dessa modificação. Essas alterações podem aumentar ou diminuir a potência de agir e, desse modo, gerar os afetos, que são vivências capazes de transformar tanto a mente quanto o corpo.

Esse fenômeno, fundamentado no monismo de Espinosa, é especialmente relevante no contexto educacional, onde os encontros entre docentes e discentes, mediados pelas práticas pedagógicas, moldam a experiência dos sujeitos. No ambiente escolar, essas afecções podem potencializar ou limitar a potência de agir dos estudantes, dependendo de como esses encontros são estruturados e vivenciados. Encontros que promovem aprendizagens transformadoras e colaborativas têm o potencial de gerar paixões alegres, aumentando a potência de agir dos estudantes e ampliando sua conexão com o mundo. Por outro lado, encontros despotencializadores, marcados por afetos tristes, podem limitar o desenvolvimento dos sujeitos, restringindo suas possibilidades de transformação e ação no mundo.

Reconhece-se, contudo, que promover afetos positivos não implica ignorar os desafios, incertezas e riscos inerentes ao empreendedorismo. Pelo contrário, uma pedagogia afetivamente potente é aquela capaz de acolher as dificuldades sem transformá-las em ameaça paralisante. A partir da filosofia de Espinosa, entende-se que preparar os estudantes para lidar com tais adversidades não exige o cultivo do medo ou da ansiedade, mas sim a criação de condições para que enfrentem os obstáculos com confiança, consciência e cooperação. Ao invés de associar o risco ao fracasso individual, é possível construir experiências formativas em que errar, tentar novamente e aprender

com os outros sejam reconhecidos como parte do próprio processo de agir. Desse modo, a preparação para os desafios pode coexistir com a ampliação da potência de agir, desde que os encontros escolares estejam orientados por afetos que mobilizem os estudantes a construir, e não a recuar.

De acordo com Espinosa (2008b), há inúmeras maneiras pelas quais a condição de afetar e ser afetado ocorre, e é por meio dessas afecções que a potência de agir pode ser aumentada ou diminuída. Nesse sentido, sendo o desejo a própria essência do ser humano, a potência do corpo em preservar-se está relacionada à sua força para ser afetado de forma máxima pela alegria e para evitar, com igual intensidade, os afetos tristes. Assim, Espinosa classifica os afetos em ativos e passivos, diferenciando-os pela origem de sua causa e seus efeitos sobre a potência de agir.

Os afetos ativos, também chamados de ações, só podem ser alegres, pois o corpo, em sua essência, sempre busca aumentar sua potência de agir e de pensar. O corpo é uma potência que tende à expansão e à alegria, promovendo estados de maior liberdade e autonomia. Por outro lado, um afeto passivo, ou paixão, ocorre quando o sujeito não é a causa de seus próprios afetos ou quando ele é apenas parcialmente a causa, sendo subordinado a forças externas que agem sobre ele.

Quanto a esses, Espinosa (2008b) caracteriza-os como inconstantes, dado que aquilo que, em um momento, provoca alegria, pode, em outro, resultar em tristeza. Assim, os afetos passivos dependem de fatores externos, que influenciam o sujeito de maneiras imprevisíveis. O encontro entre corpos e o mundo externo gera uma variedade de reações, trazendo tanto sentimentos satisfatórios quanto insatisfatórios. Conforme Espinosa, enquanto os afetos passivos diminuem a potência de agir, os afetos ativos, por sua vez, representam um aumento dessa potência, sendo causados pela razão e pela ação consciente do sujeito sobre si mesmo e sobre o mundo.

Dentro do grupo dos afetos passivos, Espinosa distingue dois tipos principais: aqueles que aumentam a potência de existir (afetos passivos alegres) e aqueles que a diminuem (afetos passivos tristes). Embora ambos sejam passivos, os afetos passivos alegres são mais benéficos, pois ampliam tanto a potência corporal quanto a mental, permitindo o surgimento das noções comuns. As noções comuns, por sua vez, representam o entendimento do que há em comum entre os modos existentes, promovendo a convivência e a harmonia entre os sujeitos. Nesse contexto, compreender nossa relação com o mundo nos dá a oportunidade de escolher melhor os encontros,

sermos ativos na geração de afetos e, assim, estabelecer uma hierarquia de encontros mais favoráveis.

Um afeto de alegria ocorre quando uma afecção leva a um estado de maior potência de ser e de agir no mundo. Já um afeto de tristeza surge quando uma afecção reduz a potência do sujeito, enfraquecendo seu *conatus*, ou seja, sua força para existir, agir, afetar e ser afetado. Espinosa (2008b) explica que alegria e tristeza são afetos primordiais, dos quais derivam todos os demais. Por exemplo, o ódio corresponde à tristeza acompanhada de uma causa exterior, enquanto o amor representa a alegria associada a uma causa exterior. Esses afetos não são determinados apenas pela constituição do corpo, mas também pelo modo como o mundo exterior se organiza e dispõe os encontros. Assim, compreender os mecanismos que favorecem a alegria e reduzem a tristeza é essencial para criar ambientes educacionais que ampliem a potência de agir e promovam experiências emancipatórias para os sujeitos.

Ainda que Espinosa formule o *conatus* como a essência do indivíduo, esse esforço nunca ocorre de forma isolada. A própria potência de existir e agir de um corpo depende dos encontros que ele estabelece com outros corpos, isto é, das relações que favorecem sua composição e sua perseverança. Em Espinosa, não há dualismo entre interior e exterior, ou seja, o indivíduo é constituído em sua relação com o mundo, sendo continuamente afetado por ele. Assim, embora o *conatus* seja singular, sua expressão é sempre relacional. A alegria, como afeto que aumenta a potência de agir, emerge quando o corpo encontra outros corpos que o ajudam a conservar e expandir sua natureza, são os chamados “bons encontros” (Espinosa, 2008a, Parte III, Prop. 11).

Assim, pensar o *conatus* em termos coletivos não significa dissolver a singularidade, mas reconhecer que a perseverança de um corpo - ou de uma mente - se fortalece na medida em que se associa a outros em uma composição mais potente. Neste sentido, Espinosa afirma que “quando dois indivíduos da mesma natureza se unem, formam um ser individual mais poderoso do que cada um isoladamente” (Espinosa, 2008a, Parte II, Lema 3, Pós. e Corolário). Essa ideia pode ser mobilizada para pensar a escola como um espaço de composição coletiva, onde os afetos não apenas circulam, mas constituem a base das formas de existir, aprender e agir. O ambiente educativo, nesse sentido, não é apenas um lugar de transmissão de conteúdos, mas um campo de forças que pode ampliar ou diminuir a potência dos sujeitos, conforme os encontros que promove.

Dessa maneira, a noção de *conatus* como força coletiva permite compreender que a formação de sujeitos não ocorre apenas pela interiorização de normas ou pela autogestão individual, mas pela possibilidade de construir, com os outros, modos de vida mais potentes. Quando os encontros escolares são atravessados por afetos alegres - como a cooperação, o reconhecimento mútuo, o cuidado e a escuta -, eles favorecem não apenas a autonomia, mas uma liberdade ativa, no sentido espinosista, aquela que resulta do conhecimento adequado de si e do mundo, e da capacidade de agir junto com os outros na produção de existência.

Dessa forma, estabelece-se uma relação intrínseca entre a potência de agir e os afetos. Isso é reforçado quando Espinosa (2008b) afirma que a mente, algumas vezes, age e, outras vezes, padece. Quando o sujeito possui ideias adequadas, ele age; caso contrário, ele padece. A ação pressupõe o aumento da potência, sendo estabelecida a partir da consciência dos motivos da ação, ou seja, da clareza sobre o que fazemos e por que fazemos. Quando uma ação é desprovida de sentido pessoal e consciência, o resultado é o padecimento, uma condição que enfraquece a potência de agir.

Nesse contexto, Costa-Pinto e Rodrigues (2013) apontam que Espinosa aproxima os conceitos de ação e razão, identificando a potência de agir com a potência de compreender. Quanto maior a consciência e o entendimento sobre as coisas, maior será a potência de agir e a capacidade de transformação do sujeito. Por outro lado, quando a compreensão é limitada, a ação torna-se restrita, assim como a potência de agir. Essa visão destaca, conforme Costa-Pinto (2012), que o pensamento é sempre afetivo, pois a maneira como pensamos está diretamente ligada aos afetos que moldam nossas ideias.

Pensar adequadamente, portanto, significa compreender os afetos presentes na gênese de nossas ideias cognitivas, identificando as causas que levam à ação, os motivos e o que impulsiona o agir. Conhecer verdadeiramente implica em conhecer pelas causas, uma perspectiva que evidencia como as ações humanas estão vinculadas a motivações, afetos e emoções. Espinosa (2008b) destaca que o conhecimento é o mais potente dos afetos, contrapondo a ética do conhecimento à moral da obediência. É por meio do conhecimento racional dos afetos que se fundamenta a possibilidade de liberdade. Para Espinosa, o conhecimento parte do corpo, que afeta e é afetado, inserido em um mundo rodeado por outros corpos.

Como mente e corpo são inseparáveis, quando a mente entra em afinidade com o mundo ao explicá-lo, o corpo torna-se capaz de agir sobre ele. A mente observa o próprio corpo em ato. Assim, o pensamento, ao formar ideias e conceitos, transforma-se em

ferramenta para conduzir a vida. Espinosa (2008b) argumenta que o conhecimento intelectual equivale ao conhecimento afetivo, pois é impossível alcançar a liberdade sem compreender os afetos que moldam nossas ações. A compreensão do que motiva as pessoas a agir está relacionada às causas precisas pelas quais uma coisa existe. Portanto, a potência de agir está vinculada à capacidade de compreender adequadamente as causas dos estados afetivos.

Costa-Pinto (2012) observa que a potência de agir humana está relacionada à composição entre os afetos obtidos nos encontros ativos (ações) e passivos (paixões). Esses encontros representam possibilidades infinitas, podendo ser potencializadores e alegres ou despotencializadores e tristes. No campo educacional, os processos de aprendizagem constituem-se como um meio de encontros que afetam diretamente os sujeitos envolvidos. Nesse cenário, destaca-se a importância das relações entre docentes e estudantes, pois elas têm o poder de aumentar ou diminuir a potência de agir.

Conforme Oliveira (2012), Espinosa discute a educação no sentido de que a transição da infância para a idade adulta deve aumentar a independência do ser humano em relação às coisas exteriores, sob a condução da razão (Espinosa, 2008b, p. 269). A exemplaridade desse ser humano é evidenciada no ato de educar outros homens para que vivam sob o “próprio império da razão”. Espinosa define o império da razão pelas noções comuns, ou seja, ideias que pertencem igualmente ao todo e às partes, desenvolvendo-se como razão coletiva e não como propriedade de um indivíduo.

Oliveira (2012) também assevera que isso se torna possível quando o ser humano assume um papel ativo no próprio conhecimento. Contudo, é necessário que os mediadores da educação não se limitem à transferência de saberes, mas criem condições para um aprendizado que articule a autonomia com a cooperação. Isso significa formar sujeitos capazes de elaborar seu próprio saber, mas em diálogo com os outros, em um contexto de mútuo auxílio e colaboração. Essa concepção rompe com a ideia de autonomia como isolamento e a recoloca como prática relacional. Essa abordagem encontra suporte na liberdade de ensino que Espinosa defende, ao afirmar:

As academias, fundadas à custa da República, são instituídas menos para cultivar o espírito do que para entravá-lo. Todavia, em uma República livre, as ciências e artes são cultivadas, então da melhor forma, concedendo-se a cada um a permissão para ensinar publicamente às suas custas e com o perigo de sua reputação. Reserva, porém, estas questões e outras semelhantes para outro lugar, pois aqui desejei tratar apenas do que pertence exclusivamente ao império aristocrático (Espinosa, 1994 p. 345).

Esse entendimento, ao revelar como as instituições educacionais frequentemente operam como instrumentos de dominação e reprodução de estruturas de dependência, fornece uma base teórica para retornar à análise da terceira etapa da formação da subjetividade empreendedora: a **mobilização de afetos**.

4.7.2. Formação da Subjetividade Empreendedora: Mobilização de Afetos

No ensino do empreendedorismo, os afetos tornam-se ferramentas centrais para consolidar os valores internalizados nas etapas anteriores, ao direcionar desejos, medos e expectativas dos estudantes para uma lógica que busca adaptá-los às exigências do mercado. A mobilização de afetos, nesse contexto, é evidente nas falas dos docentes entrevistados, que demonstram como elementos como o desejo de realização, o medo do fracasso e as expectativas de sucesso são intencionalmente ativados para moldar comportamentos e atitudes.

Resgatando novamente a fala do **Docente 6**, isso é ilustrado ao apontar que: *“muitos alunos acreditam que, se não tiverem sucesso, é porque não se dedicaram o suficiente, e isso os deixa inseguros para tentar novamente”*. Essa fala reflete como o medo do fracasso, mobilizado pela lógica meritocrática presente no ensino do empreendedorismo, pode gerar afetos passivos tristes, despotencializando os estudantes ao deslocar exclusivamente para o esforço individual a responsabilidade pelo sucesso. O resultado é um sentimento de insuficiência que limita a capacidade dos sujeitos de agirem de forma livre e autônoma.

Por outro lado, resgatando novamente a fala do **Docente 9**, destaca-se o desejo de realização como um elemento motivador nas práticas pedagógicas: *“Mesmo que ele vá trabalhar como funcionário, [...] entender sobre lucro, endividamento, organogramas, departamentos [...] vai dar condições para crescer, assumir posições de liderança, [...], saber agir como se fosse dono do negócio”*. Essa fala evidencia como o desejo de realização é mobilizado para consolidar valores como autonomia e protagonismo, mas também para alinhar as aspirações dos estudantes às dinâmicas do mercado, todavia, ignorando os condicionantes estruturais que limitam suas possibilidades de ascensão.

Outro exemplo é apresentado pelo **Docente 7**, ao afirmar que: *“empreender é trabalhoso, é um trabalho. A riqueza é uma consequência, e isso depende da sua vontade, do seu desejo de alcançar objetivos e ser protagonista para não fracassar.”* Aqui, o

desejo de sucesso é apresentado como o motor da ação, mas está condicionado a uma lógica de autogestão que reforça a visão de que o sucesso depende exclusivamente da vontade e do esforço individual.

Essas falas exemplificam como a mobilização de afetos no ensino do empreendedorismo opera em uma tensão constante entre potencialização e subordinação. De um lado, o desejo de realização e as expectativas de sucesso podem ser mobilizados como paixões alegres, especialmente quando associados a práticas pedagógicas que priorizam encontros colaborativos, reflexivos e que expandem a experiência. Esses encontros se caracterizam por promover relações de escuta, reconhecimento mútuo e produção compartilhada de sentido, condições em que os estudantes deixam de ser receptores passivos para tornarem-se coparticipantes do processo formativo. Quando essa dinâmica acontece, a potência de agir se amplia, não apenas porque há mais engajamento, mas porque o sujeito passa a experimentar-se como alguém capaz de pensar, sentir e agir com os outros. Esse tipo de prática educativa se alinha à visão de Espinosa (2008b), segundo a qual os afetos alegres ampliam tanto a potência de agir quanto a de pensar, criando condições para que a liberdade se manifeste como expressão da potência, e não como escolha isolada. Trata-se, portanto, de pensar a formação empreendedora não como projeção individualizada de futuro, mas como experiência situada, atravessada pelas relações concretas - sociais, econômicas, afetivas - que constituem o sujeito em sua realidade.

Por outro lado, o medo do fracasso, que emerge em ambientes educativos que privilegiam a lógica meritocrática e a competição individualizada, mobiliza afetos passivos tristes. Esses afetos, ao deslocarem para o esforço individual a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso, desconsideram as condições estruturais que moldam as oportunidades de cada estudante. Como resultado, eles reduzem a potência de agir, gerando sentimentos de insuficiência, insegurança e desmotivação. A internalização dessa lógica, que Espinosa (2008b) associaria a maus encontros, subjugam os sujeitos a forças externas, limitando sua capacidade de transformar suas realidades ou de questionar criticamente as desigualdades que permeiam o contexto em que vivem.

Nesse sentido, essa tensão reflete uma dinâmica central do ensino do empreendedorismo, em que o desejo de realização, embora carregado de potencial transformador, é frequentemente condicionado por expectativas externas que priorizam a adaptação às lógicas do mercado. A competição, ao ser apresentada como motor do sucesso, restringe o campo de ação dos estudantes, transformando seu *conatus* em um

esforço solitário de autopreservação. Isso vai de encontro à noção de Espinosa quanto à liberdade, que só pode ser alcançada por meio do conhecimento e de encontros que ampliem a potência de agir. Como Espinosa destaca, “os homens, quando vivem sob a condução da razão, são mais livres na sociedade, onde cada um vive segundo o comum acordo dos outros” (Espinosa, 2008a, Parte IV, Prop. 73). Isso significa que práticas pedagógicas que promovem a colaboração e o senso de comunidade têm maior capacidade de gerar paixões alegres e de fortalecer a liberdade coletiva.

Espinosa (2008b) argumenta que o conhecimento verdadeiro é o mais potente dos afetos, pois permite ao sujeito compreender as causas de suas ações e agir de maneira consciente. No entanto, no contexto analisado, o conhecimento é frequentemente moldado por expectativas externas que direcionam os afetos para atender às demandas do mercado, ao invés de promover uma compreensão crítica sobre as condições que moldam as trajetórias dos estudantes. Segundo ele, quando a potência de agir é subordinada a forças externas, ela não amplia a liberdade do indivíduo, mas a sujeita a condições de dependência, “chamamos livre aquilo que existe por necessidade de sua natureza e que é determinado por si mesmo a agir, e, ao contrário, necessário, ou antes constrangido, aquilo que é determinado por outra coisa a existir e operar de certa maneira” (Espinosa, 2008a, Ética I, Definição 7). Essa lógica desvia o potencial dos estudantes de questionarem as desigualdades estruturais que os cercam, ao mesmo tempo que reforça a internalização de valores como produtividade e competitividade.

Essa dinâmica pode ser evidenciada na fala do **Docente 3**, que explica: “*Tento ensinar os alunos a planejar e gerenciar ideias de negócios de forma mais prática, usando ferramentas comuns na gestão. É importante que eles entendam como o mercado funciona e que, crescer e se destacar exige esforço. Assim, cada um pode fazer a diferença.*” Embora a fala do docente enfatize a importância de habilidades práticas e do esforço individual, ela também reflete a subordinação dos estudantes a valores e forças externas. Ao focar na adaptação ao mercado, ela negligencia uma compreensão crítica das condições sociais que moldam as oportunidades de cada estudante. Essa abordagem conecta-se diretamente à inquietação que motivou esta pesquisa: que tipo de espírito empreendedor estamos efetivamente formando nos estudantes? Estamos promovendo competências que permitam transformação e emancipação ou reforçando narrativas que perpetuam as lógicas de mercado e as desigualdades estruturais inerentes ao sistema?

Ademais, pode-se afirmar que essa visão promove uma subjetividade empreendedora que se estende para além da esfera empresarial, moldando a relação do

indivíduo com o trabalho e a sociedade. A ideia de “*agir como se fosse dono*” naturaliza a intensificação do envolvimento emocional e prático do trabalhador com os objetivos da empresa, muitas vezes em detrimento de sua autonomia crítica e de uma visão mais ampla de transformação coletiva.

Essa perspectiva, ao enfatizar a maximização do desempenho individual dentro de estruturas preexistentes, contribui para a reprodução de dinâmicas de exploração e desigualdade, ao mesmo tempo em que oculta as assimetrias de poder e os limites impostos pelo sistema econômico. Isso ilustra como a pedagogia empreendedora, presente como norteadora do ensino no Novo Ensino Médio, seja na criação de negócios ou em outros âmbitos, reforça as dinâmicas do mercado. Essa abordagem molda trabalhadores como agentes de autogestão, subordinados a uma lógica que perpetua as exigências do sistema econômico, muitas vezes sem promover questionamentos críticos ou transformações estruturais das condições existentes.

Trata-se, em outras palavras, da criação de um sujeito que, na concepção de Alves, Klaus e Loureiro (2021), concebe toda a sua vida como um empreendimento, buscando maximizar seu próprio capital humano como meio de projetar seu futuro e alcançar aquilo que deseja ser. A fala do **Docente 5**, reforça essa internalização ao afirmar que, “*nas aulas procuro mostrar que o mercado de trabalho valoriza quem consegue planejar e resolver problemas de forma prática. Sempre digo que, mesmo que não empreendam diretamente, essas habilidades podem ajudá-los a criar caminhos próprios para se destacar*”.

Esse processo culmina na criação de um modelo normativo de comportamento, que regula as condutas individuais com base na lógica concorrencial. Assim, confirma-se a ancoragem desse modelo na noção de governamentalidade, como descrito por Foucault (2008), pela qual os sujeitos são condicionados a agir como empresários de si mesmos, tratando-se, como capital humano a ser constantemente gerido e otimizado. Tal abordagem resulta na radical individualização das práticas e objetivos pedagógicos, eliminando praticamente qualquer dimensão de solidariedade ou cidadania. Na lógica neoliberal, essas noções deixam de ser pensadas em termos de coletividade e passam a ser redefinidas como um comportamento de consumo, onde os sujeitos se constituem e se afirmam por meio de suas ações de consumo (Alves, Klaus e Loureiro 2021).

Dessa forma, a mobilização de afetos no ensino do empreendedorismo não se limita à consolidação de valores previamente internalizados, mas constitui um processo contínuo de moldagem das subjetividades, no qual os encontros educacionais

desempenham um papel central. Como destacam Costa-Pinto e Rodrigues (2013), a potência de agir humana está diretamente relacionada à qualidade dos encontros que um sujeito experimenta. Encontros potencializadores, que geram paixões alegres, ampliam a capacidade do sujeito de afetar e ser afetado de maneira transformadora. Já encontros despotencializadores, que geram afetos tristes, reduzem essa capacidade e limitam o potencial de ação.

Entretanto, é importante reconhecer que nem todo afeto triste resulta, necessariamente, em uma diminuição definitiva da potência. Em Espinosa (2008b), a tristeza pode ser atravessada e ressignificada, dependendo do modo como o sujeito compreende suas causas e do tipo de encontro que se segue a ela. No campo da educação empreendedora, isso implica considerar que o fracasso, embora muitas vezes vivenciado como um afeto triste, marcado pela frustração, insegurança ou desânimo, pode ser transformado em experiência formativa quando acompanhado por práticas pedagógicas que incentivam a reflexão, o acolhimento e a elaboração coletiva do erro.

Lidar com o fracasso, portanto, não invalida a busca por afetos alegres, mas amplia o realismo e a densidade ética da formação empreendedora. Ao reconhecer que o insucesso faz parte do processo de criação, os estudantes deixam de ser responsabilizados isoladamente por seus resultados e passam a compreender o risco como elemento constitutivo da ação. Essa abordagem promove uma educação menos idealizada e mais comprometida com o desenvolvimento de sujeitos críticos, capazes de agir mesmo diante da incerteza e de transformar o padecimento em aprendizado.

A análise das práticas pedagógicas dos docentes entrevistados, também revela como essa subjetividade construída é paradoxal. O **Docente 9**, por exemplo, descreveu uma atividade em que os estudantes desenvolvem protótipos individuais para problemas de mercado, *“eu incentivo que eles criem soluções sozinhos, para que entendam como buscar apoio depois, mas o trabalho inicial é sempre individual”*. Essa abordagem, ao reforçar a autonomia individual, desconsidera a dimensão relacional e coletiva que Espinosa considera essencial para aumentar a potência de agir. Ele afirma que “os homens, quando vivem debaixo da condução da razão, são mais livres na sociedade, onde cada um vive segundo o comum acordo dos outros” (Espinosa, 2008a, Parte IV, Prop. 73). Assim, a prática pedagógica que prioriza a competição e a independência pode limitar o potencial dos estudantes de se engajarem em formas mais colaborativas e emancipadoras de ação.

O desenvolvimento do espírito empreendedor, conforme discutido anteriormente, não se restringe à aquisição de habilidades técnicas ou à criação de negócios. Trata-se de um processo mais profundo de formação da subjetividade, que molda a maneira como os indivíduos se percebem, se relacionam com o mundo e direcionam suas potências de agir. Nesse contexto, ao considerar as representações sociais de empreendedorismo que os estudantes trazem consigo ao ingressar na etapa do ensino médio, percebe-se que a subjetividade empreendedora emerge como um processo relacional. Os estudantes chegam já afetados por discursos culturais e sociais que exaltam a autonomia individual, a inovação e o sucesso como conquistas pessoais, reforçando uma visão de mundo pautada por valores neoliberais que direcionam suas expectativas e comportamentos.

Nesse sentido, pode-se afirmar que, no contexto desta pesquisa, o ensino do empreendedorismo se alinha às práticas pedagógicas descritas por Neves (2005) como pedagogia da hegemonia. Essas práticas são caracterizadas por ações que reconfiguram o Estado como um agente educador, moldado para atender às demandas do mundo globalizado. Esse modelo educacional é sustentado por políticas que promovem discursos voltados à resolução de problemas sociais, mas que, simultaneamente, reforçam valores de competitividade e individualismo.

Tais aspectos, centrais ao ensino do empreendedorismo, dialogam com o questionamento surgido nas turmas em que lecionei a disciplina e retomado na introdução deste trabalho: *Professor, para que a disciplina de empreendedorismo?* Essa pergunta, longe de ser ingênuas, expõem a ambiguidade do lugar que o empreendedorismo ocupa no currículo e evidencia que essa formação, ao invés de promover uma transformação social, atua na consolidação de uma lógica que prepara os indivíduos para se adequarem às exigências do mercado, fortalecendo as estruturas de poder vigentes. Isso se concretiza nas práticas pedagógicas que buscam alinhar os desejos e expectativas dos estudantes às exigências externas, subordinando sua formação a um ideal de desempenho compatível com a lógica empresarial.

Com isso, a etapa da mobilização de afetos, tal como formulada no modelo que propomos para explicar a formação da subjetividade empreendedora configura-se como um espaço de disputa entre a reprodução de valores que reforçam a subordinação e a possibilidade de construir práticas pedagógicas que promovam a liberdade e a transformação. A questão nesse sentido, se instaura em como criar práticas pedagógicas que articulem o desejo de realização com um entendimento crítico das condições sociais e econômicas que moldam as trajetórias dos estudantes. Quando esse desejo é mobilizado

por encontros que ampliam a potência de agir, os estudantes se tornam capazes de transcender a lógica individualista e projetar suas aspirações em contextos mais amplos, contribuindo para transformações coletivas. No entanto, enquanto a competição e o medo do fracasso forem os principais afetos mobilizados, o ensino do empreendedorismo continuará reproduzindo desigualdades e limitando as potências de agir, transformando um campo potencialmente emancipatório em uma ferramenta de subordinação.

4.7.3. Os Efeitos da Subjetividade Empreendedora: O Sofrimento Ético-político como Produto das Contradições Educacionais

Ao compreender a formação da subjetividade empreendedora como um processo que mobiliza afetos para consolidar valores e comportamentos alinhados às exigências do mercado, torna-se necessário refletir sobre os efeitos emergentes desse processo. As contradições que surgem entre os valores internalizados – como autonomia, protagonismo e realização pessoal – e as condições estruturais que restringem a concretização desses ideais revelam um aspecto central: o sofrimento ético-político. Este conceito, proposto por Bader Sawaia (2008) e fundamentado na filosofia de Espinosa, oferece uma lente crítica para compreender como essas tensões moldam a experiência subjetiva dos estudantes.

Como já visto, segundo Espinosa (2008b), os afetos são as maneiras pelas quais o corpo registra as modificações provocadas pelos encontros com outros corpos, afetando diretamente a potência de agir, pensar e desejar. Para Sawaia (2009, p. 367), esse entendimento revela a relação entre as emoções e o poder de ação do sujeito, destacando que “reside a principal contribuição de Espinosa à Psicologia, a relação positiva entre o poder que tem um corpo de ser afetado, na forma de emoções e sentimentos, e o seu poder de agir”. No entanto, em contextos de desigualdade, os maus encontros - caracterizados por servidão e injustiça - resultam em um abaixamento da potência de agir, transformando o sofrimento ético-político em uma “potência de padecimento.” Essa potência reflete uma condição na qual o indivíduo reage passivamente às forças externas, limitando sua capacidade de ação e transformação.

Espinosa (2008b) associa a liberdade à capacidade de agir de acordo com a própria essência e em harmonia com os outros. Para ele, “os homens, quando vivem sob a condução da razão, são mais livres na sociedade, onde cada um vive segundo o comum acordo dos outros” (Espinosa, 2008a, Parte IV, Prop. 73). Essa concepção de liberdade

está intrinsecamente ligada ao aumento da potência de agir, que depende de encontros significativos e emancipatórios. No entanto, como evidenciado nas entrevistas com docentes do Novo Ensino Médio, as práticas pedagógicas do ensino do empreendedorismo frequentemente afastam os estudantes dessa liberdade ao reforçar valores que priorizam a competição, a meritocracia e a adaptação às lógicas do mercado. Esses valores moldam subjetividades que internalizam a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso como algo exclusivamente individual, desconsiderando as condições estruturais que limitam as oportunidades.

