

ORGANIZADORAS

Diana Schneider Gottschalck

Michelle Mendes Ribeiro

Patrícia Capitani Cardoso

CONSTRUINDO SABERES

**Desafios e Experiências
na Profissão Docente**

ORGANIZADORAS

Diana Schneider Gottschalck

Michelle Mendes Ribeiro

Patrícia Capitani Cardoso

CONSTRUINDO SABERES

**Desafios e Experiências
na Profissão Docente**

I São Paulo I 2024 I



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

C758

Construindo Saberes: Desafios e Experiências na Profissão Docente / Organização Diana Schneider Gottschalck, Michelle Mendes Ribeiro, Patrícia Capitani Cardoso. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-180-2

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-180-2

1. Educação Básica. 2. Formação Docente. 3. Prática Docente. 4. Reflexões Docentes. 5. Tecnologia educativas. I. Gottschalck, Diana Schneider (Org.). II. Ribeiro, Michelle Mendes (Org.). III. Cardoso, Patrícia Capitani (Org.).IV. Título.

CDD 370.71

Índice para catálogo sistemático

I. Educação – Formação Docente

Simone Sales – Bibliotecária – CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

[<https://creativecommons.org/licenses/>](https://creativecommons.org/licenses/).

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Estagiárias em editoração	Raquel de Paula Miranda Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	Iara Tamyres dos Santos Costa, shutter2u - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Gravtrac, Acumin Variable Concept
Revisão	Os autores
Organizadoras	Diana Schneider Gottschalck Michelle Mendes Ribeiro, Patrícia Capitani Cardoso

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 4

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa de Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willering
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del México, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Maurício José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Vera Lucia Felicetti

Prefácio	10
-----------------------	----

PARTE 1

REFLEXÃO E DESAFIOS DOCENTES	12
---	----

CAPÍTULO 1

Michelle Mendes Ribeiro

Novo Ensino Médio: perspectivas e reflexões para a Educação Brasileira.....	13
---	----

CAPÍTULO 2

Alice Almeida

Manuir Mentges

Empreendedorismo na educação: o professor e a escola do futuro na perspectiva da UNESCO.....	27
--	----

CAPÍTULO 3

Patrícia Capitani Cardoso

Os desafios de ser Professor(a) na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: caminhos possíveis.....	49
--	----

CAPÍTULO 4

Carla Janaina Silveira Teixeira

A Licenciatura em Pedagogia EaD e seus desafios na Formação de Professores para a Educação Básica	64
--	----

CAPÍTULO 5

Roselaine Monteiro Moraes

Débora Franceschini Mazzei

A Correlação entre as Competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Competências Empreendedoras (EntreComp)	85
---	----

PARTE 2

.....	105
CAPÍTULO 6	
<i>Virgínia Maria de Moraes</i>	
Interação Docente e Ensino de Produção Textual em Contexto Híbrido de Aprendizagem na Educação Básica	106
CAPÍTULO 7	
<i>Lucas Nascimento Braga Silva</i>	
Os Professores na Pandemia: saberes, desafios e rastros de precarização na carreira docente.....	125
CAPÍTULO 8	
<i>Diana Schneider Gottschalck</i>	
<i>Patrícia Scherer Bassani</i>	
Uma Proposta Teórico-metodológica para o Desenvolvimento da Aprendizagem Criativa por meio de Trilhas de Aprendizagem.....	138
CAPÍTULO 9	
<i>Zeni Pereira</i>	
Competências cognitivas e socioemocionais como recurso no processo de ensino-aprendizagem	157
CAPÍTULO 10	
<i>Daniela Tavares</i>	
O Uso da Plataforma Kahoot como Ferramenta de Engajamento e Aprendizado no Ensino Técnico.....	180
Sobre os autores e as autoras.....	202
Índice remissivo.....	206

PREFÁCIO

CONSTRUINDO SABERES: DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS NA PROFISSÃO DOCENTE

A dinâmica que envolve a sociedade requer cada vez mais profissionais capazes de responderem às exigências nela imposta. À profissão docente não é diferente. Nesta encontram-se desafios no que tange competências concernentes ao conhecimento profissional, à prática e ao comprometimento profissional, como bem postado na Resolução do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno nº 2, de 20 de dezembro de 2019, o qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Neste livro é possível observar as inquietações das organizadoras com os saberes docentes, com as competências experienciadas por docentes e os desafios que permeiam seus espaços educativos, uma vez que elas acolhem, apoiam e dão vez e voz aos autores professores dos capítulos da coletânea “Construindo saberes: desafios e experiências na profissão docente”. Inquietações que não só das organizadoras, mas dos autores aqui presentes. Inquietações advindas de seus territórios educativos, de espaços onde exercem o exercício da docência; inquietações que envolvem o fazer docente em diferentes espaços e realidades; inquietações que afloram na em tempos voláteis que vivemos; inquietações que nos fazem, enquanto leitores que somos, refletir, discutir e vislumbrar possibilidades de mudanças no campo educacional, seja ele na educação básica, superior ou profissional.

Os capítulos que formam esta coletânea nos brindam com temáticas que nos remetem à reflexão. Temáticas vividas, experienciadas, quer sejam em práticas de sala de aula ou no exercício da escrita acadêmica. Ambas as perspectivas postam a importância do exercício docente e os desafios que transitam na profissão docente.

Assim, desafiamos o leitor a ver no empreendedorismo possibilidades na e para a educação; ver em trilhas de aprendizagem, plataformas Kahoot ou contextos virtuais de aprendizagem caminhos para o ensino a nos auxiliar nas diferentes formas de aprendizagem, coadunando-se com competências cognitivas e socioemocionais; desafiamos também o leitor, inteirar-se de mudanças que advém de políticas educacionais para melhor entender o Novo Ensino Médio ou a Educação Profissional Técnica, por exemplo; desafiamos os leitores também a refletirem sobre a formação docente e a complexidade e responsabilidades que perfazem os saberes dos professores.

Vera Lucia Felicetti

Parte

1

**REFLEXÃO
E DESAFIOS
DOCENTES**

1

Michelle Mendes Ribeiro

NOVO ENSINO MÉDIO:
PERSPECTIVAS E REFLEXÕES
PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-180-2.1

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, realiza-se uma breve historicização das políticas educacionais sobre o Novo Ensino Médio, bem como reflexões sobre os seus desdobramentos em nosso país. A Lei nº 13.415/17 propôs uma nova reforma para o Ensino Médio no Brasil. Desta forma, uma outra proposta curricular foi estabelecida, constituída por formação geral básica e por itinerários formativos. O campo de tensões ocorrido entre o que estabelece a referida Lei e sua aplicação na prática deu-se através de críticas de professores, especialistas, sindicatos, entidades e estudantes.

Neste sentido, objetiva-se elencar, neste capítulo, elementos que fortaleçam reflexões sobre o Novo Ensino Médio e suas implicações na qualidade do ensino no Brasil. Para cumprimento do objetivo proposto, fez-se um levantamento bibliográfico e análise documental de abordagem qualitativa.

TENSÕES E PERSPECTIVAS: O NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL-ENTRE REFORMAS E CONTESTAÇÃO

Sob uma breve perspectiva histórica acerca do Novo Ensino Médio e das discussões acerca da sua reforma e movimentos contrários a ela no ano de 2022 marcou-se sua implementação através da Lei nº 13.415/17 – anteriormente mencionada - em diversos estados brasileiros. Esse evento trouxe à tona, na prática, os desafios enfrentados pela gestão, pelos professores e pelos estudantes das redes pública de educação.

Considerando esses acontecimentos, observou-se que os debates em torno do Projeto de Lei nº 6.840/2013, que tratava da reformulação do Ensino Médio, não obtiveram a atenção e a participação esperadas dos autores envolvidos no processo. Em vez disso, a Medida Provisória nº 746/2016 foi promulgada pouco meses após a posse de Michel Temer como Presidente, fato que deu origem à Lei do Novo Ensino Médio, sendo isso largamente difundido nos meios midiáticos em propagandas do “Novo Ensino Médio”, a fim de persuadir a sociedade da sua urgente necessidade, argumentando flexibilização curricular através dos itinerários formativos alinhados ao projeto de vida do estudante, qualificação para o mercado de trabalho e também a ampliação da carga horária total da formação, assim como a ampliação do número de escolas em tempo em integral. Desde o início, já havia discussões sobre a fragmentação curricular e a necessidade de tornar esse currículo menos fragmentado, o que motivou propostas, como por exemplo, as novas diretrizes curriculares nacionais (Resolução CNE 02/2017), feitas através do Programa Ensino Médio Inovador, além do Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio, bem como outras ações no sentido de tomar novos rumos para o Ensino Médio.

No entanto, na prática, com a implementação da Lei nº 13.415/2017 e conseqüentemente dos itinerários formativos, as redes de ensino não disponibilizaram todas as opções disponíveis para os estudantes, exaurindo, portanto, a liberdade de escolha do estudante (Kuezer, 2017; Silva, 2018). É neste contexto que se discute que as decisões referentes à nova reforma não foram amplamente debatidas de maneira democrática com os principais interessados, incluindo professores, estudantes, comunidade e sindicatos. A alegação é que as considerações destacadas nas enquetes foram devidamente incorporadas às políticas públicas educacionais. Além disso, movimentos de ocupação da juventude nas escolas em protesto contra a MP nº 746 e a PEC 241, que trata do teto de gastos, não foram devidamente levados em consideração.

Além disso, outros documentos como a versão final da BNCC-EM apresentada a sociedade em 2018 através da Resolução CNE/CP nº 4 de 17 de dezembro de 2018 apresenta orientações, entre as quais as de apresar de defender o protagonismo dos jovens, a diversidade e a liberdade na construção do currículo escolar, a abordagem centrada em competências vai contra esses valores ao impor restrições e metas à organização curricular e aos caminhos de formação disponíveis.

Neste cenário, movimentos surgiram em todo o país com o objetivo de revogar as mudanças do novo Ensino Médio. Destaca-se a Carta Aberta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), a qual apresentou dez razões fundamentais para a revogação, incluindo como no quadro a seguir:

Quadro 1: Exposições de motivos da Carta Aberta

1. Fragilização do conceito de Ensino Médio como parte da educação básica;
2. Ampliação da adoção do modelo de Ensino Médio em Tempo Integral sem assegurar investimentos;
3. Indução de jovens de escolas públicas a cursarem itinerários de qualificação de baixa complexidade, ofertados de maneira precária;
4. Rebaixamento da educação profissional à condição de "itinerário formativo";
5. Aumento considerável do número de componentes curriculares, acentuando a fragmentação curricular;
6. Desregulamentação da profissão docente através de incongruência entre formação docente e atuação profissional e oferta de disciplinas da educação profissional pro pessoas sem formação docente;
7. Terceirização por partes da formação escolar para agentes exógenos (empresas, institutos, organizações sociais);
8. Comprometimento da qualidade do ensino por meio grandes ofertas de Educação à Distância (Ead);
9. Segmentação e aprofundamento das desigualdades educacionais e sociais, uma vez que ofertas de itinerários formativos diminuem a oportunidade dos estudantes a conhecimentos básicos necessários à sua formação;
10. Delegação aos sistemas de ensino às formas e aos objetivos, tornando complexa a consolidação do Sistema Nacional de Educação preconizado no Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Fonte: Elaborado pela autora (adaptado da Carta Aberta), 2024.

Dessa forma, percebe-se que a Carta Aberta destaca mobilizações relacionadas à política do Novo Ensino Médio, incluindo questões como o crescente abismo que amplia a desigualdade educacional e fragmenta o currículo. Neste sentido, percebe-se que o campo teórico-metodológico de Pierre Bourdieu discute sobre tensões que se mobilizam em torno desta política e que são entendidas como “jogo no qual o que está em disputa é a imposição legítima dos princípios de visão e divisão do mundo social” (2011, p. 206). E que, além disso, aqueles que têm certo monopólio de capital legitimado dentro do campo possuem melhores oportunidades de serem atendidos. (Bourdieu, 2004).

No ano de 2023, com a posse do presidente Lula, os debates em torno do Novo Ensino Médio ganham destaque. Neste contexto, o Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 399/23, lança a Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio, aberta em abril de 2023. Essa iniciativa teve como objetivo promover o diálogo e ampliar o debate com profissionais da educação, equipes técnicas, estudantes e especialistas no campo de Educação. A proposta se consubstanciou em revisar e reestruturar a política nacional referente ao Novo Ensino Médio (NEM), haja vista que neste campo de tensão são esses os agentes envolvidos, juntamente com os espaços que ocupam no campo e nas relações de forças estabelecidas através de estratégias de conservação, modificação e subversão que podem delinear um cenário futuro do NEM.

Dentre as pautas abordadas na consulta pública, destacaram-se a carga horária mínima anual destinada à formação geral básica e os itinerários formativos, a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia, a flexibilização curricular, a definição da Formação Geral Básica de modo presencial, o reconhecimento de notório saber como critério de alocação do profissional para a docência, especificidades e orientações estratégicas para a oferta do Ensino Médio para o campo, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, pessoas com deficiência e outros públicos não hegemônicos,

de modo que se possa promover a equidade educacional, parâmetros mínimos de infraestrutura, formação de professores, Exame Nacional do Ensino Médio e indicadores de qualidade. A necessidade dessa ação deu-se da forma como foi implementado o NEM e, de acordo com Ferreti (2018), as ocupações em diversas escolas públicas no país foram desencadeadas pela origem autoritária da reforma. Estudantes se opuseram tanto à maneira como à substância da política educacional.

No intuito de ressignificar o debate acerca do Novo Ensino Médio (NEM), o Ministério da Educação apresentou, em outubro de 2023, o Projeto de Lei nº 5230/2023, o qual estabelece diretrizes para a política nacional do NEM. Até a última atualização deste capítulo, a proposta foi retirada da pauta de urgência, permitindo um debate mais profundo sobre o tema.

Dentre as novas propostas para o NEM neste Projeto de Lei, destacam-se a ampliação da carga horária da formação geral básica e a criação de percursos de aprofundamento composto por, no mínimo, três áreas de conhecimento. O parágrafo 2º do projeto menciona que:

§ 2º Os sistemas de ensino deverão garantir que **todas as suas escolas de ensino médio ofertem, no mínimo, 2 (dois) percursos de aprofundamento** e integração de estudos com ênfases diferentes, dentre aquelas definidas no caput deste artigo, até o início do ano letivo de 2025. (PL. nº 5230/2023 p. 3 grifo meu)

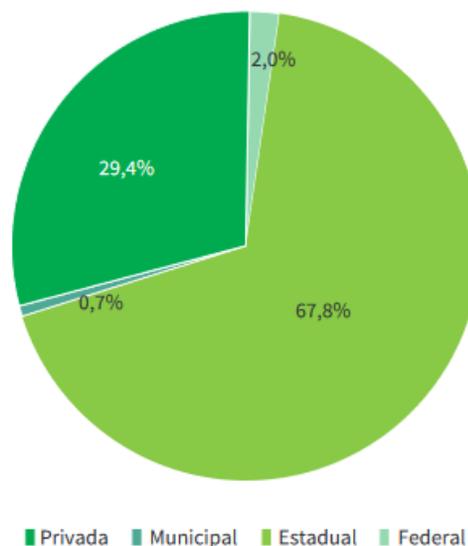
O parágrafo 2º do Projeto de Lei nº 5230/2023 apresenta desafios significativos em relação à sua implementação. Primeiramente, o prazo estipulado até o início do ano letivo de 2025 pode ser considerado ambicioso, levando em conta a complexidade da mudança da proposta. A introdução de dois percursos de aprofundamento com ênfases diferentes requer uma reestruturação substancial nas escolas de Ensino Médio, desde a definição clara das ênfases até a formação de professores e adaptação da infraestrutura. Esse cronograma

restrito pode resultar em pressões adicionais sobre as instituições, comprometendo a qualidade da execução. Segundo a observação de Acácia Kuenzer (2007, p. 336), o novo modelo já tende a restringir as opções de escolha, favorecendo áreas que demandam menos qualificação docente e recursos materiais, pois evitar a repetição do mesmo equívoco de restringir as opções torna-se crucial caso o Projeto de Lei nº 5230/2023 seja aprovado.

Além disso, a especificidade das ênfases definidas é essencial para o sucesso da medida. Caso não sejam suficientemente claras, ou se não estiverem alinhadas com as demandas educacionais e do mercado de trabalho, a implementação do NEM pode ser prejudicada incorrendo, portanto, no mesmo erro. A falta de estrutura física e pedagógica das escolas pode levar a inconsistências e precarização na oferta dos percursos caso se mantenham após passarem pela votação.

Nesse contexto, é crucial refletir sobre o caminho que a educação tomará para a juventude brasileira e compreender o “universo intermediário” (Bordieu, 2004) no qual estão inseridos tanto instituições como agentes. De acordo com Cássio e Goulart, a reforma do Ensino Médio não é passível de reformulação, uma vez que, conforme os autores, qualquer tentativa de correção nas revisões dessa política educacional ainda estaria permeada por erros estruturais, tais como a falta de investimentos expressivos e políticas educacionais pontuais.

Segundo dados do Censo Escolar 2022 (Brasil, 2022), a rede estadual de ensino possui a maior participação de matrículas no Ensino Médio, representando cerca de 84,2% dos estudantes no Ensino Médio público. A seguir, é apresentado um gráfico referente a matrículas na rede federal, estadual, municipal e privada, no que se refere ao Ensino Médio.

Gráfico 1: Matrículas no ensino médio: Rede federal, estadual, municipal e privada.

Fonte: Elaborado pela Deed (Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, 2022).

Considera-se que a rede estadual detém o maior número de escolas de Ensino Médio, representando aproximadamente 67,8%, seguida pela rede privada com 29,4% e 2% na rede federal. A análise dessa distribuição percentual oferece dados relevantes. É possível inferir que a concentração é significativamente mais expressiva na rede estadual, indicando forte atuação por parte dos governos estaduais. A presença substancial de escolas na rede privada evidencia a contribuição significativa do setor privado no fornecimento do Ensino Médio. Essa observação suscita reflexões sobre a dinâmica entre as esferas pública e privada no contexto educacional levantando questões sobre financiamento, qualidade da educação e o papel desempenhado por cada setor na formação de estudantes.

METODOLOGIA

Este artigo foi desenvolvido por meio da aplicação de uma abordagem que combinou análise documental e revisão bibliográfica. O intuito foi estabelecer uma trajetória coerente que possibilitasse a formulação de observações pertinentes à realidade investigada. A metodologia delineou não apenas o percurso a ser seguido, mas também as técnicas empregadas para atingir os objetivos propostos.

No contexto deste artigo, essa abordagem pode ser caracterizada como o processo formal e sistemático subjacente ao desenvolvimento do método científico. O objetivo principal foi buscar respostas parciais para questionamentos por meio da aplicação de procedimentos científicos, conforme destacado por Gil (2007), abordando os movimentos e transformações que ocorrem na sociedade.

Além disso, as análises propostas deste texto seguiram os princípios do Estado do Conhecimento, que Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 21) conceituam como: "identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área em determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre temática específica".

Assim, a pesquisa documental foi considerada uma técnica essencial, e para a coleta e análise dos dados, desenvolveu-se um instrumento que serviu como guia. Esse instrumento foi elaborado para conduzir de maneira organizada a obtenção e avaliação dos documentos. No que se refere à revisão bibliográfica, ela desempenhou um papel crucial ao permitir a busca por conceitos e reflexões de diversos autores que abordam a temática, contribuindo assim para fundamentar teoricamente este artigo.

Quanto à análise dos dados, adotou-se o método de análise de conteúdo proposto por Bardin. A autora descreve esse tipo de análise em três etapas, começando pela pré-análise, seguida pela exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados. Na fase inicial, a pré-análise conduziu-se um processo que envolveu a leitura superficial do material, a seleção dos documentos com base em critérios como representatividade, exaustividade, homogeneidade e adequação (Bardin, 2009). Este estágio foi dedicado à escolha e organização dos documentos, visando operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais.

Na segunda fase, que diz respeito à exploração do material, Bardim (2009, p.127) afirma que “consiste essencialmente em operação de codificação, decomposição ou enumeração em função de regras previamente formuladas”. Aqui, a exploração do material se traduz na análise e interpretação dos dados provenientes das fontes, contribuindo para fundamentar as discussões sobre a temática em estudo.

Em seguida, o tratamento dos resultados envolveu o uso dos dados catalogados para responder aos questionamentos e inquietações relacionados ao objeto de pesquisa (Bardin, 2009). Neste contexto e, conforme Bardin (2009), os resultados “são tratados de maneira a serem significativos e válidos”. A validação das informações e dados são elementos que constituem a obtenção de resultados, a interpretação e a reflexão sobre a realidade investigada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto do Novo Ensino Médio, é imperativo refletir sobre o que se almeja para os jovens em nosso país, considerando os desdobramentos dessa política educacional. Busca-se formar

cidadãos críticos, reflexivos e participativos, capazes de contribuir positivamente para a sociedade. Contudo, a Lei nº 13.415/2017 levanta preocupações significativas sobre as estruturas físicas e pedagógicas das escolas, vinculando-se a um projeto educacional que parece ser avesso à democracia, à equidade e ao combate das desigualdades educacionais.

Ao analisarem-se as propostas da lei e sua implementação, observa-se que aparenta limitar o acesso qualificado ao conhecimento científico, à arte e ao posicionamento crítico para a maioria dos jovens nas escolas públicas que compõem mais de 80% das matrículas do Ensino Médio no país. A interdição desse acesso pode perpetuar e ampliar desigualdades educacionais já existentes, comprometendo o desenvolvimento pleno dos estudantes. Conforme destacado por Ball *et al.* (2016, p. 15), a política não se concretiza em um momento específico; nas nossas escolas, é um constante processo de transformação, evoluindo de fora para dentro e de dentro para fora. É sujeita a análise e revisão, podendo, por vezes, ser descartada e esquecida.

É crucial questionar se as escolas estão efetivamente preparadas para oferecer os percursos de aprofundamento propostos, pois o ideal é que se ofereçam todos na escola a fim de que o estudante possa ter a real liberdade de escolha e não apenas reverberar um simulacro precário na formação. A implementação que está em curso e possíveis reformas no futuro implicam não apenas estrutura física e recursos, mas também formação adequada para os professores e uma abordagem pedagógica que promova o desenvolvimento integral do estudante.