A mobilização de afetos como o desejo de realização, o medo do fracasso e as expectativas de sucesso desempenha um papel central na consolidação dos valores internalizados durante as etapas da formação da subjetividade empreendedora. Contudo, enquanto esses afetos têm o potencial de gerar paixões alegres que ampliam a potência de agir, também podem resultar em afetos passivos tristes, dependendo de como são mobilizados e das condições em que os encontros pedagógicos ocorrem. Como explica Sawaia (2009, p. 370), “o sofrimento ético-político não é apenas uma experiência individual, mas um reflexo das condições sociais que sustentam a exclusão e a desigualdade”.

Essa dinâmica é exemplificada na fala do **Docente 9**: *“Procuro incentivar os alunos a enxergarem oportunidades onde outros veem problemas, mostrando que a chave é se antecipar às demandas do mercado. Mas percebo que, muitas vezes, eles se frustram quando suas ideias não recebem o reconhecimento esperado nas avaliações, mesmo quando se esforçam.”* A reflexão do docente ilustra como o desejo de inovação, se choca com as limitações impostas pelas estruturas econômicas e sociais. O desejo de inovação é mobilizado como um valor central, incentivando os estudantes a acreditar que, por meio de esforço individual e antecipação às demandas do mercado, podem superar desafios e alcançar o reconhecimento e o sucesso. Esse valor, porém, encontra barreiras no contexto estrutural que restringe oportunidades, desvelando a desconexão entre as aspirações promovidas e as condições reais de realização.

Quando os estudantes se deparam com a falta de validação ou com o insucesso, mesmo após se dedicarem plenamente, experimentam um choque entre as expectativas internalizadas e as limitações do mundo exterior. Essa discrepância não apenas gera frustração, mas também um estado de tensão que limita a potência de agir, caracterizando o sofrimento ético-político, na qual as expectativas alimentadas pela pedagogia

empreendedora, instauradas na ideia do sonho estruturante, são frustradas pelas condições externas.

Neste contexto, a pedagogia empreendedora não apenas mobiliza afetos como o desejo de realização, mas também reforça uma lógica meritocrática que desloca para o indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso, desconsiderando os fatores estruturais. Essa lógica, ao ignorar as desigualdades sistêmicas, contribui para a formação de subjetividades que internalizam sentimentos de insuficiência e desamparo quando as promessas do empreendedorismo ou mesmo do seu projeto de vida ganham contornos que não se concretizam.

Ademais, o sofrimento ético-político emerge, como o efeito das contradições entre os valores internalizados pelos estudantes - como autonomia e protagonismo - e a impossibilidade de realizá-los plenamente em contextos que reforçam a desigualdade. A fala do **Docente 3** aprofunda essa perspectiva: *“Tento ensinar os alunos a planejar e gerenciar ideias de negócios de forma mais prática, usando ferramentas comuns na gestão. É importante que eles entendam como o mercado funciona e que, crescer e se destacar exige esforço. Assim, cada um pode fazer a diferença.”* Apesar da ênfase no esforço individual, a fala reflete a subordinação dos estudantes a uma lógica que desconsidera as condições estruturais e perpetua a passividade.

Espinosa (2008b) argumenta que os afetos alegres aumentam a potência de agir, enquanto os afetos tristes a diminuem. Nesse contexto, o sofrimento ético-político pode ser entendido como o resultado de maus encontros, nos quais os estudantes, em vez de serem estimulados por práticas colaborativas e emancipadoras, vivenciam experiências que diminuem sua potência de agir e limitam sua liberdade. Esse sofrimento não é apenas individual, mas relacional e estrutural, enraizado em um sistema educacional que prioriza valores de mercado em detrimento da emancipação e da transformação coletiva.

O sofrimento ético-político, portanto, emerge como um efeito relacional e estrutural desse processo, marcando as subjetividades dos estudantes com sentimentos de insuficiência e desamparo. Essas experiências, ao cristalizarem-se na forma de reações em vez de ações, consolidam um estado de impotência que limita tanto a liberdade quanto a capacidade dos estudantes de se engajarem em transformações sociais mais amplas.

Todavia, o sofrimento ético-político, embora enraizado nas contradições de um sistema que molda subjetividades subordinadas às lógicas de mercado, também carrega um potencial transformador. Segundo Espinosa, o abaixamento da potência de agir, que caracteriza os maus encontros, não é um estado fixo, mas pode ser superado por meio do

conhecimento e de encontros significativos que ampliem a potência dos sujeitos. No contexto do ensino do empreendedorismo, práticas pedagógicas críticas e colaborativas podem reorientar as experiências dos estudantes, transformando o sofrimento em um catalisador para a emancipação.

Esse potencial libertador reside na possibilidade de criar encontros que promovam a reflexão crítica sobre as condições sociais e econômicas que moldam as trajetórias dos estudantes. Em vez de reforçar a lógica meritocrática e a competição individualizada, essas práticas podem ampliar as noções de autonomia e protagonismo, integrando uma compreensão coletiva e estrutural das desigualdades. Por exemplo, se o desejo de inovação for mobilizado não apenas como uma resposta individual às demandas do mercado, mas como uma ferramenta para transformar realidades coletivas, ele pode gerar afetos alegres e potencializadores. O cuidado demonstrado pelo **Docente 1** ao afirmar a importância de “*não transmitir o empreendedorismo como salvador da pátria*” e “*não considerar um discurso meritocrático*” evidencia uma abertura para práticas pedagógicas que promovam encontros emancipatórios. Essas iniciativas mostram-se particularmente significativas em meio ao sofrimento ético-político que emerge quando estudantes enfrentam as contradições entre expectativas idealizadas e realidades limitantes.

A fala do **Docente 9**, que evidencia a frustração dos estudantes diante da falta de reconhecimento, pode ser reinterpretada nesse sentido. Se os docentes incentivarem os estudantes a compreenderem os limites das estruturas sociais e a buscarem soluções coletivas e inclusivas, o sofrimento ético-político pode se tornar um impulso para a ação consciente e transformadora. Como destaca Sawaia (2009), a superação da potência de padecimento está vinculada à criação de condições que permitam ao sujeito agir de acordo com sua própria essência, ampliando sua potência de agir e sua liberdade.

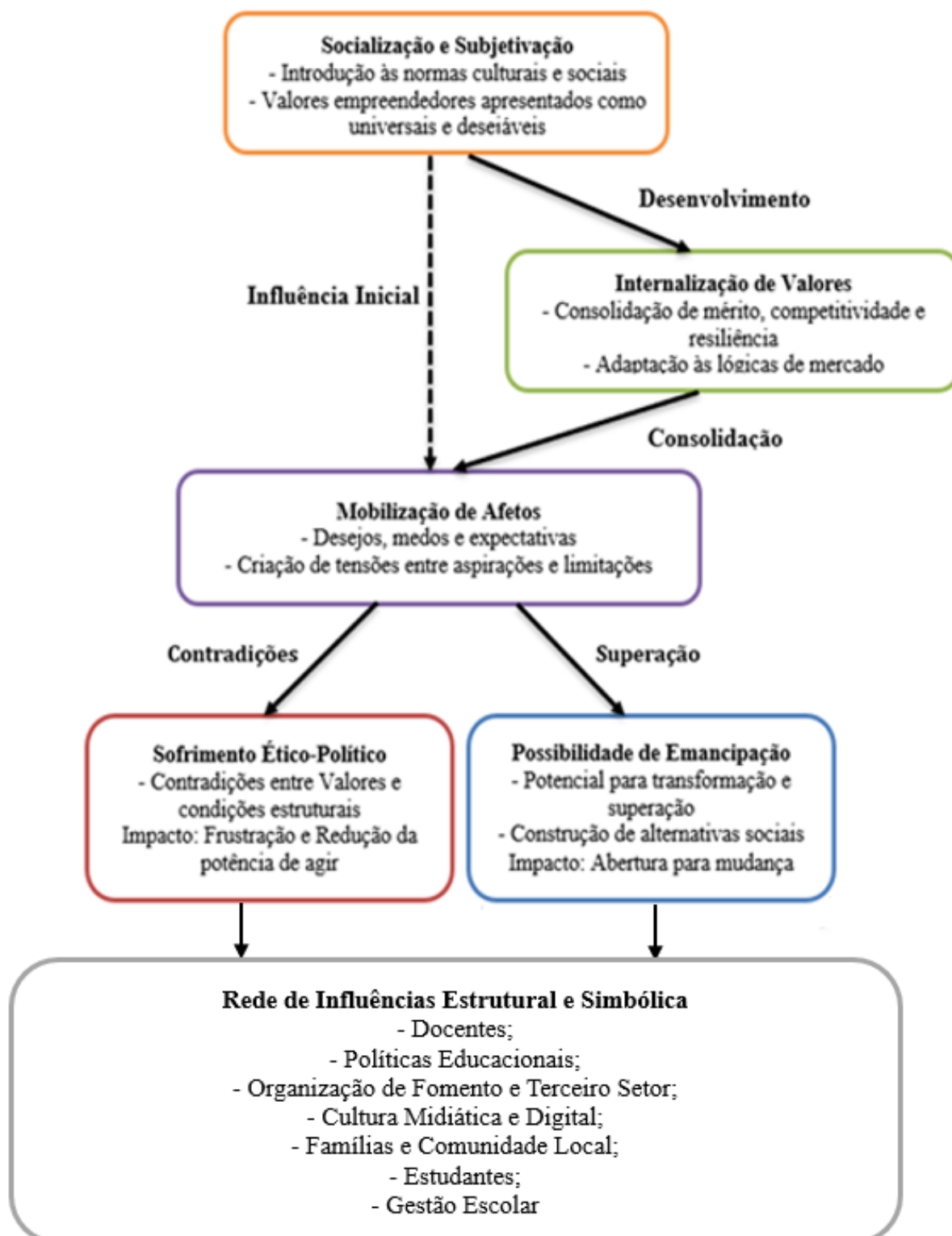
Dessa forma, o sofrimento ético-político não é apenas um marcador das contradições do sistema, mas também um chamado à transformação. Ele aponta para a necessidade de práticas pedagógicas que rompam com a passividade e estimulem os estudantes a se engajarem em ações que conectem seus desejos individuais a projetos coletivos e emancipatórios. Ao promover encontros educativos que valorizem a colaboração, o senso crítico e a solidariedade, o ensino do empreendedorismo pode transcender sua função de reprodução e se tornar um meio para a liberdade e a emancipação, alinhando-se à visão de Espinosa de que a verdadeira liberdade surge do conhecimento e da harmonia com os outros.

4.8. UM MODELO PARA A FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE EMPREENDEDORA

Como já tratado, a formação da subjetividade empreendedora no contexto do Novo Ensino Médio se apresenta como um processo dinâmico e multifacetado, e que pode, na proposta desse trabalho se estruturar em três etapas interconectadas que culminam em efeitos estruturantes para os estudantes. Frente ao contexto analisado, esse modelo destaca como as práticas pedagógicas voltadas para o empreendedorismo mobilizam afetos, valores e comportamentos que refletem, simultaneamente, as demandas do mercado e as contradições estruturais da sociedade. Cada etapa desse processo contribui para moldar as subjetividades dos estudantes, com influências que se desdobram de forma direta e indireta ao longo do tempo. O Diagrama 1 ilustra esse processo:

Figura 7

Modelo de Formação da Subjetividade Empreendedora no Novo Ensino Médio



Fonte: Elaborado pelos autores.

A primeira etapa, a que denominamos de **Socialização e Subjetivação**, atua como o ponto de partida do processo formativo, introduzindo os estudantes às normas culturais

e sociais do universo empreendedor. Essa fase consolida valores como autonomia e competitividade, apresentados como universais e desejáveis, frequentemente por meio de programas pedagógicos como o Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP), promovido pelo Sebrae e influencias da Pedagogia Empreendedora (Dolabela, 2003). Embora essa etapa se manifeste principalmente como uma influência inicial, ela exerce também uma **influência indireta e duradoura**, pois estabelece os pressupostos culturais e simbólicos que irão permear e orientar as etapas subsequentes. Esses valores, internalizados desde cedo, formam uma base que limita como os estudantes interpretarão e reagirão aos estímulos posteriores.

Na segunda etapa, denominada de **Internalização de Valores**, ocorre a consolidação de ideias como mérito, resiliência e competitividade. Essa fase reflete um momento de desenvolvimento em que os valores internalizados na socialização inicial começam a moldar as percepções e os comportamentos dos sujeitos de forma mais concreta. Neste momento, as práticas pedagógicas desempenham um papel central, ao destacar habilidades e competências alinhadas às lógicas de mercado, frequentemente reforçando a adaptação individual como meio para alcançar sucesso e realização pessoal.

Esse processo de internalização de valores exige uma problematização mais profunda, especialmente quanto ao tipo de valores que o ensino do empreendedorismo promove nas escolas. Tais valores, como autogestão, meritocracia, adaptabilidade e responsabilização individual, não surgem de forma neutra ou espontânea, mas são diretamente vinculados à racionalidade neoliberal e ao modelo capitalista, configurando um imperativo ético de performance. Como foi discutido anteriormente, o empreendedorismo é vivenciado não como uma possibilidade coletiva de criação, mas como um comando subjetivo: ser gestor de si, ser capital de sua própria performance.

Esses são os valores internalizados na segunda etapa do modelo, e também os que mobilizam afetos específicos na terceira etapa. A liberdade, nesse contexto, aparece como liberdade para se adaptar, para competir, para vencer - e não como liberdade coletiva ou criação compartilhada de formas de vida. Isso nos leva à indagação: seria possível pensar em liberdade sob o regime capitalista?

Inspirada em Espinosa, esta tese propõe um deslocamento na compreensão dos valores. Para Espinosa, um valor não é uma norma transcendente, mas algo que aumenta ou diminui a potência de existir. A liberdade, portanto, não é um dado absoluto, mas uma capacidade relacional de agir a partir de causas compreendidas, de produzir encontros que

ampliem a potência de agir. Assim, valores alegres são aqueles que emergem de bons encontros, encontros que aumentam a capacidade de pensar, sentir e agir.

A fissura, portanto, não se estabelece apenas na etapa de internalização de valores, mas principalmente nos encontros afetivos que abrem brechas para outras formas de existência. É nesses momentos que valores outros, como solidariedade, cooperação, escuta, respeito mútuo e justiça social, podem ser experimentados e desejados. Ao desestabilizar a hegemonia dos valores empreendedores internalizados, esses encontros tornam-se espaços potenciais de emancipação.

A terceira etapa, **Mobilização de Afetos**, envolve a ativação de desejos, medos e expectativas. Aqui, visualizam-se os afetos como ferramentas centrais para orientar os estudantes rumo a comportamentos e objetivos alinhados às exigências do mercado. No entanto, essa mobilização não ocorre sem tensões. Quando as aspirações dos estudantes entram em conflito com as limitações impostas pelas estruturas econômicas e sociais, sentimentos de frustrações e insuficiências emergem, ilustrando como as contradições desse processo se manifestam. Por exemplo, estudantes podem vivenciar situações em que, apesar de grande esforço e dedicação, suas iniciativas não são reconhecidas, gerando afetos passivos tristes e despotencializadores.

Essas três etapas formam um ciclo formativo que, por sua vez, gera dois efeitos emergentes principais. O primeiro é o **Sufrimento Ético-Político**, que surge das contradições entre os valores internalizados - como autonomia e protagonismo - e as condições estruturais que limitam sua realização. Esse sofrimento, como descrito por Sawaia (2009), reflete um abaixamento da potência de agir e mantém os estudantes em um estado de passividade e subordinação frente às desigualdades.

O segundo efeito é a **Possibilidade de Emancipação**, que pode emergir quando práticas pedagógicas críticas e colaborativas permitem aos estudantes reinterpretar suas experiências e reorientar suas trajetórias. Nesses casos, o sofrimento ético-político pode ser ressignificado, transformando-se em um catalisador para a ação consciente e a liberdade. Isso, coloca o papel do docente no centro de práticas pedagógicas que possam transformar as experiências educacionais em encontros significativos e potencializadores.

Assim, o modelo proposto para explicar a formação da subjetividade empreendedora no contexto do Novo Ensino Médio evidencia que essa formação vai além da simples aquisição de competências técnicas, configurando-se como um espaço de disputas e contradições. O modelo reflete, por um lado, as limitações impostas pelas lógicas de mercado e, por outro, as possibilidades de transformação e emancipação, que

dependem diretamente das práticas pedagógicas adotadas e dos encontros vivenciados pelos estudantes ao longo desse processo.

Neste contexto, inspirados na filosofia de Espinosa e nos ensinamentos de Paulo Freire, entende-se que os docentes não são meros transmissores de conhecimento, mas mediadores que podem gerar afetos alegres, capazes de ampliar a potência de agir dos estudantes. Como Freire (1987, p.47) afirma, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Essa abordagem destaca a necessidade de práticas críticas e colaborativas que promovam o diálogo, o senso crítico e a reflexão sobre as condições sociais que moldam as trajetórias dos sujeitos. A aproximação entre Espinosa e Paulo Freire, embora não configure um alinhamento epistemológico direto, revela-se profícua a partir de uma leitura transversal que privilegia seus compromissos ético-políticos com a emancipação humana. Ambos os autores compreendem a constituição dos sujeitos como um processo relacional e histórico, atravessado por encontros que ampliam ou restringem a potência de agir. Em comum, ambos oferecem instrumentos para pensar uma educação que não se limita à transmissão de conteúdos, mas que se funda na possibilidade de reorganizar os afetos, romper com a servidão intelectual e afetiva, e construir condições para a autonomia e a ação coletiva. Trata-se, portanto, de uma leitura transversal, que busca estabelecer pontes interpretativas entre duas tradições filosóficas distintas, mas convergentes na defesa de uma ética da liberdade e da ação coletiva.

Os docentes, nesse sentido, possuem a capacidade de romper com a lógica meritocrática e competitiva que frequentemente despotencializa os estudantes. Por meio de práticas pedagógicas que valorizem a solidariedade, o reconhecimento das desigualdades estruturais e a construção de alternativas coletivas, os docentes podem gerar encontros que ampliem a potência de pensar e agir, conectando os estudantes a projetos que transcendem interesses individuais. Esses encontros, que Espinosa (2008b) denomina “bons encontros”, têm o poder de transformar afetos passivos em ativos, promovendo paixões alegres que possibilitam a liberdade e a autonomia.

Além disso, o papel do docente como mediador do processo educacional crítico encontra respaldo na perspectiva de Freire (1987, p.68) de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Esse entendimento reforça que o processo educacional é relacional e que a emancipação só é possível quando o docente promove espaços de diálogo e reflexão que desestabilizem as estruturas de poder naturalizadas no ambiente educacional. Encontros

educacionais que valorizem a escuta, o reconhecimento das potencialidades individuais e coletivas e a criação de vínculos sociais geram afetos alegres e emancipatórios, rompendo com a passividade gerada pelos maus encontros.

Ainda que aqui se enfatizem os afetos alegres como condição privilegiada para a ampliação da potência de agir, é importante reconhecer que os afetos tristes - como indignação, frustração ou desânimo - não são desprovidos de sentido ou relevância pedagógica. Assim, reconhecemos que tais afetos podem ser compreendidos como expressões legítimas das contradições vividas pelos sujeitos em contextos de opressão e desigualdade. Nesse sentido, sua escuta e acolhimento, dentro de uma prática docente sensível e comprometida, podem operar como sintomas pedagógicos de estruturas que precisam ser desestabilizadas. Quando mediados de forma crítica, esses afetos tristes não apenas denunciam aquilo que limita a vida, mas também podem ser reconfigurados em direção a novos sentidos, alimentando processos de conscientização e o desejo por transformação coletiva.

Por fim, ao assumir um papel ativo e crítico no ensino do empreendedorismo, o docente não apenas contribui para a superação do sofrimento ético-político, mas também possibilita que os estudantes ressignifiquem suas experiências e aspirações. Ao criar espaços que conectem os desejos individuais a projetos coletivos e emancipatórios, os docentes se tornam agentes transformadores, capazes de ampliar as possibilidades de liberdade no contexto educacional. Assim, como Freire (2002) aponta, o educador crítico é aquele que “estimula a capacidade de pensar e de criar, despertando nos educandos o sentido de sua inserção no mundo e, portanto, sua responsabilidade com ele”.

Contudo, é importante destacar que, embora este modelo enfatize o papel do docente como mediador central no processo de formação da subjetividade empreendedora, ele não atua de forma isolada. A constituição das subjetividades discentes ocorre em um campo atravessado por múltiplos agentes e instituições que, direta ou indiretamente, influenciam a trajetória formativa no contexto do Novo Ensino Médio.

Nesse sentido, é imprescindível reconhecer que as práticas docentes se desenvolvem dentro de um arcabouço mais amplo, configurado por políticas educacionais, instituições governamentais, organizações do terceiro setor, empresas, famílias, meios de comunicação e os próprios estudantes. Todos esses elementos compõem uma rede de forças que molda as experiências educacionais e os afetos mobilizados ao longo do processo formativo.

As políticas públicas educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, não apenas orientam os conteúdos, mas também instituem valores e finalidades específicas para a educação. Elas delineiam a figura do sujeito desejado - empreendedor, resiliente, adaptável - influenciando o currículo, as metodologias e os programas adotados pelas redes de ensino. Órgãos como o MEC e instituições de fomento, como o Sebrae, atuam como vetores que inserem no espaço escolar racionalidades de mercado, contribuindo para a naturalização de lógicas competitivas e meritocráticas no ambiente educacional.

Paralelamente, a presença de programas e iniciativas externas à escola, muitas vezes oriundas do setor empresarial ou do terceiro setor, contribuem para reforçar determinadas concepções de sucesso e realização. Programas como o JEPP, por exemplo, promovem não apenas conteúdos, mas um *ethos* empreendedor que passa a organizar os modos de sentir, pensar e agir dos estudantes.

As famílias e comunidades locais também desempenham papel significativo, pois compartilham expectativas sobre a educação e o futuro dos jovens. Elas podem tanto reforçar os valores internalizados na escola quanto gerar resistências e reinterpretações desses discursos. As experiências concretas dos estudantes - marcadas por desigualdades sociais, raciais, de gênero e territoriais - interferem diretamente na forma como os afetos são vividos e como os projetos de vida são concebidos.

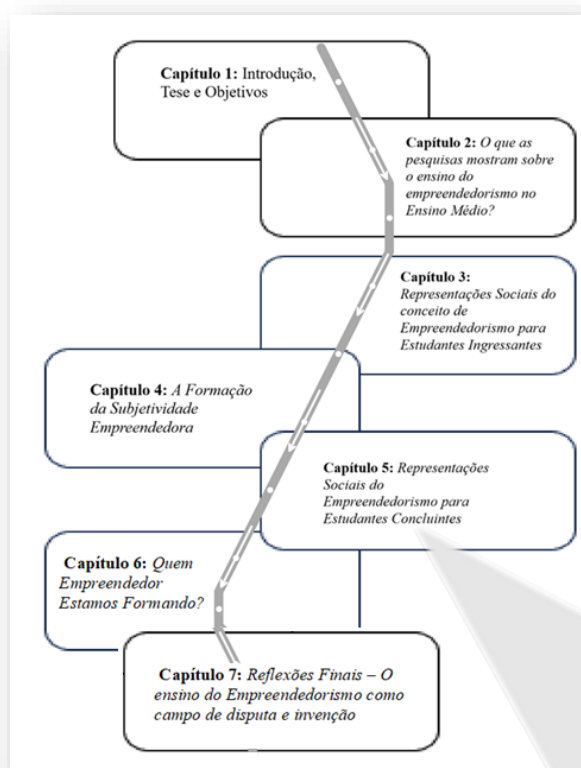
Além disso, a cultura midiática e digital dissemina representações idealizadas do empreendedorismo, frequentemente descoladas das contradições estruturais da realidade. Influenciadores digitais, *reality shows* de negócios e narrativas de superação individual reforçam afetos como desejo, esperança e medo, ampliando as tensões entre aspirações e limitações estruturais.

Nesse conjunto, a escola aparece como um espaço de articulação e disputa entre essas diversas forças. Os gestores escolares, coordenadores pedagógicos e equipes técnicas, por sua vez, também exercem papéis importantes na mediação dessas influências, selecionando conteúdos, regulando discursos e definindo os marcos da atuação docente.

Portanto, ainda que este trabalho tenha privilegiado o foco no papel do docente, compreendido como um mediador ético, político e afetivo fundamental, é necessário compreender que ele atua dentro de uma rede de relações complexas. A potência de sua ação depende não apenas de sua intencionalidade pedagógica, mas também das condições objetivas e simbólicas que o cercam. A transformação emancipatória do processo

educacional exige, portanto, o engajamento crítico de toda essa rede de sujeitos e instituições, a fim de que a formação da subjetividade empreendedora não se reduza à reprodução das lógicas mercadológicas, mas possa ser orientada para a construção de alternativas sociais, coletivas e emancipatórias.

5. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO CONCEITO DE EMPREENDEDORISMO PARA OS ESTUDANTES CONCLUINTE DO NOVO ENSINO MÉDIO



Este capítulo tem como objetivo analisar as representações sociais do conceito de empreendedorismo entre estudantes concluintes do Novo Ensino Médio que passaram por formações curriculares na

A partir dessa análise, buscou-se compreender como a formação empreendedora influencia a construção de sentidos e valores associados ao empreendedorismo, contribuindo para a constituição de uma subjetividade empreendedora no ambiente escolar. Foram investigados 121 estudantes da rede pública dos estados do Paraná e do Mato Grosso do Sul, especificamente da rede estadual do Paraná e da rede federal de ensino, considerando dois campi do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul, todos com experiências formativas vinculadas ao empreendedorismo, seja por meio de itinerários formativos, seja por disciplinas específicas. Para captar essas representações, utilizou-se a Técnica de Evocação Livre de Palavras (ELP), combinada à análise prototípica e à análise de similitude, processadas com o auxílio do software IRaMuTeQ. Além das análises lexicais, foram realizados dois grupos focais com estudantes concluintes, visando aprofundar os sentidos atribuídos ao empreendedorismo a partir de suas vivências escolares. Com isso, o capítulo examina os efeitos da formação empreendedora sobre os modos de pensar, sentir e projetar o futuro, revelando continuidades e transformações nas representações sociais ao longo da trajetória escolar, com base na comparação entre estudantes ingressantes e concluintes.

5.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A amostra deste estudo foi composta por 121 estudantes concluintes do Novo Ensino Médio no ano de 2024, todos tendo recebido formação empreendedora. No caso dos estudantes da rede estadual de ensino do Paraná, essa formação ocorreu por meio da integração do conteúdo ao Itinerário Formativo de Educação Financeira ou ao componente curricular Projeto de Vida. Já no Instituto Federal, a formação foi ofertada por meio de disciplinas específicas do currículo escolar. Esses estudantes foram distribuídos entre instituições localizadas nos estados do Paraná e Mato Grosso do Sul. No Paraná, a pesquisa abrangeu dois Colégios Estaduais e dois Colégios Estaduais Cívico-Militares. No Mato Grosso do Sul, participaram dois campi do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS).

Para identificar as representações sociais sobre o conceito de empreendedorismo entre os estudantes concluintes do Novo Ensino Médio, adotou-se a mesma abordagem metodológica utilizada na análise das representações sociais dos estudantes ingressantes, conforme descrito no Capítulo 2. Para isso, foram empregadas a Técnica de Evocação Livre de Palavras (ELP) e a análise prototípica, conforme proposta por Sá (1996).

A técnica de Evocação Livre das Palavras consistiu em solicitar aos participantes que, diante de um estímulo inicial – um termo indutor – elaborassem uma lista com cinco palavras ou expressões que lhes são evocadas por esse estímulo (Sá, 1996). No contexto desta etapa da pesquisa, a coleta de dados foi realizada presencialmente em sala de aula, entre os meses de setembro e outubro de 2024. Durante esse período, o pesquisador interagiu diretamente com os estudantes, aplicando o estímulo inicial sem fornecer explicações prévias sobre o conceito de empreendedorismo. O estímulo foi formulado da seguinte maneira: “Quando você pensa em Empreendedorismo, quais são as cinco primeiras palavras ou ideias que vêm à sua mente?”

A partir dessa instrução, os participantes foram convidados a refletir e escrever, de forma espontânea, cinco palavras ou expressões que lhes viessem à mente. Esse método permitiu captar associações livres e representações iniciais do conceito de empreendedorismo, oferecendo uma base empírica para a análise subsequente das representações sociais dos estudantes.

Em complemento ao uso da Técnica de Evocação Livre de Palavras (ELP) solicitamos aos participantes que, após evocar as cinco palavras, realizassem a hierarquização dessas palavras. Para isso, foi solicitado aos estudantes que classificassem

as palavras evocadas de acordo com o grau de importância em relação ao termo indutor, atribuindo o número um para a mais importante e, gradativamente, até cinco para a menos importante (Gaspi, Duarte & Magalhães Júnior, 2020). Além da evocação e organização hierárquica das palavras, os estudantes foram solicitados a descrever, de forma sucinta, a relação de cada palavra evocada com o termo indutor. Conforme destacado por Gaspi, Duarte e Magalhães Júnior (2020), esse procedimento possibilita uma compreensão mais aprofundada do significado atribuído a cada termo, permitindo transformar as palavras evocadas em grupos semânticos coerentes. Para aprimorar a análise das respostas dos participantes, utilizou-se, assim como na identificação das representações sociais dos estudantes ingressantes, o software IRaMuTeQ. Essa ferramenta permitiu uma triangulação mais eficaz dos dados, contribuindo para uma análise abrangente das representações sociais e garantindo maior rigor na interpretação dos resultados.

No que se refere à análise das representações sociais dos estudantes concluintes, adotou-se o mesmo procedimento utilizado para os ingressantes. A transcrição exata das palavras evocadas e das explicações fornecidas durante a etapa de evocação revelou as justificativas apresentadas pelos participantes para suas escolhas. Essas justificativas individuais possibilitaram uma compreensão mais precisa do significado semântico atribuído a cada termo, contribuindo para uma análise mais aprofundada e contextualizada. Esse processo serviu de base para a categorização das palavras em grupos semânticos, organizados conforme eixos temáticos específicos, permitindo uma abordagem detalhada dos dados, além da identificação de possíveis mudanças nas representações sociais ao longo do tempo.

Dessa forma, as palavras evocadas pelos estudantes concluintes foram categorizadas utilizando os mesmos grupos semânticos estabelecidos na análise das representações sociais dos estudantes ingressantes, demonstrado no Quadro 4. A adoção dessa abordagem visou garantir a comparabilidade entre os dois grupos, permitindo identificar continuidades e transformações nas representações sociais após a formação empreendedora. A utilização de uma categorização uniforme proporcionou uma análise mais estruturada e coerente, assegurando que as variações nos discursos fossem examinadas com base em critérios consistentes.

Os termos evocados e posteriormente hierarquizados pelos participantes foram submetidos a uma análise rigorosa, baseada em critérios estabelecidos por Sá (1996), sendo empregada a técnica que utiliza a equação da Ordem Média das Evocações (OME) e a frequência (f) com que os grupos semânticos foram evocados. A análise das evocações

realizadas pelos participantes resultou em 605 palavras coletadas. Seguindo os critérios de relevância propostos por Magalhães Júnior e Tomanik (2012), as palavras com frequência igual a um foram descartadas, uma vez que, conforme argumentado por Teixeira, Balão e Settembre (2008), essas palavras não possuem representatividade significativa para o grupo analisado.

Após a exclusão, as 586 palavras restantes foram organizadas em 22 grupos semânticos, agrupando termos com significados semelhantes. A média de frequência foi calculada como $\bar{f} = 25,95$, enquanto a Ordem Média de Evocação (OME) foi $OME = 3,00$. Com base nesses valores, as palavras foram classificadas em elementos centrais, intermediários e periféricos das representações sociais, conforme ilustrado no Quadro 11.

Quadro 11

Quadro de quatro casas referentes aos grupos semânticos, evocados pelos estudantes que tiveram formação sobre empreendedorismo

Elementos Centrais – 1º Quadrante			Elementos Intermediários – 2º Quadrante		
Alta frequência e baixa Ordem Média de Evocações $f \geq 25,95$ e $OME < 3,00$			Alta frequência e alta Ordem Média de Evocações $f \geq 25,95$ e $OME \geq 3,00$		
Grupo semântico	f	OME	Grupo semântico	f	OME
Competências	65	2,4	Empregabilidade	52	3,1
Trabalho e Esforço	57	2,7	Rotina de Trabalho	49	3,5
Pequenos Negócios	42	2,9	Esforço e Desafios	44	3,6
Criatividade e Inovação	36	2,9	Marketing e Vendas	38	3,4
			Riscos e Incertezas	34	3,2
			Gestão Financeira	28	3,4
			Gestão de Negócios	26	3,4
Elementos Centrais – 3º Quadrante			Elementos Intermediários – 4º Quadrante		
Baixa frequência e baixa Ordem Média de Evocações $f < 25,95$ e $OME < 3,00$			Baixa frequência e alta Ordem Média de Evocações $f < 25,95$ e $OME \geq 3,00$		
Grupo semântico	f	OME	Grupo semântico	f	OME
Sufrimento no Trabalho	14	2,8	Características Subjetivas	15	3,7
Sustentabilidade	17	2,6	Educação e Conhecimento	13	3,5
Criação de Negócios	15	2,1	Desenvolvimento Pessoal	5	4,0
Dinheiro	8	2,2	Modalidade de Trabalho	4	4,2
Empresário	6	1,7	Características Subjetivas	15	3,7
Liderança	3	1,7			

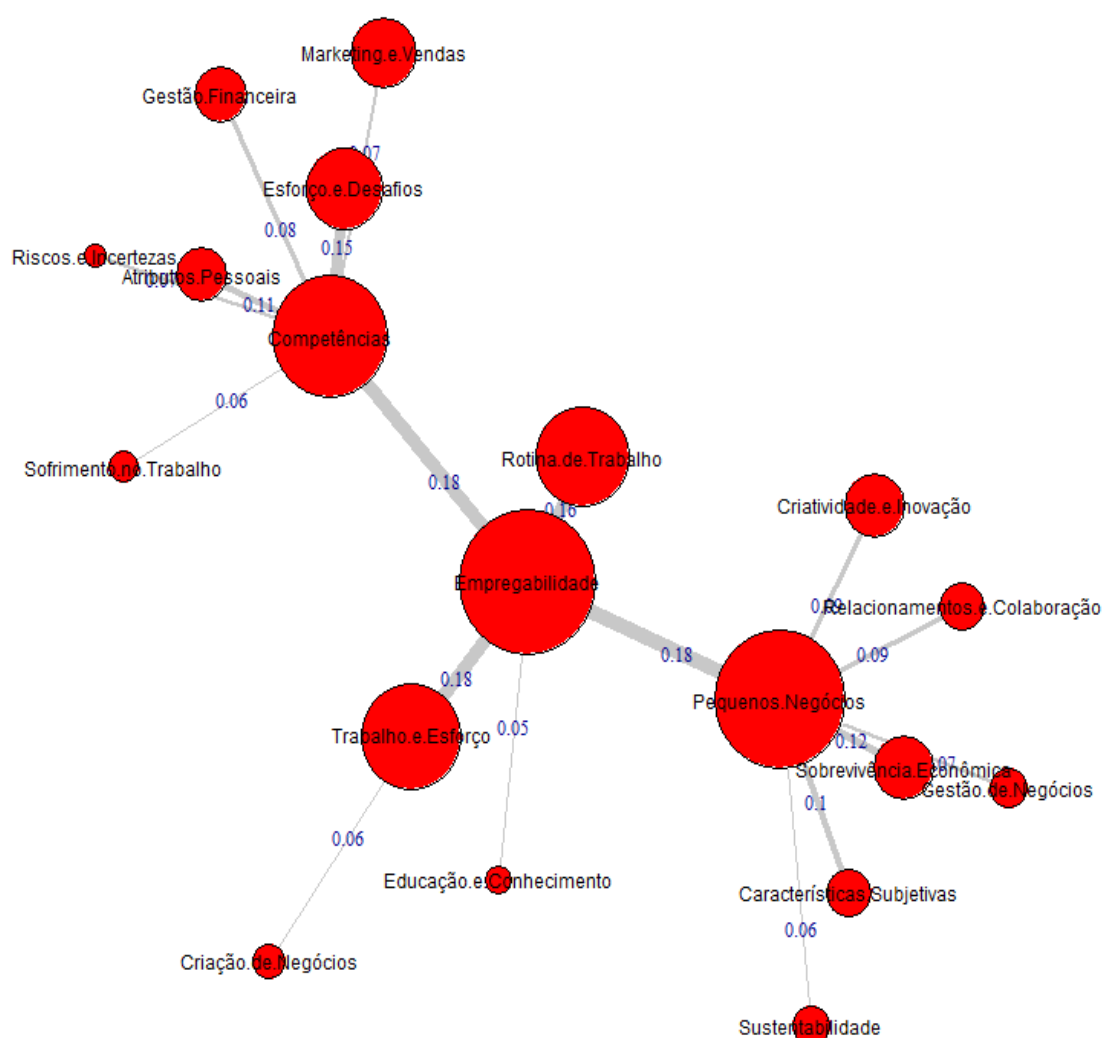
Fonte: Elaborado pelos autores.

A análise realizada por meio do Diagrama de Vergès revelou que os elementos constitutivos do núcleo central (NC) das representações sociais dos estudantes concluintes que receberam formação em empreendedorismo são: “Competências”,

“Trabalho e Esforço”, “Pequenos Negócios”, “Criatividade e Inovação” e “Empregabilidade”. Complementando essa análise, a técnica da árvore máxima de similitude foi empregada para identificar as conexões entre os grupos semânticos das representações sociais. A Figura 7 apresenta essa estrutura, evidenciando a árvore máxima de similitude que reflete as representações sociais compartilhadas pelos estudantes concluintes que tiveram formação específica sobre empreendedorismo.

Figura 8

Árvore Máxima de Similitude entre os grupos semânticos das representações sociais compartilhadas pelos estudantes concluintes que tiveram formação sobre empreendedorismo



Fonte: Elaborado pelos autores no software IRaMuTeQ.

Para complementar a análise das relações entre os vocábulos evocados pelos estudantes e oferecer uma leitura mais aprofundada das representações sociais associadas ao empreendedorismo, foram conduzidos dois grupos focais, cuja composição baseou-se nos resultados da Análise Prototípica e da Análise de Similitude. A seleção dos participantes considerou critérios de heterogeneidade escolar e territorial, contemplando estudantes concluintes do Novo Ensino Médio. O primeiro grupo foi composto por cinco estudantes oriundos da rede pública de ensino do Paraná, enquanto o segundo contou com a participação de seis estudantes matriculados no Instituto Federal. Ao todo, onze estudantes participaram voluntariamente da atividade, após manifestação de interesse e consentimento ético formalizado.

Os encontros ocorreram no mês de novembro de 2024, sendo um deles realizado de forma online e o outro de modo presencial. A realização dos grupos em diferentes formatos visou não apenas facilitar a participação dos estudantes, mas também garantir a diversidade de contextos e experiências sociais representadas nos debates. O grupo focal online foi organizado por meio da plataforma Google Meet, com duração aproximada de 90 minutos, e contou com a participação de estudantes da rede estadual do Paraná. Para assegurar a qualidade da interação, todos os participantes foram previamente orientados quanto ao uso da plataforma, à importância do ambiente reservado e ao funcionamento do roteiro. A mediação buscou garantir a fluidez do diálogo, respeitando o tempo de fala dos participantes e promovendo a escuta ativa, mesmo diante das limitações impostas pela mediação tecnológica.

Já o grupo focal presencial foi realizado com os estudantes do Instituto Federal, em uma das salas de aula da própria instituição, também com duração aproximada de 90 minutos. A escolha do ambiente escolar como espaço de escuta coletiva visou proporcionar familiaridade aos participantes, favorecendo um clima de confiança e espontaneidade nas falas. A disposição em círculo e a presença apenas do pesquisador mediador contribuíram para a criação de um espaço acolhedor e horizontalizado, no qual os estudantes se sentiram à vontade para compartilhar suas vivências e pontos de vista. Por opção metodológica e em respeito à dinâmica espontânea do grupo, este encontro não foi gravado. Em vez disso, foram produzidas anotações de campo detalhadas durante e logo após a sessão, resguardando os principais sentidos emergentes, as interações entre os participantes e trechos discursivos.

A escolha pela técnica de grupo focal justifica-se por sua capacidade de captar, por meio da interação dialógica, sentidos compartilhados, conflitos e nuances discursivas

que dificilmente emergem em abordagens estritamente individuais ou quantitativas, conforme destacam Gaskell (2002) e Rabiee (2004).

A mediação foi conduzida por nós, com base em um roteiro semiestruturado, previamente elaborado a partir das análises realizadas com o IRaMuTeQ. O roteiro organizava-se em blocos temáticos, visando explorar: (1) os sentidos atribuídos ao empreendedorismo; (2) as experiências escolares vinculadas ao ensino da temática; (3) os sentimentos e afetos despertados por essas vivências; (4) as expectativas em relação ao futuro profissional; e (5) as implicações da formação empreendedora na constituição da subjetividade dos estudantes. As perguntas foram formuladas de modo aberto, buscando estimular a livre expressão dos participantes e permitindo que temas emergentes fossem aprofundados ao longo da conversa.

O papel da mediação, neste contexto, não se restringiu à condução técnica, mas buscou favorecer a construção coletiva de sentidos, promovendo a escuta ativa e a valorização das distintas trajetórias presentes nos grupos. As sessões registradas foram transcritas na íntegra com o apoio do aplicativo SoundType AI e posteriormente analisadas em diálogo com as representações sociais previamente identificadas. Esta etapa qualitativa possibilitou a apreensão de aspectos subjetivos e simbólicos que enriqueceram a compreensão das representações sociais do empreendedorismo no contexto da conclusão do Novo Ensino Médio.

5.2. ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ESTUDANTES CONCLUINTES

A formação de uma subjetividade empreendedora no Novo Ensino Médio, impulsionada por práticas pedagógicas e prescrições normativas estabelecidas pelas políticas que regulamentam e orientam essa etapa da educação básica, resulta na construção de representações sociais específicas do conceito de empreendedorismo. Essas representações, analisadas por meio da Análise Prototípica e da Análise de Similitude, evidenciam um alinhamento direto com a lógica do mercado e a valorização do capital humano. Essa construção subjetiva enfatiza competências técnicas, esforço individual e adaptabilidade, ao mesmo tempo em que negligencia dimensões estruturais e críticas que poderiam ampliar o potencial do empreendedorismo como prática social e emancipatória. Tal dinâmica se torna evidente ao observar os grupos semânticos que compõem o núcleo central e os elementos periféricos das representações sociais dos estudantes concluintes

do Novo Ensino Médio, que receberam formação empreendedora nesse contexto, além das falas desses estudantes obtidas por meio de grupos focais.

No núcleo central, a ênfase nos grupos semânticos, competências; trabalho e esforço; criatividade e inovação; e empregabilidade reflete uma visão funcionalista do empreendedorismo. Nessa perspectiva, os indivíduos são preparados para desenvolver habilidades específicas que os tornem competitivos no mercado de trabalho, indicando como a formação empreendedora é projetada para atender às demandas mercadológicas, enquanto questões estruturais permanecem secundarizadas ou negligenciadas. As falas dos estudantes abaixo refletem isso:

EC02: *“Aprendi que, se eu quiser abrir meu próprio negócio ou conseguir um bom emprego, preciso me esforçar ao máximo e me capacitar muito. As coisas estão sempre mudando, e só quem se adapta a isso consegue crescer”.*

EC05: *“A disciplina mostrou que, no mercado de trabalho, o esforço pessoal faz toda a diferença. Quem não se prepara ou se atualiza, fica pra trás”.*

EC08: *“O que mais ficou claro nas aulas é que, para empreender, você tem que estar sempre aprendendo algo novo e tentar ser melhor. É isso que garante o sucesso”.*

EC11: *“A gente viu que para ser empreendedor é preciso ser criativo e inovador o tempo todo. É assim que você se destaca da concorrência e consegue vencer”.*

Essa abordagem reforça a lógica do capital humano, que posiciona os sujeitos como recursos que precisam ser constantemente aperfeiçoados para maximizar sua produtividade. Sob essa ótica, o sucesso no empreendedorismo é diretamente associado ao desenvolvimento individual, deixando de lado os fatores estruturais que moldam as condições de trabalho e acesso às oportunidades econômicas. Tal como discutido por Schultz (1973), o capital humano é compreendido como um conjunto de habilidades que deve ser cultivado para aumentar a competitividade do sujeito no mercado. No entanto, conforme Espinosa (2008b), essa formação subjetiva opera por meio de afetos que limitam a potência de agir dos indivíduos ao naturalizar a lógica do mercado como única via possível. Ao internalizar essa lógica, os estudantes passam a se relacionar com o mundo por meio de afetos tristes - no sentido de Espinosa -, que reduzem sua capacidade de transformação coletiva e crítica às condições que os cercam.

Nesse processo, como já observamos, o sujeito é interpelado a se tornar “empreendedor de si”, assumindo integralmente os riscos e responsabilidades por sua trajetória econômica e pessoal. Essa responsabilização total, sob a promessa de liberdade, aprofunda as desigualdades e dissimula as estruturas que limitam a autonomia real. Han (2015) complementa essa crítica ao destacar que, no neoliberalismo, a exploração deixa de ser imposta de fora para ser autoimposta: o sujeito se transforma simultaneamente em patrão e empregado de si mesmo, imerso em um regime de performance contínua que produz esgotamento, depressão e frustração, afetos que alimentam uma subjetividade docilizada e adaptada à lógica do capital.

A presença de “Empregabilidade” como um elemento de destaque tanto no núcleo central quanto na árvore de similitude evidencia uma visão estreita do empreendedorismo, reduzido a um meio de inserção no mercado de trabalho. Essa perspectiva é reforçada pela ideia de que o ensino do empreendedorismo deve preparar os indivíduos para lidar com as exigências do mercado, moldando sua subjetividade para corresponder às demandas de flexibilidade, inovação e produtividade. Tal visão desconsidera as condições sociais e econômicas, naturalizando a ideia de que o fracasso é resultado de uma falta de esforço ou habilidades. Conforme argumenta Foucault (2008), essa racionalidade neoliberal se expressa por meio da governamentalidade, ao transformar os indivíduos em empresários de si mesmos, responsáveis por gerirem sua existência como um capital. Deleuze (2002), ao comentar a filosofia de Espinosa, reforça que a servidão está diretamente ligada à dominação por paixões tristes, como o medo do fracasso e a ansiedade por resultados, afetos que restringem a liberdade e a potência de agir dos sujeitos. A falas dos estudantes a seguir refletem isso:

EC01: *“Nas aulas, falavam muito sobre como ser flexível e inovador é importante, porque o mercado está sempre mudando e só os melhores conseguem acompanhar”.*

EC06: *“O professor dizia que empreender exige da gente muito esforço, [...], mas acho que não é só isso. Não são todos que conseguem porque falta as coisas necessárias, por exemplo dinheiro, tem que conseguir bater os negócios grandes, e isso não é fácil, mas o esforço e a força de vontade ajudam muito, com certeza”.*

EC09: *“[...] inclusive eu acho que o que vimos estudando empreendedorismo serve pra gente conseguir um emprego bom. Tinha bastante coisas relacionados as empresas, fazer currículos, como se comportar, algumas ferramentas, acho que isso ajudará muito”*

Outro ponto relevante é a inclusão do grupo semântico “Pequenos Negócios” tanto na árvore de similitude quanto no núcleo central. Essa presença reflete uma tentativa de vincular o empreendedorismo a realidades locais e acessíveis, indicando uma relação direta com a ideia de empreendedorismo por necessidade, no qual indivíduos buscam empreender como alternativa à falta de emprego formal e condições econômicas adversas. Essa abordagem, embora promova a autonomia e a geração de renda, reforça uma solução individualizada para problemas, como desemprego e precarização do trabalho. Conforme Lazzarato (2004), essa individualização da responsabilidade pelo sucesso econômico representa um deslocamento das questões estruturais para a esfera da moral individual, despolitizando o debate e convertendo desigualdades em falhas pessoais.

Por outro lado, a ausência de elementos que remetam ao empreendedorismo por oportunidade, caracterizado pela identificação de lacunas de mercado e pelo desejo de inovação e crescimento, indica que a formação empreendedora tem priorizado uma perspectiva de sobrevivência econômica, negligenciando as possibilidades de expansão e transformação do ambiente socioeconômico. Assim, o empreendedorismo é apresentado mais como uma estratégia de adaptação do que como uma ferramenta para transformação social. Como evidencia-se nas falas dos estudantes:

EC02: *“Nas aulas, vimos que empreender é criar algo próprio, mesmo que seja um pequeno comércio, como abrir um carrinho de cachorro-quente”.*

EC03: *“[...], empreender pode ser qualquer coisa que você faça para ganhar dinheiro, como vender bolo ou montar uma barraca na feira”.*

EC:12: *“Apreendi que empreender é usar o que você tem para começar. Tipo para ter uma renda extra”.*

O grupo semântico “Rotina de Trabalho”, destacado na árvore de similitude, complementa essa visão ao posicionar o empreendedorismo como uma extensão das práticas laborais tradicionais. Sob essa perspectiva, o empreendedorismo é tratado como um esforço individual para criar oportunidades dentro de uma lógica de mercado, que frequentemente precariza e desumaniza as condições de trabalho. A rotina empreendedora é, assim, integrada a uma subjetividade que valoriza a produtividade e o esforço individual acima de outras dimensões, como a coletividade ou a justiça social.

Nesse contexto, Pelbart (2013), ao refletir sobre os modos de vida capturados pelo capital, alerta que essa produtividade exacerbada se associa a um regime de subjetivação

que bloqueia o surgimento de potências comuns, substituindo a cooperação por um desempenho solitário e competitivo. Nesse processo, o cotidiano se torna governado por métricas de eficiência, e o trabalho, mesmo quando autônomo, deixa de ser espaço de expressão para se tornar campo de autovigilância e exploração subjetiva.

Boltanski e Chiapello (2009) observam que o “novo espírito do capitalismo” se sustenta justamente na incorporação de valores antes críticos - como autonomia e criatividade - transformando-os em exigências de desempenho individual. Assim, entendemos que o empreendedorismo, já não opera como resistência, mas como reforço do regime dominante. Essa perspectiva é complementada por Lorey (2015), ao indicar que o neoliberalismo promove um modelo de governamentalidade baseado na autoativação permanente dos sujeitos: um controle que se realiza por meio da liberdade, mas que exige constante adaptação, flexibilidade e exposição ao risco como forma de normalidade. A rotina de trabalho empreendedora, nesse contexto, passa a ser vivida como destino inevitável e não como escolha, convertendo o sujeito em gestor exausto de sua própria precariedade.

Além disso, o grupo semântico “Criatividade e Inovação”, embora importante para o discurso empreendedor, é instrumentalizado para atender à lógica mercadológica. Em vez de serem compreendidos como habilidades que podem promover transformações sociais e culturais, esses elementos são reduzidos a ferramentas para aumentar a eficiência e a competitividade. Essa visão limita o potencial crítico do empreendedorismo e reforça a adaptação às demandas do mercado como objetivo principal. As falas dos estudantes a seguir refletem isso:

EC01: *“O professor falou que a criatividade é importante para resolver problemas dentro do negócio e encontrar formas mais baratas de produzir”.*

EC04: *“Aprendi que inovar é usar ferramentas tecnológicas para melhorar e aumentar os resultados”.*

EC07: *“Eu entendo que inovar ajuda a gente ser melhor no trabalho, ao mesmo tempo, que traz coisas que ninguém tem”.*

EC08: *“Nas aulas, eu entendi que a criatividade ajuda a gente a ser diferente dos outros, o que faz com que as ideias ou produto se destaque mais”.*

EC11: *“O professor dizia que, que quem inova tem mais chances de ser reconhecido e valorizado”.*

Apesar desses aspectos funcionais, a presença de termos como sofrimento no trabalho, riscos e incertezas, e sustentabilidade nas periferias das representações sociais indica tensões subjacentes na formação empreendedora e no conceito de empreendedorismo. Essas tensões apontam contradições entre o discurso hegemônico do empreendedorismo, promovido no contexto educacional, e as realidades concretas vivenciadas pelos estudantes ao tentarem aplicar esses valores e competências em suas vidas. Essas contradições nos permitem problematizar a formação empreendedora como um mecanismo de adaptação e revelar seus limites enquanto solução universal para problemas econômicos e sociais.

Em específico, o grupo semântico “Sofrimento no Trabalho”, identificado como um elemento periférico, revela uma realidade frequentemente ocultada pelo discurso empreendedor: a dificuldade de muitos indivíduos em atender às exigências idealizadas de produtividade, resiliência e sucesso. Essa perspectiva indica estar enraizada na lógica neoliberal que permeia a formação empreendedora, a qual atribui ao indivíduo a responsabilidade exclusiva por sua inserção no mercado de trabalho e por sua própria sobrevivência econômica, conforme discutido anteriormente. As falas dos estudantes abaixo demonstram isso:

EC06: *“Eu não sei se quero empreender, tenho medo e parece que a gente nunca para de trabalhar. É bem incerto”.*

EC10: *“Eu tinha uma visão diferente, de mais facilidades, mas percebi que empreender é algo arriscado, cheio de preocupações, e a gente nem tem garantia que vai dar certo, né?!”.*

EC11: *“No começo eu achava que empreender era só ter uma ideia legal e trabalhar naquilo, mas agora vejo que tem muitas coisas que a gente não controla, como o preço das coisas, a concorrência, tem que ter apoio. É algo difícil.”.*

No entanto, essa responsabilização não leva em conta as condições estruturais que moldam o acesso a recursos, oportunidades e apoio. Quando os estudantes são educados para acreditar que o esforço individual e as competências técnicas são suficientes para garantir o sucesso, eles podem experimentar sofrimento e frustração ao perceber que essas promessas não se concretizam na prática. Isso ocorre especialmente em contextos de desigualdades, precarização do trabalho e falta de redes de apoio para pequenos empreendedores. Assim, enquanto o empreendedorismo é promovido como uma prática empoderadora, ele também pode se tornar uma fonte de desgaste emocional e psicológico,

especialmente quando as condições externas inviabilizam a realização dos objetivos individuais. Conforme demonstrado no capítulo anterior, esses impactos, podem ser associados ao sofrimento ético-político, e revelam os efeitos emergentes de uma formação que ignora as limitações sistêmicas e transfere exclusivamente para o indivíduo a responsabilidade por seu êxito ou fracasso.

Sob a ótica de Espinosa, essa internalização do fracasso como falha pessoal constitui um afeto triste, pois diminui a potência de agir dos sujeitos ao fazê-los acreditar que sua incapacidade em prosperar é resultado de sua insuficiência moral ou técnica. Deleuze (2002), ao comentar a Ética de Espinosa, aponta que essa redução da potência é característica da servidão humana, pois o indivíduo afetado por sentimentos de impotência, medo e culpa perde sua capacidade de compreender as causas de seus afetos e, conseqüentemente, de agir de forma autônoma e coletiva. Pelbart (2013) também aponta que essa captura subjetiva, articulada com a lógica do capital, impossibilita a construção de resistências, pois transforma a angústia em uma força de adaptação e conformismo.

Da mesma forma, a presença do grupo semântico “Riscos e Incertezas” nas representações sociais do conceito de empreendedorismo reflete a adaptação às condições de precariedade e instabilidade características do mercado contemporâneo. Esses elementos, embora ocupem uma posição periférica nas representações sociais, são fundamentais para compreender as tensões subjacentes à prática empreendedora, evidenciando a constante necessidade de adaptação e resiliência imposta aos indivíduos diante de um cenário econômico incerto e competitivo.

No discurso educativo predominante, os riscos são tratados como desafios inevitáveis, mas superáveis por meio de esforço individual e desenvolvimento de competências específicas, como resiliência e inovação. No entanto, essa narrativa esconde as desigualdades estruturais que condicionam e amplificam esses riscos, transferindo para o indivíduo a responsabilidade por lidar com circunstâncias que frequentemente estão fora de seu controle. Tem-se aqui, um exemplo de governamentalidade neoliberal, na qual, conforme Foucault (2008), o sujeito é chamado a governar-se como empresa de si, assumindo os riscos e fracassos como parte de sua biografia meritocrática.

Essa ênfase na superação individual dos riscos reflete uma lógica neoliberal enraizada, que molda o empreendedorismo como uma extensão do trabalho e o indivíduo como capital humano. Sob essa perspectiva, o sujeito é responsabilizado por transformar

incertezas em oportunidades, independentemente das condições externas que o cercam. A subjetividade empreendedora, assim construída, é impulsionada por uma crença meritocrática que desconsidera o impacto de fatores como acesso desigual a recursos, redes de apoio insuficientes e barreiras sociais e econômicas sistêmicas. Quando o empreendedor não consegue superar os desafios impostos pelo mercado, o fracasso é internalizado como uma falha pessoal, gerando frustração e desânimo. Esse sofrimento é indicativo dos limites do modelo de formação empreendedora, que ignora as conexões entre as condições estruturais do mercado e as experiências concretas dos indivíduos.