Diante disso, é fundamental avaliar profundamente todos os pontos elencados na Projeto de Lei nº 5230/2023 com um olhar crítico sobre suas implicações práticas, haja vista que assegurar mudanças propostas que não apenas atendam aos objetivos declarados, mas que também contribuam de maneira efetiva e qualitativa

para o desenvolvimento educacional dos jovens. O país necessita de um sistema educacional que promova a equidade, o acesso ao conhecimento e a formação de cidadãos capazes de enfrentar os desafios do século XXI.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC – Ministério da Educação. **BNCC – Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: SEE, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 8 jan. 2024.

_____. Ministério da Educação. **O que são os Itinerário Formativos?** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 08 jan., 2024.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, Ministério da Educação, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 03 de dez. De 2023.

_____. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera leis e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral** <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 03 de dez.2023.

_____. Portaria nº 733/2021, de 17 de setembro de 2021. Dispõe sobre a Instituição os Programas Itinerários Formativos. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília,DF, p. 53, 17 set. 2021. Seção 1.

_____. Portaria nº 399/2023, de 8 de março de 2023. Institui a consulta pública para avaliação e reestruturação da política nacional do Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, p. 16, 09 mar. 2023. Seção 1.

_____. Resolução CNE nº 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 03 jul. 2023.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, Ministério da Educação. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dioj. Acesso em: 03 de jan. 2024.

_____. **Projeto de Lei** nº 5230/23. Dispõe sobre redefinição da Política Nacional de Ensino Médio no Brasil. Brasília, DF: Câmara dos Deputados [2023]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2399598> Acesso em: 06 fev. 2024.

_____. **Projeto de Lei** nº 6.840/13. Dispõe sobre Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio- CEENSI. Brasília, DF: Câmara dos Deputados {2013}. Disponível em: https://camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428#:~:text=a%20Reformula%C3%A7%C3%A3o%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio,conhecimento%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAscias. Acesso em: 06 fev. 2024.

CARTA ABERTA. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-134152017/> . Acesso em: 12 jan 2024.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. (2022). A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, 16(35), 285–293. Recuperado de <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 11 jan. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 02/2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**. Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF: MEC/CNE, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2016-pdf/50311-documento-orientador-adesao-20162017-pdf/file> . Acesso em: 17 jan. 2024.

FERRETI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Instituto de estudos avançados da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/rkf694qxnbfggj78s8pmp5x/?lang=pt> . Acesso em: 02 jan. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**, 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LOPES, A. C. (2019). Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, 13(25), 59-75. <https://doi.org/10.22420/rdev.v13i25.963>

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e O feito. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol .21, N.70, pp.15-39. 2000.

KUENZER A. Trabalho e Escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 38, p. 331-354.2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Projeto de Lei Nº 5230/2023**. Projeto de Lei que dispõe sobre redefinição da Política Nacional do Ensino Médio no Brasil. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2399598>. Acesso em: 17 jan. 2024.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS Priscila; Bittencourt, Zoraia. **Estado do Conhecimento: Teoria e Prática**. Curitiba: CRV, 2021.

2

*Alice Almeida
Manuir Mentges*

EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO: O PROFESSOR E A ESCOLA DO FUTURO NA PERSPECTIVA DA UNESCO

INTRODUÇÃO

Atualmente, a educação vem sendo pauta de discussões que envolvem a inovação. Inovar na educação, dar espaço para as metodologias ativas, a novos modelos de ensino, os desafios dos modelos remoto e híbrido, todas essas iniciativas desaguam numa expectativa muito grande sobre o professor, que passa a ser um interlocutor entre todas essas iniciativas e o aluno, observando e percebendo a necessidade de diferentes caminhos de aprendizado, considerando a singularidade de cada aluno. Essa expectativa, muitas vezes, pode trazer aflição ao professor, uma vez que ele está inserido em diferentes contextos, enfrentando desafios que impactam diretamente na forma como ele desenvolve suas aulas, desafios dos mais simples aos mais complexos, passando por boas e más gestões dos espaços educacionais, infraestruturas precárias, diversidade de alunos e diferentes contextos sociais, tudo isso está diretamente associado ao aprendizado do aluno. Considerar essas peculiaridades e trabalhar independente delas é essencial para que se construa, aluno e professor, uma relação que permita a aprendizagem significativa, que agregue sentido.

A Comissão Internacional sobre educação para o século XXI (1996), apresentou um relatório para a Unesco que mapeou, a partir de um trabalho muito rico, o que seriam as bases da educação do futuro, elegendo quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Esses pilares dizem muito sobre necessidades de desenvolvimento de habilidades que devem estar presentes na educação que será trabalhada com o aluno, mas também, sobre as habilidades necessárias ao professor que irá conduzir essa trilha de aprendizado. Não podemos, nós educadores, nos contentarmos com a formação básica entregue pelas Universidades nas quais nos formamos, tampouco com a formação oferecida pelas redes que nos regulam. É preciso um processo de formação continuada que parte da autonomia dos professores e com apoio e suporte das instituições.

Muitos de nós fomos formados há muitos anos, por meio de um currículo e de abordagens que já não conversam com a realidade que estamos enfrentando hoje na sala de aula e isso é um grande desafio para o professor.

Quando observamos o primeiro pilar para a educação, nos deparamos com o tópico aprender a conhecer. Pensando no viés do aluno, estamos tratando de algo que envolve a capacidade de estudar com profundidade um assunto específico, ou seja, aqui está assegurada a educação formal, regulamentada, prevista nos documentos oficiais. Então, começamos essa jornada considerando a importância dos conhecimentos e informações básicas a serem apropriadas e construídas pelo aluno, considerando sua criatividade e protagonismo. Nesse sentido, o professor precisa manter-se atualizado sobre os conteúdos que ministra. Como exemplo, podemos citar o professor de Língua Portuguesa, que se formou no século anterior, até 2001, e que não teve contemplado em seu currículo de formação o atual acordo ortográfico de Português, que entrou em vigor no Brasil no ano de 2009. O aluno precisa receber as informações atualizadas e antes disso, o professor precisa estar atualizado.

O segundo pilar nos traz o “aprender a fazer”, num âmbito que vai além de formar-se nos meios regulares de educação, mas construir competências para resolver desafios que envolvem o cotidiano da sua própria realidade. Munir-se de conhecimento para utilizá-lo como ferramenta na solução de problemas complexos. Esse pilar conversa muito com o empreendedorismo, que tem como característica um conjunto de habilidades que formam uma atitude reativa frente aos problemas. O empreendedorismo nos provoca a sermos autônomos na busca de conhecimento, de soluções, na proatividade de estar à frente dessas resoluções, de ser protagonista nessa solução, usando de criatividade, tomada de decisão e determinação. Aqui podemos conectar a riqueza de unir esses dois caminhos, a educação e o empreendedorismo, para chegarmos em uma Educação Transformadora. Educação que é usada para transformar situações, ambientes, contextos. É também o que Dolabela (2003) chamou

de “Pedagogia Empreendedora”, desmistificando o preconceito de que o empreendedorismo serve ao capitalismo, e reconhecendo que as habilidades que compõem a atitude empreendedora podem construir um caminho mais tangível no que se refere ao alcance de objetivos. O desafio do professor, entre outros, será o de oportunizar situações em que o aluno possa despertar e desenvolver essas habilidades.

O terceiro pilar, “aprender a conviver”, diz muito sobre a diversidade que o século XXI nos apresenta. Conviver, aluno e professor, com as diferentes perspectivas de mundo, de valores, de prioridades, questões de gênero, de religião, de raça, toda a pluralidade presente na sociedade atual exige muita empatia e flexibilidade e o professor precisa encontrar caminhos para desenvolver esse senso de trabalho em equipe, de convívio coletivo, de cooperação. Esse pilar nos convida a refletir sobre aprender a conviver, com a intenção de que o aluno desenvolva empatia, cuidado consigo e com o outro. Habilidade para flexibilizar situações, opiniões e, sobretudo, respeitar a realidade do outro e a pluralidade das gerações que compõem a sociedade, desenvolvendo assim o trabalho em equipe e o convívio respeitoso com o outro.

O último pilar nos leva a discutir o “aprender a ser”, um pilar importante e que faz muito sentido estar elencado em último lugar, porque abraça todos os demais. Ser é algo tão profundo e subjetivo. Constituir a consciência do que é ser, do quanto isso está atrelado ao protagonismo, à iniciativa e proatividade, à capacidade de observar, criticar e propor melhorias, planejar sonhos e projetos e executá-los, considerando todas as variáveis presentes no cotidiano. Respeitando a opinião e posicionamento do outro, mas sentindo-se à vontade para criticar o próprio ambiente, o contexto onde está inserido, os desafios que se apresentam e, sobretudo, estar apto a desenvolver a habilidade de buscar soluções para os desafios que surgem no seu viver, sejam eles na vida pessoal ou profissional, para alcançar a plenitude do “ser” quem se decidiu ser, sendo parte do todo. A partir disso, surge a questão: como o professor pode ajudar o aluno a desenvolver uma atitude empreendedora?

DISCUSSÃO TEÓRICA O CONCEITO DE EDUCAÇÃO

O conceito de educação é complexo, porque na educação desaguam muitas questões, de diversas áreas e segmentos. É sabido que educação não se limita à educação formal e curricular, principalmente quando assumimos os desafios que este século nos impõe.

De acordo com o dicionário Aurélio (2004), educação pode significar “o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, objetivando a sua melhor integração individual e social”.

A Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu art. 1º diz que:

[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a educação está presente não apenas na sala de aula formal, mas nos movimentos sociais e culturais que se elaboram dia a dia, que estão presentes no mundo.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205 diz que a educação [...] “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Constituição Federal, 1.988). Nesse sentido, constatamos que a educação vai além dos conteúdos previstos, precisamos, enquanto educadores, prepararmos nosso aluno para a vida em sociedade, para o exercício da cidadania e isso implica em aprendizagens significativas, que tenham conexão com o aluno e com a realidade

na qual ele está inserido. E não menos importante, preparar o mesmo aluno para o mercado de trabalho. Sim, independente da crítica que essa frase ainda sofre na atualidade, precisamos ter consciência da nossa responsabilidade enquanto professores, que preparam o aluno para o mercado de trabalho. Muitos dos nossos estudantes irão concluir o ensino médio e não irão ingressar na Universidade. É indiscutível que essa é uma pauta prioritária e que precisa de planos de governo e políticas públicas que amenizem esse problema, mas hoje a realidade é que, muitas vezes, deixamos essa responsabilidade para o ensino superior, a responsabilidade de preparar o jovem para a convivência no mercado de trabalho, também. É compreensível que nos convencemos de que não somos capazes de trabalhar competências técnicas, profissionais nos alunos enquanto estamos educando-os dentro de preceitos legislativos, mas temos condições de desenvolver neles habilidades que poderão servir como subsídio para quaisquer desafios que ele encontre, trabalhando as habilidades que compõem uma atitude empreendedora.

As habilidades que compõem uma atitude empreendedora estão presentes em muitas teorias, mas aqui foram selecionadas algumas que consideramos essenciais: **comunicação** para expressar-se de forma clara e objetiva, saber expor o que precisa, criticar com argumentos e com propriedade; **flexibilidade** para trabalhar em equipe, para conviver com o outro, para trabalhar de forma cooperada e não competitiva, considerando limitações e equilibrando opiniões com respeito e empatia; **autoestima** para que se sinta capaz de tomar decisões com confiança e para ser resiliente quando essa tomada de decisão não resultar no objetivo esperado; **perseverança** para aprender com os erros e entender que eles são importantes para que se tente novamente, com mais certeza, com mais preparo, cumprindo o planejado, os prazos e metas; **criatividade** para inovar, para propor melhorias, para observar de forma crítica e não apenas criticar, mas propor algo que possa contribuir para determinada situação; **protagonismo**, ter iniciativa, ser proativo, iniciar e não esperar que o outro faça primeiro, gerir-se

no que se refere à necessidade de atualização, de informação, de busca pelo conhecimento que ainda não se tem; **inteligência emocional** para administrar os conflitos, resiliência com ambientes e situações adversas, saber ouvir, saber falar com respeito, compreender as limitações que precisam ser trabalhadas.

Para que possamos desenvolver essas habilidades empreendedoras,¹ precisamos, primeiro, nos conectarmos com o aluno. Precisamos ajudá-lo a perceber seus sonhos, seus objetivos, e convidá-los a construir um projeto de vida, um planejamento de médio e longo prazo onde o aluno possa se perceber, onde possa se reconhecer como parte integrante de uma sociedade, de um mundo, que precisa de seres sonhadores, com capacidade de realização, para resolver problemas, mas acima de tudo, para alcançar a felicidade, a vida plena.

Anísio Teixeira, pesquisador da pedagogia, diz que a educação é

[...] um conjunto de ações e influências exercidas voluntariamente por um ser humano em outro, normalmente de um adulto em um jovem. Essas ações pretendem alcançar um determinado propósito no indivíduo para que ele possa desempenhar alguma função nos contextos sociais, econômicos, culturais e políticos de uma sociedade (TEIXEIRA, 1953, p. 54).

Esse conjunto de ações que o autor menciona como influência sobre o outro, reflete a importância do professor na construção do perfil empreendedor do aluno. O exemplo na forma de agir, de responder, de perguntar, seus posicionamentos, suas críticas. É no dia a dia que o aluno vai criando sua forma de perceber o mundo e o professor é uma janela importante nessa percepção, porque, muitas vezes, no contexto em que o aluno está inserido, é tolhido de expressar sua opinião, é condicionado a aceitar a opinião do outro por vergonha de expressar-se,

1 Comunicação; flexibilidade; autoestima; perseverança; criatividade; protagonismo; inteligência emocional.

SUMÁRIO

por medo de não ser aceito, por ter poucas referências. O professor tem por responsabilidade oportunizar situações reais para o aluno, para que ele se experimente, para que consiga conectar a informação, conteúdo formal, com algum pedaço da sua realidade e olhar para esse conjunto de habilidades empreendedoras pode ser o primeiro passo para a responder à questão deste estudo. Novamente, vamos exemplificar usando o professor de português: se o professor está trabalhando o conteúdo de persuasão, traga isso para um contexto real, convida o aluno a expressar-se de forma experimental dentro da sala de aula, que é um ambiente seguro, oportunize a ele situações em que ele precise comunicar-se de forma persuasiva, não para que ele seja capaz de persuadir alguém, mas para que reconheça a persuasão no discurso que o encontrar. Nesse experimento, ele irá dialogar com seus pares, perceba situações em que seja possível convidá-los a perceber a necessidade de ser flexível, de acolher a opinião agregadora, com respeito e empatia. Valide seus argumentos, sua performance, faça-o sentir-se capaz de agir melhor a cada novo experimento, dando a ele a oportunidade de expressar-se sem medo do certo ou errado, entendendo que o erro é parte do processo empreendedor. Errar pra saber o que precisa ser mudado, errar rápido, errar logo, porque errar logo pressupõe que algo foi iniciado, que a proatividade foi acionada e que o risco de acertar foi acionado, e isso traz confiança, segurança e autoestima, que levarão o aluno a ocupar um lugar protagonista na sua própria vida. Nossa própria concepção sobre o erro precisa ser ressignificado numa perspectiva pedagógica e educativa, não punitiva.

Philippe Perrenoud (2000) esclarece que competência não é composta por um único conceito ou habilidades, mas por

[...] um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações ou de problemas com uma postura reflexiva, capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros. (PERRENOUD, 2000, p. 14).

Perrenoud (2001, p. 39) define competência como:

[...] a aptidão para enfrentar, de modo eficaz, uma família de situações análogas, mobilizando a consciência, de maneira cada vez mais rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

O mesmo autor esclarece o desenvolvimento das competências em seu livro, intitulado 10 novas competências para ensinar, apresentando uma série de competências essenciais para o educador. São elas:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. Trabalhar em equipe;
6. Participar da administração escolar;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar a própria formação.

Essas competências exigem muita dedicação do professor. Juntas elas criam uma conexão não apenas do aluno e do professor, mas com todos os atores que fazem parte desta dinâmica que é a educação, passando por gestão, comunidade externa à escola, aproximação com pais e responsáveis. Não descarta a necessidade de compreensão do seu próprio conteúdo e da forma como organiza esse material a ser apresentado aos alunos, considerando

a utilização de tecnologias que facilitam o acesso a conteúdos e que conectam-se com a geração atual, que nasceu na era da tecnologia. Trabalhando em equipe, em grupos, e, novamente, observando o percurso dos seus alunos, percebendo suas limitações, dificuldades e auxiliando-os na busca por ajuste desses desafios.

A ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA UNESCO

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) trata-se de uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada em 4 de novembro de 1946 com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados - Membros na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades, entre eles, a Educação. Segundo o portal.mec.gov.br, a representação da UNESCO no Brasil aconteceu em 1964 e desde seu início, uma das pautas prioritárias foi “a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social”.

A UNESCO tem como finalidade apoiar os países, entre eles o Brasil, a alcançar suas metas no que tange à educação, desenvolvendo ações e incentivando políticas públicas. No portal.mec.gov.br é possível perceber que O MEC e a UNESCO têm como objetivo comum a Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos, conforme previsto no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4 (ODS-4).

A UNESCO (2015, p. 9), através do documento Educação para a Cidadania Global – preparando alunos para os desafios do século XXI –, aponta competências essenciais a serem desenvolvidas nos alunos, que enfrentarão um “mundo dinâmico e interdependente do século XXI”, a saber:

- a. uma atitude apoiada por um entendimento de múltiplos níveis de identidade e o potencial para uma identidade coletiva que transcenda diferenças individuais culturais, religiosas, étnicas ou outras;
- b. um conhecimento profundo de questões globais e valores universais como justiça, igualdade, dignidade e respeito;
- c. habilidades cognitivas para pensar de forma crítica, sistêmica e criativa, incluindo a adoção de uma abordagem de multiperspectivas que reconheça as diferentes dimensões, perspectivas e ângulos das questões;
- d. habilidades não cognitivas, incluindo habilidades sociais, como empatia e resolução de conflitos, habilidades de comunicação e aptidões de construção de redes (networking) e de interação com pessoas com diferentes experiências, origens, culturas e perspectivas; e capacidades comportamentais para agir de forma colaborativa e responsável a fim de encontrar soluções globais para desafios globais, bem como para lutar pelo bem coletivo. UNESCO (2015, p. 9).

A preocupação da UNESCO no que se refere ao desenvolvimento de competências para o aluno do século XXI também está presente na Portaria MEC de nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que “estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM)”. Tais roteiros estão estruturados nos eixos: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Conforme esta portaria, os objetivos destes itinerários são:

1. Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional;
2. Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida;
3. Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade;
4. Desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida. Portaria MEC no 1.432/2018.

Além disso, também é possível identificar semelhante menção na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que quer uma escola

democrática e participativa, autônoma e responsável, flexível e comprometida, atualizada e inovadora, humana e holística. Esses princípios contidos nos seus artigos vão encontrar concordância com os princípios norteadores do empreendedorismo. Tanto as definições iniciais como as atualizadas do empreendedorismo exigem do empreendedor comportamento quanto os definidos pela LDB. Conclui-se que a LDB quer uma escola empreendedora (BRASIL, 2011, p. 11).

Competências como a autonomia, busca por conhecimento, agir de forma ética, capacidade de tomada de decisão e a utilização dessas competências para a resolução de problemas ou para alcance de um objetivo fazem parte do que estamos chamando de educação empreendedora, que está muito atrelada à metodologia do projeto Eduempren, que é uma das pautas deste capítulo.

O EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO

O empreendedorismo é capaz de criar um espaço propício para o desenvolvimento de habilidades do campo social, que são essenciais para uma vida em sociedade, para expressão de opinião, de ideias, de desejos e, sobretudo, de crítica. Fernando Dolabela (2003) propõe o conceito de que “é empreendedor, em qualquer área, alguém que sonha e busca transformar seu sonho em realidade”. Nesse sentido, podemos observar que o conceito de empreendedorismo, apresentado aqui, vai muito além do desenvolvimento de habilidades para gerir uma empresa, para atender demandas do mercado ou para servir ao capitalismo, mas para a realização de sonhos.

O sonho está presente em todos nós, é algo que nos conecta, que nos motiva, nos impulsiona. Talvez uma das maiores responsabilidades de um professor seja provocar seu aluno a descobrir qual o seu sonho, porque esse sonho é o motivo pelo qual dará ao aluno a força necessária para empreender, para buscar alternativas, para enfrentar seus problemas e ascender enquanto ser humano. Dolabela (2003, p.32) diz que empreender é, também, aprender de forma proativa, autônoma, “o indivíduo constrói e reconstrói ciclicamente a sua representação do mundo, modificando a si mesmo e ao seu sonho de autorrealização em processo permanente de autoavaliação e autocriação”, apresentando características como a iniciativa, autonomia, autoconfiança, necessidade de realização, perseverança e tenacidade para vencer obstáculos, capacidade de se dedicar ao trabalho e concentrar esforços para alcançar resultados, comprometimento: crê no que faz etc. (DOLABELA, 1999).

Temos clara a percepção, nesta perspectiva, de que empreender é também ser proativo na busca pelo aprendizado. Alunos e professores trilham um caminho juntos, observando seus contextos, seus desafios e respeitando seus princípios, seus limites, buscam formas de enfrentar os obstáculos que se apresentam, tendo como

força propulsora os sonhos que se apresentam presentes neste caminho. O autor ainda afirma que essa Pedagogia empreendedora

[...] possui foco na comunidade, e não no indivíduo. Porém, trabalha-se o indivíduo porque, dentro da Pedagogia Empreendedora, o empreendedor é um indivíduo que gera utilidade para os outros, que gera valor positivo para sua comunidade. Assim, procura-se desenvolver as comunidades através das pessoas (Dolabela, 2004, p. 2).

Para corroborar com as contribuições que Dolabela nos deixa, neste capítulo apresentamos, também, as contribuições de David C. McClelland (2003), pesquisador e psicólogo, que fala-nos sobre o comportamento. O comportamento empreendedor que, ao contrário do que muitos ainda acreditam, se trata de algo que pode ser desenvolvido. O autor descreve um conjunto de características empreendedoras, que segundo ele são: 1) **Realização** (busca de oportunidades e iniciativa; correr riscos calculados; exigência de qualidade e eficiência; persistência; comprometimento); 2) **Planejamento** (busca de informações; estabelecimento de metas; planejamento e monitoramento sistemático); 3) **Poder** (persuasão e rede de contatos; independência e autoconfiança), características essas que devem estar presentes no repertório de habilidades do aluno. Essas habilidades poderão trazer ao aluno a capacidade de avançar, de ascender em seus estudos, vida pessoal ou profissional.

O professor do século XXI, o educador que empreende no seu contexto, na sua sala de aula, que incentiva a atitude empreendedora, que vai além do que preconiza a legislação vigente, está em consonância com o que Paulo Freire (1987, p. 68) afirmou como:

"[...] o educador já não é o que apenas educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa" e que o ato de ensinar "não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2003, p. 47).

Esse professor precisa estar aberto e flexível para dialogar com o aluno, absorvendo suas ideias e pensamentos acerca de determinado tema e oportunizando a ele situações em que ele possa experimentar-se.

METODOLOGIA

O professor tem por desafio, entre tantos outros, desenvolver habilidades ainda não adquiridas pelo aluno e potencializar aquelas que o aluno já possui. A condução desta pesquisa é permeada pelos insights e abordagens distintas de dois renomados educadores, Fernando Dolabela e Philip Perrenoud. A metodologia adotada busca harmonizar suas perspectivas, buscando complementaridade entre suas contribuições. Desta forma, o objetivo deste estudo consiste em analisar o modelo do projeto de empreendedorismo implantado pela Rede La Salle, nas escolas de educação básica da própria rede, conhecido por Eduemprèn Brasil, analisando suas aproximações com a teoria de Dolabela e Perrenoud.

De acordo com Moreira e Caleffe (2006), este estudo classifica-se como exploratório, uma vez que busca o desenvolvimento de abordagens por meio de literatura já existente. Além disso, também um estudo de caso, a partir da análise da metodologia de um projeto de empreendedorismo aplicado em escola de educação básica, a fim de verificar a possibilidade de aplicação das competências já estudadas na seção anterior. O projeto escolhido para análise é o projeto Eduemprèn Brasil, que será apresentado a seguir.

A bibliografia e a documentação utilizadas para consulta serão base do corpus de análise de conteúdo, que segundo Bardin (2011) é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que visa representar de outro modo a mesma informação. A análise documental proporciona a derivação de um documento primário

em secundário, neste caso, analisando o projeto Eduemprèn Brasil, considerando as habilidades já apresentadas para compor a atitude empreendedora, pode-se chegar a um modelo adaptado de projeto que possa ser trabalhado em qualquer ambiente.

A formulação da questão de pesquisa foi guiada pelas contribuições de Dolabela na preocupação de promover uma educação empreendedora e por Perrenoud em desenvolver competências fundamentais para a vida (Dolabela, 2002; Perrenoud, 2000).

ANÁLISE DE DADOS

O PROJETO EDUEMPRÈN

O projeto Eduemprèn é um projeto que incentiva o Empreendedorismo nas escolas de educação básica da Rede La Salle Brasil. Esse projeto teve início na unidade La Salle Technova, em Barcelona, um parque de inovação com serviços de incubação e aceleração de startups que faz parte da La Salle-Universidade Ramon Llull. Pensado pelo professor Jose Pique, atual presidente executivo do Technova, o projeto teve sua primeira edição em 2016.

A vinda do projeto para o Brasil aconteceu no ano seguinte, 2017, quando a Reitoria da Universidade La Salle Canoas decidiu implantar o projeto nas escolas da Rede La Salle de Educação Básica. A La Salle-URL compartilhou a metodologia com a Universidade La Salle Canoas, que organizou o primeiro evento com a participação de 3 escolas La Salle do Brasil: La Salle Canoas, La Salle Niterói e La Salle Santo Antônio da região metropolitana de Porto Alegre - Rio Grande do Sul. Antes disso, o La Salle Campus Barcelona ofereceu formação à equipa de gestão e ensino em colaboração com a Universidade local, onde foram apresentados vídeos produzidos pelos alunos vencedores da última edição realizada em Espanha.

O projeto Edueprèn Brasil tem como público-alvo os estudantes e professores da Rede LaSalle na Educação Básica e Estudantes e Professores da Educação Superior. E tem como objetivo geral promover o desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores dos estudantes do Ensino Médio da Rede La Salle Brasil-Chile e do mundo por meio do empreendedorismo social, buscando a aproximação da Universidade às Escolas, contribuindo para captação de novos estudantes e retenção do estudante Lassalista. Em seus objetivos específicos estão:

- a.** Aproximar os processos educativos e formativos da Educação Básica e da Educação Superior da Rede La Salle Brasil-Chile e da Rede La Salle Mundo;
- b.** Assegurar espaços para os estudantes que permitam desenvolver a criatividade, empreendedorismo, inovação, organização, planejamento, trabalho em equipe, responsabilidade, liderança, visão de futuro, resiliência, curiosidade, investigação científica;
- c.** Estimular atitudes cooperativas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do trabalho e da sociedade atual, estreitando a relação entre teoria e prática;
- d.** Fomentar o protagonismo dos estudantes em suas aprendizagens e o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades críticas e criativas;
- e.** Assegurar a contextualização dos conhecimentos, articulando as dimensões do trabalho, da cultura, da tecnologia e da ciência;
- f.** Valorizar o senso crítico e criativo dos estudantes, promovendo participação política-social ativa com a resolução dos problemas da nossa sociedade;
- g.** Fomentar a atitude empreendedora dos estudantes da Rede La Salle;

- h.** Cumprir os princípios e a visão educativa Lassalista, disposta na Proposta Educativa Lassalista; Projeto Eduemprén Brasil - Universidade La Salle.

Além de atender aos objetivos de desenvolvimento sustentável da ONU, o projeto também considera a nova BNCC, que aponta o seguinte eixo estruturante vinculado ao protagonismo juvenil “IV-empendedorismo: supõe a mobilização de conhecimento 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” (p. 479).

A metodologia do projeto envolve 6 fases e conta com a utilização de ferramentas de Design Thinking baseadas na metodologia Jóvenes Emprendedores da EduCaixa, mantida pela Fundación Bancaria Caixa d’Estalvis i Pensions de Barcelona, “la Caixa”, aplicada nas escolas da Catalunha.

A Capacitação dos Professores e Supervisores/ Coordenadores pedagógicos tem como objetivo formar os participantes para conduzir as Jornadas de Empreendedorismo nas escolas junto aos estudantes na metodologia Jóvenes Emprendedores da EduCaixa, que é composta por 6 (seis) módulos, os quais serão explicitados a seguir.

O Módulo 1: empreender é uma questão de problemas e capacidades, na qual o trabalho em equipe possibilita desenvolver as atitudes necessárias para inovar, ser criativo e empreender.

O Módulo 2: as oportunidades estão ao nosso redor. É necessário observar o ambiente, identificar os problemas e desafios e pensar oportunidades para enfrentá-los.

O Módulo 3: trata da capacidade de ser criativo, de pensar soluções, e que todos possuem essa habilidade.

O Módulo 4: traz a o plano de negócios, que pode ser idealizado como o planejamento para alcance dos objetivos, dos sonhos.

Módulo 5: trata do protótipo, um produto tangível, oriundo das soluções pensadas na fase anterior.

Módulo 6: neste último módulo, trabalha-se a geração de valor sobre o produto. O público-alvo que se espera atingir e como esse produto é apresentado, considerando as habilidades de comunicação, negociação e apresentação pessoal.

O Evento de Abertura que tem como objetivo lançar oficialmente o projeto, explicando a metodologia de trabalho e sensibilizando estudantes e professores realizado no ambiente universitário da própria Rede. Neste momento, as escolas organizam seus alunos, professores, supervisores/ coordenadores para irem à Universidade La Salle e confraternizar, se conhecerem e explorar o potencial criativo e empreendedor.

Os projetos desenvolvidos pelos estudantes contam com o apoio da Universidade a partir dos seus cursos de graduação e pós-graduação para assessorar na concepção, viabilidade e outras formas de apoio, o que caracteriza a integração interdisciplinar e multidisciplinar com diversas áreas do conhecimento para possíveis negócios que poderão emergir.

O projeto tem um grande reconhecimento na rede La Salle Brasil, e a cada ano vem aumentando o número de escolas participantes. Na última edição, 2023, contou com 17 (dezessete) escolas que representam, além do Rio Grande do Sul, estados como Santa Catarina, Paraná, Distrito Federal, Amazonas, Mato Grosso e São Paulo.

Conta com uma carga horária de 96h e possui um caráter extensionista, sendo desenvolvido em articulação com o setor social parceiro ou projeto de extensão institucional. As atividades do projeto são organizadas em seis etapas: 1) capacitação dos envolvidos; 2)

diagnóstico e mapeamento de problemas; 3) busca de soluções para o problema; 4) planejamento das ações para a solução; 5) intervenção e ajustes e 6) apresentação da solução ao público-alvo e avaliação de seus resultados.

Com base na análise do projeto Eduemprèn Brasil e nas contribuições de Dolabela e Perrenoud, foi possível constatar que o referido projeto pode ser um apoio ao professor para que esse seja capaz de desenvolver a atitude empreendedora nos alunos, pois a metodologia utilizada perpassa fases importantes, que ajudam o aluno a desenvolver as habilidades empreendedoras citadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto desenvolve a atitude empreendedora, que é composta por habilidades como autonomia, criatividade, persistência, resiliência, trabalho em equipe, lidar com as emoções, gerenciamento de metas e prazos. Além disso, é possível perceber seu alinhamento com a educação básica nas competências descritas na Base Nacional Comum Curricular, proposta pelo Ministério da Educação do Brasil, no que diz respeito a trabalho e projeto de vida, responsabilidade e cidadania, empatia e cooperação, argumentação, autoconhecimento, autocuidado, comunicação, pensamento crítico e criativo.

O projeto Eduemprèn mostra o despertar para uma consciência empreendedora voltada aos desafios sociais com visão global e atuação local, baseadas nos 17 objetivos do desenvolvimento sustentável da ONU: 1) Erradicação da pobreza; 2) Fome Zero e agricultura sustentável; 3) Saúde e bem-estar; 4) Educação de qualidade; 5) Igualdade de gênero; 6) Água potável e saneamento; 7) Energia limpa e acessível; 8) Trabalho decente e crescimento econômico; 9) Indústria, inovação e infraestrutura; 10) Redução das desigualdades;

11) Cidades e comunidades sustentáveis; 12) Consumo e produção responsáveis; 13) Ação contra a mudança global do clima; 14) Vida na água; 15) Vida terrestre; 16) Paz, justiça e instituições eficazes; e 17) Parcerias e meios de implementação.

O projeto considera um foco social quando seleciona os objetivos sustentáveis, apresentando aos alunos e professores um empreendedorismo social, coletivo, que pode ser trabalhado de forma transversal, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

A necessidade de formarmos um egresso global, com atitude empreendedora e com capacidade de inovação pressupõe criticidade consigo e para com o espaço onde se está inserido. Em contraponto, dos professores espera-se a capacidade de desenvolver nos estudantes o reconhecimento de suas próprias capacidades criativas a partir dos problemas existentes no mundo e suas desigualdades. O Eduempren Brasil contribui para o desenvolvimento das competências empreendedoras e de inovação tão importantes para o mundo global em que vivemos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução no 4, de 17 de dezembro de 2018 – **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: jul. 2023.

BRASIL. Resolução no 3, de 21 de novembro de 2018. DCNEM – **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem>. Acesso em: jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC no 1.432/2018** – Referenciais Curriculares para Elaboração dos Itinerários Formativos. Brasília, 2023.

DOLABELA, F. **Empreendedorismo, A viagem do sonho**: Como se preparar para ser um empreendedor. Brasília: Agência de Educação para o Desenvolvimento, 2002.

DOLABELA, F. **Oficina do Empreendedor**. A metodologia de ensino que ajuda transformar conhecimento em riqueza. 6.ed. São Paulo: Editora de Cultura, 1999.

DOLABELA, F. **Pedagogia empreendedora**. O ensino de empreendedorismo na educação básica, voltado para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

DOLABELA, F. **O Segredo de Luísa**. Uma idéia, uma paixão e um plano de negócios: como nasce o empreendedor e se cria uma empresa. 14.ed. São Paulo: Editora de Cultura, 1999.

DOLABELA, F. **O ensino de empreendedorismo**: panorama brasileiro. Instituto Euvaldo Lodi Empreendedorismo: Ciência, Técnica e Arte. Brasília: IEL Nacional, 2000.

DORNELAS, José Carlos Assis. **Empreendedorismo**: transformando idéias em negócios. Rio de Janeiro : Campus, 2001.

FERREIRA, **Aurélio Buarque de Holanda. Míni Aurélio**: O dicionário da língua portuguesa. 6 Curitiba: Editora Positivo Ltda, 2004, p.895.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre; Artmed Editora, 2000.

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em: 19 jan. 2024.

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2016a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244826>. Acesso em: 19 jan. 2024.

3

Patrícia Capitani Cardoso

**OS DESAFIOS DE SER
PROFESSOR(A) NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO:
CAMINHOS POSSÍVEIS**

INTRODUÇÃO

Este artigo abordará os desafios de ser professor na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e os caminhos necessários a se percorrer, para tornar esse nível de ensino significativo na vida profissional do estudante que busca qualificação e inserção no mercado de trabalho. A discussão sobre a atuação dos professores nos processos de ensino e aprendizagem não se encerra em um único estudo, pelo contrário, é uma problemática que vem sendo discutida por décadas e parece não ter fim. Os estudos e pesquisas apontam para uma dissociação entre a teoria e a prática, entre a formação acadêmica e as práticas cotidianas desenvolvidas pelos docentes. Os esforços em torno desse tema não são poucos, e muitos autores contribuem de forma importante, pois através de seus estudos pode-se refletir e pensar acerca do ser e do fazer docente, além dos apontamentos propostos pela UNESCO em 2022, onde propõe no relatório da comissão internacional sobre os futuros da educação, um *Reimaginar Nossos Futuros Juntos: um novo contrato social para a educação*.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, tem em seu cerne, a preparação para o mercado de trabalho, ou seja, que o estudante aprenda a fazer, em um curto espaço de tempo, tarefas relevantes e requeridas em um mundo globalizado e com grandes transformações tecnológicas.

Em decorrência da pandemia da Covid-19, que chegou ao Brasil em março de 2020, nos mostrou que é necessário ir além deste saber fazer. Hoje tarefas laborais cotidianas, que um trabalhador desempenhava de forma presencial, em muitas organizações desapareceu, muitos serviços estão sendo entregues de forma *on-line*, não há mais a necessidade da presença física. A tecnologia avançou de tal forma que estão substituindo o ser humano com maior eficiência e com redução significativa de custos em muitas ocupações de trabalho.

Visto esta aceleração e a rápida substituição de mão de obra humana pela máquina, é vital uma formação de professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no século XXI, alinhada com as novas demandas do mundo globalizado, que responda aos desafios decorrentes das transformações sociais, ambientais e econômicas.

Percebe-se uma necessidade de aprimoramento tecnológico, um olhar interdisciplinar para as diferentes áreas do conhecimento, com uma abordagem prática e contextualizada, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como o pensamento crítico, criatividade e resolução de problemas, além de uma atenta análise aos espaços físicos escolares. Nóvoa (2022), traz uma definição que precisamos também observar, ele chama atenção para a necessidade de uma metamorfose da escola:

Ao longo do século XX, fizeram-se muitas reformas dos currículos, dos programas e dos métodos, mas ficaram intactos os ambientes educativos (por “ambiente” não me refiro apenas ao espaço físico, mas também à divisão do tempo, ao trabalho dos professores, à estrutura da sala de aula e da escola, etc.). A sua mudança é um dos pontos principais da metamorfose da escola (Nóvoa, 2022, p. 16).

Com isso, é crucial uma formação docente conectada com o uso das novas tecnologias, o domínio de ferramentas que possibilitem o alunado interagir com o mundo virtual e sobretudo ter a plena consciência de que isto é apenas uma parte do processo do desenvolvimento humano e educativo, não podendo deixar de lado o convívio e as trocas de conhecimentos e experiências nos ambientes reais entre os indivíduos. No relatório publicado pela UNESCO em 2022, intitulado como o *Reimaginar Nossos Futuros Juntos: um novo contrato social para a educação*, a Presidente da Etiópia, Sahle-Work Zewde, diz que:

A educação deve desenvolver as habilidades necessárias nos locais de trabalho do século XXI, levando em consideração a natureza mutável do trabalho e as diferentes formas pelas quais a segurança econômica pode ser suprida. Além disso, o financiamento educacional mundial deve ser ampliado para garantir que o direito à educação seja protegido. O respeito pelos direitos humanos e a preocupação com a educação como um bem comum devem se tornar as linhas centrais que costuram o nosso mundo compartilhado e o nosso futuro interconectado. (UNESCO, 2022, p.vii)

Desta forma, observa-se que a formação de professores desempenha um papel fundamental na construção de uma base sólida para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, um campo que tem ganhado crescente importância na preparação de indivíduos para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais complexo e tecnologicamente avançado. O desenvolvimento de profissionais capacitados e qualificados para atuar nesse cenário exige uma abordagem pedagógica específica, que vá além da mera transmissão de conhecimentos teóricos. Neste contexto, este artigo se propõe a explorar as nuances e os desafios envolvidos na formação de professores para a EPTNM, destacando a necessidade de métodos inovadores, atualização constante e uma compreensão aprofundada das demandas do mercado de trabalho.

CAMINHO METODOLÓGICO

Considerando o seu objetivo, metodologicamente, este estudo adota uma abordagem qualitativa, sendo uma pesquisa que não pode ser quantificada, e conforme Minayo (2002, p. 21): “[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”

Classifica-se como uma pesquisa exploratória e tem como característica a flexibilidade, e não busca, necessariamente, fornecer respostas definitivas, mas sim explorar o campo e gerar hipóteses para pesquisas futuras. Segundo Gil:

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses a serem testadas em estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento (Gil, 2021, p.26).

Quanto às técnicas e instrumentos de coleta de dados, o presente artigo se utilizou da pesquisa documental, bem como de uma revisão bibliográfica. A pesquisa documental, segundo Gil (2007, p.65) “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Cabe destacar que uma das etapas relevantes e importantes para o procedimento metodológico é o estado do conhecimento que para Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p.21) é conceituado como: “identificação, registro e categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área em determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre a temática específica”.

Para fundamentar as concepções sobre formação de professores, este estudo orienta-se pelos escritos de Nóvoa (2022), Imbernón (2011), Tardif (2014), as regulamentações legais da Educação Profissional Técnica e uma importante publicação da UNESCO (2022) que busca clarificar o futuro da educação.

NORMATIVAS RECENTES E IMPORTANTES

Com as exigências do mundo globalizado, com os progressos científicos e tecnológicos, e as acelerações motivadas pela Covid-19, ocorreu uma profunda mudança nos aspectos sociais, econômicos, ambientais e profissionais. Com isso novos desafios são colocados para a educação, por isso, se faz cada vez mais necessário o professor reinventar o seu ofício. É importante salientar algumas regulamentações que regem a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a Formação de Professores para o exercício do magistério neste nível de ensino. A partir da década de 90, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, estabelece que para atuar na educação básica os professores terão que ter formação mínima de licenciatura plena de nível superior (BRASIL, 1996). Observa-se, de acordo com o Artigo 62 da respectiva Lei, a relevância de uma formação voltada à docência.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Além das exigências voltadas à formação do docente da educação básica, em 2021 é definido as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, com a Resolução CNE/CP n.º 1, de 05 de janeiro de 2021. Essa resolução dispõe de um conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições e redes de ensino públicas e privadas, na organização, no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação da Educação Profissional e Tecnológica, presencial e a distância (MEC, 2021).

Essas diretrizes trazem considerações importantes para esse nível de ensino, ela norteia e destaca alguns princípios como a articulação com o setor produtivo para a construção de itinerários

formativos, o respeito ao pluralismo e de ideias e concepções pedagógicas, e o reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais. Além disso, enfatiza a centralidade do trabalho como princípio educativo, a interdisciplinaridade, a autonomia na construção dos itinerários formativos, e a promoção da inovação em suas diversas vertentes. A resolução visa garantir uma formação profissional alinhada às demandas sociais, econômicas e ambientais, promovendo a inserção laboral dos estudantes e o pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania (MEC, 2021).

Alinhado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, em 2022 foi instituído as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação), com seus Itinerários Formativos, através da Resolução CNE/CP n.º 1, de 06 de maio de 2022.

Art. 3º A formação inicial de professores para atuação na Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve ser realizada em nível superior:

I - em cursos de graduação de licenciatura;

II- em cursos destinados à Formação Pedagógica para licenciatura de graduados não licenciados;

III - em cursos de Pós-Graduação lato sensu de Especialização estruturados para tal;

IV - em programas especiais, de caráter excepcional; ou

V - outras formas, em consonância com a legislação e com normas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (MEC, 2022).

Essas regulamentações são importantes, porém diante de tantas mudanças não só uma formação superior ao docente será necessária, mas, sim, uma formação com características à docência. Isso é pertinente, pois, para acompanhar as transformações

da sociedade, há a necessidade de novos saberes e competências docentes que venham responder às exigências e aos desafios do mercado de trabalho, ou seja, competências capazes de contribuir para uma melhor formação discente.

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EPTNM

A formação de professores enfrenta uma série de desafios e passou por diversas transformações ao longo dos anos, e dentro da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) tem-se reveses ainda maiores, dada a natureza prática e voltada para o mercado de trabalho. Os profissionais da EPTNM, na sua grande maioria não são professores de formação, e sim tem formações em diferentes áreas do conhecimento, tais como: administração, contabilidade, economia, ciência da computação, engenharias entre outras. Esses conhecimentos e habilidades são necessários para o ensino técnico, porém existe uma lacuna na formação desses profissionais, que é a formação voltada para o processo de ensino e aprendizagem.

Para Cardoso (2013), que realizou uma pesquisa com egressos de um curso técnico, descreve que a dificuldade dos profissionais da educação que não tem a formação pedagógica, e trazem para a sala de aula saberes vivenciados em suas experiências profissionais que não são a de professor, estão relacionadas a prática docente.

[...] a dificuldade de construir e/ou desenvolver com os alunos esses conteúdos por falta de conhecimento pedagógico, tornando o processo de ensino e aprendizagem doloroso e muitas vezes traumático para o aluno, pois se esquecem dos meios, visando somente ao fim, ou seja,

muitos docentes preparam apenas para a execução de tarefas, ao invés de mobilizarem os alunos a construir novos saberes e por vezes reinventarem suas próprias práticas laborais (Cardoso, 2013, p. 36).

Desta forma, o trabalho do professor na Educação Profissional e Técnica de Nível Médio requer um repertório maior de conhecimentos além da formação específica para ministrar as aulas em um curso técnico, é exigido que suas abordagens levem em consideração a complexidade e diversidade do ambiente específico desse nível de ensino.

É necessário atender às demandas desta modalidade de ensino, em simultâneo, em que se estabelece uma conexão significativa com o mundo do trabalho, isso implica uma atenção constante à relação entre teoria e prática, além de outros elementos essenciais para uma atuação eficaz.