Os riscos, no contexto do empreendedorismo, não são neutros. Eles refletem a precarização do trabalho e a instabilidade econômica que caracterizam o próprio mercado. No entanto, entendemos que a formação empreendedora tende a romantizar esses riscos, apresentando-os como oportunidades para crescimento e inovação. Conforme argumentam Dardot e Laval (2016), essa lógica neoliberal transforma os riscos em desafios que devem ser superados individualmente, normalizando a precariedade como parte de um ideal de autonomia e sucesso. Essa abordagem não apenas legitima a instabilidade como uma característica inerente à prática empreendedora, mas também despolitiza os processos que produzem essa instabilidade, desviando a atenção das desigualdades estruturais para as capacidades individuais. A formação, ao enfatizar a adaptação aos riscos, reforça a ideia de que o mercado é uma realidade imutável à qual os sujeitos devem se ajustar, ao invés de um sistema que pode e deve ser questionado e transformado. As falas dos estudantes abaixo refletem isso:

EC04: *“Entendi que os riscos no empreendedorismo são normais e que a gente precisa aprender a lidar com eles se quiser ter sucesso”.*

EC05: *“O professor explicou que todo negócio tem incertezas e que por isso é preciso ser resiliente e saber se adaptar às mudanças”.*

EC09: *“[...], no empreendedorismo, os desafios são como combustível para melhorar ou criar coisas novas. É enfrentando os riscos que a gente se torna mais forte”.*

Além disso, a internalização dos riscos como parte da subjetividade empreendedora tem implicações também para o modo como os indivíduos percebem e interagem com o mundo. Ao aceitar os riscos como inevitáveis, os empreendedores são levados a buscar soluções individualizadas para problemas estruturais, como o desemprego e a exclusão econômica. Essa individualização das soluções desestimula a

construção de estratégias coletivas ou colaborativas que poderiam mitigar os impactos da precariedade e redistribuir os riscos de maneira mais equitativa. Assim, o empreendedorismo, em vez de funcionar como uma ferramenta de emancipação e transformação social, torna-se um instrumento para a manutenção das condições existentes.

No entanto, a presença de riscos e incertezas nas representações sociais também sugere uma fissura no discurso predominante, uma vez que esses elementos indicam que os indivíduos reconhecem, ainda que de forma periférica, as limitações e os custos do modelo empreendedor promovido.

E04: *“Eu acredito que devemos aprender com os erros, mas, se puder evitar melhor, errar pode custar muito caro, e nem sempre tem como recomeçar. Eu aprendi que a gente tem que ter os pés no chão em tudo”.*

E09: *“Eu vejo que empreender é algo bastante difícil, principalmente pra crescer. Tem muitas barreiras, [...], imagina arriscar e perder o pouco que tem. Acho bem arriscado”.*

A formação empreendedora atual, ao ignorar esses sinais, perde a oportunidade de explorar essas tensões como um ponto de partida para uma abordagem mais crítica e reflexiva. Ao invés de capacitar os indivíduos apenas para se adaptarem às condições adversas, a educação empreendedora poderia capacitá-los para compreender e questionar os mecanismos que produzem e perpetuam essas adversidades, incentivando a busca por alternativas que promovam maior justiça social e econômica. Como propõe Freire (2002), a educação precisa partir da realidade concreta dos sujeitos e de seus sofrimentos cotidianos para torná-los conscientes da historicidade das estruturas que os oprimem e, a partir daí, promover ações transformadoras.

Nesse sentido, o reconhecimento dos riscos e incertezas como elementos problemáticos pode ser interpretado, sob a luz de Espinosa (2008b), como um afeto que abre fissuras no regime dominante de afetos tristes e pode vir a aumentar a potência de agir dos sujeitos, caso se conecte a ações coletivas e à crítica das condições que geram esses afetos. Pelbart (2013) reforça que é justamente nesse deslocamento - do sofrimento passivo à indignação ativa - que reside o potencial micropolítico de transformação das subjetividades. A educação empreendedora, ao invés de canalizar os riscos para o reforço de estratégias de autoaperfeiçoamento, poderia transformá-los em experiências de reflexão crítica, abrindo espaço para outras formas de existir e agir no mundo econômico.

Portanto, os riscos e incertezas, embora tratados de forma marginal na representação social do conceito de empreendedorismo, são importantes para compreender as contradições dessa prática no contexto do mercado neoliberal. Eles expõem os limites de uma subjetividade empreendedora construída sobre a adaptação e a resiliência individual, ao mesmo tempo em que apontam para a necessidade de uma reconfiguração do discurso empreendedor.

Outro ponto importante, diz respeito ao grupo semântico da “Sustentabilidade”, que, embora ocupando uma posição periférica, indica um interesse emergente por práticas éticas, sociais e ambientais, mas sem o devido aprofundamento ou integração ao discurso central. Essa marginalização é indicativa da ausência de uma visão ampla que conecte o empreendedorismo a valores transformadores. Em vez disso, a formação empreendedora continua a priorizar eficiência, produtividade e competitividade, refletindo a lógica de mercado de curto prazo e a maximização do lucro.

Essa abordagem superficial à sustentabilidade demonstra uma contradição intrínseca ao discurso empreendedor predominante. Apesar de os estudantes reconhecerem a relevância de práticas mais responsáveis, o contexto educacional não oferece ferramentas ou incentivos suficientes para que essas ideias se tornem centrais. Isso dá indícios de uma lacuna crítica: o modelo educativo atual prepara os sujeitos para se adaptarem ao mercado, mas não para questionarem os impactos sociais e ambientais das suas práticas.

Se a sustentabilidade fosse integrada de maneira crítica e profunda, ela poderia representar uma ruptura com a visão mercadológica que restringe o empreendedorismo a um meio de sobrevivência econômica ou ascensão individual, como dá indícios a seguinte fala do estudante:

EC04: *“Tivemos a feira de empreendedorismo, e foi muito legal, porque além de aprender a vender e organizar as coisas, a gente conseguiu ajudar uma casa social com o dinheiro arrecadado. Isso me fez ver que empreender é mais do que só ganhar dinheiro, mas também fazer algo de bom para outras pessoas”.*

Essa integração tem o potencial de deslocar o foco do lucro imediato para uma abordagem de longo prazo, baseada em justiça social, responsabilidade ambiental e inovação ética. No entanto, a posição periférica da sustentabilidade indica que essa possibilidade ainda é ignorada em favor de uma formação que reproduz modelos econômicos excludentes e insustentáveis.

Além disso, o tratamento marginal da sustentabilidade reflete a resistência do modelo neoliberal a incorporar mudanças estruturais profundas. Práticas empreendedoras sustentáveis requerem não apenas uma reestruturação dos conteúdos educacionais, mas também um questionamento das lógicas dominantes que governam o mercado e a sociedade. Quando a sustentabilidade é limitada a um adendo ou complemento, ela perde sua capacidade transformadora, sendo reduzida a um diferencial competitivo para nichos de mercado, em vez de ser uma premissa básica para todos os empreendimentos.

A sustentabilidade, portanto, enquanto elemento periférico, simboliza uma oportunidade pouco aproveitada. A formação empreendedora, ao não priorizar, perpetua uma visão limitada de empreendedorismo, que não responde adequadamente às crises globais contemporâneas, como a desigualdade econômica e a emergência climática. Incorporar a sustentabilidade como um eixo central da educação empreendedora significa capacitar os estudantes a pensarem além do lucro, enxergando o empreendedorismo como uma prática que pode contribuir para a regeneração ambiental, a inclusão social e a justiça econômica.

Essas concepções acerca da definição de empreendedorismo, evidenciadas pelas representações sociais dos estudantes concluintes, revelam-se ancoradas na lógica neoliberal, na qual a responsabilização individual, a adaptação ao mercado e a valorização da eficiência técnica ocupam posições centrais. Essa visão encontra sustentação em autores como Dardot e Laval (2016), que argumentam que o neoliberalismo opera como uma racionalidade que transforma os sujeitos em empresas de si mesmos, levando-os a internalizar o mercado como uma norma reguladora de suas ações e objetivos. Nessa lógica, o sucesso e o fracasso são compreendidos como responsabilidade exclusiva do indivíduo, ignorando as desigualdades estruturais que moldam as condições de trabalho e o acesso a oportunidades.

Assim, podemos inferir que, para os estudantes concluintes, o empreendedorismo é concebido como uma **prática instrumental e utilitarista, cuja finalidade principal é a inserção no mercado de trabalho ou a sobrevivência econômica, frequentemente traduzida na criação de pequenos negócios ou atividades autônomas**. Essa abordagem reforça o modelo de capital humano, descrito por Schultz (1973), que posiciona o indivíduo como recurso a ser constantemente aperfeiçoado para maximizar sua produtividade. Contudo, nas representações sociais analisadas, essa concepção torna-se limitada, pois reduz o empreendedorismo a um conjunto de competências técnicas e

comportamentais que visam atender às exigências mercadológicas, em detrimento de uma visão mais ampla e transformadora.

A presença dos grupos semânticos como “Competências Técnicas” e “Empregabilidade” no núcleo central das representações sociais reflete a internalização de uma subjetividade empreendedora pragmática e conformista, que naturaliza a precariedade e os riscos como condições inerentes ao mercado. Conforme Foucault (2008), essa internalização é parte de um processo maior de governamentalidade, no qual o indivíduo não apenas é responsabilizado por gerir sua própria existência, mas também por transformar a si mesmo em um capital competitivo. Tal como apontado nas falas dos estudantes, a inovação e a criatividade, embora mencionadas, são instrumentalizadas como ferramentas para ampliar a eficiência e a competitividade, em vez de serem exploradas como potências para transformação social ou cultural.

Ademais, a redução do empreendedorismo a uma prática individual e técnica distancia-se das concepções clássicas de autores como Schumpeter (1984), que enfatizavam o potencial disruptivo e transformador do empreendedor como agente de mudanças econômicas e sociais. Enquanto Schumpeter (1984) via o empreendedorismo como força motriz da “destruição criativa”, capaz de abrir novos horizontes e modificar estruturas estabelecidas, o conceito observado entre os estudantes concluintes reflete um empreendedorismo reativo e adaptativo, que se limita à reprodução de práticas existentes e ao enfrentamento das demandas imediatas do mercado.

Sob a perspectiva de Espinosa (2008b), as representações sociais que moldam essa subjetividade empreendedora evidenciam como os afetos operam na formação dos sujeitos. Espinosa (2008b) argumenta que os indivíduos são constantemente afetados por suas relações com o mundo, sendo impulsionados por afetos que ampliam ou restringem sua potência de agir. No contexto do Novo Ensino Médio, o empreendedorismo como prática funcionalista se insere como um afeto que restringe, ao naturalizar as condições mercadológicas e a precariedade como inescapáveis, reduzindo as possibilidades de pensar coletivamente ou de agir em busca de transformações estruturais.

Além disso, a análise crítica de Sawaia (2009) reforça como essa lógica impacta os estudantes, ao converter desigualdades estruturais em narrativas de fracasso individual. Para Sawaia (2009), a exclusão social não se limita a um fenômeno material, mas também abrange dimensões psíquicas e relacionais, moldando as subjetividades e promovendo o sofrimento ético-político. Essa dinâmica torna-se evidente na formação do entendimento sobre o conceito de empreendedorismo, especialmente na maneira como os estudantes

internalizam o fracasso. Tal internalização não apenas gera frustração, mas também perpetua as desigualdades, ao ignorar as barreiras sistêmicas que dificultam a concretização de seus objetivos, deslocando a responsabilidade para o indivíduo e obscurecendo os fatores estruturais que condicionam suas trajetórias.

Esse sofrimento ético-político é um indicativo de que os afetos mobilizados na formação empreendedora atual são predominantemente tristes, no sentido de Espinosa, pois reduzem a capacidade dos sujeitos de compreender as causas externas que limitam suas ações e os fazem crer que tais limites são falhas pessoais. Como afirma Deleuze (2002), os afetos tristes são eficazes para a dominação porque mantêm os sujeitos em estado de impotência, desmobilizados para a ação coletiva e crítica. A esperança meritocrática, nesse caso, opera como mecanismo de controle, pois alimenta uma crença ilusória de ascensão social baseada no desempenho individual, enquanto inibe a leitura política das desigualdades.

Esse sofrimento, contudo, não deve ser interpretado como mera fraqueza ou incapacidade individual, nem tampouco como algo a ser completamente eliminado. Ao contrário, parte-se aqui da compreensão de que o fracasso é uma experiência constitutiva da vida, inclusive da experiência empreendedora. O problema não está no fracasso em si, mas na maneira como ele é capturado e ressignificado por uma lógica que transforma qualquer desvio do ideal de performance em culpa individual. No interior do discurso empreendedor dominante, fracassar não é enfrentar obstáculos sistêmicos, mas “não ter tentado o suficiente”, “não ter sido resiliente”, “não ter inovado”.

Essa internalização do fracasso como falha moral e pessoal é o que aprofunda o sofrimento ético-político: os sujeitos são afetados por valores que prometem liberdade e mobilidade, mas que, na prática, operam como instrumentos de despotencialização. A filosofia de Espinosa permite problematizar esse processo, ao mostrar que os afetos tristes - como a frustração, a vergonha ou o medo - não são negativos em si, mas tornam-se problemáticos quando reduzem a potência de agir e impedem a compreensão das verdadeiras causas que limitam os sujeitos. A liberdade, nesse sentido, não é ausência de sofrimento ou de fracasso, mas a capacidade de compreender, reorganizar e agir a partir das afecções que nos atravessam.

Portanto, o sujeito emancipado não é aquele que não sofre ou não fracassa, mas aquele que é capaz de transformar o fracasso em ocasião para pensar, criar e resistir. Como aponta Sawaia (2009), o sofrimento ético-político pode ser um ponto de partida para a crítica e para a ação, desde que seja acolhido, compreendido e politizado. A

emancipação, então, não reside na superação individual de dificuldades, mas na criação de condições coletivas para que outros modos de vida - menos culpabilizantes, mais solidários - possam emergir.

Portanto, a partir das representações sociais analisadas, o empreendedorismo entre os concluintes do Novo Ensino Médio pode ser definido como um **processo técnico e funcional, moldado pela lógica do mercado, no qual o indivíduo é treinado para ser um agente de sua própria sobrevivência econômica**. Essa formação, ao mesmo tempo em que capacita os estudantes para enfrentar desafios individuais, limita seu potencial de agir coletivamente e de pensar o empreendedorismo como uma prática que poderia promover mudanças sociais, éticas e sustentáveis. Dessa forma, o conceito de empreendedorismo não apenas reflete, mas também reproduz, os valores e as contradições do sistema econômico contemporâneo.

5.3. AS MODIFICAÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO CONCEITO DE EMPREENDEDORISMO AO LONGO DO NOVO ENSINO MÉDIO

De acordo com Ortiz et al. (2023) e Abric (2001), as representações sociais, ao serem confrontadas com práticas sociais discrepantes, podem passar por transformações classificadas em três formas: resistente, progressiva ou brutal. Essas transformações expressam tanto a intensidade quanto a natureza das mudanças no sistema de representações e estão diretamente relacionadas à capacidade do sistema periférico de absorver e gerenciar as tensões externas que desafiam a estabilidade do núcleo central.

Buscando realizar uma análise para identificar as mudanças ocorridas entre as representações sociais do conceito de empreendedorismo dos estudantes ingressantes do Novo Ensino Médio, que não tiveram formação empreendedora nesta etapa da educação, e as representações sociais dos estudantes concluintes, é possível observar pontos importantes que evidenciam a influência da subjetividade empreendedora desenvolvida no ambiente escolar. Essa subjetividade, moldada por práticas pedagógicas orientadas pela pedagogia empreendedora, reflete-se na forma como os estudantes reinterpretam o conceito de empreendedorismo, alinhando-o a valores e práticas que priorizam a adaptação às demandas do mercado, em detrimento de perspectivas críticas e transformadoras.

Considerando a natureza das transformações nas representações sociais, conforme Abric (2001), a transformação resistente é caracterizada por um mecanismo defensivo no

sistema de representações, em que os elementos periféricos absorvem e acomodam discrepâncias externas. Esse processo permite a introdução de práticas e conceitos divergentes de forma cautelosa e reversível, garantindo a preservação da essência do núcleo central. Assim, o núcleo não sofre alterações substanciais, mas pode ser ligeiramente ajustado à medida que as discrepâncias externas são reinterpretadas e assimiladas gradualmente.

Em contrapartida, a transformação progressiva é um processo mais fluido e menos reativo, no qual novas práticas sociais são incorporadas gradualmente ao sistema de representações. Essa incorporação resulta em uma renovação do sistema sem comprometer suas bases, configurando-se como uma evolução contínua e orgânica. Esse tipo de transformação reflete um equilíbrio entre a estabilidade do núcleo central e a flexibilidade dos elementos periféricos, que se adaptam às novas demandas.

Por outro lado, a transformação brutal ocorre quando as práticas sociais contradizem de forma tão contundente o núcleo central que os elementos periféricos não conseguem amortecer o impacto. Nesse caso, o sistema periférico falha em proteger o núcleo, resultando em uma ruptura irreversível da representação. Essa transformação é abrupta, levando a uma mudança radical tanto na forma quanto no conteúdo da representação social, reestruturando completamente o sistema e estabelecendo um novo referencial interpretativo.

Neste sentido, pode-se afirmar a presença de uma transformação de natureza progressiva nas representações sociais do conceito de empreendedorismo, dando indícios de que há uma transição entre as representações sociais dos estudantes ingressantes e concluintes do Novo Ensino Médio. Esse processo reflete uma internalização progressiva de valores alinhados à lógica neoliberal e às demandas do mercado. A mudança, caracterizada pela passagem de uma visão inicial mais idealizada e abrangente para uma compreensão predominantemente funcionalista e mercadológica, é influenciada por narrativas culturais e educacionais que moldam o conceito de empreendedorismo como uma prática centrada na eficiência individual e no desempenho técnico.

Na representação social dos ingressantes, observamos uma centralidade em nos grupos semânticos de “Marketing e Vendas” e “Gestão de Negócios”, que refletem a influência de narrativas culturais dominantes que posicionam o empreendedorismo como uma prática predominantemente voltada para a comercialização e organização técnica. Esses elementos são amplamente reforçados pelo imaginário coletivo alimentado por influenciadores digitais, *coaches* e discursos midiáticos, que promovem o sucesso

financeiro e a visibilidade pública como metas primordiais. Apesar disso, elementos do grupo semântico “Criatividade e Inovação” aparecem na periferia das representações, indicando uma percepção latente de que o empreendedorismo também pode envolver a criação de novos caminhos e soluções. Contudo, essa dimensão é marginalizada e desconectada do núcleo central, o que limita seu papel no entendimento geral do conceito.

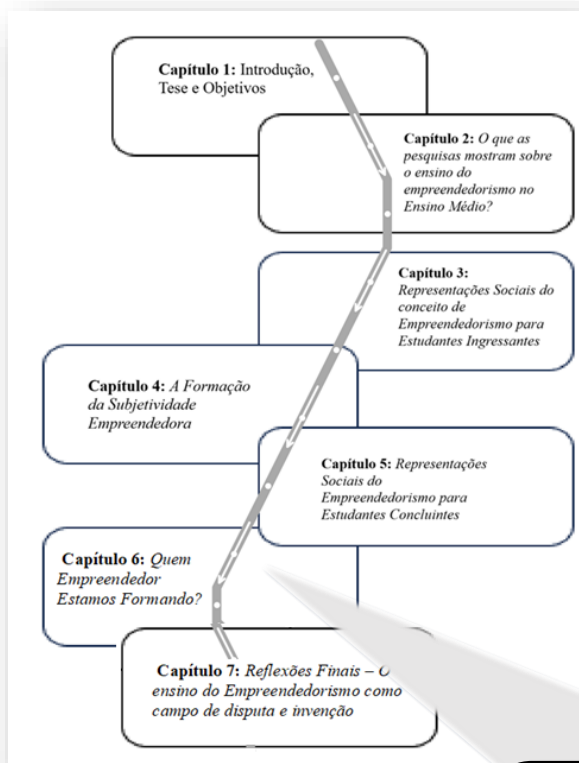
Conforme os estudantes avançam em sua formação empreendedora, na representação social dos concluintes, ocorre uma transformação nas estruturas de significado. O núcleo central passa a ser dominado por grupos semânticos como “Empregabilidade”, “Rotina de Trabalho” e “Pequenos Negócios”, indicando uma reconfiguração que enfatiza a adaptabilidade ao mercado e a sobrevivência econômica como eixos principais do conceito de empreendedorismo. Essa mudança reflete a influência direta das abordagens educacionais que priorizam a instrumentalização do empreendedorismo, moldando-o como uma prática técnica e utilitária, em detrimento de seu potencial criativo, transformador e ético.

Essa transformação gradual pode ser entendida como um processo progressivo de redução das possibilidades emancipatórias e coletivas do empreendedorismo. Inicialmente, os estudantes demonstram uma percepção mais diversificada, ainda que superficial, do conceito, incluindo elementos que poderiam ampliar sua potência criativa e social. No entanto, conforme os conteúdos educacionais e as narrativas externas se consolidam, essa visão é moldada para atender às exigências de um mercado que valoriza a eficiência técnica, a competitividade e a adaptabilidade individual. A ênfase em “Pequenos Negócios” e “Empregabilidade” reforça uma perspectiva que naturaliza a precarização das relações de trabalho, apresentando o empreendedorismo como uma solução individual para desafios econômicos estruturais.

Nesse contexto, grupos semânticos como “Criatividade e Inovação”, que poderiam ser centrais para a transformação social e econômica, são instrumentalizados para atender à lógica de maximização de resultados. Em vez de serem compreendidos como ferramentas para a criação de novos paradigmas ou para a reorganização estrutural de sistemas econômicos e sociais, esses elementos são reduzidos a recursos que servem à eficiência e à produtividade. Esse deslocamento dá indícios do predomínio de uma abordagem gerencialista, que limita o empreendedorismo à reprodução de práticas já existentes, em detrimento da exploração de novas oportunidades ou da promoção de transformações relevantes.

Por fim, essa transformação gradual reflete não apenas uma mudança de percepção, mas também um redirecionamento das subjetividades dos estudantes, que internalizam o empreendedorismo como uma prática de autogestão e autoaperfeiçoamento dentro de uma lógica neoliberal. Sob essa perspectiva, o indivíduo é compreendido como um “capital humano”, responsável por sua própria valorização e eficácia, enquanto os aspectos éticos, criativos e colaborativos do empreendedorismo são relegados a papéis periféricos ou simbólicos. Essa dinâmica reforça a manutenção do *status quo* e limita o potencial do empreendedorismo como uma ferramenta de emancipação e transformação social.

6. QUE EMPREENDEDOR ESTAMOS FORMANDO?



Este capítulo compreende a relação entre o ensino do empreendedorismo e a subjetividade empreendedora formada no Novo Ensino Médio, a partir da interpretação crítica dos dados empíricos e do modelo teórico proposto.

A partir dessa análise, busca-se interpretar a relação entre o ensino do empreendedorismo e a formação da subjetividade empreendedora no Novo Ensino Médio. Com base nas representações sociais dos estudantes e nas percepções dos docentes, o capítulo retoma e desenvolve o modelo teórico apresentado no capítulo anterior, utilizando-o como ferramenta analítica para compreender os efeitos epistemológicos, políticos e afetivos desse processo formativo. A análise evidencia como a educação empreendedora contribui para a consolidação de um sujeito ajustado à lógica da autogestão e da responsabilização individual, ao mesmo tempo em que aponta fissuras e possibilidades de resistência e emancipação por meio de práticas pedagógicas críticas.

*“A força pela qual o homem persevera na existência é limitada e infinitamente superada pela potência das causas externas”
Ética, Parte IV, Proposição III*

Como podemos observar, os estudantes chegam ao Novo Ensino Médio já imersos em representações sociais que posicionam o empreendedorismo como um processo de autogestão e valorização individual, orientado pela busca de reconhecimento e sucesso no mercado. Essa visão, tende a naturalizar o sucesso como fruto exclusivo do esforço individual, desconsiderando as condições estruturais e coletivas que limitam ou ampliam as possibilidades de ação. No entanto, ao longo da formação, essas representações passam por um processo de transformação progressiva, no qual os estudantes concluintes reconfiguram suas percepções iniciais, substituindo uma visão idealizada e abrangente por uma compreensão mais pragmática e funcionalista do empreendedorismo. Enquanto os ingressantes associam o conceito a ideias de criatividade, inovação e autonomia, os concluintes passam a valorizá-lo principalmente como uma estratégia de empregabilidade e sobrevivência econômica. Essa transição demonstra como as experiências vivenciadas no contexto escolar, aliadas às práticas pedagógicas e aos discursos institucionais, moldam as subjetividades dos estudantes, deslocando suas expectativas iniciais para uma perspectiva mais alinhada às demandas de mercado.

Nesse sentido, a escola assume um papel estratégico, não apenas na reprodução dessas narrativas, mas também como um espaço potencial para a reflexão crítica e a transformação dessas representações. Pensar a educação empreendedora como um campo de disputa, atravessado por disputas políticas e discursivas permite reconhecer que o empreendedorismo, tal como é ensinado, não é neutro, mas pode ser reconfigurado para além de uma lógica funcionalista e mercadológica. Nesse processo, torna-se evidente que a forma como o empreendedorismo é ensinado gera efeitos epistemológicos sobre os estudantes, influenciando suas percepções sobre o mundo, o trabalho e o sucesso. A construção de uma subjetividade empreendedora, ao longo dessa trajetória, resulta no sofrimento ético-político vivenciado pelos estudantes, evidenciando como o ensino empreendedor fomenta uma visão de autogestão e protagonismo individual. Essa abordagem, embora possa fortalecer a resiliência dos estudantes, tende a consolidar uma lógica que desconsidera as condições estruturais que limitam ou ampliam suas possibilidades de ação. Assim, emerge uma questão central sobre o papel da escola no ensino do empreendedorismo: qual modelo de sujeito empreendedor está sendo formado? Trata-se de um sujeito crítico e reflexivo, capaz de questionar e transformar as estruturas

existentes, ou de um sujeito ajustado às demandas do mercado, condicionado a operar dentro das normas neoliberais de eficiência e competitividade?

A educação tem historicamente desempenhado um papel central na formação de sujeitos, seja para perpetuar, adaptar ou, em casos mais raros, transformar as realidades em que estão inseridos. No contexto do ensino do empreendedorismo, considerando as falas dos docentes e, posteriormente, as percepções dos estudantes, especialmente dos concluintes, é possível identificar a predominância de dois modelos educacionais: a educação para a reprodução e a educação para a adaptação. Ambos apresentam limitações, uma vez que restringem a formação a uma lógica funcionalista, voltada para atender às demandas do mercado, negligenciando o potencial emancipatório e transformador da educação.

A educação para a reprodução, segundo Teles (2018), promove a formação de sujeitos competitivos, fragmentados e encapsulados, cujo aprendizado é voltado para a preservação e o fortalecimento de discursos e práticas dominantes. Nesse modelo, o ensino é estruturado para manter o status quo, incentivando os indivíduos a buscarem estabilidade e previsibilidade em suas vidas - cita-se aqui a construção de um Projeto de Vida -, a terem papéis sociais e profissionais bem definidos, localidades fixas e carreiras estáveis e permanentes, priorizando a segurança financeira e a continuidade no trabalho. Nas falas dos docentes, isso pode ser identificado na ênfase em ferramentas técnicas e práticas de mercado que treinam os estudantes a se especializarem em conteúdos específicos, promovendo uma visão estreita de suas capacidades enquanto indivíduos “eficientes” e disciplinados.

Por outro lado, a educação para a adaptação foca na formação de sujeitos que possam responder às rápidas transformações do mundo contemporâneo. Gee (2000), aponta que esse modelo incentiva a flexibilidade, a inovação e a eficiência, preparando os indivíduos para atender às demandas de um mercado de trabalho em constante mutação. No ensino do empreendedorismo, isso se traduz na valorização da empregabilidade e no desenvolvimento de competências como criatividade, resiliência e resolução de problemas, aspectos evidenciados nas representações sociais dos estudantes concluintes. No entanto, embora essa abordagem pareça progressista, ela mantém uma limitação: os estudantes são treinados para se adaptar, mas não para criticar ou transformar as condições que moldam suas vidas.

A crítica à educação para a adaptação é que, apesar de seu foco na mudança e inovação, o que se reproduz é a mesma lógica neoliberal que transfere para o indivíduo a

responsabilidade de superar barreiras estruturais. Como afirma Alves, Klaus e Loureiro (2021), o sujeito é moldado para agir como “empresário de si mesmo”, maximizando seu capital humano e ajustando-se às exigências do mercado, enquanto permanece alheio às desigualdades sistêmicas que perpetuam as mesmas demandas que ele é ensinado a atender.

Diante disso, no ensino do empreendedorismo, podemos observar uma convergência entre as abordagens de reprodução e adaptação. Essas práticas convergem para formar sujeitos que, embora sejam preparados para navegar nas dinâmicas do mercado, permanecem circunscritos às exigências do sistema econômico vigente. Nesse contexto, surge o empreendedor protagonista, exaltado como o principal objetivo desse ensino. Todavia, trata-se de um protagonismo limitado, restrito à capacidade de operar dentro das lógicas estabelecidas, enquanto a formação de agentes, capazes de criticar e reconfigurar essas mesmas lógicas, permanece negligenciada.

É importante destacar com base em Liberali (2020a), que o conceito de “protagonista”, embora tenha uma conotação positiva, também pode ser limitado quando restrito a uma perspectiva individualista. Nesse sentido, especificamente no contexto educacional refere-se ao estudante que assume um papel central em sua comunidade, sendo responsável por suas escolhas e ações. Contudo, isso é acompanhado de uma dualidade intrínseca, em que, embora haja a valorização da ação ativa do indivíduo, muitas vezes privilegia-se a ideia do esforço isolado, destacando quem se sobressai no grupo.

Como apontam Freire (2002) e Vygotsky (1934; 2009), o desenvolvimento dos sujeitos não ocorre de maneira autônoma, mas em um ambiente permeado por interações sociais, onde a presença do outro desempenha um papel constitutivo na formação da identidade e das competências individuais. Dessa forma, a singularidade do indivíduo é construída no espaço das relações históricas, culturais e coletivas, o que contrasta com a ênfase no protagonismo isolado promovida no ensino do empreendedorismo. Sob essa ótica, torna-se necessário aprofundar a compreensão do conceito de agência, que, no ensino do empreendedorismo no Novo Ensino Médio é sobreposta pelo protagonismo.

Archer (2003) apresenta a ideia de agência regulada como uma forma de ação em que as escolhas e ações dos sujeitos são inevitavelmente influenciadas pelas estruturas sociais e econômicas. A agência regulada, segundo Archer (2003), trata-se de um conceito que descreve a interação constante entre as ações dos indivíduos e as estruturas sociais que os cercam. Nessa perspectiva, os sujeitos não são completamente livres para agir de

maneira autônoma, pois suas escolhas e comportamentos são moldados pelas normas, valores e limitações estabelecidas por essas estruturas. Contudo, a autora argumenta que, embora as estruturas influenciem a agência, elas não a determinam de forma absoluta. Existe, portanto, um espaço para a ação dentro das condições impostas, mas essa ação tende a ser conformada aos interesses e exigências do contexto estrutural vigente.

No caso do empreendedor protagonista, essa agência manifesta-se como uma autonomia limitada, moldada pelas normas e expectativas do mercado que definem os contornos de sua atenção. Embora o sujeito seja incentivado a agir de forma proativa e independente, sua capacidade de ação permanece restrita a uma lógica concorrencial que prioriza a eficiência individual e a obtenção de resultados imediatos. Essa abordagem, no entanto, ignora as desigualdades que condicionam as possibilidades de ação dos indivíduos, perpetuando a adaptação ao sistema vigente em vez de promover uma reflexão crítica ou transformadora.

Todavia, se contrapondo a essa definição de agencia, Liberali (2020a), cita que no contexto sócio-histórico-cultural, a ideia de agência é compreendida como a capacidade intencional dos indivíduos de dominar a própria vida. Esse conceito envolve, além da autonomia individual, uma responsabilidade compartilhada pelas implicações morais e culturais das práticas nas quais os sujeitos estão inseridos. Virkkunen (2006) complementa essa perspectiva ao associar agência ao comprometimento tanto com o objeto da atividade quanto com os coletivos que participam dessas ações, destacando a conexão entre o individual e o coletivo no exercício da agência.

Neste contexto, a agência é um fenômeno uniforme, podendo manifestar-se em diferentes formas, cada uma com características específicas, mas que não se excluem mutuamente. Essas formas incluem a agência relacional, a crítico-colaborativa, a transformadora e a desencapsulada. Cada uma delas contribui para a compreensão das dinâmicas sociais e culturais que moldam as ações dos indivíduos e dos grupos.

A agência relacional, como discutida por Edwards (2007; 2011), refere-se às ações intencionais voltadas para a colaboração, em que os sujeitos solicitam e oferecem contribuições mútuas. Esse processo cria um ambiente em que as habilidades de cada um se complementam, potencializando as capacidades tanto individuais quanto coletivas. A colaboração aqui não é apenas funcional, mas também intencional, ampliando os recursos disponíveis para a ação.

Já a agência crítico-colaborativa, descrita por Ninin e Magalhães (2017), vai além do simples compartilhamento de tarefas. Ela integra a reciprocidade com uma análise

crítica das práticas e teorias existentes, resultando na construção conjunta de novas perspectivas e soluções. Essa forma de agência promove uma prática reflexiva e inovadora, permitindo que os sujeitos questionem e reconstruam as realidades em que estão inseridos. A agência transformadora, por sua vez, centra-se no desenvolvimento de autoridade e autoria sobre a própria vida e as condições que a cercam. Segundo Engeström e Sannino (2016), essa forma de agência envolve movimentos coletivos voltados para a transformação das realidades sociais e culturais, desafiando estruturas preexistentes e criando novos caminhos para a ação.

No caso da agência desencapsulada, como apresenta Liberali (2017, 2020a), a ênfase está na capacidade dos indivíduos de enfrentar contradições e expandir suas possibilidades de ação, mesmo em contextos nos quais tradicionalmente não desempenhariam papéis de liderança ou responsabilidade. Essa agência destaca a criação de novos repertórios de ação e a ampliação das fronteiras sociais e culturais, permitindo que os sujeitos atuem de forma conjunta para superar limitações impostas pelas condições atuais.

À luz de Espinosa (2008b), a noção de um protagonismo empreendedor pode ser compreendida como pertinente a um sujeito cuja potência de agir é moldada por encontros e afetos que estão intrinsecamente conectados à lógica de mercado e a uma pedagogia instrumental do ensino. Esses encontros, frequentemente estimulados por práticas pedagógicas que priorizam a eficiência individual e a adaptabilidade, restringem a formação crítica do sujeito e direcionam suas capacidades para a reprodução das normas e exigências do sistema econômico vigente. Esse protagonismo, enquanto ideal educativo, reflete uma visão funcionalista que condiciona os estudantes a atuar dentro das lógicas predefinidas pelo mercado, enfatizando o sucesso individual como principal métrica de realização.

Essa concepção de protagonismo é reforçada pelas falas dos docentes analisados, como o de que o empreendedor deve ter “*o desejo de alcançar objetivos e ser protagonista para não fracassar*”, evidenciando uma responsabilidade individual exacerbada, que desloca o foco de questões estruturais e coletivas para o mérito pessoal. De forma semelhante, a ideia de que “*o diferencial do trabalhador atual é saber agir como se fosse dono do negócio*”, reflete a internalização da lógica neoliberal, moldando sujeitos que são incentivados a agir como empresários de si mesmos. Embora essas práticas pedagógicas promovam autonomia e iniciativa, elas restringem a liberdade

verdadeira, no sentido de Espinosa, ao encapsular a potência de agir dentro de normas estabelecidas.

Nesse contexto, o ensino do empreendedorismo alinha-se ao que Apple (2004) descreve como um mecanismo de reprodução cultural e econômica. O empreendedor protagonista é formado para operar dentro das lógicas dominantes, utilizando ferramentas técnicas e práticas que reforçam a eficiência individual. Embora esses elementos possam ampliar a capacidade técnica dos estudantes, eles desvalorizam saberes reflexivos e éticos que poderiam fomentar uma compreensão mais holística e crítica do mundo. Como argumenta Biesta (2010), a educação, ao priorizar resultados mensuráveis e habilidades técnicas, perde a oportunidade de questionar os propósitos mais amplos do aprendizado e seu papel na construção de uma sociedade mais justa.

Nesse sentido, é possível relacionar essa abordagem ao que Freire (1987) critica como educação bancária, que deposita conteúdos no estudante sem considerar sua capacidade crítica e reflexiva. Enquanto Freire defende uma educação como prática de liberdade, que valorize o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, o protagonismo empreendedor, tal como promovido no ensino do empreendedorismo, muitas vezes carece de elementos que possibilitem a conscientização e a transformação social. Em vez de formar sujeitos capazes de questionar as estruturas opressoras, perpetua-se uma lógica adaptativa que prioriza o sucesso individual e a conformidade com as demandas do mercado. Sobe essa perspectiva, as práticas educacionais acabam desvalorizando o que Freire (1987) chama de “consciência crítica”,⁸ limitando o potencial dos estudantes de atuar como agentes de transformação em suas comunidades e na sociedade.

O protagonismo empreendedor, assim, apresenta implicações epistemológicas, políticas e éticas. Epistemologicamente, forma sujeitos com um conhecimento instrumental, voltado para a aplicação imediata no mercado, enquanto desvaloriza saberes críticos e reflexivos. Politicamente, reforça a ideia de autorresponsabilidade, marginalizando as desigualdades estruturais que condicionam as oportunidades dos

⁸ O conceito de “consciência crítica” é central na obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (1987). Ele descreve a consciência crítica como o estágio mais elevado do desenvolvimento da consciência humana, no qual os indivíduos são capazes de interpretar a realidade de maneira aprofundada, reconhecendo estruturas opressoras e posicionando-se como agentes transformadores. Freire contrasta essa abordagem com a “educação bancária,” que reduz os estudantes a receptores passivos de conteúdos, propondo, em seu lugar, uma educação problematizadora que promove o diálogo, a reflexão e a ação consciente. Esse modelo visa capacitar os sujeitos a atuar criticamente em suas realidades, superando as contradições sociais e econômicas que moldam suas condições de existência.

sujeitos. Eticamente, limita o potencial transformador dos estudantes, afastando-os de práticas que poderiam ampliar sua potência de agir de maneira coletiva e emancipatória. Sob essa perspectiva, o protagonismo exaltado pelo ensino do empreendedorismo se distancia de uma formação que busque transformar as condições sociais e econômicas, reforçando, em vez de desafiar, o status quo.

6.1. ENTRE O SONHO E A REALIDADE: OS EFEITOS EPISTEMOLÓGICOS E DAS PRÁTICAS DO EMPREENDEDORISMO NO NOVO ENSINO MÉDIO

A pedagogia empreendedora, proposta por Dolabela, oferece importantes reflexões quando analisada pelas práticas docentes investigadas neste trabalho. Como já discutido, Dolabela (2003), propõe uma concepção pedagógica que articula a ideia de transformar sonhos individuais em projetos concretos, enfatizando a autonomia, a criatividade e o protagonismo como ferramentas de transformação pessoal e social. No entanto, ao confrontar essa perspectiva com as implicações epistemológicas, políticas e práticas relacionados à educação para o empreendedorismo no Novo Ensino Médio, emerge uma questão relevante: ambas operam sob a lógica da adaptação ao mercado, o que limita seu potencial emancipador e revela sua proximidade com o conceito de necrodiscurso, desenvolvido por Missiato (2021) a partir do conceito de necropolítica de Mbembe (2003, 2016). Essa conexão crítica evidencia como o empreendedorismo, ao ser tratado como eixo estruturante, pode reforçar narrativas que naturalizam a exclusão e precarizam os sujeitos, ao mesmo tempo em que moldam afetos e subjetividades de acordo com as exigências de produtividade e eficiência impostas pelo capitalismo.

O conceito de necrodiscurso, conforme Missiato (2021), refere-se ao conjunto de narrativas que legitimam a precarização da vida ao deslocar as condições de sobrevivência e sucesso para o âmbito da responsabilidade individual. No contexto educacional, esse discurso encontra meios de aprofundar as desigualdades sociais e ratificar a necroeducação, que, especialmente por meio de reformas educacionais como a do Novo Ensino Médio, bem como, as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, evidencia o interesse de grupos dominantes em transformar o ambiente escolar em um espaço de formação de sujeitos adaptados às exigências do mercado. Como destaca Liberali (2020b), a necroeducação posiciona alguns indivíduos em condições básicas de existência e aprendizado, perpetuando um cenário de apagamento, subalternização, animalização e silenciamento.

Em linhas gerais, como apontam Costa, Martins e Silva (2020), trata-se de uma política de morte epistêmica e simbólica, presente nas políticas escolares, nos currículos, nas práticas pedagógicas cotidianas e na estrutura organizacional das instituições educacionais. Como destacou o **Docente 1**, *“é muito problemático ir a uma escola mais humilde e dizer que é só você querer, acordar cedo e ter uma visão inovadora para dar certo. Isso desconsidera a realidade de muitos alunos”*. Essa visão meritocrática, amplificada pelo necrodiscurso, não apenas desumaniza os estudantes, mas também reforça a ideia de que o fracasso decorre de uma suposta incapacidade individual, enquanto as condições estruturais permanecem invisibilizadas.

Como demonstrado, na pedagogia empreendedora, o sonho estruturante é apresentado como um motor de ação que conecta desejo e realização prática, mobilizando emoções como motivação, perseverança e iniciativa. Em um paralelo com Espinosa (2008b), podemos encontrar também uma lente para entender como esses sentimentos são direcionados. Para ele, os afetos podem tanto aumentar quanto diminuir a potência de agir, dependendo de como são mobilizados. No contexto da pedagogia empreendedora, a exaltação de afetos como autoconfiança e determinação pode ser vista como uma tentativa de aumentar a potência dos sujeitos. No entanto, sob a lógica do necrodiscurso, esses mesmos afetos são instrumentalizados para reforçar a adaptação ao mercado, desviando a energia criativa dos estudantes para uma conformidade que reproduz as desigualdades existentes. O **Docente 9** exemplifica esse processo ao afirmar: *“Mesmo que ele vá trabalhar como funcionário [...], ele deve agir como se fosse dono do negócio”*. Essa frase encapsula a lógica adaptativa do necrodiscurso, onde o sujeito internaliza as demandas do mercado como parte de sua identidade e responsabilidade individual.

Nesse contexto, o necrodiscurso também se manifesta pela exclusão de abordagens que considerem as desigualdades estruturais e pela incapacidade de promover uma reflexão crítica sobre o papel do empreendedorismo na sociedade. A ênfase quase exclusiva no protagonismo individual, embora alinhada ao ideal de Dolabela (2003), acaba obscurecendo as dimensões sociais e coletivas de aprendizado. Como observa o **Docente 2**: *“Muitos alunos acreditam que o empreendedorismo é uma solução para mudar vidas, mas, sabemos que isso não é para todos, né? É difícil explicar para eles que nem tudo depende só do esforço e vontade, mas o discurso predominante os faz pensar assim”*. Essa frustração é um reflexo direto do necrodiscurso, que transforma o sonho estruturante em uma expectativa quase inatingível para aqueles que não possuem recursos ou a rede de apoio necessária para concretizá-lo.

Nesse processo, o fracasso deixa de ser compreendido como expressão legítima das desigualdades e torna-se um marcador de insuficiência pessoal. Ao responsabilizar o sujeito por sua própria exclusão, o necrodiscurso esvazia as causas estruturais e inscreve no corpo do estudante a culpa por não alcançar aquilo que lhe foi prometido. Em vez de ser trabalhado como experiência formativa ou coletiva, o fracasso se converte em evidência de fracasso moral, despotencializando o desejo de transformação e inibindo a possibilidade de crítica.

Espinosa (2008b), ao destacar a importância dos afetos alegres na ampliação da potência de agir, oferece um contraponto crítico ao necrodiscurso. Para ele, a liberdade só é possível em um contexto de relações coletivas e solidárias, onde os indivíduos possam mobilizar seus afetos em direção a um bem comum. No entanto, entendemos que a lógica individualista que permeia o ensino do empreendedorismo tende a dificultar a construção desses laços, reforçando uma visão funcionalista que limita o alcance transformador da educação. Essa limitação demonstra como o necrodiscurso opera ao restringir a possibilidade de pensar o empreendedorismo como uma prática social e colaborativa, desviando o foco para soluções técnicas e individualizadas.

Diante desse cenário, a escuta de um estudante ingressante do Novo Ensino Médio se revela paradigmática para compreender como o discurso empreendedor é internalizado desde o início da formação e como ele estrutura expectativas, afetos e projetos de vida. Apresentado e discutido em um grupo focal com cinco estudantes concluintes, o relato permite aprofundar a análise das representações sociais sobre o empreendedorismo e revela com clareza como o sonho estruturante pode, gradualmente, dar lugar a formas sutis de sofrimento ético-político. O trecho é seguido pelas impressões coletivas do grupo: *“Eu tenho 17 anos e estudo o primeiro ano do ensino médio. E eu já me considero um empreendedor. Hoje eu vendo chaveiros. Minha mãe vai ao Paraguai e traz os produtos, e eu os vendo. Cada chaveiro custa quatro reais, mas eu os vendo por vinte. Além disso, vendo também, bolsas, chicletes e balas. Sinto que estou fazendo meu dinheiro trabalhar para mim, e não o contrário. Penso que ser empreendedor é justamente isso: economizar e criar meu próprio caminho, sem precisar vender minha mão de obra para alguém. Eu sou meu próprio patrão.*

Para isso, antes de sair para vender, me preparo psicologicamente. Penso no que vou dizer às pessoas, como vou apresentar meu produto, o que posso oferecer para convencê-las. E então, com confiança, encaro as ruas, converso e faço meu marketing pessoal. Cada venda é um passo mais perto dos meus objetivos.

Essa vontade nasceu quando percebi que precisava de dinheiro para participar dos campeonatos de karatê. Foi aí que os vídeos do Pablo Marçal me inspiraram. Eu comecei a acreditar que poderia aprender a vender, a empreender, e isso me motivou. Vejo meu futuro nisso. Quero abrir minha própria empresa, uma fábrica.

Imagino o futuro e me vejo juntando dinheiro para realizar esse sonho. Mesmo quando as vendas não saem como o esperado, não desanimo. Ao contrário, isso só me motiva a continuar e a persistir. Sei que estou construindo minha vida, minha história, e que cada dia de trabalho me aproxima da minha meta: ter minha fábrica em até dez anos, com tudo funcionando perfeitamente.

Acredito que vou aprender mais na escola estudando empreendedorismo. Espero que ela me ajude a abrir minha mente, a entender melhor o mercado, a organizar minha vida, minha rotina e os preços dos meus produtos. Quero aprender a fazer gestão de verdade.

Acredito que um empreendedor de sucesso é alguém que tem voz de comando, que sabe controlar as situações e convencer as pessoas a comprarem. Aprender empreendedorismo é importante para mim; é a chave para alcançar o que desejo. Quero trabalhar duro, juntar um bom dinheiro e, quem sabe, expandir para o mundo virtual, aproveitando as oportunidades da internet.

Minha mãe me motiva todos os dias, e quando volto para casa com muito dinheiro no bolso, sinto uma felicidade imensa. Guardo 70% do que ganho e deixo 20% disponível para emergências, como se um pneu furar ou algo inesperado acontecer. Eu sigo pessoas na internet que falam sobre empreendedorismo, e cada palavra deles reforça minha convicção de que estou no caminho certo.

Sei que é preciso insistir muito para alcançar o sucesso. Todo bom empreendedor acorda cedo, encara a correria do dia-a-dia e se olha no espelho com confiança. A vida não é fácil, sei que não é feita apenas de ganhos, mas estou disposto a isso. Meu maior sonho é não depender financeiramente dos meus pais. Quero conquistar minha liberdade, fazer meu próprio dinheiro e ter uma vida confortável. Aos 50 anos, não quero mais precisar trabalhar. Quero viajar, conhecer o mundo, viver novas experiências sem me preocupar com dinheiro.

Acredito que qualquer pessoa que tenha força de vontade e coragem pode ir longe. Se alguém tenta e persiste, uma hora o sucesso chega”.

Essa constatação ressoa com as discussões anteriores, nas quais apontamos como o ensino do empreendedorismo, ao incidir sobre o desejo e moldar os afetos, mobiliza

promessas de autonomia e superação que, em muitos casos, entram em confronto com as determinações materiais da existência. Assim, essa dinâmica evidencia uma tensão na formação da subjetividade empreendedora: o descompasso entre o esforço investido e as limitações concretas impostas pelo contexto socioeconômico. No relato do estudante, a motivação em continuar vendendo seus produtos mesmo quando os resultados não são os esperados revela, por um lado, a força do discurso meritocrático internalizado; por outro, sinaliza o risco de que esse investimento subjetivo, ao não encontrar correspondência no mundo, se transforme em frustração silenciosa. Essa tensão marca o ponto de inflexão em que o entusiasmo inicial, sustentado por afetos mobilizados pela pedagogia empreendedora, pode vir a se converter em sofrimento ético-político. Ou seja, quando o fracasso é interpretado não como reflexo de desigualdades estruturais, mas como falha individual, a potência de agir é diminuída e o sujeito é conduzido a uma forma de paralisação afetiva, ainda que mascarada pelo discurso da persistência.

Esse sofrimento, como podemos concluir, se sustenta e se fortalece por meio do necrodiscurso, que permeia de forma estruturante a formação empreendedora no Novo Ensino Médio, deslocando para os indivíduos a responsabilidade exclusiva pelo seu sucesso ou fracasso. Nesse sentido, a história do estudante ingressante, ao expressar com entusiasmo o desejo de ser dono de seu próprio negócio e a crença de que “todo bom empreendedor acorda cedo e encara a correria do dia-a-dia”, ilustra com potência a internalização do sonho estruturante. No entanto, o mesmo relato traz indícios sutis da frustração que pode emergir diante da não validação prática desse esforço, como quando afirma: “Mesmo quando as vendas não saem como o esperado, não desanimo”. Essa afirmação, ainda carregada de otimismo, sinaliza o ponto de inflexão onde a potência de agir pode vir a ser diminuída, caso a realidade continue a contrariar o desejo investido.

O discurso torna-se, assim, uma forma de sustentação subjetiva diante da adversidade, mas que, ao longo do tempo, pode se converter em sofrimento ético-político, na medida em que o fracasso deixa de ser socialmente compartilhado e passa a ser vivenciado como fracasso de si. Essa percepção, que já se delineava em nossa análise anterior sobre os efeitos epistêmicos do ensino do empreendedorismo, reaparece aqui sob uma nova forma: agora articulada à experiência vivida do estudante, revelando como o discurso meritocrático internalizado pode não apenas moldar o desejo, mas também configurar zonas de vulnerabilidade afetiva que tendem a se intensificar com o tempo. Ao invés de apenas uma expectativa frustrada, temos a construção lenta e silenciosa de uma

identidade empreendedora que, diante do insucesso, corre o risco de ser corroída pelo autorresponsabilização.

É nesse terreno, marcado por promessas não cumpridas e afetos que perdem sua potência, que o sofrimento ético-político se consolida como um dos principais efeitos da pedagogia empreendedora no Novo Ensino Médio. Essa condição pode ser compreendida como um verdadeiro “limiar da frustração” - um momento de inflexão afetiva no qual o estudante, mesmo ainda mobilizado pelo discurso da persistência, começa a experimentar o esvaziamento da esperança. A crença no esforço individual permanece como narrativa compensatória, mas já não garante, por si só, a sustentação da potência de agir. Essa transição, como nos ensina Espinosa, indica a passagem de afetos alegres para afetos tristes, os quais diminuem a potência do corpo e da mente. Quando o desejo não encontra respaldo na realidade concreta, os afetos deixam de ser motores da ação e passam a produzir paralisia, sofrimento e culpa. Com isso, a promessa de emancipação transforma-se em armadilha subjetiva, onde o fracasso é vivido de forma solitária e silenciosa.

O que os estudantes concluintes tem a dizer: As opiniões dos estudantes concluintes sobre a história relatada refletem uma visão ambígua e, por vezes, contraditória em relação ao empreendedorismo. Por um lado, a história é vista como inspiradora e motivadora, especialmente pelo lucro obtido e pelo apoio familiar que o protagonista recebe. Eles destacam que “*a história motiva*” e que “*todos podemos realizar o que ele faz*”, enfatizando a determinação e a luta pessoal como elementos essenciais para o sucesso. Eles ressaltam a importância do apoio familiar, comentando que “*achei bonitinho a motivação que a família dá para ele. A importância da família é essencial para conseguir alcançar os objetivos*”. No entanto, há também uma percepção crítica e realista sobre as dificuldades envolvidas no ato de empreender. Embora reconheçam que o empreendedorismo pode ser uma alternativa para quem busca independência e uma renda extra, ponderam que “*empreender vai para uma necessidade, conseguir uma renda extra*”, sugerindo que muitas vezes essa prática não é uma escolha, mas sim uma alternativa diante da falta de oportunidades no mercado de trabalho.

Os estudantes manifestam a crença de que empreender é acessível a todos e que não é necessário ter uma formação específica para começar. Destacam que “*não tem que começar com coisas grandes, pode ser a venda de uma paçoca*”, podendo iniciar com algo simples, como a venda de produtos pequenos, o que demonstra uma visão pragmática e descomplicada do conceito. No entanto, essa mesma acessibilidade é questionada pela falta de preparo que sentem na escola. Para eles, “*a escola não prepara para empreender*.”

Não temos contato com o externo. O que a gente vê na escola é muito diferente do que a gente tem na vida". Eles apontam a necessidade de um contato maior com o mercado externo e sugerem que iniciativas como feiras de empreendedorismo e simulações práticas seriam formas eficazes de proporcionar essa experiência, afirmando que *"feiras de empreendedorismo são uma forma de ter contato, fazer simulações com coisas que realmente acontecem em nossa vida"*.

Outro ponto de reflexão apresentado pelos estudantes refere-se às incertezas e receios que acompanham o empreendedorismo. Eles reconhecem que empreender é *"muito difícil começar sozinho"*, e que é mais seguro ter *"algo fixo e certinho"* do que correr os riscos inerentes a essa jornada. Além disso, mencionam o medo da humilhação e da vergonha, evidenciando que as pressões sociais podem atuar como barreiras psicológicas ao empreendedorismo. Eles admitem que *"tem o medo também do que os outros vão falar, humilhação, vergonha"*. Essas percepções revelam um paradoxo: enquanto a narrativa do protagonista inspira a superação individual, a realidade dos estudantes ressalta a complexidade de empreender em um contexto de incertezas econômicas e falta de apoio institucional.

As referências a influenciadores digitais, como Pablo Marçal, também causaram reações divididas. Embora muitos já tenham visto seu conteúdo devido à viralização nas redes sociais, há uma certa desconfiança em relação à aplicabilidade de seus discursos na realidade concreta dos estudantes. Eles afirmam que *"as coisas que ele e outros falam não são tão confiáveis justamente porque não cabem na realidade de todos"*. Apesar disso, reconhecem que esses conteúdos podem servir como uma fonte de motivação inicial.

Por fim, apesar das dúvidas e dificuldades relatadas, há uma crença otimista na capacidade de realização individual. A ideia de que *"se tiver um sonho, a gente tem que correr atrás"* reflete a persistência como valor essencial. Os estudantes acreditam que *"criticar todo mundo vai, mas se der certo todo mundo vai querer estar do seu lado"*. No entanto, essa perspectiva meritocrática é questionada pela falta de histórias reais de sucesso próximas a eles, o que gera um sentimento de incerteza: *"Nunca vi uma história real que deu certo, então não sei se é possível"*. Assim, os estudantes oscilam entre o entusiasmo pelo potencial do empreendedorismo e o realismo das dificuldades práticas, demonstrando uma compreensão complexa e multifacetada do conceito.

Frente a esses relatos, advindos dos estudantes e que demonstram suas inspirações tanto na chegada quanto na saída dessa etapa da formação básica - um momento

importante na vida dos jovens -, podemos concluir que a formação empreendedora, no contexto do Novo Ensino Médio, opera em uma tensão constante entre o sonho estruturante, que motiva e impulsiona os estudantes a buscarem seus objetivos individuais, e o necrodiscurso, que os submete a uma lógica de responsabilização individual e adaptação ao mercado. O relato do estudante ingressante exemplifica como o empreendedorismo é, inicialmente, percebido como um caminho de autonomia e realização pessoal, sustentado por afetos positivos e pelo desejo de alcançar um futuro de independência financeira. Isso reforça o conceito que propomos a partir das representações sociais dos estudantes ingressantes, como um **processo de autogestão e valorização individual, guiado pela busca de reconhecimento e sucesso dentro das dinâmicas mercadológicas e neoliberais**. No entanto, as reflexões dos estudantes concluintes revelam um amadurecimento crítico, no qual a prática empreendedora passa a ser vista como um desafio permeado por barreiras estruturais e emocionais, muitas vezes negligenciadas pelo discurso motivacional predominante. Isso também reforça o conceito que propomos a partir das representações sociais dos estudantes concluintes: **um processo técnico e funcional, moldado pela lógica do mercado, no qual o indivíduo é treinado para ser um agente de sua própria sobrevivência econômica**.

Entendemos assim, que esse contraste evidencia como a pedagogia empreendedora, mesmo que implícita ou aplicada de forma não intencional, ao enfatizar a autorrealização e o esforço individual, pode inadvertidamente reforçar as desigualdades sociais e econômicas, ao não considerar as limitações concretas enfrentadas pelos estudantes. A ausência de uma preparação prática eficaz na escola, aliada ao distanciamento entre os conteúdos ensinados e a realidade do mercado de trabalho - ou mesmo às vivências concretas dos estudantes -, reforça a sensação de desamparo, contribuindo para a internalização do fracasso como uma responsabilidade individual.