O relatório publicado em 2022 pela UNESCO, que trata sobre os futuros da educação, ressalta a importância de se construir uma rede de espaços de aprendizagem. O aprender no caso da EPTNM, acontece principalmente nos espaços não escolares, e para isso é necessário o fazer do professor.

Os professores são fundamentais para elaborar e construir as conexões que sustentam essas redes, mas para fazer isso efetivamente, é preciso haver uma mudança em seu *ethos*, em suas identidades e em suas identificações. Com este papel social e institucional como articuladores de novos ecossistemas educacionais e redes de espaços de aprendizagem, os professores e as suas equipes de colegas surgem como agentes importantes na formação dos futuros da educação (UNESCO, 2022, p. 80).

Corroborando com o relatório da UNESCO, Nóvoa (2022), em sua recente obra sobre a metamorfose da escola, diz que o processo de aprendizado não ocorre de maneira isolada, ele requer a presença e a colaboração dos outros. O conhecimento que possuímos está

profundamente ligado ao conhecimento do outro. “Aprender não é um ato individual, precisa dos outros. A auto-educação é importante, mas não chega” (Nóvoa, 2022, p. 44).

Apoiado no posicionamento de Nóvoa (2022), o trabalho docente além de ensinar o que pede os currículos, precisa também capacitar os indivíduos com as habilidades essenciais para se destacarem nos ambientes de trabalho do século XXI, ele diz que: “não nos esqueçamos que a aprendizagem de uma disciplina não se destina apenas a adquirir uma “competência”; destina-se, acima de tudo, a formar um ser humano” (Nóvoa, 2022, p. 45).

Imbernón (2011), também destaca a importância de a formação ir além da mera transmissão de conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos. Ele argumenta que a formação desempenha um papel crucial aos ambientes que promovem a participação ativa, a reflexão e o desenvolvimento pessoal. Em vez de apenas focar o ensino como uma atualização de informações, a ênfase está na capacidade das pessoas de aprender, se adaptar e conviver com mudanças e incertezas. O autor ressalta que a prioridade está na aprendizagem das pessoas e nas estratégias para facilitar esse processo, em contraste com a ideia tradicional de ensino, onde alguém, supostamente mais informado, esclarece e atua como formador.

[...] formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto (Imbernón, 2011, p. 15).

Com vistas a um trabalho docente mais colaborativo, onde compartilhar entre pares seja sinônimo de construção de novos saberes para uma prática mais conectada aos anseios de um mundo globalizado, Imbernón (2011) reforça a importância

“[...] de estruturas organizativas, redes, que permitam um processo de comunicação entre indivíduos iguais e troca de experiências, para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre professores” (Imberón, 2011, p. 43).

Em uma perspectiva semelhante, Tardif (2014), considera que o professor ao longo da sua carreira profissional, constrói um repertório de “*saberes*” que estão além do conhecimento teórico para ministrar alguns conteúdos, eles precisam compreender uma variedade de questões práticas, desafios e situações relacionadas ao trabalho diário na sala de aula. Além disso, habilidades pedagógicas, compreensão do desenvolvimento do estudante, gestão de sala de aula, adaptação a diferentes estilos de aprendizagem e consideração das questões sociais e culturais que afetam o processo educacional.

[...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com o seu trabalho (Tardif, 2014, p. 61).

Portanto, os saberes fundamentais para o ensino não são unidimensionais, mas sim multifacetados e interconectados, abarcando uma ampla gama de conhecimentos e habilidades que são essenciais para que os professores desempenhem eficazmente o seu papel educacional.

SUMÁRIO

EVOLUÇÕES NECESSÁRIAS

Estamos vivendo um período de mudanças profundas no sistema educacional, onde a estrutura tradicional das escolas está passando por transformações substanciais. Diversos aspectos da escola, como métodos de ensino, tecnologias utilizadas, abordagens pedagógicas e até mesmo a organização física dos espaços

escolares, estão passando por mudanças notáveis, por isso a formação docente precisa estar alinhada a esses preceitos.

Nóvoa (2022) propõe cinco evoluções necessárias para acompanhar essas transformações, e para demonstrar sua teoria, apresento através de um quadro o que o autor entende, e junto sugiro algumas proposições relacionadas a sua proposta.

Quadro 1: Evoluções para uma Educação do século XXI

Evoluções necessárias segundo Nóvoa (2022)		Proposições da autora para a EPTNM
1	Em vez de um ensino fechado dentro de um edifício teremos momentos educativos no interior e no exterior dos recintos escolares, nas cidades e nos contextos familiares e locais, levando à valorização de tempos e espaços não formais;	Valorização de tempos e espaços não formais de ensino;
2	Em vez de edifícios organizados em torno do espaço normalizado da sala de aula teremos uma diversidade de espaços, para Escolas e Professores - Proteger, Transformar, Valorizar trabalho e estudo, individual ou em grupo, com ou sem a presença de professores;	Transformar o trabalho da escola, dos professores e dos estudantes, valorizando a autonomia coletiva;
3	Em vez de turmas homogêneas teremos formas diversificadas de agrupamento dos alunos, também em função das tarefas a realizar, dando origem a processos de individualização que permitam construir percursos escolares diferenciados;	Proteger e valorizar o processo de construção do conhecimento, respeitando cada estudante;
4	Em vez de um professor individual que tem como missão principal dar aulas a uma turma teremos vários professores trabalhando em conjunto com alunos ou grupos de alunos, substituindo a "pedagogia frontal" por uma pedagogia do trabalho;	Valorização do trabalho em equipe e um ensino voltado para o mundo do trabalho;
5	Em vez de um currículo normativo estruturado fundamentalmente por disciplinas teremos uma organização do estudo em grandes temas e problemas, valorizando a convergência das disciplinas e as dinâmicas de investigação.	Valorizar e priorizar , a experiência prática que pode se dar pelo investimento na formação de professores, nas parcerias com empresas, e um ensino com trajetórias mais flexíveis, fortalecendo assim o ecossistema da EPTNM.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ancorado nas evoluções propostas por Nóvoa (2022), percebe-se que a estrutura educacional atual não será duradoura. Isso sugere a necessidade de adaptar-se a novas abordagens, metodologias e tecnologias, reconhecendo que a educação está em constante evolução para atender às demandas de uma sociedade em transformação. “O modelo escolar serviu bem os propósitos e as necessidades do século XX, mas, agora, torna-se imprescindível a sua metamorfose (Nóvoa, 2022, p. 17).

Desta forma, é essencial para atender as novas configurações do mercado de trabalho, a promoção de ambientes não formais de aprendizado, a reconfiguração das práticas escolares, o devido respeito à singularidade de cada estudante, o reconhecimento do valor do trabalho em equipe, uma abordagem educacional alinhada as demandas do mundo profissional, e a ênfase e priorização de atividades práticas através de investimentos na capacitação docente, podem convergir para o fortalecimento do ecossistema da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do professor constitui uma contínua e rica dinâmica permeada por aprendizagens e experiências indissociáveis, estendendo-se ao longo de toda a vida profissional. Os estudantes, por sua vez, absorvem não apenas os conhecimentos transmitidos, mas também aprendem valiosas lições por meio dos exemplos e das palavras dos professores. Neste contexto é imperativo que os docentes sejam ativos na definição das políticas públicas relacionadas à educação, contribuindo com suas perspectivas e experiências para assegurar um ambiente propício ao crescimento profissional à qualidade do ensino. Essa participação ativa não apenas fortalece a voz dos professores, mas também promove uma educação mais resiliente e adaptável às necessidades em constante evolução da sociedade.

A “biblioteca da vida” de cada professor é fundamental para o seu trabalho. É nesta alegria de aprender e de enriquecimento cultural que os professores são agentes de uma educação entrelaçada com a vida, e por meio dela podem contribuir para novas formas de convívio e solidariedade com o outro e com o planeta vivo (UNESCO, 2022, p. 82).

O papel do professor transcende a mera transmissão de conhecimento, estendendo-se a uma interação crucial entre o público e o pessoal. Engajado em um trabalho colaborativo, o educador atua como catalisador para mobilizar saberes entre os jovens que desempenharão um papel fundamental na construção do futuro.

A singularidade do trabalho dos professores é inestimável, pois repousa sobre eles a responsabilidade de serem figuras essenciais capazes de promover transformações significativas. Para potencializar ainda mais as contribuições individuais, é impreterível fortalecer os talentos e habilidades dos professores por meio da cooperação e do apoio mútuo. Uma abordagem descentralizada e participativa é essencial para moldar um novo modelo educacional adaptado às exigências e desafios do século XXI.

Enfrentar os desafios da EPTNM requer uma abordagem proativa, colaborativa e orientada para o futuro por parte dos professores, instituições de ensino, governos e setores da sociedade civil. Isso envolve uma constante adaptação e inovação de práticas educacionais para preparar os estudantes para os desafios e oportunidades que surgem no dia a dia.

SUMÁRIO

REFERÊNCIA

BRASIL, **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrang%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 4 fev. 2024.

CARDOSO, P. C.; **Práticas Docentes para o Curso Técnico em informática das Escolas e Faculdades QI: um olhar discente**. 2013. 36 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2013.

GIL, A. C.; **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

IMBERNÓN, F.; **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 127 p.

_____. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

MEC, CNE/CP nº 1, de 06 de maio de 2022. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação)**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-6-de-maio-de-2022-398954703>. Acesso em: 28 dez. 2023.

MEC, Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 28 dez. 2023.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOROSINI, M.; KOHLS, P. S.; BITTENCOURT, Z.(org). **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2021.

NÓVOA, A.; **Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador, 2022. 110 p. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em 4 jan. 2024.

TARDIF, M.; **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 27 dez. 2023.

4

Carla Janaina Silveira Teixeira

A LICENCIATURA EM PEDAGOGIA EAD E SEUS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

INTRODUÇÃO

As reflexões ora apresentadas são decorrentes de uma pesquisa documental que objetiva compreender quais são os principais desafios do curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade EaD no processo de formação de professores para a Educação Básica.

A Educação a Distância (EaD) tem obtido cada vez mais relevância no Brasil, especialmente no ensino superior, devido à sua flexibilidade e acessibilidade. No entanto, é importante refletir sobre como essa modalidade de ensino pode proporcionar uma educação de qualidade, que vá além da mera transmissão de conteúdo.

Urge pensar novas dimensões estratégicas de avaliação cujos efeitos contribuam para a melhoria efetiva dos cursos (Oliveira; Piconez, 2017, p. 848).

O Censo da Educação Superior do ano de 2022, traz dados relevantes sobre a ampliação da oferta e matrículas na EaD, chegando a 9.443.597, aproximando da marca de 10 milhões de estudantes matriculados.

A modalidade a distância tem se tornado cada vez mais presente na educação, permitindo que mais pessoas tenham acesso a oportunidades de formação.

Do ponto de vista de Martins e From, (2016, p. 2),

No contexto das sociedades atuais, a Educação a Distância surge como uma modalidade de educação que pode possibilitar formas diferentes de ver o mundo, de ensinar e aprender. Ela traz aspectos positivos ao contexto educacional, como democratização de oportunidades educacionais e possibilidade de se constituir em instrumento de emancipação do indivíduo no contexto social. Propicia a produção de conhecimento individual e coletivo, favorecido pelos ambientes digitais e interativos de aprendizagem.

Segundo Mendonça *et al.* (2020) a educação a distância representa uma ferramenta de acesso à educação superior.

O curso de Licenciatura em Pedagogia forma profissionais para atuarem na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na formação de professores do Nível Médio da Educação Básica (o Curso Normal) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, o curso também prepara para desempenhar funções de gestão em contextos escolares e não escolares, ampliando assim o escopo de atuação dos pedagogos.

A Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância oferece a possibilidade de formar profissionais aptos a atuarem no campo educacional, em locais onde não há oferta deste curso, ou até mesmo em regiões onde há uma escassez de cursos presenciais para esta área.

O Censo da Educação Superior de 2022, 81% dos ingressantes em cursos de graduação em licenciatura, são na educação a distância, e 64% dos estudantes matriculados em cursos de Licenciatura, estão na educação a distância. Na Licenciatura em Pedagogia dos 821.864 matriculados, 650.164 estão na modalidade EaD.

A Licenciatura em Pedagogia, como formação inicial de professores, desempenha um papel fundamental. O desenvolvimento de profissionais capacitados e qualificados para atuar nesse contexto em constante mudança é essencial, indo além da mera transmissão de conhecimentos teóricos.

Diante disso, este artigo se propõe a explorar os desafios envolvidos na formação de professores para a Educação Básica, destacando a necessidade de métodos inovadores e adaptáveis, levando em consideração os desafios da contemporaneidade. A compreensão desses desafios e a busca por soluções eficazes são fundamentais para aprimorar a formação dos futuros educadores e promover uma educação de qualidade que atenda às demandas da sociedade atual.

UM PANORAMA DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NO BRASIL

A história da Pedagogia no Brasil reflete uma trajetória marcada por transformações, lutas e adaptações às demandas educacionais e sociais do país. Inicialmente, o surgimento da profissão remonta ao século XIX, quando as primeiras escolas normais foram estabelecidas, como a Escola Normal no Período Regencial em 1835, no Rio de Janeiro, visando à formação de professores para as séries iniciais, então conhecidas como primário.

O curso de Pedagogia, como conhecemos hoje, teve seu início mais estruturado em 1939, na Universidade do Brasil, inserido na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. No entanto, a formação inicialmente se fragmentava entre Bacharelado e Licenciatura, com os Bacharéis habilitados tecnicamente e os Licenciados atuando nas Escolas Normais e no ensino secundário.

Durante as décadas de 1940, 1950 e parte dos 1960, poucas mudanças significativas ocorreram no curso de Pedagogia, e a formação do profissional estava subordinada às diretrizes das instâncias superiores, com foco na preparação para atuar nas Escolas Normais e no Ensino Secundário.

Contudo, nos anos 1960, houve uma tentativa de especificar mais a formação, e o pedagogo passou a ser considerado um especialista em educação. A Lei de Reforma Universitária de 1968 introduziu especializações como Orientação, Supervisão, Inspeção e Administração Escolar, enquanto a formação de professores do ensino normal continuou integrada ao curso.

Foi somente na década de 1970 e 1980, impulsionada pelos Movimentos de redemocratização, que houve uma mobilização para

que o curso de Pedagogia assumisse a docência como parte fundamental de sua identidade profissional. Esforços nesse sentido começaram a ganhar força e sucesso nos anos 1990, culminando com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

De acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB) os cursos de licenciatura têm o objetivo de formar profissionais para atuar na Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

Com a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, o curso de Pedagogia passou a ter como ênfase preponderante o magistério nos contextos da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da formação de professores no Nível Médio da Educação Básica – o Curso Normal – e da Educação de Jovens e Adultos – EJA, além da gestão em contextos escolares e não escolares.

No Brasil, há um debate em torno da definição da Pedagogia. Para alguns, ela é vista como uma disciplina inserida no campo da Educação, enquanto para outros, representa um conjunto de conhecimentos práticos relacionados ao ensino e à aprendizagem. Essa ambiguidade reflete a ausência de uma definição precisa do discurso pedagógico no país. Para Franco (2008):

Considero um desses equívocos a concepção amplamente difundida entre pesquisadores brasileiros de que a docência é a base identitária da Pedagogia, fazendo-nos crer que seja a prática da docência que será o fundamento da ciência pedagógica. No entanto, considero que seja o contrário, ou seja, é a ciência pedagógica que deve fundamentar a prática docente (Franco, 2008, p. 130).

Assim, a história da Pedagogia no Brasil não se limita apenas a uma cronologia de eventos, mas representa um convite à reflexão sobre os rumos da educação e da formação de profissionais comprometidos com a transformação social e o desenvolvimento humano.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA EAD

A história da Educação a Distância (EaD) no Brasil está intrinsecamente ligada à evolução das políticas educacionais e à busca pela democratização do acesso ao ensino superior.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 estabeleceu as bases para o direito à educação, reconhecendo-a como um dever do Estado e da família. O artigo 206, trata de alguns princípios exigidos em constituição sobre a obrigatoriedade do ensino:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (BRASIL, 1988).

O reconhecimento oficial da EaD veio com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, abrindo caminho para o desenvolvimento e regulamentação dessa modalidade educacional. De acordo com o art. 80:

Art. 80 O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada, salvo nos cursos de formação da área da saúde. (Brasil, 1996)

A partir da regulamentação da LDBEN, o poder público assumiu o compromisso de incentivar a implementação de programas de ensino a distância em diferentes níveis e modalidades de ensino. O Decreto 5.622 de 2005 foi um marco significativo, regulamentando o

artigo 80 da LDBEN e definindo formalmente a EaD como uma modalidade educacional que utiliza meios e tecnologias de informação e comunicação para promover a interação entre estudantes e professores.

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2005).

Do ponto de vista de Preti (2012, p. 30), a modalidade EaD surge por meio da

“necessidade de (re)qualificar rapidamente um contingente enorme de trabalhadores diante das novas opções tecnológicas da empresa capitalista, a modalidade a distância apresentava-se, naquela década, como mais econômica e mais rápida”

Após o Decreto 5.622 de 2005, novas regulamentações ocorreram sobre Ensino a Distância (EaD), com o objetivo de melhorar a qualidade e o controle dos cursos a distância no Brasil.

O Decreto 5.800 de 2006, criou o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Isso ajudou a oferecer mais cursos online, especialmente para quem não podia estudar presencialmente.

Depois veio o Decreto 9.057/2017, que regulamentou o artigo 80 da LDB 9394/96. Isso permitiu que mais cursos a distância fossem oferecidos, tanto para a Educação Básica quanto para o Ensino Superior.

O Decreto 9.235, de 2017, também foi importante. Ele definiu como devem ser controladas, supervisionadas e avaliadas as instituições que oferecem cursos superiores a distância.

Além disso, algumas Portarias foram criadas para ajudar no desenvolvimento do EaD. A Portaria normativa nº 2 de 2007 trata dos procedimentos de regulação e avaliação da educação superior a

distância. A Portaria normativa nº 40 de 2007 instituiu o e-MEC, um sistema eletrônico para gerenciar informações sobre a regulação da educação superior. E a Portaria nº 10 de 2009 estabeleceu critérios para dispensar a avaliação presencial em algumas situações.

O ensino a distância (EaD) tem expandido consideravelmente nos últimos anos e um dos motivos apontados para a procura por esta modalidade é a flexibilidade.

Carvalho (2007, p. 3) afirma que “A flexibilidade dos horários, a não obrigatoriedade da frequência diária, a utilização do computador como ferramenta, entre outros elementos, amplia (sic) consideravelmente o leque de pessoas que podem incluir-se em um processo de formação institucional”.

Corroborando com a ideia, Oliveira (2014) destaca vantagens como autonomia e a flexibilidade,

A otimização do processo de aprendizagem, onde o aluno apresenta uma flexibilidade para distribuir o tempo de estudo de acordo com seu estilo e preferência. O aluno tem mais autonomia para selecionar os conteúdos e distribuir o tempo de dedicação ao curso. O aluno apresenta o domínio do seu processo de aprendizagem onde ele pode gastar o tempo que julgar necessário em um determinado conteúdo (Oliveira, 2014, p. 102).

A modalidade do ensino a distância, também propõe desafios. Segundo, Coelho (2014, p. 71) “é importante alertar que a EaD flexibiliza o tempo e o local da aprendizagem, mas é necessário para essa modalidade de ensino, uma organização do tempo um cronograma de estudo”.

De acordo com o último Censo (2022), 79% dos estudantes matriculados no curso de Licenciatura em Pedagogia optaram pela modalidade de ensino a distância. Essa constatação traz à tona uma reflexão sobre a crucial importância da qualidade desta modalidade para a formação adequada de professores.

A formação de professores requer experiência prática em sala de aula. Os futuros professores necessitam vivenciar os desafios reais da sala de aula, como lidar com comportamentos dos alunos, adaptação de aulas para diferentes necessidades, entre outros. Segundo Prates (2020),

Inovação, criatividade, ousadia e desafios são palavras que representam as demandas da sociedade atual e que os sistemas educativos tentam, de alguma maneira, incorporar tanto nas orientações pedagógicas como nas práticas em sala de aula (Prates; Matos, 2020, p. 532).

No ensino a distância, a interação pode ser limitada a fóruns online, salas de bate-papo ou videoconferências. A capacidade de ler expressões faciais, comunicar-se de forma não verbal e estabelecer um relacionamento próximo com os alunos pode ser mais desafiadora no ambiente virtual.

As ferramentas tecnológicas ainda não foram absorvidas de maneira efetiva, pelos seguintes motivos: despreparo inicial de professores que desconhecem o modo de utilizá-las e muitas vezes elas acabam não atuando como ferramentas pedagógicas, dificuldade de investimento financeiro, limitação de banda em algumas regiões do país e possíveis conflitos culturais (Alves, 2012).

Os cursos de Pedagogia preparam os futuros professores para lidar com a dinâmica específica da sala de aula presencial. Para os estudantes do ensino a distância, é necessário oportunizar formas de que eles desenvolvam habilidades específicas para a sala de aula, comunicação interpessoal e outras competências necessárias no contexto presencial.

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TICs) com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos e comunicação diferida (Penteado; Costa, 2021, p. 2).

É importante que as instituições de ensino continuem a explorar abordagens e soluções inovadoras para garantir que os futuros professores formados por meio do ensino a distância estejam preparados para atuar na sala de aula presencial. Isso pode envolver a adoção de tecnologias que facilitem a interação e a observação online, bem como o desenvolvimento de programas de formação complementares que abordem as lacunas específicas deixadas pelo ensino a distância.

É inegável que as abordagens tradicionais de ensino estão se tornando cada vez mais obsoletas diante das novas formas de acesso à informação e interação proporcionadas pelas tecnologias.

A utilização de tecnologias e recursos virtuais tem se mostrado uma ferramenta poderosa para promover a interação e o diálogo no contexto educacional. Plataformas de aprendizagem online, fóruns de discussão, videoconferências e outras ferramentas digitais permitem que estudantes e professores se conectem de maneira ágil e eficiente, rompendo as barreiras físicas e geográficas que antes limitavam a troca de conhecimento.

No entanto, a simples adoção de tecnologias não é suficiente para garantir uma educação de qualidade. É fundamental incentivar a autonomia e a reflexão crítica dos estudantes, mesmo à distância. Afinal, a mera transmissão de informações não é mais o objetivo principal da educação contemporânea. Os estudantes precisam ser capazes de desenvolver habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade e colaboração.