Ademais, apesar dessas limitações, as práticas pedagógicas relatadas também revelam momentos de resistência à lógica adaptativa do mercado. **O Docente 7**, por exemplo, enfatiza: *“Os conteúdos trabalhados servem mais para despertar habilidades e estimular. [...], se você quer montar uma empresa só para ficar rico, isso tem muita chance de dar errado”*. Essa tentativa de desconstruir a visão mercadológica do empreendedorismo aponta para um esforço de ressignificação, embora ainda ancorada em uma abordagem funcionalista que ignora as condições estruturais e dimensão coletiva da transformação. **O Docente 1** reforça essa perspectiva ao afirmar: *“Procuro mostrar para os alunos que empreender não é apenas abrir um negócio, mas identificar como suas*

habilidades podem contribuir para eles e para sociedade também”. Por outro lado, o **Docente 7** destaca que, mesmo com essas dificuldades, *“as aulas permitem que os alunos reflitam sobre suas realidades e identifiquem oportunidades, mas isso, muitas vezes, fica limitado pela forma como a disciplina é estruturada, com foco apenas em ferramentas e técnicas”*. Essas falas demonstram que, embora existam esforços para ampliar o escopo do empreendedorismo para além da adaptação ao mercado, as práticas ainda encontram dificuldades para romper com a lógica meritocrática e individualista, carecendo de uma integração mais crítica e coletiva no processo educativo.

Superar essa dinâmica requer a prática de uma pedagogia crítica que vá além da conformidade ao mercado e mobilize afetos em direção à coletividade e à transformação estrutural. Como apontam Freire (2002) e Liberali (2020b), é fundamental que a escola se torne um espaço de conscientização, onde os estudantes sejam incentivados a analisar criticamente as condições históricas e sociais que moldam suas realidades. Para isso, é necessário articular o currículo e as práticas pedagógicas a uma perspectiva de justiça social, incorporando temas como desigualdades, poder e resistência. Essa abordagem também exige uma reimaginação do empreendedorismo, ampliando-o para além das práticas mercadológicas convencionais, de modo a reconhecer e valorizar iniciativas coletivas, cooperativas, comunitárias e sociais. Inclui-se, nesse escopo, o empreendedorismo praticado por ambulantes, feirantes e trabalhadores informais, frequentemente invisibilizados pelas narrativas dominantes. Esse enfoque permitiria que o empreendedorismo fosse ressignificado como um instrumento para a transformação comunitária e resistência, em vez de ser apenas um mecanismo de adaptação às exigências do mercado.

Além disso, para mobilizar os afetos de maneira emancipadora, a pedagogia deve criar espaços de cooperação e reciprocidade, alinhados à perspectiva de Espinosa sobre os afetos alegres, que aumentam a potência de agir. Em termos práticos, isso pode ser alcançado por meio de metodologias ativas que promovam o trabalho coletivo e o engajamento comunitário. Um exemplo é a iniciativa do **Docente 1**, que organiza oficinas e feiras de empreendedorismo destinadas a arrecadar fundos para entidades sociais, demonstrando como a prática pedagógica pode aliar o ensino a aspectos sociais e coletivos. Segundo o docente, esse tipo de atividade não apenas motivou os estudantes, mas também mostrou a relevância do empreendedorismo como uma ferramenta para a transformação comunitária. Além disso, projetos interdisciplinares baseados em problemas locais podem conectar o aprendizado ao contexto dos estudantes, permitindo

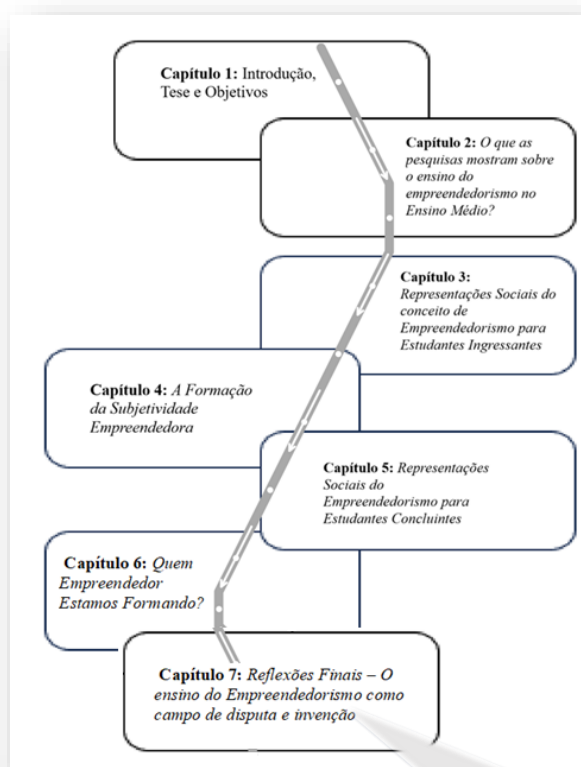
que eles desenvolvam soluções colaborativas para questões sociais reais - um desejo apontado pelos estudantes. Ao invés de restringir o ensino a ferramentas técnicas, como Canvas e Planos de Negócios, essas práticas ampliariam o alcance da educação empreendedora, conectando a técnica à ética, à cidadania e à responsabilidade social.

Ademais, outro passo é a formação continuada de docentes, que deve incluir a discussão crítica sobre o impacto das reformas educacionais. Como defendem Costa, Martins e Silva (2020), a formação docente precisa abordar políticas de morte epistêmica e simbólica presentes nas estruturas educacionais, capacitando os docentes a identificarem e subverterem essas narrativas. Isso inclui a utilização de materiais pedagógicos que valorizem a diversidade cultural, econômica e social dos estudantes, e a criação de estratégias que rompam com a lógica meritocrática.

Por fim, superar o necrodiscurso também implica em reimaginar o papel do sonho estruturante. Para isso, é necessário deslocar a ênfase da realização individual para o impacto coletivo. No entanto, esse deslocamento não pode ocorrer mantendo-se as mesmas ferramentas e lógicas orientadas à performance e à autogestão. O coletivo não se constrói apenas pela soma de trajetórias individuais de sucesso, mas por meio de práticas pedagógicas que promovam a escuta, a cooperação e o engajamento com as realidades compartilhadas. Isso exige o uso de metodologias que valorizem o trabalho em rede, a problematização do território, a construção de saberes situados e a atuação em projetos que conectem os estudantes às suas comunidades.

Assim, ao invés de reforçar a lógica da competição e da responsabilização individual, a educação empreendedora pode assumir uma perspectiva ético-política voltada à solidariedade e à transformação social. Entendemos, portanto, que uma pedagogia transformadora deve reconhecer que a educação empreendedora só será emancipadora se romper com as exigências mercadológicas, substituir a lógica do protagonismo pela construção de agência coletiva e se articular a uma visão crítica e inclusiva do mundo. Isso significa posicionar a escola não como um espaço de conformidade, mas como um terreno fértil para a resistência e a criação coletiva. Assim, o sonho estruturante poderá se tornar uma força de emancipação que conecta o individual ao coletivo, a escola ao mundo e o presente a um futuro mais justo e solidário.

7. REFLEXÕES FINAIS: O ENSINO DO EMPREENDEDORISMO COMO CAMPO DE DISPUTA E INVENÇÃO



Este capítulo apresenta as considerações finais da tese, reunindo os principais achados e interpretações construídas ao longo do trabalho.

A partir de uma abordagem crítica, analisa-se como o ensino do empreendedorismo, no contexto do Novo Ensino Médio, atua como um dispositivo de formação da subjetividade, operando sobre saberes, afetos e modos de agir. Com base nos dados empíricos e no modelo teórico desenvolvido, discute-se de que forma esse ensino mobiliza valores como autogestão, meritocracia e desempenho, produzindo sujeitos ajustados à lógica neoliberal. Contudo, o capítulo também aponta brechas e práticas docentes que resistem a essa lógica, abrindo caminhos para experiências formativas emancipatórias, bem como as contribuições e limitações da tese.

O ENSINO DO EMPREENDEDORISMO COMO CAMPO DE DISPUTA E INVENÇÃO

Ao longo da construção desta tese, procuramos desenvolver uma análise crítica sobre os efeitos epistemológicos e de prática do ensino do empreendedorismo no Novo Ensino Médio, tomando como ponto de partida inquietações vividas na prática docente. Entre elas, uma pergunta recorrente vinda dos próprios estudantes: “Para que serve a disciplina de empreendedorismo?” Isso, não apenas instigou reflexões pessoais, como também evidenciou tensões estruturais em torno dos sentidos atribuídos a essa proposta formativa, mobilizando reflexões que extrapolaram o campo individual e revelaram implicações políticas mais amplas.

A partir dessa interrogação, é que construímos nosso percurso investigativo, procurando ir além da análise de conteúdos, focando na forma como o empreendedorismo, ao ser ensinado, participa da formação de subjetividades e se inscreve nos corpos, nos afetos e nas expectativas de futuro dos estudantes. Nesse caminho, compreendemos, que a disciplina ultrapassa a esfera curricular e se insere como um dispositivo de regulação e modelagem do agir, atravessado por discursos de autogestão, responsividade individual e normalização da precariedade.

Essa compreensão exigiu a articulação entre vivências, escutas e referenciais teóricos, de modo a dar conta de um fenômeno complexo e situado no cruzamento entre educação, política e os efeitos do ensino sobre os modos de conhecer, sentir e se posicionar no mundo. Nesse contexto, a tese teve como objetivo geral analisar as implicações epistemológicas, subjetivas e práticas do ensino do empreendedorismo, considerando tanto as representações sociais dos estudantes quanto as práticas pedagógicas dos docentes. Para isso foram estabelecidos quatro objetivos específicos: (1) identificar e comparar as representações sociais do conceito de empreendedorismo entre estudantes ingressantes e concluintes do Novo Ensino Médio; (2) analisar os discursos e práticas dos docentes responsáveis pela formação empreendedora, em diálogo com as políticas educacionais em vigor; (3) investigar os efeitos dessas práticas na constituição de uma subjetividade empreendedora voltada à adaptação ao mercado; e (4) propor caminhos alternativos, inspirados na filosofia dos afetos de Espinosa, que resgatem a dimensão ética, coletiva e transformadora do ensino.

Acerca desses objetivos podemos evidenciar transformações nos modos de pensar, sentir e atribuir sentido ao empreendedorismo ao longo da trajetória escolar. Observamos

que, entre os ingressantes, predominam representações que expressam uma prática de autogestão mercadológica, em que o indivíduo é simultaneamente gestor, produto e capital de sua própria performance. Centralizado na eficiência técnica e na busca por resultados financeiros imediatos, o conceito identificado é moldado pela lógica neoliberal e pela influência de narrativas digitais, especialmente por meio de figuras públicas como influenciadores e *coaches*. Assim, podemos afirmar que essa perspectiva privilegia a visibilidade e a validação pública, reduzindo a criatividade e a inovação a papéis secundários, e desconectando o empreendedorismo de sua dimensão ética e transformadora. Trata-se de uma concepção fortemente ancorada na lógica do “empreendedor de si mesmo”, guiada pela busca de reconhecimento e sucesso dentro das dinâmicas mercadológicas. As dimensões que emergem dessas representações incluem: centralidade mercadológica, valorização do individualismo, invisibilidade criativa, ausência de ética coletiva e forte influência da cultura digital.

Já entre os estudantes concluintes, nota-se uma adesão mais consolidada a uma visão instrumental e utilitarista do empreendedorismo, centrada na inserção no mercado de trabalho ou na sobrevivência econômica, geralmente por meio de pequenos negócios ou atividades autônomas. Tal representação está alinhada ao modelo de capital humano descrito por Schultz (1973), que posiciona o indivíduo como um recurso a ser constantemente aperfeiçoado com vistas à maximização da produtividade. Contudo, nas representações analisadas, essa concepção mostra-se limitada, pois reduz o empreendedorismo a um conjunto de competências técnicas e comportamentais voltadas à adequação ao mercado, em detrimento de uma visão mais ampla, ética e transformadora.

Neste sentido, podemos demonstrar uma transformação de natureza progressiva nas representações sociais, indicando uma transição entre os sentidos atribuídos pelos estudantes ingressantes e aqueles manifestos pelos concluintes do Novo Ensino Médio. Esse processo reflete a internalização gradual de valores neoliberais, que operam por meio de narrativas culturais e educacionais capazes de moldar o conceito de empreendedorismo como prática centrada na eficiência individual e no desempenho técnico. A comparação entre os grupos revela, portanto, que ao longo do processo formativo, o empreendedorismo deixa de ser uma noção idealizada ou aspiracional para se constituir como um modelo internalizado de autogestão e responsabilização individual, evidenciando sua atuação como dispositivo de subjetivação compatível com a racionalidade neoliberal.

Ademais, a análise dos discursos e interpretações dos docentes responsáveis pela formação empreendedora, possibilitou compreendermos que o ensino do empreendedorismo no Novo Ensino Médio é atravessado por um conjunto de contradições que evidenciam tanto os limites quanto as brechas existentes na materialização da política educacional em sala de aula. Conforme propõe o referencial do ciclo de políticas de Ball (1994) e Mainardes (2006), o contexto da prática deve ser compreendido como um espaço de recriação e disputa, no qual os docentes não são apenas executores, mas também intérpretes ativos das diretrizes educacionais. Isso significa que o ensino do empreendedorismo, longe de seguir um roteiro técnico ou uniforme, é constantemente ressignificado a partir das condições locais, das formações docentes, das infraestruturas disponíveis e dos próprios afetos que circulam no cotidiano escolar.

Assim, podemos revelar um panorama heterogêneo quanto à formação, apropriação teórica e metodológica do empreendedorismo. Na rede estadual, a ausência de formação específica na área é compensada por formações continuadas genéricas, e pelo uso de materiais padronizados. Esses materiais, ainda que úteis como suporte, muitas vezes reduzem o ensino a planos prontos e soluções tecnicistas, reforçando uma lógica prescritiva e descontextualizada. Já na rede federal, há uma presença mais consistente de docentes com formação em Administração, o que favorece uma abordagem mais estruturada e voltada para a gestão de negócios. No entanto, também aqui se observa um predomínio de concepções funcionalistas e adaptativas, nas quais o empreendedorismo aparece como resposta técnica às demandas do mercado.

Esses dados empíricos permitem concluir que o discurso pedagógico dominante, compartilhado por docentes de ambas as redes, tende a alinhar-se com os pressupostos da racionalidade neoliberal, que transforma o empreendedorismo em um instrumento de ajustamento comportamental e de gestão de si (Dardot & Laval, 2016). O sujeito desejado por esse modelo é aquele que internaliza a lógica da performance, da iniciativa individual, da superação pessoal e da autorresponsabilidade, mesmo em contextos marcados por profundas desigualdades sociais. Assim, os docentes são chamados a operar como dispositivos de mediação dessa racionalidade, ainda que muitas vezes sem plena consciência de seu papel nesse processo.

Essa forma de governamentalidade é visível na ênfase que os docentes atribuem à figura do estudante empreendedor como aquele que “age como dono do negócio”, mesmo ocupando posições subordinadas. Trata-se de uma pedagogia da adaptabilidade, na qual o estudante é moldado para se inserir produtivamente em estruturas já dadas, e não para

questioná-las. Nesse ponto, as falas docentes convergem com o que Ball (2001) denominou de “subjatividade performativa”, isto é, a constituição de sujeitos que passam a se definir e a agir com base em métricas de eficiência, produtividade e resultados. Isso se agrava quando o ensino do empreendedorismo é incorporado ao componente Projeto de Vida, fortalecendo a ideia de que o sucesso depende apenas da vontade, planejamento e persistência do indivíduo.

Contudo, a análise também revela que esse campo não é homogêneo. Alguns docentes demonstram incômodo com os efeitos do discurso meritocrático e tentam tensioná-lo em suas práticas. Há esforços localizados no sentido de articular o empreendedorismo a valores éticos, à realidade local dos estudantes e à reflexão crítica sobre o trabalho e a sociedade. Docentes que atuam com outras formações, como Filosofia ou Geografia, buscam interdisciplinarizar o ensino, trazendo elementos das humanidades para problematizar o conteúdo. Esses movimentos podem ser compreendidos, à luz do ciclo de políticas, como formas de resistência pedagógica e de criação de contranarrativas, mesmo que limitadas pelas estruturas institucionais e pelas políticas de currículo.

Em síntese, o que se observa é que a política educacional do Novo Ensino Médio, ao incorporar o empreendedorismo como eixo estruturante, produz efeitos sobre a docência que vão além da prática didática, alcançando a constituição subjetiva dos docentes. Eles são convocados a se tornarem mediadores de uma racionalidade de mercado, que redefine o que é ensinar, quem deve ser o estudante e qual é o sentido da formação básica. Essa convocação nem sempre é aceita de forma passiva, há interpretações, desvios, resistências. Mas o dado mais relevante é que a política como texto (a prescrição legal) e a política como discurso (os sentidos dominantes que se cristalizam) operam conjuntamente para orientar a prática para um modelo específico de sujeito: o sujeito empreendedor de si mesmo.

A análise das entrevistas, portanto, não apenas evidencia os efeitos da política sobre a prática, como também explicita o modo como os docentes se tornam atores-chave na produção ou na contestação da subjatividade empreendedora. Reconhecer essa ambivalência é essencial para pensar estratégias formativas mais éticas, críticas e afetivamente engajadas, capazes de reconstruir o lugar da docência para além da lógica do capital humano, rumo a uma educação que valorize o comum, o cuidado e o agir coletivo.

Ademais, a investigação sobre as práticas pedagógicas do ensino do empreendedorismo nos revelou que a formação da subjatividade empreendedora no Novo

Ensino Médio ocorre por meio de uma lógica escolar centrada na autogestão, na performance individual e na adaptação às exigências mercadológicas. As metodologias empregadas - predominantemente técnicas e orientadas à aplicabilidade - não apenas transmitem conteúdos, mas mobilizam afetos, desejos e valores que vão moldando o sujeito em direção a um ideal de trabalhador proativo, resiliente e responsivo às dinâmicas de um mercado volátil e competitivo.

Esse processo de subjetivação, longe de ser apenas cognitivo ou comportamental, opera no plano afetivo e ético, tal como proposto por Espinosa (2008b). A escola, ao adotar uma pedagogia empreendedora, participa de uma dinâmica de formação em que o estudante é interpelado a tornar-se “empreendedor de si”, gerindo sua própria vida como um projeto econômico e afetivo. Essa lógica se aproxima da ideia de governamentalidade neoliberal (Foucault, 2008), na qual a liberdade é reconfigurada como obrigação de autogerenciamento e constante autoaperfeiçoamento.

As práticas pedagógicas observadas ativam afetos ambíguos: se, por um lado, promovem entusiasmo, desejo de realização e senso de possibilidade, por outro, mobilizam também a culpa, o medo do fracasso e a ansiedade frente à insegurança estrutural. Esses afetos tristes, conforme compreendidos por Espinosa operam como mecanismos de contenção, pois reduzem a potência de agir e internalizam a precariedade como responsabilidade individual. O fracasso deixa de ser socialmente interpretado e passa a ser vivenciado como falha pessoal, mesmo em contextos de exclusão, desemprego e ausência de suporte coletivo.

Assim, o que se constrói é uma subjetividade atravessada por uma dimensão ética paradoxal: de um lado, os estudantes são incentivados a “sonhar alto”, “assumir o protagonismo” e “criar o próprio futuro”; de outro, encontram um mundo concreto que impõe barreiras estruturais e nega as condições reais para que tais aspirações se concretizem. Essa fratura, como bem formula Sawaia (2008), gera o que relacionamos ao sofrimento ético-político, um sentimento de frustração e impotência que emerge da tensão entre o desejo de potência e a experiência da limitação estrutural.

No modelo proposto nesta tese, isso corresponde à etapa da mobilização de afetos, momento em que os valores internalizados nas fases anteriores (autonomia, resiliência, protagonismo) são emocionalmente ativados. Aqui, o processo educativo deixa de ser meramente normativo ou valorativo e passa a operar como um dispositivo de modulação da potência de agir: os bons encontros potencializam; os maus encontros reconfiguram o desejo em direção à frustração, à resignação ou ao conformismo.

É nesse ponto que as ideias de Espinosa mostram sua força crítica: potência e desejo não são meras capacidades individuais, mas resultam de encontros. Quando os encontros promovidos na escola são marcados pela competição, pelo ideal de superação solitária e pela responsabilização individualizada, o conatus dos estudantes é canalizado para a auto adaptação, e não para a transformação coletiva. Mas, quando os encontros pedagógicos promovem escuta, reconhecimento mútuo, construção compartilhada e valorização da experiência concreta dos sujeitos, abrem-se brechas para a ampliação da potência, para a liberdade e para a ação coletiva.

Por isso, acreditamos que a subjetividade empreendedora construída no Novo Ensino Médio, embora carregue consigo potencialidades, é marcada por uma ambivalência estrutural: pode operar como instrumento de contenção e normatização do agir, mas também, se criticamente tensionada, pode ser reconfigurada como força de emancipação. Essa reconfiguração, no entanto, não é espontânea: ela depende das práticas pedagógicas adotadas, das relações estabelecidas em sala de aula e da disposição institucional para construir outras formas de ensinar, de avaliar e de pensar o futuro.

A partir desse quadro, sustentamos a tese de que o ensino do empreendedorismo no Novo Ensino Médio opera como um vetor de internalização da racionalidade neoliberal, ao produzir sujeitos autogerenciáveis, moldados por uma responsividade individualizante, pelo culto à performance e pela naturalização da precariedade como horizonte inevitável. Nessa perspectiva, o empreendedorismo deixa de ser apenas um conteúdo curricular e se converte em um dispositivo formativo que atravessa saberes, os afetos e as relações sociais no ambiente escolar. Ele regula os saberes considerados legítimos na formação básica, ao mesmo tempo em que modula os modos de sentir, projetar o futuro e se relacionar com o fracasso. Trata-se, portanto, de um campo de formação que engendra subjetividades atravessadas por afetos tristes, como o medo, a ansiedade e a auto culpa, afetos esses que, conforme Espinosa (2008b), reduzem a potência de agir e dificultam a construção de formas coletivas de resistências.

Conclui-se, portanto, que o ensino do empreendedorismo, tal como estruturado nas redes analisadas, tende a contribuir mais fortemente para a adaptação do sujeito ao mercado, reforçando valores performativos e competitivos, do que para sua emancipação social. Contudo, o reconhecimento das brechas, resistências e afetos desviantes indica que a formação da subjetividade empreendedora não está totalmente capturada: ela é campo de disputa. E como tal, deve ser compreendida, tensionada e recriada.

É a partir desse entendimento que se delineiam as **contribuições** desta tese. Diante das análises empreendidas e da construção teórica e metodológica aqui desenvolvida, buscamos oferecer aportes relevantes tanto para o campo teórico quanto para o prático da educação, especialmente no que diz respeito ao ensino do empreendedorismo no contexto do Novo Ensino Médio.

Do ponto de vista **teórico**, esta pesquisa contribui com o refinamento conceitual sobre a formação da subjetividade empreendedora, ao propor um modelo analítico que articula três etapas interconectadas - socialização e subjetivação; internalização de valores; e mobilização de afetos - culminando em dois efeitos possíveis: o sofrimento ético-político e a possibilidade de emancipação. Tal modelo permite compreender a constituição subjetiva não apenas como resultado de processos cognitivos ou comportamentais, mas como um fenômeno relacional e afetivo, atravessado por dispositivos de poder, práticas pedagógicas e encontros institucionais.

Nesse sentido, a articulação entre a filosofia dos afetos de Espinosa e o ciclo de políticas de Ball e Mainardes possibilitou uma leitura transversal das práticas educativas voltadas ao empreendedorismo. Ao integrar essas vertentes, a tese oferece uma contribuição original para os estudos críticos da educação empreendedora, ao evidenciar como o ensino do empreendedorismo opera não apenas como transmissão de conteúdos, mas como dispositivo de subjetivação que mobiliza afetos, molda desejos e estrutura modos de ser, sentir e agir no mundo.

A partir das representações sociais analisadas, propomos uma concepção crítica de empreendedorismo como uma construção discursiva e afetiva que atua sobre a subjetividade dos estudantes ao associar sucesso a autogestão, superação e responsividade individual. Diferente de abordagens normativas e funcionalistas, este conceito emerge da análise empírica como efeito de um campo de forças que naturaliza desigualdades estruturais por meio de uma lógica meritocrática internalizada. Assim, o empreendedorismo passa a ser compreendido não como uma competência técnica, mas como um marcador de pertencimento e performance dentro de uma racionalidade neoliberal, sendo simultaneamente promessa de emancipação e vetor de sujeição.

Além disso, o trabalho amplia a noção de pedagogia empreendedora ao demonstrar que seus efeitos não se limitam à preparação técnica para o mercado de trabalho, mas alcançam o plano da construção ética dos sujeitos, muitas vezes pautada por discursos de autogestão, responsabilização individual e meritocracia. O uso da categoria de sofrimento ético-político (Sawaia, 2008) permite nomear e compreender os

efeitos dessa pedagogia nas experiências dos estudantes, revelando as contradições entre os valores internalizados e as condições reais de existência.

No que diz respeito às **contribuições práticas**, a pesquisa oferece subsídios para que educadores, gestores e formuladores de políticas públicas possam repensar o papel do ensino do empreendedorismo na escola básica. Ao demonstrar que a pedagogia empreendedora pode tanto reproduzir desigualdades quanto fomentar práticas emancipatórias, este estudo convida os profissionais da educação a assumirem uma postura crítica diante dos materiais didáticos, das metodologias adotadas e das finalidades atribuídas ao componente. Além disso, ressalta a necessidade de compreender o campo afetivo como dimensão relacional e coletiva da formação, não restrita à motivação individual ou ao engajamento produtivo, mas como espaço de produção de vínculos, reconhecimento mútuo e ação compartilhada - capaz tanto de governar quanto de libertar os sujeitos.

Com isso, este trabalho também contribui para a formação docente, ao enfatizar a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam os afetos tristes não como obstáculos à aprendizagem, mas como expressões legítimas de contradições estruturais que devem ser acolhidas, analisadas e ressignificadas em direção à criação de sentidos coletivos. Ao apresentar o papel do docente como mediador ético e afetivo, a pesquisa fornece elementos para pensar formações continuadas que promovam o agir crítico e relacional, rompendo com a lógica tecnicista que ainda domina a formação para os itinerários formativos.

Como desdobramento prático dessa reflexão, propõe-se nesta tese a **estruturação crítica da disciplina de empreendedorismo**, organizada a partir de três eixos temáticos integrados: **(1) Empreendedorismo e realidade social**, **(2) Afetos, desejo e subjetividade**, e **(3) Criação coletiva e emancipação**.

O primeiro eixo busca contextualizar o empreendedorismo nas condições concretas de vida dos estudantes, promovendo uma leitura crítica das relações entre trabalho, renda, informalidade e desigualdade social. Ele visa romper com a ideia de que empreender é apenas uma escolha individual, evidenciando os condicionantes históricos, políticos e econômicos que atravessam essa prática.

O segundo eixo, ancorado na filosofia dos afetos de Espinosa, propõe uma reflexão sobre como os discursos empreendedores operam sobre os desejos, medos e emoções dos sujeitos. Discute-se aqui a constituição da subjetividade empreendedora como efeito de encontros afetivos e da internalização de valores como autonomia,

resiliência e superação, frequentemente associados à culpabilização individual em contextos de exclusão.

Já o terceiro eixo busca deslocar o foco da performance individual para a ação coletiva, incentivando a criação de práticas empreendedoras éticas, situadas e colaborativas, enraizadas nas experiências e nas potências dos estudantes. Trata-se de um convite à reinvenção do empreendedorismo como prática social transformadora, capaz de gerar vínculos e ampliar a potência de agir.

Esse plano, apresentado de forma detalhada no Apêndice B, não se propõe a substituir os documentos curriculares oficiais, mas a complementá-los criticamente, oferecendo uma alternativa que valorize o diálogo, a reflexão ética e a formação afetiva dos estudantes. Trata-se de um instrumento que pode orientar a prática docente de forma sensível às realidades escolares e comprometida com a construção de uma educação emancipadora.

No entanto, como todo trabalho de natureza crítica e interpretativa, este estudo apresenta **limitações**. A primeira diz respeito ao recorte empírico, que se concentrou em redes públicas de ensino do estado do Paraná e em campi do Instituto Federal, o que restringe a generalização dos achados para outros contextos educacionais ou redes privadas. Ainda que o foco tenha sido a análise da política em sua dimensão local, reconhece-se que outros territórios e redes podem apresentar dinâmicas distintas, o que sugere a necessidade de estudos comparativos futuros.

Outra limitação se refere à ausência de escuta direta dos estudantes nesta etapa analítica final, uma vez que a análise das subjetividades foi construída sobretudo a partir das falas dos docentes e das representações sociais anteriormente sistematizadas. Ainda que os estudantes tenham sido considerados na etapa empírica, seus afetos e interpretações poderiam ser aprofundados por meio de observações, grupos focais ou diários reflexivos que captassem com maior densidade os modos como vivem e sentem o ensino do empreendedorismo.

Uma limitação importante desta tese reside no uso do software IRaMuTeQ para a análise dos dados qualitativos, o que, embora tenha contribuído para a organização e sistematização das informações, restringiu a captação de aspectos subjetivos mais sutis da experiência pesquisada. Elementos como gestos, expressões faciais, entonações, pausas e silêncios - que carregam significados afetivos e comunicacionais relevantes, sobretudo em entrevistas e interações humanas - não puderam ser plenamente apreendidos ou analisados pelo programa. Essa limitação impôs um recorte técnico à

análise, que, apesar de rigorosa, deixou de abarcar certas dimensões sensíveis e não verbais da linguagem que poderiam enriquecer a compreensão dos afetos e sentidos mobilizados pelos participantes.

Por fim, reconhecemos que os efeitos de longo prazo da formação empreendedora sobre as trajetórias dos estudantes ultrapassam o escopo desta pesquisa. Assim, estudos longitudinais que acompanhem esses sujeitos para além da etapa escolar poderão oferecer contribuições importantes sobre os desdobramentos da subjetividade empreendedora na vida adulta, no mundo do trabalho e nas relações sociais.

Apesar dessas limitações, esta tese cumpre o propósito de problematizar os sentidos atribuídos ao ensino do empreendedorismo no Novo Ensino Médio, evidenciando seus efeitos na constituição das subjetividades e nos modos de viver, desejar e projetar o futuro. Mais do que oferecer respostas prontas, procuramos lançar luz sobre as tensões e contradições que atravessam esse campo formativo, propondo caminhos para que o debate sobre o empreendedorismo escolar não se limite à sua função técnica, mas se abra à sua dimensão ética, política e afetiva.

Neste percurso, reafirmamos que a escola não deve ser um espaço de conformação à lógica do mercado, mas um território de criação de mundos. Mundos em que os sujeitos possam experimentar-se para além da autogestão, reencontrando no comum, na solidariedade e na cooperação, a base para outras formas de existência. O ensino do empreendedorismo, quando atravessado por práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação e com a ampliação da potência de agir, pode deixar de ser instrumento de ajustamento e tornar-se ferramenta de invenção de futuros - múltiplos, coletivos e radicalmente vivos.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. C. (1994). Methodologie de recueil des représentations sociales. In J. C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF.
- Abric, J. C. (2000). A abordagem estrutural das representações sociais. In A. S. P. Moreira & D. C. Oliveira (Orgs.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 27–39). Goiânia: Cultura e Qualidade.
- Abric, J. C. (2001). A structural approach to social representations.
- Al-Dajani, H., Carter, S., Shaw, E., & Marlow, S. (2015). Entrepreneurship among the displaced and dispossessed: Exploring the limits of emancipatory entrepreneuring. *British Journal of Management*, 26(4), 713–730.
- Almeida Junior, E. R. B. (2020). *Um estudo sobre as representações sociais de alunos concluintes do ensino fundamental sobre as estações do ano* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Maringá]. Repositório Institucional da UEM.
- Almeida, F. C., & Queiroz Neto, J. P. de. (2019). *Aprendizagem baseada em empreendedorismo: uma proposta para melhoria do ensino profissional técnico de nível médio no IFPA* [Dissertação de mestrado, Instituto Federal do Amazonas]. Repositório Institucional do IFAM.
- Alves, A., Klaus, V., & Loureiro, C. B. (2021). Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal. *Educação e Pesquisa*, 47.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2008). Representações sociais: Aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em Aberto*, 14(61).
- Apple, M. W. (2004). *Ideologia e currículo* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Araújo, A. P. B. de. (2000). *Perfil do empreendedor*. Biblioteca Temática de Empreendedorismo.
- Araújo, V. C., Silva, E. M. P., & Rapini, M. S. (2005). *Universidade empreendedora: Desenvolvimento e desafios no contexto brasileiro*. Cedeplar/UFMG.
- Archer, M. S. (2003). *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arroyo, M. G. (2010). Políticas educacionais e desigualdades: À procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1381–1416.
- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10–17.
- Ball, S. J. (1993). Políticas educacionais, mercado e cidadania. Porto Alegre: Artmed.

- Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, S. J. (2001). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society. *The Australian Educational Researcher*, 27(2), 1–23.
- Bauman, Z. (1998). *O mal-estar na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *A construção social da realidade: Um tratado em sociologia do conhecimento* (F. S. Fernandes, Trad.). Petrópolis: Vozes.
- Bernardes, H. M. (2023). *A formação empreendedora de jovens brasileiros em vulnerabilidade socioeconômica: O caso de Minas Gerais* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Institucional da UFMG.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Boltanski, L., & Chiapello, È. (2009). *O novo espírito do capitalismo* (N. Müller, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Presidência da República.
- Brasil. (2017). *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017: Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*. Diário Oficial da União.
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *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*.
- Brasil. (2018a). *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio* (p. 464). Ministério da Educação.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2018b). *Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018: Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Diário Oficial da União.
- Brasil. (2024). *Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, seção 1, p. 5.*
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513–518.

- Cantillon, R. (2002). *Ensaio sobre a natureza do comércio em geral* (1755). Curitiba: Segesta Editora.
- Carvalho, A. J. C. (2022). *Formação empreendedora na educação básica: Uma análise das práticas implementadas no estado de Sergipe* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Sergipe]. Repositório Institucional da UFS.
- Castellano, M. (2012). *A lógica da excelência: Discurso do sucesso, subjetividade e sociedade*. São Paulo: Cortez.
- Castro, L. F. de. (2019). *“Aprender a empreender”: O projeto de educação do SEBRAE para a educação básica pública* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora]. Repositório Institucional da UFJF.
- Cavedon, N. R. (2003). *Antropologia para administradores*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Cavalheiro, L. M., & Mariano, M. L. D. (2022). Educação empreendedora e a formação de competências para o mundo do trabalho: Aproximações entre a OCDE e o Novo Ensino Médio brasileiro. *Educação e Pesquisa*, 48, e235298.
- Cialdini, R. B. (1984). *Influence: The psychology of persuasion*. New York: Harper Business.
- Coan, M. (2011). *Educação para o empreendedorismo: Implicações epistemológicas, políticas e práticas* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC.
- Cortes Junior, L. P., Corio, P., & Fernandez, C. (2009). As representações sociais de química ambiental dos alunos iniciantes na graduação em Química. *Química Nova na Escola*, 31(1), 46–54.
- Costa, A. M. da. (2009). Uma crítica ao empreendedorismo como instrumento da racionalidade neoliberal. In *Anais do XXXIII Encontro da ANPAD*. São Paulo: ANPAD.
- Costa, A. M. da, Barros, D. F., & Carvalho, J. L. F. (2011). A dimensão histórica dos discursos acerca do empreendedor e do empreendedorismo. *Revista de Administração Contemporânea*, 15(2), 179–197.
- Costa, A. P. da; Martins, C. H. dos S.; Silva, H. da C. (2020). Necroeducação: Reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 25.
- Costa, S. de S. G. (2009). Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. *Educação & Realidade*, 34(2), 171–186.
- Costa-Pinto, A. B. (2012). *Potência de agir e educação ambiental: Aproximações a partir de uma análise da experiência do coletivo educador ambiental de Campinas (COEDUCA) SP/Brasil* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo].

- Costa-Pinto, A. B., & Rodrigues, L. (2013). Reflexões sobre a educação em Espinosa: A experiência do encontro como segundo nascimento. *Filosofia e Educação*, 5(1), 111–129.
- Cresswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2ª ed.). SAGE.
- Dardot, P., & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal* (2ª ed.). São Paulo: Boitempo.
- Davenport, T. O. (2001). *O capital humano: O que é e por que as pessoas precisam investir nele*. São Paulo: Nobel.
- Degen, R. J. (1989). *O empreendedor: Fundamentos da iniciativa empresarial*. McGraw-Hill.
- Deleuze, G. (1990). O que é um dispositivo? In *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155–163). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Deleuze, G. (1992). Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In G. Deleuze, *Conversações* (pp. 219–226). Rio de Janeiro: Editora 34.
- Deleuze, G. (2002). *Espinosa: Filosofia prática* (6ª ed.). São Paulo: Escuta.
- Deleuze, G. (2013). *Conversações (1972-1990)* (3ª ed., Trad. Peter Pál Pelbart). São Paulo: Editora 34.
- Delors, J. (2002). *Educação: Um tesouro a descobrir* (10ª ed.). Cortez; UNESCO.
- De Oliveira Costa, M., & Caetano, M. R. (2021). Um novo ethos educacional no Ensino Médio: Da formação integral ao empreendedorismo. *Revista Exitus*, 11.
- Dias, C. A. (2023). *Educação e empreendedorismo: Uma integração “harmoniosa” entre estudante e mundo do trabalho precário* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro].
- Dolabela, F. (2003). *Pedagogia empreendedora*. São Paulo: Cultura Editores Associados.
- Dornelas, J. C. A. (2018). *Empreendedorismo: Transformando ideias em negócios* (6ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Gen/LTC.
- Drucker, P. F. (1986). *Inovação e espírito empreendedor: Prática e princípios*. São Paulo: Pioneira.
- Drucker, P. F. (1998). *A profissão de administrador*. São Paulo: Pioneira.
- Durkheim, É. (1978). *As formas elementares da vida religiosa* (3ª ed., J. A. do Prado Jr., Trad.). São Paulo: EPU.

- Edwards, A. (2007). Relational agency in professional practice: A CHAT analysis. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 1, 1–17.
- Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 33–39.
- Ehrenberg, A. (2010). *O culto da performance: Da aventura empreendedora à depressão nervosa*. São Paulo: Ideias & Letras.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2016). Expansive learning on the move: Insights from ongoing research. *Journal for the Study of Education and Development*, 39(3), 401–435.
- Espinosa, B. (1994). *Tratado político* (N. de Paula Lima, Trad.). São Paulo: Ícone.
- Espinosa, B. de. (2008a). *Ética demonstrada à maneira dos geômetras* (T. A. da Silva, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1677).
- Espinosa, B. de. (2008b). *Ética* (T. Stolze Lima, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1677).
- Evangelista, J. M. F. (2022). *Educação empreendedora e desenvolvimento econômico local: A educação empreendedora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais* [Dissertação de mestrado, Centro Universitário Municipal de Franca]. Uni-FACEF.
- Fernandes, B. (2020). *Representação social do coronavírus*. Universidade do Minho.
- Fernandes, F. (1999). *Dicionário de Verbos e Regimes* (22ª ed.). São Paulo: Globo.
- Ferreira, A. B. H. (2009). *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (4ª ed.). Curitiba: Positivo.
- Filion, L. J. (1991). Vision et relations: Clefs du succès de l'entrepreneur. *Revue Internationale PME*, 4(1), 9–43.
- Filion, L. J. (1999). Empreendedorismo: Empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. *Revista de Administração*, 34(2), 5–28.
- Fisher, R. A. (1954). *The design of experiments* (5ª ed.). New York: Hafner Publishing Company.
- Foucault, M. (1988). *Microfísica do poder* (R. Machado, Org., 15ª ed.). Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2008). *Nascimento da biopolítica: Curso dado no Collège de France (1978-1979)* (E. S. Costa, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

- Fontana, R. T., & Rosa, A. R. (2023). Pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18(1), 1–18.
- Freitas, T. B. de. (2022). *Ensino Médio Personnalité: Prestidigitções do capital na educação pública* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório Institucional da UNICAMP.
- Frigotto, G. (1984). *A produtividade da escola improdutivo*. São Paulo: Cortez.
- Frigotto, G. (2001). Educação e trabalho: Bases para debater a educação profissional emancipadora. In *Anais do II Encontro Estadual das Escolas Técnicas* (Vol. 1, p. 25–33). Porto Alegre.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Galvão, C. B., & Magalhães Júnior, C. A. O. (2016). A relação entre as representações sociais de professores sobre educação ambiental e os projetos relacionados à Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 33(2), 124–141.
- Gaspi, S. (2023). *Representações sociais de crianças brasileiras e portuguesas sobre vacinação: Subsídios para educação em saúde* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Maringá].
- Gaspi, S., Duarte, R. M., & Magalhães Júnior, C. A. O. (2020). O olhar docente acerca das Metodologias Ativas de aprendizagem: Uma análise a partir da Teoria das Representações Sociais. *Vitruvian Cogitationes*, 1, 135–149.
- Gaspi, S., & Magalhães Júnior, C. A. O. (2021). O "coronavírus" nas Representações Sociais de Estudantes de Ensino Médio: Subsídios para o ensino de ciências. In R. M. Moreira, J. C. C. Collares-da-Rocha, V. L. C. Freitas, & I. B. S. Almeida (Orgs.), *Representações sociais na contemporaneidade* (Vol. 5, pp. 65–79). Curitiba: CRV.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (pp. 64–89). Petrópolis: Vozes.
- Gee, J. P. (2000). New people in new worlds: Networks, the new capitalism and schools. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 43–68). London: Routledge.
- Gil, A. C. (2016). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Guareschi, P. A., & Jovchelovitch, S. (1994). *Educação, mídia e representações sociais*. Petrópolis: Vozes.

- Guattari, F., & Rolnik, S. (2006). *Micropolítica: Cartografias do desejo* (7ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Han, B.-C. (2015). *A sociedade do cansaço* (2ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Herzlich, C. (2005). A problemática da representação social e sua utilidade no campo da doença. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 15(Supl.), 57–70.
- Houaiss, A., Villar, M. S., & Franco, F. M. M. (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Jodelet, D. (1992). *As representações sociais* (R. Perdigão, Trad.). Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: Um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (pp. 17–44). Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Jovchelovitch, S. (2002). Vivendo a vida com os outros: Intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In P. A. Guareschi & S. Jovchelovitch (Orgs.), *Textos em representações sociais* (pp. 63–85). Petrópolis: Vozes.
- Krawczyk, N. R., & Ferretti, C. J. (2018). *Reformas educacionais no Brasil: Limites e possibilidades*. Campinas, SP: Papirus.
- Lazzarato, M. (2004). *As revoluções do capitalismo*. Rio de Janeiro, RJ: Record.
- Leite, E. F. (2000). *O fenômeno do empreendedorismo: Criando riquezas*. Recife: Ed. Bagaço.
- Leite, J. C. L., & Carmo, T. (2023). Metodologia mista. In C. A. O. Magalhães Júnior & M. C. Batista (Orgs.), *Metodologia da pesquisa em Educação e ensino de Ciências* (2ª ed.). Ponta Grossa: Atena.
- Liberali, F. C. (2017). Globalization, superdiversity, language learning and teacher education in Brazil. In D. L. Banegas (Ed.), *Initial English language teacher education: International perspectives on research, curriculum and practice* (Vol. 1, pp. 177–191). New York: Bloomsbury.
- Liberali, F. C. (2020a). O desenvolvimento de agência e a educação multi/bilíngue. In A. Megale (Org.), *Desafios e práticas na educação bilíngue* (pp. 79–91). São Paulo: Fundação Santillana.
- Liberali, F. C. (2020b). Construir o inédito viável em meio à crise do coronavírus: Lições que aprendemos, vivemos e propomos. In *Educação em tempos de pandemia: Brincando com um mundo possível* (Vol. 1, pp. 13–21).
- Lima, G. L. F. F. de. (2022). *As competências socioemocionais e o projeto de vida do Novo Ensino Médio: Uma moralização renovada para a classe trabalhadora* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

- Lorey, I. (2015). *Estado de insegurança: Governamentalidade neoliberal*. São Paulo: Autonomia Literária.
- Madeira, F. C. (2023). *O novo ensino médio e a formação omnilateral: Concepções docentes sobre ensino médio em tempo integral com ênfase em empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho da rede estadual de educação do Rio de Janeiro* [Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Repositório Institucional UERJ.
- Magalhães Júnior, C. A. O., & Tomanik, E. A. (2012). Representações sociais e direcionamento para a educação ambiental na Reserva Biológica das Perobas, Paraná. *Investigações em Ensino de Ciências*, 17(1), 227–248.
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, 27, 47–69.
- Maia, A. C. (2022). *O novo ensino médio: A transição da compreensão de empregabilidade para o empreendedorismo* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás]. Repositório Institucional da UFG.
- Marchand, P., & Ratinaud, P. (2012). L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels: Les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française (septembre-octobre 2011). *Actes des 11eme Journées Internationales d'Analyse Statistique des Données Textuelles*, 687–699.
- Marçal, E. S. (1993). *Educação e desenvolvimento: O projeto neoliberal para a educação brasileira*. Campinas: Papirus.
- Martins, C. B. (2000). *Reforma do ensino médio no Brasil: Entre a formação para o trabalho e a formação para a cidadania*. São Paulo: Cortez.
- Mbembe, A. (2003). Necropolítica. *Cadernos de Campo*, 13, 155–190.
- Mbembe, A. (2016). Necropolítica: Biopoder, soberania, Estado de exceção, política da morte. *Arte & Ensaios*, 32, 123–151.
- McClelland, D. C. (1972). *A sociedade competitiva: Realização e progresso social* (Álvaro Cabral, Trad.). Rio de Janeiro: Expressão e Cultura.
- Menezes, R. P. (2023). *A inserção da educação para o empreendedorismo na rede pública no Novo Ensino Médio brasileiro: Um estudo de caso sobre o andamento da implementação nos estados* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal Fluminense]. Repositório Institucional da UFF.
- Michels, A. F. (2006). *A construção da qualidade na educação básica: Concepções e estratégias da década de 1990* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].

- Ministério da Educação. (2024). *Política Nacional do Ensino Médio: Documento orientador*. Brasília: MEC.
- Missiatto, L. A. F. (2021). Necrodiscursos: Discursos articulados pelas políticas da morte. *Research, Society and Development*, 10(8), e14810817302.
- Moehlecke, S. (2012). Desigualdades educacionais e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 17(50), 29–52.
- Moraes, R. M. (2019). *Educação empreendedora no ensino fundamental: Uma investigação sobre o Programa de Educação Empreendedora Sebrae – Jovens Empreendedores Primeiros Passos – JEPP em Pejuçara, RS* [Dissertação de mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos]. Repositório UNISINOS.
- Moscovici, S. (2015). *Representações sociais: Investigações em psicologia social* (11^a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Naiff, D. G. M., Naiff, L. A. M., & Souza, M. A. (2009). As representações sociais de estudantes universitários a respeito das cotas para negros e pardos nas universidades públicas brasileiras. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9(1), 216–229.
- Nelson-Field, K. (2020). *The attention economy and how media works: Simple truths for marketers*. Oxfordshire: Oxford University Press.
- Neves, L. M. W. (2005). *A pedagogia da hegemonia: Educação e globalização*. São Paulo: Xamã.
- Ninin, M. O. G., & Magalhães, M. C. C. (2017). A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de Ensino Médio em serviço. *Alfa*, 61(3), 625–652.
- Oliveira, D. C., Moreira, A. S. P., Jesuíno, J. C., & Nóbrega, S. M. (2005). Análise das evocações livres: Uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuíno, & S. M. Nóbrega (Orgs.), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (pp. 573–603). João Pessoa: Editora da UFPR.
- Oliveira, F. B. de. (2012). Espinosa e a radicalização ética na educação pública. *Educação & Sociedade*, 33(119), 191–204.
- Oliveira, L. A. de. (2020). *Competências empreendedoras na perspectiva dos discentes de Ensino Médio de uma escola do Planalto Norte Catarinense* [Dissertação de mestrado, Universidade do Contestado].
- Ortiz, A. J., Triani, F., & Magalhães Júnior, C. A. O. (2023). Representações sociais: Uma teoria, muitos caminhos. In C. A. O. Magalhães Júnior & M. C. Batista (Orgs.), *Metodologia da pesquisa em Educação e ensino de Ciências* (2^a ed.). Ponta Grossa: Atena.

- Ortiz, A. J., et al. (2019). Representações sociais de alunos do final do ensino médio sobre astronomia. *Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia*, 27, 79–91.
- Paschoal, L. F. S., Marasea, D. C. C., & Barbosa, E. R. N. (2017). Políticas públicas em educação empreendedora: Um estudo nas escolas públicas de ensino médio na cidade de Ribeirão Preto no período de 2015–2016. *Revista GESTO*, 5(2), 118–136.
- Pelbart, P. P. (2013). *Uma vida não biografável*. São Paulo: Iluminuras.
- Pereira, J. R., & Misoczky, M. C. (2006). O empreendedorismo como uma ideologia neoliberal. *Cadernos EBAPE.BR*, 4(3), 1–14.
- Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the Nutrition Society*, 63(4), 655–660.
- Ramos, M. N. (2019). *Ensino médio: Escola para poucos?* São Paulo: Cortez.
- Robert, P. (1996). *Le nouveau Petit Robert: Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (Nouv. éd.). Dictionnaires Le Robert.
- Rodrigues, E. V. (2023). Ferramentas computacionais para análise de dados na pesquisa em Educação em Ciências. In C. A. O. Magalhães Júnior & M. C. Batista (Orgs.), *Metodologia da pesquisa em Educação e ensino de Ciências* (2ª ed.). Ponta Grossa: Atena.
- Rolnik, S., & Guattari, F. (2006). *Micropolítica: Cartografias do desejo* (7ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Sá, C. P. (1996). *Núcleo das representações sociais* (2ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Santos, M. I. dos. (2017). *A proposta de educação para o empreendedorismo do Instituto Empreender Endeavor: Um estudo sobre parceria público-privada* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume Repositório Digital.
- Santos, P. de M. (2023). *O empreendedorismo como conteúdo curricular da Educação Profissional e Tecnológica* [Tese de doutorado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro].
- Saviani, D. (2008). Política educacional brasileira: Limites e perspectivas. *Revista de Educação da PUC-Campinas*, 24, 7–16.
- Sawaia, B. B. (2008). *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes.
- Sawaia, B. B. (2009). Psicologia e desigualdade social: Uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, 21(3), 364–372.

- Say, J.-B. (1983). *Tratado de economia política* (B. Barbosa Filho, Trad.). São Paulo: Abril Cultural. (Os Economistas).
- Schultz, T. W. (1967). *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Schultz, T. W. (1973). *O capital humano: Investimentos em educação e em pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Schumpeter, J. A. (1982). *Teoria do desenvolvimento econômico: Uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico* (M. S. Possas, Trad.). São Paulo: Abril Cultural.
- Schumpeter, J. A. (1984). *Capitalismo, socialismo e democracia* (3ª ed., M. S. Possas, Trad.). Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.
- Secchi, P. S., Silveira, L. P., & Hentz, L. B. (2021). O Plano Nacional de Educação (2014-2024): Análise das metas e dos desafios para a próxima década. *Cadernos de Pesquisa*, 51(179), 70–97.
- Secretaria de Estado da Educação do Paraná. (2021). *Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná*. Curitiba: SEED-PR.
- Secretaria de Estado da Educação do Paraná. (2022). *Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná*. Curitiba: SEED-PR.
- Silva, E. G. da. (2023). *O “Novo Ensino Médio” e a Sociologia no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Vale do Acaraú]. eduCAPES.
- Silva, F. G. da. (2015). *Ensino do empreendedorismo na educação básica: A formação do cidadão empreendedor em questão* [Dissertação de mestrado, Universidade do Vale do Sapucaí]. UNIVÁS.
- Silva, J. R. (2020). *Percepções de impacto da educação empreendedora: Implicações para políticas públicas* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Institucional da UFMG.
- Silva, M. C. (2015). *Educação empreendedora e ensino médio: Discursos e práticas na formação de jovens para o mundo do trabalho* [Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP].
- Silva, M. de O. (2021). *Educação empreendedora: Um estudo da reputação do ensino de empreendedorismo na educação básica utilizando a metodologia do Sebrae* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório UFMG.
- Soares, T. P. (2022). *Competências empreendedoras no Novo Ensino Médio: Uma resposta às dores e aos sonhos educacionais* [Dissertação de mestrado, Universidade La Salle]. Repositório UNILASALLE.

- Souza, C. G. (2001). *Empreendedorismo e capacitação docente: Uma alternativa possível* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Souza, E. C. P. de. (2009). *Mercadores de ilusões: A autoajuda e o empreendedorismo no cotidiano dos professores da rede pública do município do Rio de Janeiro* [Tese de doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro].
- Spink, M. J. (1998). Desvendando as teorias implícitas: Uma metodologia de análise das representações sociais. In P. A. Guareschi & S. Jovchelovitch (Orgs.), *Textos em representações sociais* (pp. 117–145). Petrópolis: Vozes.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage.
- Teixeira, M. C. T. V., Balão, S. M. S., & Settembre, F. M. (2008). Saliência de conteúdos de representação social sobre o envelhecimento: Análise comparativa entre duas técnicas associativas. *Revista Enfermagem UERJ*, 16(4), 518–524.
- Teles, G. (2018). *A formação da juventude no ensino médio: Sujeitos, projetos e políticas*. São Paulo: Cortez.
- UNESCO/PRELAC. (2004). *Construir sociedades do conhecimento: Um imperativo para o futuro da América Latina e do Caribe*. Brasília: UNESCO.
- Virkkunen, J. (2006). Dilemmas in building shared transformative agency. *Activités*, 3(1), 43–66.
- Vygotsky, L. S. (1934/2009). *A construção do pensamento e da linguagem* (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Xavier, M. D. D. (2016). *Representações sociais de licenciandos do curso de Pedagogia da UFRN acerca da prática educativa* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte].

9. APÊNCIDES

A) Detalhamento dos Grupos Semânticos formados a partir da análise das palavras evocadas e redações descritas pelos sujeitos participantes da pesquisa

Grupos Semânticos	Palavras relacionadas aos elementos que:
Atributos Pessoais	Palavras que refletem características individuais importantes para o perfil de um empreendedor, como resiliência, autoconfiança e determinação. Essas características são frequentemente descritas como essenciais para lidar com os desafios e incertezas do ambiente empreendedor. Exemplos de palavras evocadas: força, persistência, otimismo.
Características Subjetivas	As palavras agrupadas neste grupo estão relacionadas aos aspectos subjetivos e internos que influenciam a percepção e o comportamento no empreendedorismo. São valores, crenças e motivações que moldam o modo como os indivíduos enxergam oportunidades e desafios. Exemplos de palavras evocadas: coragem, ética, visão.
Competências	Este grupo semântico abrange habilidades técnicas e conhecimentos específicos necessários para o gerenciamento eficaz de um negócio. Palavras que indicam liderança, marketing e gestão financeira se enquadram aqui, pois foram atribuídas como essenciais para o funcionamento e crescimento de um empreendimento. Exemplos de palavras evocadas: liderança, estratégia, planejamento.
Comunicação	Palavras que destacam a capacidade de se expressar claramente e negociar com diferentes públicos, como clientes, parceiros e funcionários. A Comunicação foi explicada como um pilar para o sucesso em qualquer negócio. Exemplos de palavras evocadas: negociação, clareza, relacionamento.
Criatividade e Inovação	Este grupo inclui palavras que enfatizam a habilidade de gerar novas ideias e soluções para problemas. Exemplos de palavras evocadas: ideias, tecnologia, novidade.
Criação de Negócios	As palavras neste grupo refletem o processo de concepção e desenvolvimento de novos empreendimentos, desde a ideia inicial até a execução de um plano de negócios. Esse grupo abrange etapas como planejamento, financiamento e lançamento. Exemplos de palavras evocadas: startup, negócio, projetos.
Desafios e Dificuldades	Aqui estão agrupadas palavras que indicam os obstáculos comuns enfrentados por empreendedores, como riscos financeiros e incertezas de mercado. Essas dificuldades são parte integrante da jornada empreendedora e moldam as estratégias dos indivíduos. Exemplos de palavras evocadas: risco, crise, obstáculos.
Desenvolvimento Pessoal	As palavras deste grupo representam o crescimento individual proporcionado pela experiência empreendedora, incluindo o fortalecimento de habilidades e atributos pessoais. Isso reflete a ideia de que o empreendedorismo pode ser uma oportunidade de

	autodesenvolvimento. Exemplos de palavras evocadas: crescimento, aprendizado, autonomia.
Dificuldades Psicológicas	Este grupo reflete os aspectos emocionais e psicológicos que podem surgir na jornada empreendedora, como medo, ansiedade e pressão. Essas palavras foram relacionadas as vulnerabilidades do empreendedor. Exemplos de palavras evocadas: ansiedade, estresse, pressão.
Dinheiro	Este grupo reúne palavras relacionadas à gestão financeira e à necessidade de capital para a criação e manutenção de negócios. Inclui termos associados ao fluxo de caixa, investimentos e ganhos financeiros, destacando o papel das finanças no empreendedorismo. Exemplos de palavras evocadas: capital, lucro, caixa.
Educação e Conhecimento	Refere-se ao aprendizado, tanto formal quanto informal, que capacita o empreendedor com habilidades e informações essenciais para gerenciar um negócio. Esse grupo destaca a importância da formação contínua no desenvolvimento de competências empreendedoras. Exemplos de palavras evocadas: aprendizado, estudo, cursos.
Empregabilidade	Relaciona-se às competências e qualificações que tornam os indivíduos aptos a conseguir e manter empregos, refletindo o impacto do empreendedorismo na preparação para o mercado de trabalho. Exemplos de palavras evocadas: qualificação, e emprego.
Empresário	Neste grupo estão as palavras que se referem ao indivíduo responsável por liderar e gerenciar negócios. O empresário é visto como um agente central no processo empreendedor, sendo responsável por tomar decisões estratégicas e conduzir o negócio ao sucesso. Exemplos de palavras evocadas: líder, dono, CEO e gestor.
Esforços e Desafios	Inclui palavras que descrevem o trabalho árduo e as dificuldades enfrentadas no processo empreendedor, como obstáculos financeiros, pressão e dedicação para alcançar objetivos. Exemplos de palavras evocadas: esforço, superação, dificuldade.
Estratégia	Este grupo refere-se à criação de planos e ao desenvolvimento de metas de longo prazo para alcançar os objetivos do negócio. Estratégias são vistas como essenciais para o planejamento e a gestão eficiente de um empreendimento. Exemplos de palavras evocadas: planejamento, metas, objetivos.
Forma de Vida	O empreendedorismo é visto como um estilo de vida, onde o trabalho e os negócios se integram às escolhas pessoais e moldam a rotina dos indivíduos. Exemplos de palavras evocadas: cotidiano, rotina, trabalho.
Gerar Riquezas	Este grupo abrange palavras relacionadas ao objetivo de criar valor econômico por meio do empreendedorismo, tanto para o empreendedor quanto para a sociedade. Inclui a ideia de crescimento financeiro. Exemplos de palavras evocadas: prosperidade, desenvolvimento, riqueza.