Ao promover a autonomia dos estudantes, permitindo que eles tenham controle sobre seu próprio processo de aprendizagem, estaremos preparando-os para enfrentar os desafios do mundo atual. Os recursos virtuais oferecem um vasto leque de possibilidades, desde a exploração de conteúdos complementares até a realização de projetos individuais ou em grupo. Essa autonomia estimula a iniciativa, a responsabilidade e a capacidade de autogerenciamento, habilidades fundamentais tanto no âmbito acadêmico quanto profissional.

Além disso, ao incentivar a reflexão crítica, os estudantes desenvolvem a capacidade de questionar, analisar e interpretar as informações que recebem, não apenas absorvendo passivamente o conhecimento transmitido. Essa reflexão crítica é essencial para a formação de cidadãos conscientes, capazes de tomar decisões informadas e contribuir de forma significativa para a sociedade.

Cabe ressaltar que a implementação de metodologias e estratégias de ensino adaptadas e o uso de tecnologias e recursos virtuais requerem um planejamento cuidadoso e uma formação adequada dos professores. É necessário oferecer suporte e capacitação aos educadores para que possam explorar todo o potencial das novas ferramentas e abordagens, garantindo assim uma experiência educacional enriquecedora e efetiva para os estudantes.

Segundo Paulo Freire (2002), a formação contínua implica que tanto o educador quanto o educando reconheçam que são seres em constante evolução, uma condição inerente à natureza humana que motiva as pessoas a se envolverem, de forma interessante, na busca pelo conhecimento de si mesmas e do mundo ao seu redor.

Em suma, a necessidade de adaptar metodologias e estratégias de ensino, bem como utilizar tecnologias e recursos virtuais para promover a interação e o diálogo, é crucial nos tempos atuais.

Pimenta e Lima (2004) lembram apropriadamente que aos estágios dos cursos de formação de professores

“competem possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional” (p. 43).

Ao incentivar a autonomia e a reflexão crítica dos estudantes, estaremos preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e contribuir de forma significativa para o seu próprio desenvolvimento pessoal e para a sociedade como um todo.

METODOLOGIA

A pesquisa documental, de acordo com Cellard (2012), exige uma avaliação crítica da produção e utilização dos documentos. Isso implica levar em conta o contexto em que os documentos foram criados, o público-alvo, bem como as perspectivas e interesses dos autores. Segundo Cellard, “definir o documento representa em si um desafio” (Cellard, p. 208).

De acordo com Cellard (2012), a pesquisa documental é uma valiosa ferramenta que nos permite mergulhar no passado, compreender o presente e até mesmo vislumbrar possíveis tendências futuras. No entanto, para tirar o máximo proveito dessa abordagem, é imperativo adotar uma perspectiva crítica ao lidar com a produção e utilização dos documentos.

Dessa forma, durante a execução de uma análise documental, é essencial examinar minuciosamente todos esses elementos, visando obter percepções substanciais e confiáveis acerca do passado, presente e potenciais evoluções futuras.

Após definido o problema de pesquisa “quais são os principais desafios do curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade EaD no processo de formação de professores para a Educação Básica.”

Foi realizada uma pesquisa no Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com o objetivo de realizar um levantamento acerca da temática investigativa.

Nesse levantamento, utilizou-se o descritor “formação de professores para a educação básica”, com este descritor foram encontrados 18 (dezoito trabalhos).

O passo seguinte foi realizar a leitura dos resumos dos trabalhos que estavam disponibilizados na íntegra, identificando elementos que os ligassem à temática sobre quais são os principais desafios do curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade EaD no processo de formação de professores para a Educação Básica. ”

Desses trabalhos, excluímos todos aqueles que não estavam em consonância com os seguintes critérios de inclusão:

O foco central da investigação ser Licenciatura em Pedagogia EaD e a formação de professores na Educação Básica. Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso em: 10/01/2024.

Abrangência do estudo: que o estudo não seja focado apenas em cursos presenciais (excluindo-se estudos realizados apenas na modalidade presencial);

Espaço temporal ser de 2020 a 2023.

Feita a leitura dos resumos, não identificamos nenhuma pesquisa relacionada. Cabe ressaltar que embora nenhuma das pesquisas esteja focada exatamente nos elementos presentes no tema de estudo, reconhecemos que elas oferecem contribuições para esta pesquisa.

Conforme Godoy (1995, p. 23), “A escolha dos documentos não é um processo aleatório, mas se dá em função de alguns propósitos, ideias ou hipóteses”. Dessa forma, o corpus investigativo do estudo foi composto dos dispositivos legais que regulamentam o ensino a distância no Brasil, assim a Licenciatura em Pedagogia, além da análise do Censo da Educação Superior (2022).

Diante disto, percebe-se uma complexa evolução histórica do curso de Pedagogia no Brasil, desde sua regulamentação em 1939 até as mudanças instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) na década de 1980, percebe-se um cenário de transformações e adaptações significativas.

A trajetória da Pedagogia reflete não apenas os avanços educacionais, mas também os desafios enfrentados ao longo do tempo para adequar-se às demandas sociais e educacionais do país.

Desde seus primórdios no século XIX até as atuais modalidades de ensino a distância (EaD), o curso de Pedagogia assumiu diferentes papéis e responsabilidades, culminando na ênfase preponderante no magistério e na gestão educacional, conforme estabelecido pela Resolução CNE/CP Nº 1 de 2006.

As mudanças legislativas e pedagógicas refletem a busca por uma formação de professores mais alinhada com as necessidades da Educação Básica, enfrentando os desafios específicos impostos pela modalidade EaD.

A superação desses desafios demanda não apenas inovação e adaptação curricular, mas também uma constante reflexão sobre as práticas pedagógicas e a integração eficaz das tecnologias educacionais.

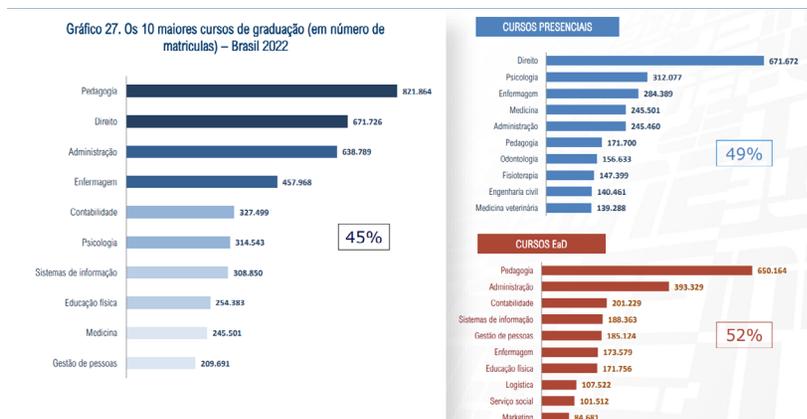
Ao promover a autonomia e a reflexão crítica dos estudantes, o curso de Pedagogia visa prepará-los não apenas para o exercício da docência, mas também para o enfrentamento dos desafios do mundo contemporâneo e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Nos cursos de licenciatura, o número de estudantes na modalidade a distância vem superando o número de estudantes na modalidade presencial, sendo que 81% dos ingressantes em cursos de graduação em licenciatura, são na educação a distância, e 61% dos estudantes matriculados em cursos de Licenciatura, estão na educação a distância.

Dentre os cursos de licenciatura, o curso de Pedagogia tem quase a metade dos alunos matriculados (49,2%) ou pouco mais de 821 mil alunos matriculados.

O curso de Licenciatura em Pedagogia, conforme a Figura 1, é o curso com o maior número de matrículas.

Figura 1: Gráfico de distribuição da matrícula nos 10 maiores cursos de graduação



Fonte: MEC/INEP. Censo de Educação Superior.

Para superar os desafios da formação de professores nos cursos de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância, as instituições devem desenvolver estratégias educacionais abrangentes, incluindo em seus currículos além dos estágios presenciais, atividades práticas, atividades de extensão, entre outras. Essas oportunidades permitem que os estudantes de Pedagogia adquiram experiência direta em sala de aula, colocando em prática o que desenvolveu durante a disciplina.

O uso de tecnologia no ensino a distância permite uma ampla gama de recursos educacionais, como videoaulas, materiais interativos, fóruns de discussão e plataformas de aprendizado online. Essas mesmas ferramentas podem enriquecer a experiência educacional, estimular a participação ativa dos estudantes e proporcionar uma interação efetiva com professores e colegas, à distância.

A Educação a distância tem desempenhado um papel cada vez mais importante no ensino superior, contribuindo para a democratização da educação, dando oportunidade para pessoas que antes não teriam.

Apesar dos desafios enfrentados por essa modalidade, é fundamental que as instituições formadoras reconheçam a importância de integrar teoria e prática para uma formação pedagógica completa.

Diante desse cenário, nossa pesquisa visa fornecer insights significativos que possam ter implicações práticas e teóricas de relevância, contribuindo para enriquecer o campo de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa documental realizada buscou compreender os principais desafios enfrentados pelo curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade EAD no processo de formação de professores para a Educação Básica. Ao longo da análise, foram identificados aspectos cruciais que refletem não apenas a evolução histórica do curso de Pedagogia no Brasil, mas também os desafios contemporâneos enfrentados por essa modalidade de ensino.

A história da Pedagogia no Brasil, desde sua regulamentação em 1939 até as mudanças instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) na década de 1980, revela uma trajetória marcada por transformações significativas. Desde seu surgimento no século XIX até as atuais modalidades de ensino a distância (EaD), o curso de Pedagogia assumiu diferentes papéis e responsabilidades, culminando na ênfase preponderante no magistério e na gestão educacional, conforme estabelecido pela Resolução CNE/CP N° 1 de 2006.

No contexto contemporâneo, a Educação a Distância (EaD) tem desempenhado um papel cada vez mais importante no ensino superior, contribuindo para a democratização da educação e oferecendo oportunidades de formação para um número cada vez maior de pessoas. No entanto, a modalidade EaD enfrenta desafios específicos quando se trata da formação de professores para a sala de aula presencial.

Um dos principais desafios identificados é a necessidade de proporcionar experiências práticas em sala de aula, uma vez que o ensino a distância nem sempre oportuniza a mesma quantidade de vivências que um curso presencial oferece. A interação limitada e a falta de observação direta de aulas podem dificultar a preparação dos futuros professores para lidar com os desafios reais da sala de aula, como o manejo de comportamentos dos alunos e a adaptação de aulas para diferentes necessidades.

Além disso, a utilização efetiva de tecnologias e recursos virtuais ainda é um desafio, muitas vezes devido ao despreparo inicial de professores e à limitação de recursos em algumas regiões do país. A capacitação contínua dos profissionais da educação é fundamental para que possam explorar todo o potencial das novas ferramentas e abordagens pedagógicas.

No entanto, apesar dos desafios, a pesquisa documental também revelou oportunidades promissoras para aprimorar a formação de professores na modalidade EaD. O uso de tecnologia no ensino a distância oferece uma ampla gama de recursos educacionais, que podem enriquecer a experiência educacional, estimular a participação dos alunos e promover uma interação efetiva com professores e colegas.

Para superar os desafios e aproveitar as oportunidades oferecidas pela modalidade EaD, as instituições de ensino precisam adotar estratégias inovadoras e adaptáveis, que incluam não apenas estágios presenciais, mas também atividades práticas, de extensão

e outras formas de vivência em sala de aula. Além disso, é fundamental incentivar a autonomia e a reflexão crítica dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e contribuir de forma significativa para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Em suma, a pesquisa documental permitiu uma análise de alguns dos desafios enfrentados pelo curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade EaD. Ao promover uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e as estratégias de ensino, espera-se contribuir para a melhoria efetiva da formação de professores e para o avanço da Educação Básica no Brasil.

REFERÊNCIAS

ABED. Censo EAD.br: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil **2018**. ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: intersaberes, 2019.

ALVES, C. **Benefícios da aplicação da tecnologia na educação**. Anhanguera Educacional. 2012.

BRASIL. **Portaria normativa n.º 2, de 10 de janeiro de 2007**. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/pdi/port%20normativa%20n%20de%2010%20de%20janeiro%20de%202007.pdf>. Acesso em: 15 jan 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm. Acesso em: 15 jan 2024.

BRASIL. **Portaria normativa no - 40, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/legislacao/2007/portaria_40_12122007.pdf. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 15 jan 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 15 jan 2024.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jan 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2022.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior> Acesso em: 20 out.2023.

BRASIL. **Lei nº 9.994, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Portaria nº 10, de 02 de julho de 2009. **Fixa critérios para dispensa de avaliação in loco e dá outras providências.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_10_020709.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

CAMPOS, Magna. **Manual de redação científica:** ensaio acadêmico, relatório de experimento e artigo científico. Mariana: EA, 2015.

CAPELETTI, A. M. **Ensino a Distância - Desafios Encontrados por Alunos do Ensino Superior.** Revista Eletrônica Saberes da Educação, 2014. Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Aldenice.pdf. Acesso em: 10 jan 2024.

CARMO, R. De O. S.; FRANCO, A. P. Da docência presencial à docência online: aprendizagens de professores universitários na educação a distância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.35, e210399, 2019.

CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. Os múltiplos papéis do professor em Educação a Distância: uma abordagem centrada na aprendizagem. *In*: **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, 18, 2007, Maceió. EDUFAL, 2007.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J; DESLAURIES, J. P.; GROULX LH; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, Á. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.295-316.

COELHO, F. J. F. Gestão do tempo na EaD: do aluno ao tutor. *In*: COELHO, Francisco José Figueiredo; Velloso, Andrea (Org.). **Educação a distância: história, personagens e contextos**. Curitiba: CRV, 2014. p. 69-77.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993a

FREITAS, F. O. **Os desafios do Brasil no ensino superior a distância**. 2013. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-114/os-desafios-do-brasil-no-ensino-superior-a-distancia>. Acesso em: 15 jan. 2024.

MARTINS, K; FROM, D. A. **A importância da educação a distância na sociedade atual**. 2016 ,p.1-8. Disponível em: <http://www.assessoritec.com.br/wpcontent/uploads/sites/641/2016/12/Artigo-Karine.pdf>. Acesso em: 23 de mar, 2020.

MENDONÇA, J. R. C. de; et al. **Políticas públicas para o Ensino Superior a Distância: um exame do papel da Universidade Aberta do Brasil**. v. 28, n. 106, pp. 156-177, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002801899>>. Acesso em: 10 jan. 2024.

NÓVOA, A. **Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. Currículo sem Fronteiras.** v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

OLIVEIRA, F. S. de. EaD e formação docente: possibilidade de crescimento pessoal, intelectual e individual. *In*: COELHO, Francisco José Figueiredo; Velloso, Andrea. **Educação a distância: história, personagens e contextos.** Curitiba: CRV, 2014. p. 99-106.

OLIVEIRA, É. T. de; PICONEZ, S. C. B. **Avaliação da educação superior nas modalidades presencial e a distância: análises com base no Conceito Preliminar de Cursos (CPC).** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 03, p. 833-851, nov. 2017.

PENTEADO, R. Z.; COSTA, B. C. G. da. Trabalho Docente Com Videoaulas Em EAD: dificuldades de professores e desafios para a formação e a profissão docente. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – **Educação em Revista**, v. 37, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698236284>>. Acesso em: 10 jan. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos).

PRATES, U.; MATOS, J. F. A Educação Matemática e a Educação a Distância: uma revisão sistemática da literatura. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 34, n. 67, pp. 522-543, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-4415v34n67a09>>. Acesso em: 10 jan 2024.

PRETI, O. (Org.). **Educação a distância: sobre discursos e práticas.** 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

SILVA, K. V. da S.; *et al.* Reflexões teóricas sobre perspectivas críticas na Educação a distância. São Cristóvão/SE: **Revista EDAPECI**, v. 17, n. 2, 2017.

5

*Roselaine Monteiro Moraes
Débora Franceschini Mazzei*

A CORRELAÇÃO ENTRE AS COMPETÊNCIAS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E AS COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS (ENTRECOMP)

INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentaremos uma jornada que visa desbravar o potencial transformador por meio do desenvolvimento de competências com vistas a uma educação integral. Como norte desta jornada teremos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as competências empreendedoras (EntreComp), que juntas podem construir uma teia envolvente na formação dos estudantes.

Voltado à melhoria educacional, o Ministério da Educação (MEC), nas últimas décadas, tem atuado na busca do desenvolvimento da Educação Básica no Brasil, com o objetivo de promover maior equidade e qualidade educacional para atender às necessidades do Século XXI.

O art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/94) determinou a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Assim, a BNCC foi pensada e elaborada por diversos atores da sociedade sob a coordenação do MEC.

O MEC, em 2017, publicou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador que estabelece as aprendizagens essenciais que todos os estudantes têm o direito de aprender, além de servir como um guia orientador para educadores desenvolverem as 10 competências gerais estabelecidas na BNCC, que serão apresentadas ao longo desse artigo. Com isso, a publicação da BNCC representa um passo fundamental para consolidar um currículo mínimo para atender às demandas e desafios educacionais da sociedade.

Com a chegada da BNCC os professores devem atuar com foco no desenvolvimento de competências, o que significa ser mais do que transmissão de conteúdos, pois sugere uma abordagem inovadora que é centrada no desenvolvimento integral do estudante.

As competências não são estáticas e podem ser aprendidas Lopes (2010). Ao se trabalhar por competências os professores podem lançar mão de metodologias ativas de ensino que coloquem os estudantes no centro de sua aprendizagem e os façam, por meio da troca de experiências e vivências, construir seu conhecimento de forma colaborativa e autônoma.

Um enfoque que pode ser associado às competências da BNCC é o desenvolvimento de competências empreendedoras, já que vem sendo uma demanda na educação. Como competências empreendedoras entende-se a capacidade dos indivíduos atuarem com protagonismo e resolverem problemas complexos. Para tanto, uma abordagem que pode ser adotada para o desenvolvimento das competências empreendedoras é o modelo EntreComp, que é um *framework* estruturado em três áreas e tem como objetivo transformar ideias e oportunidades em ações e mobilizar recursos para colocar as ideias em prática, sendo composto por 15 competências que serão apresentadas ao longo deste artigo.

Nesse sentido, foi realizado um estudo sobre a correlação entre as competências gerais da BNCC e a EntreComp, tendo como resultado a verificação das possibilidades de realizar correlações possíveis entre ambas as competências.

APORTE TEÓRICO

A Constituição Federal - CF (1988), em seu Artigo 205, assegura a todos o direito à educação, sendo dever da família e do Estado com a colaboração da sociedade e tendo como objetivo o desenvolvimento pleno do cidadão em sua qualificação para o trabalho e exercício da cidadania.

Contudo, o acesso da criança à escola não garante seu desenvolvimento e retenção ao estudo, é necessário assegurar a qualidade do ensino que promova a construção de novos saberes, possibilitando o êxito escolar para que os estudantes cheguem ao final da Educação Básica com uma formação integral, que lhes dê condições ingressar no mundo do trabalho exercendo sua cidadania e em condições de manter sua progressão nos estudos (LDB, 1996, Art. 22).

Com a finalidade de melhoria da educação no Brasil, nasceu em 2014 o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, que determinou diretrizes, metas e estratégias para a política educacional tendo como período de realização os anos entre 2014 e 2024. O PNE foi um documento elaborado com 20 metas para atender o disposto no artigo 14 da CF (1988) que prevê:

- I - Erradicação do analfabetismo;
- II - Universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - Formação para o trabalho;
- V - Promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VI - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Mesmo com todos os esforços, existe ainda um caminho a ser percorrido no que diz respeito ao atingimento das metas do PNE, todas, até o momento, inalcançadas em sua plenitude. Em relação à sua continuidade já está em tramitação novo Projeto de Lei que prevê a continuidade do PNE para o decênio 2024-2034 (CONAE, 2024). Neste contexto, em 2017 surge a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (MEC/Portaria Nº 1570 de 20 dezembro de 2017), elaboração coordenada pelo Ministério da Educação - MEC, documento norteador que nasceu a partir de diversas discussões em conjunto com a sociedade e educadores do Brasil para sua elaboração e está em consonância com os preceitos do PNE.

A BNCC é uma diretriz que aponta caminhos para os direitos de aprendizagens primordiais que todo o aluno deve aprender, contemplando suas necessidades. Nesse sentido, essas aprendizagens estão pautadas em 10 competências gerais que são definidas como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para que os estudantes possam se desenvolver de forma integral, possibilitando a capacidade de resolução de problemas complexos do mundo do trabalho e para o exercício da cidadania. Além disso, têm-se as competências específicas e suas habilidades.

A BNCC embora tenha seu documento publicado recentemente, em 2017, há muito já vinha sendo discutida. Foram anos até que se chegasse num consenso para elaboração de um documento que já dialogava com a CF (1988), com a LDB (1996) e com o PNE (2014). Suas diretrizes impactam de forma direta no currículo escolar e nas práticas dos professores. No art. 210 da CF, já era reconhecida a necessidade de se trabalhar conteúdos mínimos para o ensino fundamental.

A LDB, no Inciso IV de seu Art. 9, afirma que cabe a União:

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996).

Observa-se que a BNCC não tem foco em conteúdo e sim em aprendizagem por meio do desenvolvimento de competência. A BNCC não é currículo, mas um percurso a ser seguido (BRASIL, 2017). Assim, as situações de aprendizagem envolvem o estudante no seu processo de aprender e em como essa aprendizagem pode gerar significado para sua vida utilizando o que aprendeu para resolver problemas do seu cotidiano.

Para compreender as 10 competências gerais é imperativo conhecê-las, assim, estão apresentadas abaixo:

- 1.** Conhecimento: Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- 2.** Pensamento Científico, Crítico e Criativo: Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- 3.** Repertório Cultural: Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- 4.** Comunicação: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- 5.** Cultura Digital: 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.
- 6.** Trabalho e Projeto de Vida: Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de

conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

- 7.** Argumentação: Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- 8.** Autoconhecimento e Autocuidado: Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
- 9.** Empatia e Cooperação: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
- 10.** Responsabilidade e Cidadania: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Brasil, 2017, p. 9).

E neste cenário da BNCC, tem-se o empreendedorismo como um eixo estruturante dos Itinerários Formativos no Novo Ensino Médio, conforme reforma aprovada inicialmente pela Medida Provisória nº 746/2016 e, posteriormente, pela Lei 13.415/2017. Deste modo, o empreendedorismo ganha destaque na Educação Básica e passa a ser uma demanda das escolas.

Neste sentido, percebe-se uma aproximação das competências empreendedoras com as competências gerais da BNCC, sendo que dialogam entre si, já que no contexto educacional, as competências empreendedoras se relacionam com criatividade, pensamento ético e sustentável, planejamento, trabalho em equipe, motivação, perseverança, resiliência, aprender com a experiência, entre outras competências (Bacigalupo; Kamylyis; Brande, 2016).

A importância de se trabalhar com o olhar voltado para competências está relacionado ao impacto que pode ser gerado na aprendizagem do indivíduo, um aprender com sentido e que gere significado para a vida.

De acordo com Zarifian (2003), entende-se por competência a conduta de um indivíduo que assume responsabilidade e iniciativa frente aos desafios em situações profissionais, buscando uma atuação em conjunto com pessoas, de modo a compartilharem suas responsabilidades das ações realizadas diante dos problemas enfrentados. O autor acredita que é possível transformar o conhecimento adquirido por meio do desenvolvimento de competências.

Le Boterf (2006) complementa a visão de Zarifian (2003) ampliando esse olhar para o aprendizado sobre competências na escola, entendendo que é possível aprender a partir de experiências em situações reais e em ambiente controlado, por meio de simulação de vivências.

Chaves e Parente (2011) dialogam com Le Boterf (2003) quando apresentam a inserção de competências no ensino como um artefato didático-pedagógico, propondo uma transposição do processo de ensinar para o processo de aprender (ensino-aprendizagem), colocando o aluno como o centro da aprendizagem, a partir do desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

Delors (1996) ao apresentar os pilares da Educação: Aprender a Ser, Aprender a Fazer, Aprender a Conhecer e Aprender Conviver, ensina que estes quatro pilares articulados, entre si, fornecem uma educação de modo integral do indivíduo. Isso pode ser entendido como um conceito de competência, que vem ganhando espaço no meio escolar.

Perrenoud (1999) agrega às ideias dos autores acima e traz como importante compreender que o indivíduo é um ser integral que necessita desenvolver competências que contemple não somente os conhecimentos ditos objetivos. Para tanto, chama atenção para metas de formação em competências.

A Comissão Europeia (2007, p. 3), afirma que:

As competências são definidas aqui como uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto. As competências essenciais são aquelas que são necessárias a todas as pessoas para a realização e o desenvolvimento pessoais, para exercerem uma cidadania ativa, para a inclusão social e para o emprego.

Até aqui vimos as competências gerais da BNCC e alguns conceitos sobre competências. Contudo, discorrer sobre os conceitos de competências empreendedoras e suas conexões com as competências da BNCC parecem fazer sentido nessa discussão, em que o empreendedorismo surge na Educação Básica.

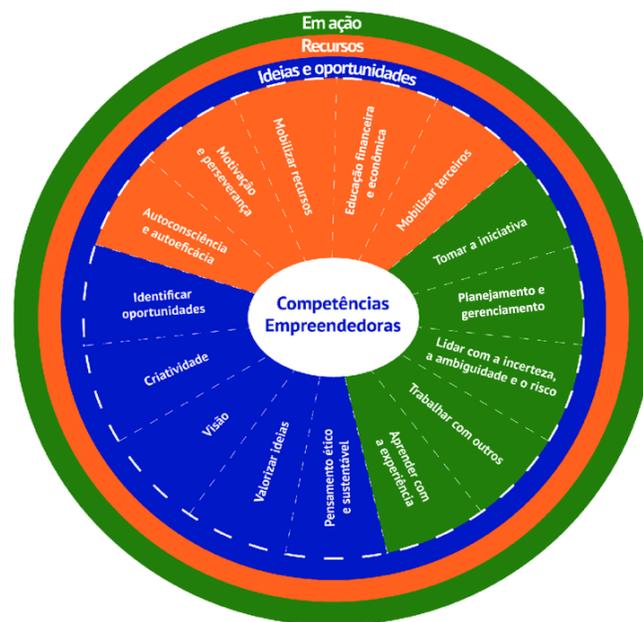
Lopes (2010) quando aproxima o conceito de competências empreendedoras à educação formal, afirma que é possível de serem desenvolvidas e aprendidas. Para a autora o ensino sobre empreendedorismo está pautado no fortalecimento de valores, crenças, atitudes, habilidades e conhecimentos e isso pode ocorrer em idade tenra, passando por todos os níveis de ensino da educação básica.

Na mesma direção de Lopes (2010), um estudo da União Europeia – UE (2018) apontou que a educação empreendedora contribui para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes indispensáveis para que os sujeitos alcancem metas que elaboram para si e que o empreendedorismo pode ser aprendido em todos os níveis educacionais.

A pesquisa de Silva (2019) complementa os autores acima, quando aponta que a educação empreendedora tem como papel estimular uma mentalidade empreendedora nos alunos promovendo o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e padrões de comportamento, para que sejam capazes de serem protagonistas de suas próprias histórias.

Já Bacigalupo, Kamylyis e Brande (2016), em seu estudo da União Europeia, propuseram um conjunto de competências para o empreendedorismo que podem ser trabalhadas no âmbito educacional. Tais autores desenvolveram o *Framework* EntreComp que significa Competências Empreendedoras. O *framework* é uma ferramenta que está alicerçada em três áreas de competências, quais sejam: ideias e oportunidades, recursos e em ação. Para cada uma dessas áreas há um conjunto de cinco competências, formando, então, 15 competências a serem trabalhadas com estudantes de todos os níveis de ensino. Este *framework* permite que sejam trabalhados os currículos e atividades por meio de competências para aprendizagem sobre educação empreendedora. Na Figura 1 – EntreComp, as competências estão associadas por cores em cada área. Na área azul estão as ideias e oportunidades, na área laranja os recursos e na área verde em ação.

Figura 1: EntreComp



Fonte: Traduzido pelas autoras, a partir de Trindade, Moreira e Jardim (2020).

Tais competências seguem um quadro de progressão, onde podem ser medidos os avanços de aprendizagem por níveis de proficiência que estão os níveis: básico, intermediário e avançado. Assim, os professores podem acompanhar a evolução dos alunos, conforme apresentado no Quadro 1 - Níveis de proficiência *Framework* EntreComp.

Quadro 1: Níveis de proficiência *Framework* EntreComp

Área	Competência	Básico	Intermediário	Avançado
1. Identificação de Oportunidades	Identificação de oportunidades	Os alunos podem encontrar oportunidades para gerar valor para os outros.	Os alunos podem reconhecer oportunidades para atender às necessidades que não foram atendidas.	Os alunos podem aproveitar e moldar oportunidades para responder aos desafios e criar valor para os outros.
	Criatividade	Os alunos podem desenvolver várias ideias que criam valor para os outros.	Os alunos podem testar e refinar ideias e criar valor para os outros.	Os alunos podem transformar ideias em soluções que criam valor para os outros.
	Visão	Os alunos podem imaginar um desejo futuro.	Os alunos podem construir uma visão inspiradora que envolva os outros.	Os alunos podem usar sua visão para guiar tomada de decisão estratégica.
	Valorização de ideias	Os alunos podem entender e apreciar o valor das ideias.	Os alunos entendem que as ideias podem ter diferentes tipos de valor, o que pode ser usado de maneiras diferentes.	Os alunos podem desenvolver estratégias para aproveitar ao máximo o valor gerado por ideias.
	Pensamento Ético e Sustentável	Os alunos podem reconhecer o impacto de suas escolhas e comportamentos, tanto dentro da comunidade como do meio ambiente.	Os alunos são motivados pela ética e sustentabilidade ao tomar decisões.	Os alunos agem para garantir que metas éticas e de sustentabilidade são cumpridas.
2. Recursos	Autoconsciência e autoeficácia	Os alunos confiam em sua própria capacidade de gerar valor para os outros.	Os alunos podem aproveitar ao máximo forças e fraquezas.	Os alunos podem compensar suas fraquezas por se juntar com os outros e desenvolverem ainda mais forças.
	Motivação e perseverança	Os alunos querem seguir sua paixão e criar valor para os outros.	Os alunos estão dispostos a colocar esforço e recursos para seguir sua paixão e criar valor para os outros.	Os alunos podem ficar focados em suas paixões e manterem a criação de valor, apesar de contratempos.
	Mobilizar recursos	Os alunos podem encontrar e usar recursos com responsabilidade.	Os alunos podem se reunir e gerenciar diferentes tipos de recursos para criar valor para os outros.	Os alunos podem definir estratégias para mobilizar os recursos de que necessitam, para gerar valor para os outros.
	Educação financeira e econômica	Os alunos podem elaborar o orçamento para uma atividade simples.	Os alunos podem encontrar opções de financiamento e gerir um orçamento para o seu valor criando uma atividade.	Os alunos podem fazer um plano para a sustentabilidade financeira criando uma atividade.
	Mobilizar outros	Os alunos podem comunicar suas ideias com clareza e entusiasmo.	Os alunos podem persuadir, envolver e inspirar os outros na criação de valor nas atividades.	Os alunos podem inspirar outros e levá-los a bordo para atividades geradoras de valor.
3. Em ação	Capacidade de tomar iniciativa	Os alunos estão dispostos a tentar resolver problemas que afetam suas comunidades.	Os alunos podem iniciar a criação de valor nas atividades.	Os alunos podem procurar oportunidades para tomar a iniciativa de adicionar ou criar valor.
	Planejamento e gerenciamento	Os alunos podem definir as metas para uma atividade simples de criação de valor.	Os alunos podem criar um plano de ação, que identifica as prioridades e marcos para alcançar seus objetivos.	Os alunos podem refinar prioridades e planos para ajustar a mudança de circunstâncias.
	Lidar com incerteza, ambiguidade e risco	Os alunos não têm medo de errar ao tentar coisas novas.	Os alunos podem avaliar os benefícios e riscos de opções alternativas e fazer escolhas que reflitam suas preferências.	Os alunos podem ponderar os riscos e tomar decisões, apesar da incerteza e ambiguidade.
	Trabalhar com os outros	Os alunos podem trabalhar em equipe para criar valor.	Os alunos podem trabalhar juntos com uma ampla gama de indivíduos e grupos para criar valor.	Os alunos podem construir uma equipe e redes com base nas necessidades do seu valor, criando uma atividade.
	Aprender com experiência	Os alunos podem reconhecer o que eles aprendem através da participação em atividades criadoras de valor.	Os alunos podem refletir e julgar suas realizações e fracassos e aprender a partir destes.	Os alunos podem melhorar suas habilidades para criar valor construindo sua experiência e interações anteriores com outros.

Fonte: Traduzido pelas autoras a partir de Bacigalupo, Kampylis e Brande (2016, p. 18).

A fundamentação sobre educação e sua evolução, a partir da BNCC, sobre competências e competências empreendedoras dá base para o levantamento da seguinte questão de pesquisa: Como correlacionar as competências empreendedoras (EntreComp) com as competências da BNCC a fim de contribuir para o desenvolvimento dos estudantes?

Para responder à questão proposta, foi trabalhado o método de pesquisa que auxiliasse na exploração qualitativa de dados secundários, conforme descrito na seção Metodologia.

METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa é qualitativa, descritiva de caráter exploratório visando um alinhamento de conceitos (Gil, 2021). Com isso, esse tipo de investigação não requer elaboração de testes e hipóteses, a atenção se volta para o processo investigativo e para a capacidade de gerar reflexão sobre a temática. (Gibbs, 2009). Tal investigação apresenta um estudo bibliográfico, com base na interpretação em artigos, livros, teses e dissertações que abordam o tema em questão (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023).

Para Denzin e Lincoln (2006, p. 15):

pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Como apontam Lösch; Rambo; Ferreira (2023), na realidade da educação existem fenômenos complexos e a pesquisa exploratória permite um aprofundamento dos estudos dessa complexidade. Assim, esse tipo de pesquisa visa encontrar respostas acerca de questionamentos, com vistas a identificar e compreender acontecimentos/fatos que necessitam ser verificados.

Para Zikmund (2000 p, 89):

“os estudos exploratórios costumam ser úteis para diagnosticar situações, descobrir soluções alternativas ou descobrir novas ideias. Este trabalho é feito nos estágios iniciais de um processo de pesquisa mais amplo, visando esclarecer e definir a natureza de um problema e gerar mais informações que possam ser coletadas para a conclusão do estudo.”

Para o estudo em questão, identifica-se que o tema competências empreendedoras, do *Framework* EntreComp, é pouco explorado cabendo uma investigação, não somente sobre as tais competências, mas sobretudo em relação a sua contribuição para o meio educacional.

Desse modo iniciou-se a pesquisa levantando o arcabouço regulatório para a educação no Brasil. Nesse sentido, identificou-se a CF (1988), a LDB (1996), o PNE (2014), a BNCC (2017) e o Novo Ensino Médio (Brasil, 2017). Esse arcabouço regulatório permitiu conhecer os elementos fundantes da educação brasileira.

O mais recente documento regulatório, que norteia a Educação Básica, é a BNCC que traz em sua concepção as aprendizagens essenciais que todos os estudantes têm o direito de aprender, por meio do desenvolvimento das 10 competências gerais.

A partir disso, foi realizado o levantamento bibliográfico de artigos, dissertações, teses e livros que conceituaram as bases das competências e das competências empreendedoras, permitindo com isso buscar respostas acerca da pergunta: Como correlacionar as competências empreendedoras (EntreComp) com as competências da BNCC a fim de contribuir para o desenvolvimento dos estudantes?

ANÁLISE DE DADOS

Para analisar os dados, foram consideradas três etapas: 1. estudo bibliográfico, realizado na discussão teórica, que serviu de base para compreender o contexto educacional; 2. identificação das competências gerais da BNCC e do *Framework* EntreComp. 3. correlação entre as competências gerais da BNCC e EntreComp. Assim, será apresentada uma análise da correlação entre tais competências e sua contribuição na formação dos estudantes.

A importância do tema vem se revelando, uma vez que o mundo contemporâneo exige competências essenciais que preparem os jovens para o mundo do trabalho e para vida, sendo agentes de transformação no meio em que vivem e protagonistas de suas próprias histórias.

Para realizar o estudo da correlação entre as competências gerais da BNCC e EntreComp foram levantadas todas as competências de ambas. A descrição de cada uma delas estão contempladas na Quadro 2. Competências gerais da BNCC e EntreComp.

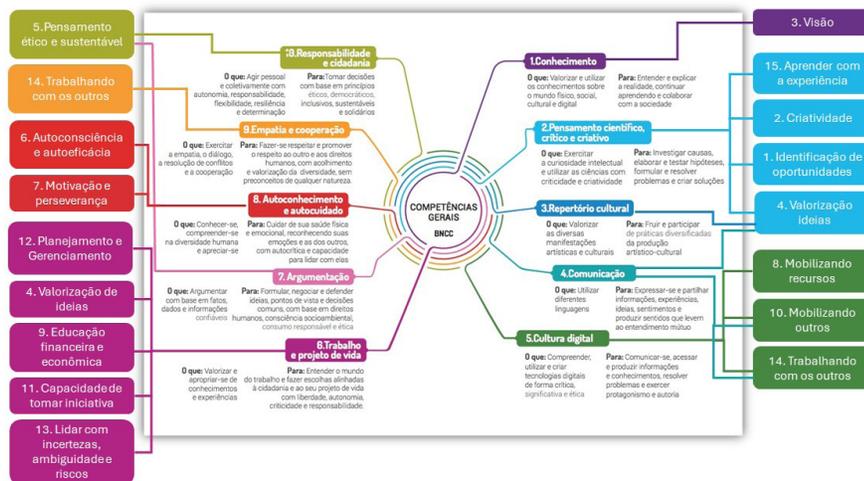
Quadro 2: Competências gerais da BNCC e EntreComp

Competências gerais BNCC		EntreComp	
1	Conhecimento	1	Identificação de oportunidades
2	Pensamento científico, crítico e criativo	2	Criatividade
3	Repertório cultural	3	Visão
4	Comunicação	4	Valorização de ideias
5	Cultura digital	5	Pensamento ético e sustentável
6	Trabalho e projeto de vida	6	Autoconsciência e autoeficácia
7	Argumentação	7	Motivação e perseverança
8	Autoconhecimento e autocuidado	8	Mobilizar recursos
9	Empatia e cooperação	9	Educação financeira e econômica
10	Responsabilidade e cidadania	10	Mobilizar outros
		11	Capacidade de tomar a iniciativa
		12	Planejamento e gerenciamento
		13	Lidar com incerteza, ambiguidade e riscos
		14	Trabalhar com os outros
		15	Aprender com a experiência

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir do levantamento das competências acima, foi elaborada a Figura 2 - Correlação das competências gerais da BNCC e EntreComp.

Figura 2: Correlação das competências gerais da BNCC e EntreComp



Fonte: Porvir (2018), adaptado pelas autoras (2024).

A Figura 2 - Correlação das competências gerais da BNCC e EntreComp apresenta o quadro com a correlação entre as competências, sendo que as descritas na parte interna, do quadro, são as competências gerais da BNCC conforme setas interligadas com o círculo Competências Gerais da BNCC. Já, as EntreComp estão na parte externa do quadro e apresenta as respectivas correlações com competências gerais da BNCC. Assim, foi possível correlacionar as 15 EntreComp com todas da BNCC, o que permite inferir que é possível desenvolver uma cultura empreendedora, nas escolas, por meio do desenvolvimento de competências empreendedoras e que estas convergem com as prerrogativas das competências gerais da BNCC.

Tal correlação pode ser feita por professores, a partir de metodologias ativas que coloquem os estudantes como protagonistas de sua aprendizagem. Para cada competência geral da BNCC podem ser desenvolvidas mais de uma EntreComp, assim como nas competências gerais da BNCC que podem ser articuladas entre si.

A exemplo disso, na competência 6 da BNCC – Trabalho e Projeto de Vida, os educadores podem levantar com os estudantes seus sonhos, aspirações, habilidades, talentos, forças e fraquezas e, a partir deste contexto, sugerir que os alunos construam um projeto para realização destes sonhos. Esta competência 6 – Trabalho e Projeto de Vida correlacionada às competências EntreComp, 4 – Valorização das ideias; 7 – Motivação e perseverança; 9 – Educação financeira e econômica; 11 – Capacidade de tomar a iniciativa; e 13 – Lidar com incerteza, ambiguidade e riscos permite que os estudantes possam ter um olhar ampliado e planejado para se alcançar os seus sonhos e objetivos de modo mais assertivo.

A partir da Figura 2 - Correlação das competências gerais da BNCC e EntreComp e do exemplo do desenvolvimento da competência 6. Trabalho e Projeto de Vida com a EntreComp é possível afirmar que existe possibilidades de promover a correlação entre tais competências para oferecer aos estudantes uma formação integral, o que responde à questão deste artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado da pesquisa demonstrou a possibilidade de correlacionar as competências empreendedoras (EntreComp) com as competências gerais da BNCC, visando focar no desenvolvimento integral dos estudantes. Esta articulação entre tais competências apoia no fomento à formação de uma mentalidade empreendedora, auxiliando os indivíduos a serem protagonistas de suas próprias histórias.

A investigação, nesse estudo, proporcionou a descoberta de possibilidades sobre como correlacionar as EntreComp articuladas às competências gerais da BNCC, resultando em novas práticas de ensino junto aos estudantes, contribuindo para que seja um agente de transformação.

A proposta deste estudo é um ponto de partida que suscita novas pesquisas, sendo que, tanto a BNCC quanto a EntreComp, são recentes e requerem maior reflexão sobre como o trabalho por competências pode ser aplicado. Destaca-se como importante que os docentes tenham formação nas competências empreendedoras (EntreComp) para elaborar atividades pedagógicas inovadoras e engajadoras, convergentes com a BNCC.

REFERÊNCIAS

BACIGALUPO, Margherita et al. **EntreComp: The entrepreneurship competence framework.** Luxembourg: Publication Office of the European Union, 2016. Disponível em: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101581> Acesso em: 18 de mar de 2024.

BRASIL, Planalto. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 de mar de 2024.

BRASIL Planalto – **Lei de Diretrizes e Bases.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 18 de mar de 2024.

BRASIL Planalto – **Novo Ensino Médio.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 18 de mar de 2024.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular** - Educação é a Base. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 de mar de 2024.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação (PNE).** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/fevereiro/conae-prepara-documento-base-do-novo-pne>. Acesso em: 18 de mar de 2024.

BRASIL, Conferência Nacional de Educação - CONAE aprovou documento com propostas para novo PNE. **Assessoria de Comunicação Social do MEC**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/fevereiro/conae-prepara-documento-base-do-novo-pne>. Acesso em: 18 de mar de 2024

Comissão Europeia (2007). **Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida**. Quadro de referência europeu. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/competenciasessenciaislv2006.pdf> Acesso em: 18 de mar de 2024.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre, Artmed; 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** - 7. ed. - [3. Reimpr.] São Paulo: Atlas, 2021.

LE BOTERF, Guy. Avaliar a competência de um profissional: três dimensões a explorar. **Reflexão RH**, v. 1, n. 6, 2006. Disponível em: <http://www.guyleboterf-conseil.com/Article%20evaluation%20version%20directe%20Pessoal.pdf> Acesso em: 18 mar 2024.

LÖSCH, S.; RAMBO, C.A.; FERREIRA, J.de L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958/17247>; Acesso em: 21 de mar de 2024.

LOPES, Rose Mary Almeida. **Educação empreendedora**: conceitos, modelos e práticas. Rio de Janeiro. Elsevier, 2010.

PARENTE, Rosário Chaves. PARENTE, Cristina - **O empreendedorismo na escola e o paradigma das competências**: o caso da Junior Achievement — Portugal. Disponível em: <https://journals.openedition.org/spp/601>. Acesso em: 19 de mar de 2024.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Philippe Perrenoud. Professeur à L'Université de Genève. 1999.

PORVIR - Imagem BNCC. Disponível em: <https://twitter.com/porvir/status/1018913906641825793/photo/1> Acesso em: 19 mar 2024.

SILVA, Elisângela Modesto da. **Contribuição da Educação Empreendedora no Ensino Médio:** A Experiência do Programa Empreende Jovem Fluminense. Volta Redonda, 2019.

TRINDADE Sara, Dias. Moreira, JOSE Antônio. JARDIM, Jacinto - **ENTRECOMP** – Quadro de referência das competências para o empreendedorismo. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-Areas-e-competencias-do-quadro-de-referencia-do-EntreComp_fig1_341618015 Acesso em: 19 de mar de 2024.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência:** por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

ZIKMUND, W.G. **Business** – *Research Methods*. 5. Ed. Fort Worth, TX: DRYDEN, 2000.