Gestão Financeira	Este grupo inclui termos associados ao orçamento, controle de despesas e receitas. Exemplos de palavras evocadas: orçamento, receita, despesa.
Gestão de Negócios	Palavras que refletem a prática de organizar e supervisionar as operações de um negócio. Inclui estratégias de liderança, alocação de recursos e coordenação de equipes para atingir objetivos. Exemplos de palavras evocadas: operação, organização, gestão.
Habilidades Criativas e Reflexivas	Agrupar palavras relacionadas à capacidade de inovar e ao pensamento crítico, importantes para o desenvolvimento de ideias e soluções no contexto empreendedor. Exemplos de palavras evocadas: inovação, análise, criatividade.
Iniciativa	Inclui palavras que destacam a capacidade de tomar decisões proativas e agir para implementar novas ideias e liderar projetos. Reflete a importância da proatividade no empreendedorismo. Exemplos de palavras evocadas: decisão, proatividade, ação.
Inspiração	Este grupo reúne palavras que refletem os aspectos motivadores, intelectuais e emocionais que impulsionam os empreendedores a buscar seus objetivos. Inclui fatores como exemplos de sucesso e visão de futuro. Exemplos de palavras evocadas: motivação, exemplo, futuro.
Liberdade e Poder	Este grupo reflete palavras relacionadas ao desejo de autonomia e ao controle sobre as decisões e o destino profissional. Ele se conecta à ideia de que o empreendedorismo possibilita a liberdade de moldar seu próprio caminho e tomar decisões independentes. Exemplos de palavras evocadas: autonomia, independência, controle.
Liderança	Agrupar palavras que destacam a habilidade de guiar e influenciar outras pessoas para alcançar os objetivos de um negócio. Este grupo enfatiza a capacidade de inspirar e motivar equipes. Exemplos de palavras evocadas: influência, comando, inspiração.
Liderança e Gestão	Combina elementos de liderança com funções de gestão, abordando a necessidade de coordenar equipes e recursos de forma eficiente para garantir o sucesso de um negócio. Este grupo reforça a importância de habilidades organizacionais e motivacionais. Exemplos de palavras evocadas: coordenação, organização, motivação.
Marketing e Vendas	Relaciona-se às atividades essenciais para a promoção e venda de produtos ou serviços. Este grupo reflete estratégias de marketing e vendas, incluindo ações realizadas no ambiente digital, para o crescimento de um negócio. Exemplos de palavras evocadas: promoção, vendas, divulgação, e ações realizadas com a internet.
Modalidade de Trabalho	Foco nas diferentes formas de organização do trabalho no contexto empreendedor, abrangendo práticas como trabalho remoto, freelancer e tempo integral. Exemplos de palavras evocadas: home office, freelance, flexibilidade.
Pequenos Negócios	Este grupo abrange palavras que refletem a importância das pequenas empresas no cenário empreendedor. Exemplos de palavras evocadas: microempresas, startups, negócios locais.

Planejamento e Objetivos	Refere-se à definição de metas e à elaboração de planos estruturados para alcançar essas metas. Esse grupo destaca a organização como elemento no processo empreendedor. Exemplos de palavras evocadas: metas, estratégias, organização.
Propriedade de Negócios	Palavras que representam o ato de possuir e gerenciar um negócio, incluindo os desafios e responsabilidades associados a essa posição. Exemplos de palavras evocadas: proprietário, gestão, liderança.
Prosperidade	Envolve o sucesso financeiro e o bem-estar que resultam de empreendimentos bem-sucedidos, com impacto positivo tanto para o empreendedor. Exemplos de palavras evocadas: riqueza, sucesso, crescimento.
Relacionamentos e Colaboração	Este grupo foca na importância das conexões e parcerias para o sucesso empresarial, como networking e colaboração entre empreendedores. Exemplos de palavras evocadas: parceria, contatos, equipe.
Resiliência	Refere-se à capacidade de superar adversidades e persistir diante dos desafios, sendo uma qualidade no empreendedorismo. Exemplos de palavras evocadas: perseverança, superação, força.
Resultados	Palavras relacionadas à ênfase nos resultados finais, como lucro e crescimento, que são usados como medidas de sucesso no empreendedorismo. Exemplos de palavras evocadas: lucro, desempenho, progresso.
Riscos e Incertezas	Envolve a gestão de situações imprevisíveis e os desafios associados a tomar decisões em ambientes de incerteza. Exemplos de palavras evocadas: desafios, imprevisibilidade, decisões.
Rotina de Trabalho	Foca nas atividades diárias necessárias para manter um negócio funcionando, incluindo processos operacionais e o gerenciamento de tarefas. Exemplos de palavras evocadas: rotina, operações, trabalho diário.
Ser o Melhor	Inclui palavras que refletem o desejo de excelência e a busca por liderança em um setor ou mercado específico. Exemplos de palavras evocadas: excelência, destaque, liderança.
Sobrevivência Econômica	Refere-se à luta para manter um negócio viável financeiramente em tempos difíceis. Exemplos de palavras evocadas: sustentabilidade, recursos, equilíbrio.
Sofrimento no Trabalho	Inclui palavras que refletem as dificuldades emocionais e pressões enfrentadas no ambiente empreendedor, especialmente sob estresse e pressão. Exemplos de palavras evocadas: ansiedade, pressão, frustração.
Solução	Foca no processo de resolver problemas de maneira eficaz e eficiente. Exemplos de palavras evocadas: resolução, criatividade, inovação.
Sustentabilidade	Refere-se à prática de gerenciar um negócio de forma responsável, com foco na preservação ambiental. Exemplos de palavras evocadas: impacto ambiental, responsabilidade, futuro.
Trabalho e Esforço	Este grupo enfatiza a dedicação e o trabalho árduo necessários para alcançar o sucesso no empreendedorismo. Exemplos de palavras evocadas: esforço, dedicação, compromisso.

Uma Profissão	Este grupo aborda palavras que conectam o empreendedorismo à ideia de uma carreira ou ocupação. Reflete a percepção do empreendedorismo como uma escolha profissional que exige habilidades específicas, sendo visto como um caminho que pode definir a vida profissional do indivíduo. Exemplos de palavras evocadas: carreira, profissão, ocupação.
Uma Área de Estudo	Este grupo refere-se ao reconhecimento do empreendedorismo como um campo acadêmico e de conhecimento. Essa percepção indica que o empreendedorismo não é apenas uma prática, mas também um objeto de estudo que pode ser explorado em disciplinas acadêmicas e aplicado na prática empresarial. Exemplos de palavras evocadas: conhecimento, pesquisa, ensino.

Fonte: Elaborado pelos autores.

B) Proposta de Plano Pedagógico para a Disciplina de Empreendedorismo

Unidade Temática	Objetivos de Aprendizagem	Conteúdos	Metodologias	Avaliação
Empreendedorismo e Realidade Social	Compreender as relações entre empreendedorismo, trabalho e desigualdade social.	História do trabalho e da renda no Brasil; economia informal; políticas públicas; exclusão e precarização.	Análise de reportagens e vídeos; rodas de conversa; mapas afetivos da realidade local.	Relatos reflexivos; debates em grupo; registros escritos das discussões e sínteses coletivas.
Afetos, Desejo e Subjetividade	Refletir sobre os afetos mobilizados pelo discurso empreendedor e seus efeitos na constituição da subjetividade.	Afetos (Espinosa); sofrimento ético-político (Sawaia); meritocracia; projeto de vida e fracasso; narrativa do “empreendedor de si”.	Rodas de escuta; análise de memes e narrativas digitais; dramatizações; diários afetivos.	Produções subjetivas (textos, vídeos, imagens); autoavaliação escrita; socialização de reflexões.
Criação Coletiva e Emancipação	Elaborar práticas empreendedoras colaborativas, éticas e situadas na realidade local dos estudantes.	Empreendedorismo social, solidário e cooperativo; projetos de impacto local; imaginação política; economia do comum; vínculos e coletivos.	Oficinas de co-criação; estudo de caso; planejamento participativo de projetos com base territorial.	Portfólios colaborativos; apresentação de projetos; avaliação formativa e dialógica.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Bibliografia Sugerida

- Antunes, R. (2018). *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. Boitempo.
- Castel, R. (1998). *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Vozes.
- Dardot, P., & Laval, C. (2016). *Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI*. Boitempo.

- Espinosa, B. (2008). *Ética*. Martins Fontes.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Lordon, F. (2014). *Capitalismo, desejo e servidão: Marx e Espinosa*. Ed. 34.
- Sawaia, B. (2009). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Vozes.
- Singer, P. (2002). *Introdução à economia solidária*. Fundação Perseu Abramo.

C) Roteiro Entrevista: Docentes



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Administração
Programa de Pós-graduação em Administração



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa intitulada “EFEITOS EPISTEMOLÓGICOS E DE PRÁTICA DO ENSINO DO EMPREENDEDORISMO NO NOVO ENSINO MÉDIO”, realizada por Bruno Rafael Marioti, discente do curso de Doutorado em Administração do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá - Paraná, e supervisionado pelo Professor Doutor Marcio Pascoal Cassandre. O **objetivo** da pesquisa é “Analisar as implicações epistemológicas e práticas decorrentes do ensino do empreendedorismo pelos professores para o estudante do Novo Ensino Médio”. Esta pesquisa de abordagem qualiquantitativa, por meio de diferentes **método de investigação** e de **coleta de dados** empíricos, pretende reunir um conjunto diverso de dados para construir elementos que caracterizem o ensino do empreendedorismo no ensino médio e técnico, assim como a prática docente no ensino do Empreendedorismo, bem como as influências percebidas desse aprendizado nos estudantes. Para atingir esses objetivos, a pesquisa está dividida nas seguintes etapas: 1) Reconhecimento do campo: Coleta de informações sobre a legislação do Novo Ensino Médio e a integração do Empreendedorismo como Eixo Estruturante. 2) Reconhecimento do Contexto da Prática: Coleta de informações com professores de Empreendedorismo para entender como essa disciplina é incorporada como eixo estruturante no Novo Ensino Médio e em práticas educacionais, além de identificar as percepções dos docentes sobre o conceito do Empreendedorismo. 3) Verificação dos resultados: Aplicação de um questionário junto aos estudantes ingressantes e concluintes da disciplina de Empreendedorismo, bem como daquelas em que o Empreendedorismo é um eixo estruturante. O questionário visa explorar o conceito de Empreendedorismo e a vivência empreendedora nestes estudantes, a fim de identificar o aprendizado acerca do assunto. 4) Reconhecimento do contexto da estratégia política: Organização dos dados coletados e envolvimento da comunidade escolar (professores e estudantes) na identificação de atividades sociais e políticas que promovam uma aprendizagem significativa do

Empreendedorismo. Cabe ressaltar que **a sua participação nesta pesquisa está vinculada à etapa 2 e 4**, por meio de respostas concedidas à uma entrevista. **Possíveis desconfortos**: A pesquisa apresenta baixo risco para os participantes uma vez que não há manipulação de substâncias, equipamentos ou materiais que possam prejudicar a saúde física dos participantes. No entanto, a pesquisa aborda questões relacionadas ao trabalho do docente e à organização de atividades pessoais dos docentes e estudantes, podendo haver desconforto decorrentes da produção de reflexões e respostas para os tópicos abordados. Por se tratar de uma pesquisa que busca identificar os saberes e competências no processo de ensino e aprendizagem do Empreendedorismo e como esse processo ocorre, podemos considerar que os riscos aos participantes da pesquisa serão mínimos. Considerando também que não há a manipulação de substâncias, equipamentos ou materiais que possam prejudicar a saúde física dos participantes. Ademais, podendo as entrevistas serem realizadas também por meio de aplicativos on-lines, reconhecemos que não podemos garantir o total sigilo dos dados coletados. Assim, nos comprometemos em tomar todas as medidas cabíveis para minimizá-los. Neste aspecto, considera-se o acesso restrito, somente os pesquisadores diretamente envolvidos no estudo terão acesso as respostas e se autorizado a imagem/voz dos participantes; a anonimização de dados, removendo qualquer informação detectável que possa comprometer a privacidade dos participantes; o armazenamento seguro, onde os dados serão armazenados de forma segura e conforme diretrizes de proteção de dados vigentes. Os participantes serão informados sobre a proposta e os procedimentos da pesquisa, os seus direitos, sobre a participação voluntária, sendo reiterado pelo pesquisador: o direito de não participar da pesquisa ou declinar da participação a qualquer momento, deixar de responder total ou parcialmente qualquer questão abordada e ter a sua identidade protegida na divulgação dos resultados desta pesquisa. Os participantes poderão solicitar auxílio do pesquisador a qualquer momento. Para isso, será disponibilizado aos participantes os telefones e os endereços de e-mails dos pesquisadores, responsáveis pelo atendimento e/ou direcionamento da demanda quando aplicável. **Para minimizar os riscos/desconfortos** desta pesquisa, as informações sobre o local de lotação e matrícula dos professores e estudantes, bem como informações pessoais não serão informadas garantindo a confidencialidade dos dados, sendo oferecidas orientações claras aos participantes, seja na realização de entrevistas por meio on-line ou presencial, quanto as medidas de segurança adotadas e os riscos envolvidos. Esclarecemos que a sua participação será totalmente **voluntária**, podendo você: recusar-se a participar, deixar de responder

qualquer questão abordada ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo a você. As informações produzidas neste trabalho serão mantidas sob a responsabilidade dos pesquisadores, sendo utilizadas somente para os fins desta pesquisa. Essas informações serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Ao assinalar/clicar no campo “Estou de acordo em participar desta pesquisa”, você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, se on-line, por e-mail, sendo assegurado o ressarcimento e o acompanhamento por eventuais danos decorrentes da pesquisa e o acesso aos resultados da pesquisa. Destacamos que as publicações oriundas desta pesquisa serão realizadas com o objetivo de colaborar para o progresso da ciência, sobretudo, o campo que se destina a estudar temas relacionados à educação e o ensino do Empreendedorismo. Nesse sentido, os **benefícios** esperados desta pesquisa consistem em apresentar elementos que contribuam para ao processo de formação do Empreendedorismo e identificar a forma como esse tema está sendo inserido na Educação Básica e os efeitos sobre a formação dos estudantes. Ademais, tem-se a promoção de um olhar crítico e atencioso quanto à possibilidade dessa educação contribuir para o esvaziamento do sentido científico e da formação crítica e reflexiva dos estudantes, que se constitui fundamental no processo de escolarização.

Os participantes da pesquisa poderão solicitar auxílio do pesquisador a qualquer momento. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, entre em contato conosco pelos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

() Estou de acordo em participar desta pesquisa VOLUNTARIAMENTE e, declaro que fui devidamente esclarecido(a) da pesquisa de doutorado do discente Bruno Rafael Marioti, sob supervisão do Prof. Doutor Marcio Pascoal Cassandre.

Eu, Bruno Rafael Marioti, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com os pesquisadores pelos telefones: Bruno Rafael Marioti: (44) 99881-4535 | E-mail: brunomarioti@gmail.com

Marcio Pascoal Cassandre (Orientador): (43) 98413-7777 | E-mail: mpcassandre@uem.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP). O Comitê de Ética em Pesquisa é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, conforme a Resolução 466/2012-CNS-MS.

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM está localizado na Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4, CEP 87020-900. Maringá-Pr. Telefone: (44) 3011-4597, e-mail:copep@uem.br. Atendimento: 2ª a 6ª feira das 13h30 às 17h30. O atendimento ocorrerá preferencialmente por telefone ou e-mail. Para atendimento presencial, o COPEP solicita a gentileza de agendar horário, a fim de evitar aglomerações.

1. Identificação

Idade:

Gênero:

Ocupação:

Quanto tempo:

Para qual curso leciona:

2. Experiência e Formação:

- Qual é a sua formação acadêmica e experiência profissional relacionada ao ensino do empreendedorismo?
- Você teve contato com o tema (empreendedorismo) durante sua formação superior?
- Quais foram suas principais influências e experiências que moldaram sua abordagem ao ensino do empreendedorismo?
- Você fez ou faz algum curso ou preparação para lecionar essa disciplina?
- Como você interpreta a lei do Novo Ensino Médio e que insere o empreendedorismo como eixo estruturante no ensino básico (Lei nº 13.415/2017)? Você a conhece? Se sim, quais são os principais objetivos e diretrizes que você identifica nessa legislação?
- Você participou da adequação dos cursos/escola para o Novo Ensino Médio? Como foi sua participação?

3. Metodologia de Ensino:

- Como você estrutura suas aulas de empreendedorismo? Quais são as principais metodologias e abordagens que você utiliza?
- Como você integra teoria e prática no ensino do empreendedorismo?
- Quais recursos educacionais você considera mais eficazes para promover o aprendizado dos alunos nessa disciplina?
- A legislação do Novo Ensino Médio e do empreendedorismo ou o Projeto Pedagógico do Curso influencia a sua abordagem metodológica no ensino do empreendedorismo?

- Você acredita que a legislação promove mudanças significativas na forma como o empreendedorismo é ensinado nas escolas?
- Quais são os desafios e oportunidades que você identifica ao implementar a lei no contexto educacional?

4. Avaliação e Feedback:

- Como você avalia o progresso e o aprendizado dos alunos no ensino do empreendedorismo?
- Quais são os critérios de avaliação que você utiliza?
- Como você fornece feedback aos alunos para incentivá-los e ajudá-los a melhorar?

5. Efeitos Epistemológicos:

- Quais são os principais impactos/efeitos que você observa nos alunos ao longo do curso de empreendedorismo?
- Como você percebe que o ensino do empreendedorismo influencia a forma como os alunos pensam, agem e resolvem problemas ou pensam sobre o seu futuro?
- Você poderia compartilhar exemplos específicos de como o ensino do empreendedorismo mudou a perspectiva ou abordagem dos alunos em relação aos desafios?
- É uma disciplina que motiva os estudantes? Pode exemplificar?

6. Preparação e Entendimento:

- Como você percebe o nível de preparação dos alunos para o ensino do empreendedorismo?
- Quais são os principais desafios que você enfrenta ao ensinar essa disciplina?
- Que estratégias você adota para garantir que os alunos compreendam a importância e a relevância do empreendedorismo em suas vidas pessoais e profissionais?
- É uma disciplina que te motiva? Te desafia?
- Como você monta o plano de aula/ensino, atividades para lecionar essa disciplina? Tem ou conhece algum material específico?
- Você vê diferenças no ensino do empreendedorismo quando destinado a estudantes do ensino superior? Quais diferenças ou aproximações?

D) Questionário: Representações Sociais dos Estudantes Ingressantes e Concluintes



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Administração
Programa de Pós-graduação em Administração



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa intitulada “EFEITOS EPISTEMOLÓGICOS E DE PRÁTICA DO ENSINO DO EMPREENDEDORISMO NO NOVO ENSINO MÉDIO”, realizada por Bruno Rafael Marioti, discente do curso de Doutorado em Administração do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá - Paraná, e supervisionado pelo Professor Doutor Marcio Pascoal Cassandre. O **objetivo** da pesquisa é “Analisar as implicações epistemológicas e práticas decorrentes do ensino do empreendedorismo pelos professores para o estudante do Novo Ensino Médio”. Esta pesquisa de abordagem qualiquantitativa, por meio de diferentes **método de investigação** e de **coleta de dados** empíricos, pretende reunir um conjunto diverso de dados para construir elementos que caracterizem o ensino do empreendedorismo no ensino médio e técnico, assim como a prática docente no ensino do Empreendedorismo, bem como as influências percebidas desse aprendizado nos estudantes. Para atingir esses objetivos, a pesquisa está dividida nas seguintes etapas: 1) Reconhecimento do campo: Coleta de informações sobre a legislação do Novo Ensino Médio e a integração do Empreendedorismo como Eixo Estruturante. 2) Reconhecimento do Contexto da Prática: Coleta de informações com professores de Empreendedorismo para entender como essa disciplina é incorporada como eixo estruturante no Novo Ensino Médio e em práticas educacionais, além de identificar as percepções dos docentes sobre o conceito do Empreendedorismo. 3) Verificação dos resultados: Aplicação de um questionário junto aos estudantes ingressantes e concluintes da disciplina de Empreendedorismo, bem como daquelas em que o Empreendedorismo é um eixo estruturante. O questionário visa explorar o conceito de Empreendedorismo e a vivência empreendedora nestes estudantes, a fim de identificar o aprendizado acerca do assunto. 4) Reconhecimento do contexto da estratégia política: Organização dos dados coletados e envolvimento da comunidade escolar (professores e estudantes) na identificação de atividades sociais e políticas que promovam uma aprendizagem significativa do

Empreendedorismo. Cabe ressaltar que **a sua participação nesta pesquisa está vinculada à etapa 3**, por meio da resposta ao questionário que se segue nas páginas seguintes, após este termo. **Possíveis desconfortos**: A pesquisa apresenta baixo risco para os participantes uma vez que não há manipulação de substâncias, equipamentos ou materiais que possam prejudicar a saúde física dos participantes. No entanto, a pesquisa aborda questões relacionadas ao trabalho do docente e à organização de atividades pessoais dos docentes e estudantes, podendo haver desconforto decorrentes da produção de reflexões e respostas para os tópicos abordados. Por se tratar de uma pesquisa que busca identificar os saberes e competências no processo de ensino e aprendizagem do Empreendedorismo e como esse processo ocorre, podemos considerar que os riscos aos participantes da pesquisa serão mínimos. Considerando também que não há a manipulação de substâncias, equipamentos ou materiais que possam prejudicar a saúde física dos participantes.

Ademais, os participantes poderão solicitar auxílio do pesquisador a qualquer momento. Para isso, é disponibilizado aos participantes os telefones e os endereços de e-mails dos pesquisadores, responsáveis pelo atendimento e/ou direcionamento da demanda quando aplicável. **Para minimizar os riscos/desconfortos** desta pesquisa, as informações sobre o local de lotação e matrícula dos professores e estudantes, bem como informações pessoais não serão informadas garantindo a confidencialidade dos dados, sendo oferecidas orientações claras aos participantes. Esclarecemos que a sua participação será totalmente **voluntária**, podendo você: recusar-se a participar, deixar de responder qualquer questão abordada ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo a você. As informações produzidas neste trabalho serão mantidas sob a responsabilidade dos pesquisadores, sendo utilizadas somente para os fins desta pesquisa. Essas informações serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Ao assinalar no campo “Estou de acordo em participar desta pesquisa”, você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido sendo assegurado o ressarcimento e o acompanhamento por eventuais danos decorrentes da pesquisa e o acesso aos resultados da pesquisa. Destacamos que as publicações oriundas desta pesquisa serão realizadas com o objetivo de colaborar para o progresso da ciência, sobretudo, o campo que se destina a estudar temas relacionados à educação e o ensino do Empreendedorismo. Nesse sentido, os **benefícios** esperados desta pesquisa consistem

em apresentar elementos que contribuam para ao processo de formação do Empreendedorismo e identificar a forma como esse tema está sendo inserido na Educação Básica e os efeitos sobre a formação dos estudantes. Ademais, tem-se a promoção de um olhar crítico e atencioso quanto à possibilidade dessa educação contribuir para o esvaziamento do sentido científico e da formação crítica e reflexiva dos estudantes, que se constitui fundamental no processo de escolarização.

Os participantes da pesquisa poderão solicitar auxílio do pesquisador a qualquer momento. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, entre em contato conosco pelos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

() Estou de acordo em participar desta pesquisa VOLUNTARIAMENTE e, declaro que fui devidamente esclarecido(a) da pesquisa de doutorado do discente Bruno Rafael Marioti, sob supervisão do Prof. Doutor Marcio Pascoal Cassandre.

Eu, Bruno Rafael Marioti, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com os pesquisadores pelos telefones: Bruno Rafael Marioti: (44) 99881-4535 | E-mail: brunomarioti@gmail.com

Marcio Pascoal Cassandre (Orientador): (43) 98413-7777 | E-mail: mpcassandre@uem.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP). O Comitê de Ética em Pesquisa é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, conforme a Resolução 466/2012-CNS-MS.

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM está localizado na Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4, CEP 87020-900. Maringá-Pr. Telefone: (44) 3011-4597, e-mail: copep@uem.br. Atendimento: 2ª a 6ª feira das 13h30 às 17h30. O atendimento ocorrerá preferencialmente por telefone ou e-mail. Para atendimento presencial, o COPEP solicita a gentileza de agendar horário, a fim de evitar aglomerações.

PESQUISA SOBRE EMPREENDEDORISMO: ESTUDANTES INGRESSANTES

EVOCÇÃO LIVRE DE PALAVRAS:

Quando se refere ao conceito de Empreendedorismo, quais são as cinco primeiras palavras (ou ideias) que surgem em sua mente?

Palavra (ideia) 1: _____
 Palavra (ideia) 2: _____
 Palavra (ideia) 3: _____
 Palavra (ideia) 4: _____
 Palavra (ideia) 5: _____

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 (Mais importante)	2	3	4	5 (Menos importante)
Palavra 1	☐	☐	☐	☐	☐
Palavra 2	☐	☐	☐	☐	☐
Palavra 3	☐	☐	☐	☐	☐
Palavra 4	☐	☐	☐	☐	☐
Palavra 5	☐	☐	☐	☐	☐

Por que você escolheu essas palavras?

IDENTIFICAÇÃO /INFORMAÇÕES ADICIONAIS:

7. Qual série você está cursando e Qual seu Curso: _____

- ☐ 1º Ano
☐ 2º Ano
☐ 3º Ano

8. Qual a sua idade? _____

9. Qual o seu gênero? _____

10. Qual o seu nível de conhecimento sobre Empreendedorismo?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Baixo
- ☐ Médio
- ☐ Avançado

PESQUISA SOBRE EMPREENDEDORISMO: ESTUDANTES CONCLUINTES

EVOCÇÃO LIVRE DE PALAVRAS:

Quais são as cinco primeiras palavras ou ideias que surgem em sua mente sobre como é a vida do empreendedor?

Palavra (ideia) 1: _____

Palavra (ideia) 2: _____

Palavra (ideia) 3: _____

Palavra (ideia) 4: _____

Palavra (ideia) 5: _____

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 (Mais importante)	2	3	4	5 (Menos importante)
Palavra 1	☐	☐	☐	☐	☐
Palavra 2	☐	☐	☐	☐	☐
Palavra 3	☐	☐	☐	☐	☐
Palavra 4	☐	☐	☐	☐	☐
Palavra 5	☐	☐	☐	☐	☐

Por que você escolheu essas palavras?

E) Roteiro: Grupo Focal – Estudantes Concluintes

Sobre a percepção do empreendedorismo

1. O que vocês entendem por "ser empreendedor"? Essa visão mudou após assistir ao vídeo?
2. Quais características ou habilidades do estudante no vídeo vocês consideram importantes para empreender?
3. Vocês acham que empreender é algo acessível para todos? Por quê?

Sobre o ensino de empreendedorismo

4. Vocês acham que a escola prepara os estudantes para empreender? O que poderia ser diferente?
5. Como vocês acham que as disciplinas escolares podem ajudar a desenvolver habilidades empreendedoras?
6. Quais temas ou atividades vocês acham importantes para aprender mais sobre empreendedorismo?

Sobre o impacto do vídeo

7. Vocês se sentiram motivados pela história apresentada no vídeo? Por quê?
8. Alguma parte da história do estudante chamou mais a atenção de vocês? O que foi?
9. Vocês acham que poderiam realizar algo parecido com o que ele faz? Por que sim ou por que não? Isso motiva vocês?

Conectando com a teoria de Espinosa

10. Como vocês se sentiram ao assistir ao vídeo? Esses sentimentos (admiração, inspiração, dúvida, etc.) influenciam a forma como vocês percebem o empreendedorismo?
11. Vocês acham que o ambiente escolar pode gerar sentimentos parecidos para incentivar ações empreendedoras? Como?
12. Vocês acham que o empreendedorismo é apresentado como uma solução obrigatória para problemas financeiros ou sociais? Isso é positivo ou negativo para vocês?
13. Na história do estudante, houve algo que pareceu reforçar a ideia de que "empreender é uma necessidade" e não uma escolha? Como vocês percebem isso?