Parte

2

6

Virgínia Maria de Moraes

INTERAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM CONTEXTO HÍBRIDO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-180-2.6

INTRODUÇÃO

O cenário global contemporâneo é marcado por transformações rápidas, sobretudo no campo da tecnologia, que exercem uma grande influência sobre os comportamentos tanto individuais quanto coletivos. Nesse novo contexto, a educação tradicional enfrenta dificuldades para atender às demandas e desafios emergentes. Como destaca Santos (2020), a pandemia de coronavírus (Covid-19) acelerou essas transformações, gerando impactos profundos na sociedade. As consequências dessa rápida adaptação são significativas e, até o momento, difíceis de serem totalmente avaliadas. Esse é um evento sem precedentes na história recente, considerando que, em epidemias passadas, o cenário global era marcado por menor integração, com baixa densidade populacional e divisão do trabalho, além de uma economia menos globalizada.

Este texto propõe-se como um exercício de reflexão sobre a mudança disruptiva promovida pelos professores participantes da pesquisa que explora práticas pedagógicas capazes de qualificar a produção textual em contextos híbridos de Educação Básica. Trata-se, assim, de uma análise fundamentada nos fazeres escolares, que integram tempos, espaços e atividades presenciais e *online*, combinando o sistema verbal com outros sistemas semióticos (gêneros discursivos escritos, digitais, orais, sonoros, corporais, pictóricos, etc.), organizados em resposta à imprevisibilidade do complexo cenário observado em sala de aula para este estudo, com alguns desses eventos descritos e analisados na quarta seção deste artigo.

Em função desse cenário, na pesquisa realizada em espaços de aprendizagem com acesso à tecnologia, buscou-se sintetizar e analisar os modos de interação docente em ambientes virtuais de ensino, identificando práticas *online* que favoreçam os processos de ensino e de aprendizagem em modalidades remotas e híbridas. Dessa forma, a partir do levantamento de dados para analisar e fundamentar

as dimensões da interação entre professor(a) e estudantes nesses ambientes, destacam-se possíveis estratégias que evidenciam a presença de linguagens híbridas para o ensino da produção textual em qualquer cenário sociocultural. Assim, a discussão organiza-se para responder à seguinte questão de pesquisa: como práticas pedagógicas planejadas podem promover a interação docente na produção de textos, proporcionando uma experiência de letramento multimodal em contextos híbridos de aprendizagem com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola privada de Porto Alegre?

Considerando as necessidades emergentes na busca por novas compreensões desse cenário, este estudo aborda algumas dinâmicas de aprendizagem que são contínuas, desafiadoras, criativas e acessíveis a qualquer momento e lugar, ao longo de uma vida cada vez mais extensa (MORAN, 2015). Vale ressaltar que esta pesquisa foi possível graças a um espaço de aprendizagem que integra o ambiente físico, o virtual e a interação, utilizando tecnologias facilitadoras para promover a conexão entre as pessoas, em um processo que transcende o uso da tecnologia.

Orientado para essas finalidades, este artigo é composto por quatro seções de conteúdo, a saber: (1) apresentação do tema, objeto de pesquisa e objetivo; (2) fundamentação teórica que pauta a discussão é registrada brevemente; (3) os procedimentos metodológicos são explicitados; e, (4) discutem-se os resultados encontrados, no âmbito desse recorte de estudo, para construir o trabalho com produção textual com inúmeros espaços e formas de aprender mais abertos, motivadores e adaptados às necessidades de cada estudante. Finalmente, as considerações finais são registradas na busca de ter contribuído para a qualificação das interações didáticas dos/as professores/as dos anos finais do Ensino Fundamental, durante o processo de construção textual de seus estudantes, traçando o caminho utilizado para realizar o objetivo geral da pesquisa, a saber: investigar práticas pedagógicas planejadas para promover a interação docente na produção de textos, proporcionando uma experiência

de letramento multimodal em contextos híbridos de aprendizagem com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola privada de Porto Alegre.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No estudo das interações, o contexto é fundamental e uma das características marcantes da sociedade do século XXI é que todos os indivíduos estão imersos em um ambiente repleto de informações diversificadas, com múltiplas oportunidades e trajetórias possíveis. Nesse cenário, a qualidade da prática docente se expressa na combinação entre o trabalho coletivo e a personalização, além de promover um equilíbrio entre os momentos de aprendizagem individual e colaborativa (MORAN, 2015). Nesse sentido, no que se refere à interação entre professor/a e aluno/a nos processos de ensino e de aprendizagem da escrita como prática concreta, Calkins *et al.* (2008) salientam que a sala de aula é um espaço de construção de significados, onde o/a professor/a cria condições para que o/a estudante reflita e desenvolva conhecimentos sobre a escrita (CALKINS; HARTMAN; WHITE, 2008).

Sob a perspectiva teórica adotada neste texto, a exposição dos elementos da dimensão interativa na prática pedagógica exige compreender o conhecimento como um processo de construção, em vez de simples reprodução (BECKER, 2012). Segundo Becker (2012), essa interação não ocorre pela repetição de saberes previamente estabelecidos, mas pela (re)construção desses conhecimentos pelo próprio indivíduo. Por essa razão, as práticas sociointeracionistas no contexto educacional favorecem o/a estudante de maneira crítica e autônoma, com o docente atuando como mediador do processo de desenvolvimento discente. Dentro dessa visão, a aprendizagem é contínua e dinâmica, incentivando o docente a adotar novas abordagens metodológicas na construção do conhecimento.

Considerando tais colocações, a aprendizagem torna-se possível a partir de certas capacidades criadas pelo indivíduo na medida em que vivencia quantidades de mediação simbólica. Assim, o psicólogo soviético Vygotsky (1998) vê o desenvolvimento da aprendizagem. Nessa condição que entra o papel da escola, possibilitando o desenvolvimento do pensamento formal, denominado pelo teórico como pensamento complexo. Cabe ainda acrescentar que o referido autor em sua teoria sociocultural, propõe que a aprendizagem e a aquisição de conhecimentos resultam da interação social. Segundo essa perspectiva, as interações com outras pessoas, em diferentes contextos, são sempre mediadas pela linguagem, o que evidencia o papel central dessa mediação linguística no processo de construção do conhecimento (VYGOTSKY, 1998).

De acordo com Vygotsky (2008), os signos são denominados como marcas externas que, nos seres humanos, são uma estrutura concreta para seu desenvolvimento no mundo. Para que ocorra o desenvolvimento dos processos mentais, salientando a importância das relações sociais, o processo de internalização constitui-se em tornar as referidas marcas externas – o que acontece e se vê no mundo externo – em processos internos, ou de internalização como denomina Vygotsky.

Entende-se, dessa forma, que a escola e o/a professor/a têm a função pedagógica de mediar e auxiliar o/a estudante em sua aprendizagem, utilizando meios e relações que favoreçam a evolução dos níveis de desenvolvimento entre o indivíduo, o objeto de estudo e suas relações com o ambiente social e cultural no qual o sujeito está inserido. No caso deste estudo, tais relações estão entre o/a estudante, a produção textual e eventos do mundo real.

Pelo exposto, constata-se que a mudança na visão de texto, incorporando-o como processo, foi considerada um crescimento para o trabalho da escrita no contexto de ensino e de aprendizagem. Apesar de atualmente a concepção de texto como produto

ainda ser observada, avanços em pesquisas científicas indicam o contrário. Isso significa que, no processo de produção textual, a intervenção do/a professor/a no texto do/a estudante e a instauração da relação de interlocução professor/a estudante contribuem para que as habilidades de produção escrita do estudante-autor sejam desenvolvidas, mesmo em torno de práticas de escrita multimodal em contextos de ensino híbrido (DEMO, 2010; TANZI NETO; TREVISANI, 2019).

Nota-se, afinal, que a interação na prática textual, em qualquer nível ou modalidade de ensino, em torno de práticas de escrita multimodal, contribui para o desenvolvimento de uma competência textual envolvendo o aprimoramento da escrita e uma postura questionadora e reflexiva em relação à língua escrita, pois à medida que essa interlocução se expressa entre docente e discente, o/a estudante se relaciona melhor com o texto, seu objeto de conhecimento.

Nessa intenção, com base nas premissas de Saviani (2012) sobre a condução do trabalho educativo, reside uma compreensão epistemológica baseada em quatro diferentes dimensões a respeito da interação docente voltada para a linguagem. A primeira dimensão é a *básica* e ocorre quando toca no que a linguagem apresenta de essencial – como a criação humana, sendo central às produções humanas, no caso desta investigação, às produções textuais. A segunda acontece quando a interação envolve as relações humanas concretas, e se presta à compreensão dessas mesmas relações no que tange o uso da linguagem (oral e escrita), aqui identificada como *relacional*. A terceira dimensão interativa é *conceitual* quando articula a compreensão crítica e reflexiva envolvida nas práticas sociais e das quais os sujeitos em processo de formação escolar fazem parte. Já a quarta dimensão, denominada *instrumental*, relaciona-se à sistematização lógica dos conhecimentos.

Importante destacar que tais dimensões não ocorrem em sequência. O trabalho docente observado se caracteriza por um constante vaivém entre interações colocadas pela participante da pesquisa e o nível de retorno (respostas e opiniões) dos/as estudantes às formulações da professora. Seria interessante acrescentar ainda que em um enfoque dessa natureza, de acordo com Libâneo (2013, p. 275), “O trabalho docente nunca é unidirecional.”

Em suma, a partir dessas concepções, a presente pesquisa categoriza dimensões da interação docente híbrida voltadas para a linguagem, identificadas nas práticas pedagógicas no cenário de ensino remoto emergencial observado. Trata-se de uma experiência educativa disruptiva em que o/a docente é desafiado/a a desenvolver uma característica colaborativa e multimidiática e utilizar esse novo espaço/ambiente para a produção textual e exploração das múltiplas possibilidades de expressão que os recursos digitais proporcionam. Na seção seguinte, explicam-se, de forma resumida, os procedimentos metodológicos utilizados ao longo de um período letivo atípico, a fim de alcançar o objetivo proposto para esta investigação científica.

METODOLOGIA

Na perspectiva da presente pesquisa, apresenta-se, inicialmente, o caráter qualitativo (GÜNTHER, 2006), tendo como método de abordagem a realização de um diagnóstico da realidade investigada, a partir de pesquisa empírica para coleta e confronto de dados, acrescentando, dessa forma, a abordagem quantitativa. As técnicas de pesquisa empregadas foram, basicamente, a coleta e a análise de dados e revisão bibliográfica. A coleta para posterior análise de dados pertencente à discussão do presente artigo foi realizada por meio de observação a um dos docentes participantes da pesquisa em sua respectiva aula de Língua Portuguesa e de textos elaborados pelos/as alunos/as.

Portanto, foca-se em um processo que objetiva a reunião de informações para responder à pergunta de pesquisa, envolvendo a coleta de dados qualitativos. A professora participante, identificada como P1, foi acompanhada pela pesquisadora por 10 dias, na modalidade híbrida, totalizando, assim, 22 horas/aula de observação. As observações, por meio de constatação visual e auditiva, foram devidamente registradas pela pesquisadora, em formato textual, em um diário de aula, não havendo, portanto, gravação de áudio e/ou vídeo. Na presente pesquisa foram realizadas observações sistemáticas em sala de aula na modalidade híbrida. Segundo Gil (2010, p. 121) essa categoria de observação diz quando “[...] o pesquisador sabe quais os aspectos do grupo são significativos para alcançar os objetivos pretendidos.”

Esses procedimentos metodológicos ofereceram opções para a condução da investigação qualitativa realizada e auxiliaram na decisão sobre qual a melhor abordagem a ser usada no estudo que incorporou formas de reunir dados à discussão, conforme o decorrer das diferentes fases de quebra do curso normal de um processo de pesquisa. Tais alterações, devido às mudanças nas atividades pedagógicas, no cumprimento das medidas para enfrentamento da pandemia de Covid-19 estabelecidas em protocolos de biossegurança. Dessa forma, tal proposta é assumida como fundamento metodológico da categoria apresentada na seção a seguir e desenvolvida no interior de uma pesquisa de Mestrado¹.

SUMÁRIO

1 Trata-se de uma dissertação de Mestrado, intitulada *A interação docente na produção de textos nos anos finais do Ensino Fundamental em contexto de ensino híbrido*, inserida à linha de pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, conduzida por Virgínia Maria de Moraes, sob orientação de Marília Morosini.

ANÁLISE DOS EVENTOS OBSERVADOS EM SALA DE AULA

Tendo em vista as inúmeras mudanças progressivas ocorridas em vários setores da instituição educacional em que P1 atua, envolvendo principalmente o acesso às dependências físicas do referido colégio, os eventos observados ocorreram em sala de aula misturada, híbrida. No formato proposto, intitulado ensino por cápsulas², o docente comunica-se face a face com os discentes em sala (cápsula A), mas também digitalmente com o grupo de casa (cápsula B), a partir das tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um. P1 foi acompanhada individualmente em sua prática pedagógica desenvolvida em uma turma de oitavo ano da educação básica, entre maio e agosto de 2021, e os eventos observados foram descritos textualmente. A partir da análise dos dados de acordo com Bardin (2010) – Análise de Conteúdo – emergiram quatro categorias, sendo discutida, no limite do presente artigo, a categoria intitulada *Dimensões nas formas de interação docente híbrida em áreas multimodais*, pois sua análise pode contribuir no debate sobre o potencial transformador da intersecção entre criatividade, tecnologias e educação. A seguir, a análise do conteúdo dessa categoria em diálogo com a perspectiva da pesquisadora sobre o que foi observado, bem como as concepções teóricas de estudiosos da área consideradas pertinentes à discussão proposta nesta seção.

Para fundamentar a categoria *Dimensões nas formas de interação docente híbrida em áreas multimodais*, selecionada para a presente discussão, focaliza-se a escrita como uma tarefa que se realiza em etapas, desenvolvida gradativamente, e que exige muita dedicação em momentos de sala de aula com aprendizagem virtual integrada e alternada. Além disso, evidencia-se, ainda, na ação

2 Formato das aulas em rodízio adotado pela instituição, a partir do retorno dos estudantes ao espaço físico da sala de aula, atendendo aos protocolos sanitários estabelecidos. O objetivo principal era garantir que mesmo de casa os estudantes continuariam acompanhando as aulas.

docente, seu papel de facilitar e organizar o processo de ensino da escrita criando situações de interatividade pela rede eletrônica e outros espaços de interação, promovendo a escrita multimodal como prática social, ainda que lidando com o desafio para a incorporação de ferramentas digitais que possibilitem a continuidade da interação construtiva, levando ao estabelecimento de vínculos no ensino emergencial.

Conforme a interação mediada por tecnologias se integra às práticas docentes, torna-se essencial reconhecer que, embora promova ideais de colaboração e coletividade, essa forma de interação também traz desafios e contradições. Esses aspectos geram transformações na percepção de espaço e tempo, nas relações sociais, na construção da identidade, na intimidade e nos modos de comunicação, decorrentes do uso e incorporação das tecnologias digitais. (GUTIERREZ-RIOS, M.; GUERRERO-MEDINA, E. , 2024).

Ao propor uma prática pedagógica problematizadora e contextualizada, ou seja, uma ação docente com uma visão do todo, com a responsabilidade e a preocupação de provocar interações e relações dos alunos consigo mesmos, com seus semelhantes, com sua comunidade, com a sociedade e com o planeta (BEHRENS, 2001), o docente pode oferecer caminhos que venham atender aos pressupostos da interação. Dessa forma, concorda-se com Saviani (1994), pois, segundo o autor, a prática educativa precisa assumir uma metodologia dialética que requer métodos eficazes:

[...] que estimularão atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão porém da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de favorecer o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder a sistematização lógica dos conhecimentos, sob sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 1994, p. 31).

Pelo exposto, pretende-se fundamentar o argumento a respeito da interação docente, ou seja, atitudes da professora desempenhando, portanto, o papel de facilitadora do processo de ensino da escrita, moldado e mediado pela tecnologia. Ao longo do período de observação, identificaram-se circunstâncias que retratam esse desempenho promovido pela docente. De alguma maneira, presenciou-se P1 motivando a interação de seus estudantes com o objeto em estudo. A título de exemplo, apresentam-se duas situações observadas, uma diz respeito à modalidade assíncrona – não há conexão simultânea (Situação A) e outra à modalidade síncrona – aulas ocorridas em tempo real (Situação B) planejadas pela docente para o ensino híbrido. No que tange às categorias das interações observadas, tem-se na Situação A, inicialmente, a dimensão *conceitual* relacionada à proposição de leitura da obra em questão. Em seguida, a dimensão *relacional* é trazida pela gravação do vídeo e, finalmente, a dimensão *básica* é identificada na proposição da escrita após debate. Já na Situação B, verifica-se, primeiro, a dimensão *instrumental* atrelada à *conceitual*.

Situação A: *Os estudantes leram a obra a respeito de um menino que nasceu com alguns problemas de saúde que lhe faziam ter um aspecto físico que causava estranheza aos que lhe viam. Para “debater” a história, P1 gravou um vídeo tratando sobre o livro e provocando para temas que abordassem a força da diferença e o poder destrutivo de violências como o bullying. A partir disso, em aula, propôs uma escrita sobre esse tema posterior ao debate.*

Situação B: *Na lousa digital interativa da sala de aula, P1 escreve as instruções para a estrutura de um texto argumentativo da seguinte forma: “No 1º parágrafo, expor o que é a temática principal deste trabalho, a partir do que tu pesquisaste com as tuas palavras e qual teu ponto de vista sobre o tema. Então, aqui, tu vais dizer se és favorável ou és contrário. No 2º parágrafo, defender teu ponto de vista, ou seja, aquele já exposto na primeira parte do texto, escolhendo um dos tipos de argumentos já trabalhados. E, por fim, no último parágrafo, defender o ponto de vista usando outro tipo de argumentação.*

No que acaba de ser descrito, percebe-se a professora fazendo uso de diferentes sistemas semióticos disponíveis (gênero discursivo escrito, digital, oral, sonoro, corporal, pictórico(s), etc.) relacionados às propostas desencadeadoras circunscritas nos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse viés, pesquisas têm evidenciado que atualmente são inúmeras as formas de aprender: por meio de processos organizados, junto com processos abertos, informais. Aprende-se com um professor e individualmente, com colegas, com desconhecidos. Aprende-se de modo intencional e de modo espontâneo, quando estudamos e também quando nos divertimos (MORAN, 2015). Dessa forma, P1, apostando na capacidade dos estudantes em aprender, proporciona na modalidade híbrida atividades capazes de aumentar o interesse do educando por desenvolver seu processo de escrita. Além disso, a instituição educacional inovadora destes protagonistas da pesquisa, atenta às mudanças, prioriza o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas, como o referido ensino híbrido ou *blended* e a sala de aula invertida, (exemplificada na situação B descrita acima). O referido autor afirma que a sala de aula invertida é um dos modelos

“[...] mais interessantes para se fazer avanços dentro do modelo disciplinar [...] trata-se de concentrar no ambiente virtual aquilo que é informação básica e deixar para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas. [...]” (MORAN, 2015, p. 58).

Pelas observações, é fundamental que os docentes saibam como gerenciar essas atividades, propondo projetos ligados à vida dos estudantes.

O docente inovador precisa ser criativo, articulador e, principalmente, parceiro de seus alunos no processo de aprendizagem. Nesta nova visão, o professor deve mudar o foco do ensinar para reproduzir conhecimento e passar a preocupar-se com o aprender e, em especial, o “aprender a aprender”, abrindo caminhos coletivos de busca e investigação para a produção do seu conhecimento e do seu aluno. (BEHRENS in Moran, 2001, p. 71).

Diante dessas constatações, para desenvolver a autonomia e reflexão dos envolvidos nesta integração das tecnologias digitais na educação, o projeto político-pedagógico da escola precisa ponderar como fazer essa integração de modo criativo e crítico, para que a aprendizagem discente seja significativa em um novo ambiente que agora contempla o presencial e o digital. (BACICH, TANZI NETO E TREVISANI, 2015).

Em decorrência, os educadores, na elaboração desta forma de planejamento, ainda precisam prever a sistematização de práticas pedagógicas que possibilitem, além de um maior desenvolvimento da autonomia pelos estudantes, uma interação que de conta da atividade de todos eles. Nesse sentido, na prática interativa, segundo Passarelli (2004),

“há que se cuidar em desarmar o espírito do professor para se transformar em agente propiciador de um espaço interativo e, conseqüentemente, ser capaz de motivar os estudantes para o ato de escrever.” (PASSARELLI, 2004, p. 74).

Para a mesma autora, se o professor sistematizar a prática, terá como ministrar instrução específica a respeito da produção textual, evidenciando ao estudante que, para melhorar sua escrita, é necessário planejar, escrever um texto provisório, revisar e editar (PASSARELLI, 2004). Além disso, para esclarecer os estudantes das dificuldades inerentes do processo do texto, as instruções que norteiam a produção textual facilitam a tarefa de redigir quando o educador oferece orientações precisas. Nesse viés, destaca-se um momento inicial da aula híbrida de P1:

Em seguida à exposição da proposta de escrita à turma, P1 ouve a pergunta de uma aluna a respeito do tamanho das partes do texto solicitado. A docente explica que deu algumas limitações, tais como: cada parágrafo não ultrapassar 10 linhas, pois acredita ser um tamanho suficiente para o desenvolvimento das ideias. A mesma aluna questiona então sobre a quantidade mínima de linhas nos parágrafos. P1 afirma que não vai colocar o mínimo, pois acredita que não consigam desenvolver o necessário em duas ou três

linhas e acrescenta que precisa um pouco de fôlego para tal desenvolvimento. Na sequência, a partir de imagem projetada, P1 relembra outras orientações relacionadas à forma do texto: espaço de parágrafo, pontuação e, ao falar do cuidado com a ortografia, a professora recomenda que se surgir a dúvida, sai do computador, vai ao dicionário olhar a palavra. Em seguida, solicita que os estudantes abram um documento, um docs e anexem a atividade.

A partir da situação apresentada acima, constata-se P1 fornecendo aos estudantes procedimentos próprios de uma das etapas constitutivas do processo de escrita com apoio de repertório semiótico. Trata-se de pontos sobre os quais é necessário um certo esclarecimento antes de iniciar o trabalho. Serafini (1991) sustenta que para encaminhar a tarefa de escrita aos alunos, além desses pontos, outros elementos devem estar presentes na proposta, a saber: a quem se destina o texto; o que se pretende; que forma terá o texto (gênero); qual o papel do redator; qual é o tema; que tamanho o texto deve apresentar; critérios de avaliação do professor. Sendo assim, julga-se relevante analisar outros momentos observados que convergem à presente discussão:

Situação A: *Um estudante da sala pergunta sobre o título. P1 responde que não é necessário título nesse momento. Outro aluno quer saber o porquê de não ter título e P1 explica que ainda é o plano do texto, a construção de parágrafos da argumentação dentro dessa pequena parte do texto.*

Situação B: *Depois de responder a um dos alunos da sala sobre o tipo de letra ("Acho que pode ser Arial 12, acho que é padrão."), a docente volta a perguntar se o pessoal de casa tem alguma dúvida. Um aluno que costuma participar nas duas cápsulas quer saber o seguinte: "Se a gente quiser escrever mais, dá pra escrever?" P1 inicia uma conversa com o estudante para saber o que ele havia pensado. Ele explica que no caso seria de poder desenvolver o argumento em mais parágrafos. A professora pondera que se ele precisa de mais escrita e se conseguir sustentar, ela acha que pode escrever além do proposto.*

Situação C: *Os atendimentos individualizados prosseguem para que a professora possa verificar a seleção de informações conseguidas. Porém, enquanto os estudantes elaboram sua escrita, P1 é quem chama aqueles com quem ainda não havia falado sobre a tarefa. Depois, circula pela sala, retorna a sua mesa e coloca um lembrete na lousa digital, solicitando a atenção da turma para encaminhar o momento final da aula. Assim, explica que estendeu o prazo de entrega da tarefa até 20 de agosto. E também relembra que na próxima semana o horário das aulas de Língua Portuguesa mudará e que terão um período assíncrono. Ela indaga se sabem o que isso significa. Um aluno da sala responde e P1 continua dizendo que lançará uma atividade para eles fazerem naquele período.*

Constata-se que nestes três momentos, P1 está estabelecendo com seus alunos os procedimentos específicos da etapa inicial do processo de escrever, caracterizando modos de comunicação multifacetados que vão além do domínio do texto escrito. A esse propósito, Behrens (2001) defende a utilização das tecnologias da informação para estimular o acesso ao conhecimento e à pesquisa individual e coletiva, favorecendo processos para aumentar a interação entre os professores e os alunos. Entende-se que o fato de possibilitar situações de interatividade na modalidade híbrida mostra que por meio do trabalho docente ocorre a aproximação do estudante ao objeto de conhecimento através da interação e colaboração entre os participantes, envolvendo o compartilhamento de ideias, informações, dúvidas e questionamentos (BEHRENS, 2001).

O que acaba de ser ressaltado encaminha a discussão a outro fator relevante do processo – verificado desde o período de aulas remotas – é o trabalho individualizado virtual, uma vez que não é possível estar ao lado, fisicamente, do aluno. Assim, interpreta-se que a atitude de estudantes manterem suas telas fechadas nos encontros síncronos, abre-se uma brecha para alunos com dificuldades na produção textual desorganizarem-se. Aliado a isso, existe a impossibilidade em observar questões mais específicas

de organização na escrita, já que todos os textos são digitados. Também há as questões de ocupação da página não serem analisadas, uma vez que isso implicaria aulas específicas de formatação e de uso de ferramentas como Word e Docs.

De qualquer forma, essas dificuldades, todavia, não impediram que o trabalho individualizado fosse feito, levando em conta as quatro dimensões a respeito da interação docente voltada para a linguagem. A plataforma disponibilizada na instituição, Google Classroom, permite que haja comunicação, personalizada, com os estudantes. Também a instituição disponibiliza um e-mail para cada docente e para cada discente. Assim, o correio eletrônico foi um meio de atendimento individual nos momentos das aulas síncronas, pois os estudantes podiam conversar com a professora durante a aula ou mesmo depois. Esse recurso foi muito utilizado pelos alunos do oitavo ano. Diversas vezes, ao longo das observações, P1 fez esse tipo de atendimento durante e até mesmo após a aula para dar explicações específicas sobre a produção textual.

Em suma, considera-se que com as dimensões da interação docente descritas nesta categoria, além de aproximar o estudante do objeto de conhecimento e contribuir para a compreensão do conteúdo, a prática pedagógica precisa levar em conta no trabalho com o processamento do texto, a promoção da escrita multimodal como prática social, assim como a relação teoria e prática também em um viés social. Conforme Passarelli (2004), a escrita não pode ser entendida apenas como um processo cognitivo interno, voltado para o indivíduo. Ela responde a convenções discursivas sociais. Ainda mais quando “[...] só se pode verificar a função de um texto, a partir da observação dos contextos, dos mundos em que esse texto desempenha uma atividade comunicativa” (PASSARELLI, 2004, p. 80). Para tanto, de acordo com Moran (2003), é necessário modificar o que é feito em sala de aula, no presencial e no virtual, organizando ações de pesquisa e de comunicação que possibilitem continuar aprendendo em ambientes virtuais. Assim, com o/a professor/a exercendo um papel de agente

mediador/a entre a sociedade e o indivíduo-aluno, atividades como essas contribuirão para o surgimento de novas oportunidades de interação construtiva e para que os estudantes aprendam a trabalhar com autonomia e responsabilidade as suas estratégias próprias de produção textual escrita (MORAN, 2003; PASSARELLI, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada objetivou *Investigar práticas pedagógicas planejadas para promover a interação docente na produção de textos, proporcionando uma experiência de letramento multimodal em contextos híbridos de aprendizagem para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola privada de Porto Alegre*. O papel do/a professor/a, nesse contexto, exige uma postura de mediação pedagógica, explorando diferentes formas de expressão no processo de produção do/a estudante-escritor/a envolvendo linguagens híbridas.

O exposto indica que a adaptação ao ensino remoto emergencial, impulsionada pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), exigiu dos docentes participantes da pesquisa habilidades digitais desenvolvidas por meio de formação continuada, prática recorrente na instituição. Esse preparo foi essencial para a condução das aulas observadas, nas quais a argumentação foi a principal função comunicativa trabalhada nas estratégias de construção dos textos, conectando os conhecimentos prévios dos estudantes com as práticas de letramento híbrido. A professora observada para este estudo (P1) aplicou uma abordagem focada no protagonismo estudantil, priorizando o desenvolvimento do estudante ao invés da simples transmissão de conteúdos.

Apesar disso, a divisão da disciplina de Língua Portuguesa em leitura e compreensão, gramática e produção textual revela-se um obstáculo, dificultando a reflexão e a prática de escrita dos alunos, especialmente quando intermediada por tecnologias digitais. Assim, superar

essa fragmentação exige um acompanhamento mais individualizado dos estudantes, além de um tempo maior de intervenção docente. Nesse contexto, diferentes formas de interação – presencial e virtual – foram observadas, incluindo exposições de trabalhos, discussões coletivas, *chats* e fóruns, que possibilitam interações individualizadas e contribuem para o desenvolvimento do processo de escrita.

Por fim, observa-se que a interação docente em ambientes virtuais de aprendizagem, além de gerar resultados positivos, traz novos desafios para professores e instituições de Educação Básica em relação à pesquisa em práticas letradas sobre os modos de interação e interatividade em contextos híbridos de aprendizagem. Neste sentido, constata-se também que a interação constante estimula nos estudantes o prazer e a motivação para se expressarem por meio da escrita, enquanto os professores se tornam mais exigidos. Ademais, esta reflexão sugere que a formação docente, desde os cursos iniciais, deve aprofundar-se nas práticas de produção de texto como prática de escrita social, permitindo que o/a professor/a compreenda seu papel na sala de aula expandida e construa um espaço de conexão e engajamento em práticas de leitura e escrita multimodais relevantes para a contemporaneidade escolar.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- CALKINS, Lucy; HARTMAN, Amanda; WHITE, Zoë. **Crianças produtoras de texto: a arte de interagir em sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- DEMO, Pedro. **Aprendizagem no Brasil: ainda muito por fazer**. 2ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia: teoria e pesquisa**. v. 22, n. 2. 2006.

GUTIERREZ-RIOS, Mirta Yolima; GUERRERO-MEDINA, Eddy Johana. Modos de interacción y prácticas de escritura multimodal en contextos híbridos: revisión de la literatura científica. *In: Felicetti, Vera Lucia (Org.), et al. Teorias e praticas de linguagem: resultados da internacionalizacao do curriculo*, v. 1, p. 55-106. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAIS, Virgínia Maria de. **A interação docente na produção de textos nos anos finais do ensino fundamental em contexto de ensino híbrido**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. *In: Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Coleção mídias contemporâneas. 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2001.

MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. Brasília, DF: INEP, 2006.

PASSARELLI, Lilian. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In: FERRETI, Celso João et al. (org.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 4ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SERAFINI, Maria Teresa. Como escrever textos. 6ª Ed. São Paulo: Globo, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; COLE, Michael. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

7

Lucas Nascimento Braga Silva

OS PROFESSORES NA PANDEMIA:

**SABERES, DESAFIOS E RASTROS
DE PRECARIZAÇÃO NA CARREIRA DOCENTE**

INTRODUÇÃO

Em meados do mês de fevereiro, poucos dias antes da Organização Mundial da Saúde (OMS) declarar estado de pandemia em decorrência da crise sanitária causada pela Covid-19², diversas escolas brasileiras já estavam com o ano letivo em andamento e muitas se preparavam para iniciar, professoras e professores aqueciam seus recursos didáticos, materiais e saberes para mais uma vez exercerem a carreira docente. Porém, o ligeiro crescimento da pandemia no país levou os sistemas de educação a paralisarem as atividades como medida de prevenção ao vírus.

Desde o início desta paralisação, um constante processo de adaptação com os novos meios que surgiam para manutenção das aulas, seja nas escolas de educação básica, em cursos técnicos e até mesmo nas universidades, já era uma realidade na educação brasileira. Tal condição, em pouco tempo, fez com que lousas da sala de aula e os livros didáticos fossem substituídos por arquivos *pdfs*, chamadas de vídeo e atividades por *WhatsApp*, fazendo com que a escola, a docência e a educação no seu todo caminhassem por um processo de resignificação.

Em se tratando do contexto educacional, as adaptações que a pandemia trouxe não foram sentidas somente no que se refere a aprendizagem dos alunos, diversas questões sobre a função que a escola brasileira possui tiveram de ser também pensadas. Decretos municipais, estaduais e federais eram emitidos com certa frequência orientando escolas e sistemas de ensino a adotarem medidas de proteção sanitária, retomada e paralisação de aulas e apontando possíveis caminhos para manutenção das atividades educativas.

2 A Covid-19 é uma doença causada pelo coronavírus, até então um vírus novo descoberto na cidade de Wuhan, na China em dezembro de 2019, vindo a se tornar uma epidemia, e consequentemente uma pandemia de proporções globais.

Esta função que a escola brasileira possui vai além daquilo que a sala de aula, decretos institucionais e a mídia retratava, pois, as desigualdades econômicas e sociais também adentraram o território escolar do momento, evidenciando que as responsabilidades das escolas, dos professores e demais profissionais da educação fossem outras, como por exemplo, atender questões relacionadas à alimentação de alunos e assegurar outros direitos sociais.

Neste contexto, as reflexões apontadas neste capítulo nos permitem pensar elementos que a pandemia de Covid-19 trouxe, e que intensificaram algumas questões que a escola e a educação já enfrentavam, entretanto foram agravados e nos convidam a olhar com outras lentes questões que vieram e buscam se instalar como uma condição de vida, especialmente na vida de professoras e professores e em suas carreiras docentes, cujo impacto reflete diretamente na qualidade da educação ofertada e na produção de outros modos de ser professor.

Assim sendo, as reflexões sobre os professores na pandemia presente neste texto nos situam outras questões relevantes, como as desigualdades educacionais e a precarização da carreira docente. O ponto de partida para a realização desta investigação foram imagens e notícias veiculadas nos mais diversos meios de comunicação, com um recorte temporal dos anos de 2020 a 2022, o recorte das matérias possibilitaram a presente discussão, mas entende-se que pela relevância do tema, outras proporções podem ser alcançadas na discussão.

DISCUSSÃO TEÓRICA

As bases teóricas que sustentam esta discussão a respeito do professor na pandemia estão alicerçadas em alguns autores que dialogam com o campo das políticas educacionais (Arroyo, 2011;

Lavalle, 2003; Gentili, 2009; Algebaile, 2017), tomam como referência estudos de autores da perspectiva pós-estruturalista (Lazzarato, 2011; Saraiva, 2009; Veiga-Neto, 2011; Dardot; Laval, 2004) e adota em sua construção a inspiração foucaultiana de análise discursiva.

As políticas educacionais desempenhas uma importante função na sociedade, são elas que asseguram a igualdade e promovem a equidade na educação, possibilitando condições para a manutenção da qualidade da educação, tão cara por todos nós. No entanto, devido as constantes mudanças e mobilizações sociais, as políticas nos possibilitam ampliar o olhar para situações que nos exigem uma análise mais profunda de uma situação.

Em contraponto, os estudos foucaultianos e de seus comentaristas apontam uma possibilidade analítica e não prescritiva de forma a aprofundar o olhar sobre as políticas como uma forma de governo e de condução de sujeito, sendo estas políticas necessárias para a educação, mas que também podem apontar para outros significados e possibilidades de compreensão.

A racionalização de desigualdade educacional aqui estabelecida pode ser entendida com Arroyo (2011), evidenciando que este tipo de desigualdade se dá na visão escolar, compreendida em aspectos como a alfabetização, escolarização e no acesso e na permanência na escola, e mais recentemente a desigualdade em qualidade e resultados de aprendizagem, aspectos que podemos considerar mais emergentes no contexto da virtualidade por meio do Ensino Remoto Emergencial vivenciado no período da pandemia.

Ainda refletindo sobre as desigualdades educacionais na perspectiva de Arroyo, o autor afirma que as desigualdades escolares são reduzidas a capacidades desiguais dos alunos, responsabilizando-os pelas desigualdades escolares (Arroyo, 2011).

O dilema entre mérito individual e as disparidades nas oportunidades educacionais é um tema complexo e sensível. Sabemos que é verdade que ditados como “quem quer, consegue” ou a crença no poder do esforço individual refletem uma perspectiva de mérito e autodeterminação. No entanto, é crucial reconhecer que nem todos partem do mesmo ponto de partida na busca pelo dito sucesso escolar.

As desigualdades socioeconômicas e as disparidades nas políticas educacionais podem criar obstáculos significativos para alguns alunos, aprofundando cenários de evasão, abandono escolar e auto responsabilização docente. A falta de acesso a recursos, à qualidade variável das escolas e o suporte educacional insuficiente impactam negativamente o desempenho de alunos e professores, independentemente do quanto eles se esforcem individualmente.

É evidente que a naturalização das desigualdades prejudica continuamente a construção de um caminho que dê um norte para a educação brasileira nestes tempos estranhos, e este caminho deveria ser pela presença do estado e garantia das condições básicas para o acesso aos meios virtuais de aprendizagem e da manutenção dos alunos neste acesso para que não tivéssemos tantos excluídos do direito a educação. A respeito deste processo de exclusão, Gentili (2009) afirma que os que estão excluídos do direito à educação não estão excluídos somente por permanecerem fora da escola, mas também por formarem parte de um conjunto de relações e circunstâncias que os afastam desse direito, negando ou atribuindo-lhes esse direito de forma restrita, condicionada ou subalternizada (Gentili, 2009).

De outro lado, as desigualdades e a ausência do estado nestes processos educativos imperam na lógica da racionalidade neoliberal, fazendo com que estudantes assumam o compromisso de serem responsáveis por si mesmos e suas condições de acesso

e permanência na escola no período pandêmico. A racionalidade neoliberal parte de um pressuposto de que a vida é uma empresa, e por isso, os meios de acesso, oportunidades e produção são homogêneos, pois não considera o esforço nem a realidade a qual as pessoas estão submetidas, e a que condições são estabelecidas neste meio (Dardot; Laval, 2016).

Esta lógica neoliberal em que coloca os alunos e professores como empresários de si não é algo que surge no período da pandemia, já imperava de outras formas na vida das pessoas e no campo da educação. Entretanto, o período da pandemia foi uma oportunidade para que estes movimentos se intensificassem e balizassem as discussões sobre o que fazer ou não quando a questão sanitária e vital deveria ser prioridade, e não as estatísticas que governam o meio da educação.

O conceito do “empresário de si mesmo” é uma adaptação neoliberal do Homo œconomicus, conforme desenvolvido por Michel Foucault em sua obra “O Nascimento da Biopolítica” (2008). Esse sujeito é encarregado de fazer escolhas e assumir responsabilidades por elas. Isso envolve uma gama de ações, incluindo a realização de investimentos contínuos em si mesmo e a consideração de si mesmo como seu próprio capital. O indivíduo é incentivado a ser ativo e autônomo ao realizar as operações necessárias em seu próprio ser, conforme discutido por autores como Ball (2013) e Dardot e Laval (2016). Esse fenômeno reflete uma perspectiva neoliberal que destaca a ênfase no indivíduo como um empreendedor de sua própria vida, responsável por moldar seu próprio destino por meio de escolhas e investimentos pessoais.

METODOLOGIA

Os caminhos e escolhas metodológicas para a realização deste estudo adotam a perspectiva foucaultiana na perspectiva pós-crítica (Paraíso; Meyer, 2014) como modo de análise de discurso buscando discutir como o fenômeno da pandemia de Covid-19 atravessou e assujeitou professores e suas carreiras docentes.

O material empírico da investigação constitui-se de notícias e reportagens publicadas no período da pandemia que refletissem a realidade de professores e alunos em busca de condições de exercício da docência e manutenção do aprendizado em meio ao contexto de crise sanitária. O *corpus* analítico da pesquisa é composto por imagens que apontam para condições educacionais envolvendo as políticas educacionais e o exercício da função docente.

ANÁLISE DE DADOS

Os professores desempenharam um papel crucial durante a pandemia de COVID-19, enfrentando diversos desafios e adaptando-se rapidamente a novas formas de ensino. Embora os professores também estivessem em condições sanitárias restritas, as atividades e a responsabilização docente continuavam a acontecer, uma vez que os estabelecimentos de ensino não pararam seu funcionamento de forma integral, principalmente por razões governamentais que via decreto instituíam que as escolas e as aulas não poderiam parar.

Tal situação de continuidade da escola, ainda que de forma precária e sem muitas garantias de acesso à recursos tecnológicos por parte de professores e alunos, retomam uma tradicional e conhecida pergunta: Qual a função da escola?

Na pandemia, as indústrias pararam, as lojas fecharam, as fábricas pararam, mas a escola continuava aberta, fisicamente e de outras formas. A partir daí, o Ensino remoto Emergencial ganhou força e começou a ser implementado como condição para manutenção das aulas.

A questão da continuidade das atividades escolares, mesmo em situações adversas, como durante uma pandemia, é complexa e suscita várias considerações. A ideia de que as escolas não podem parar muitas vezes reflete a preocupação com a interrupção do processo educativo e o potencial prejuízo ao desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. Entretanto, essa postura também deve ser analisada sob diversas perspectivas:

Há consenso entre especialistas que o ensino remoto não substitui o presencial, mas, ao menos, contribui para minimizar os danos causados pela suspensão das aulas. Para o diretor de políticas públicas do Todos Pela Educação, Olavo Nogueira Filho, o afastamento do ambiente escolar deixará sequelas que precisam ser amenizadas mesmo [a]distância. (Ely, 2020, n.p.).

Cada vez mais as dificuldades de acesso dos professores as salas de aulas virtuais, falta de conexão de *internet* apropriada, computadores e muitas vezes um simples aparelho celular era somada a condições de trabalho exaustivas, onde o fato da casa se tornar escola, as demandas chegavam a todo momento, de diversas formas. A responsabilização docente e preocupação em garantir o aprendizado dos alunos passava a ser uma preocupação abraçada por professores, que assumiam para si tais condições de trabalho exaustas, muitas vezes tendo que mediar e administrar questões que iam além da função docente.

DA DESIGUALDADE À PRECARIZAÇÃO

Nem todas as ferramentas implementadas para assegurar a continuidade de um ano letivo totalmente incomum conseguiram abranger a todos. Embora o *Google Classroom*, *Office 365* e *Zoom* possam parecer garantias de acesso à educação, a realidade enfrentada por alguns alunos e, em muitos casos, principalmente por professores, não reflete essa segurança. Isso pode ser atribuído à implementação precoce dessas ferramentas, focalizada exclusivamente na continuidade do ano letivo para atender às estatísticas e burocracias educacionais do estado.

Até o momento, algum tempo depois da pandemia ter declarada seu fim, não observamos uma política pública efetiva para garantir o acesso dessas plataformas aos professores brasileiros, ficando a responsabilidade de cada um se especializar e buscar formação continuada para acesso nestas plataformas. Vale ressaltar que os principais beneficiados têm sido as grandes corporações, que continuam a lucrar significativamente à custa das disparidades educacionais, referindo-me especificamente às plataformas de ensino e aprendizagem.

A precariedade da carreira docente é uma preocupação em muitos sistemas educacionais ao redor do mundo, ou pelo menos deveria ser, especialmente em um contexto de crise sanitária. Ela se refere às condições de trabalho, remuneração e segurança no emprego enfrentadas pelos professores. Algumas das principais questões relacionadas à precariedade da carreira docente incluem principalmente baixos salários, insegurança trabalhista, tendo em vista que há muitos professores contratados, carga horária de trabalho extensa, indisponibilidade de recursos didáticos e ainda a falta de reconhecimento da função, em uma sociedade onde não se reconhece a relevância desta carreira.

Esses fatores combinados podem criar um ambiente desafiador para os professores, afetando não apenas sua qualidade de vida, mas também a qualidade do ensino que oferecem. A abordagem do tema da precariedade da carreira docente é fundamental para melhorar o sistema educacional como um todo, valorizando e apoiando adequadamente os profissionais da educação, algo que passou muito distante da realidade no período da pandemia.

A transição do trabalho docente do modo presencial para uma realidade digital implicou mais do que simplesmente transportar atividades que ocorriam em sala de aula, com contato direto com os alunos, para um ambiente totalmente digital. Nesse novo cenário, elementos e experiências que caracterizavam o trabalho do professor precisaram ser completamente readaptados. A atividade de trabalho, os meios utilizados e o objeto de estudo foram reestruturados em um curto espaço de tempo, resultando em uma intensificação e precarização das condições e processos de trabalho (Souza *et al.*, 2021).

A desigualdade socioeconômica entre os professores tornou-se evidente durante este período, manifestando-se na falta de acesso à tecnologia, equipamentos e materiais necessários para realizar as atividades docentes. Isso levou à necessidade de fornecer materiais físicos, evidenciando disparidades nas condições financeiras que impactaram tanto o processo de ensino quanto as condições de trabalho dos professores. Essas disparidades resultaram em uma demanda física maior, na tentativa de adaptar metodologias para ampliar o acesso, e geraram preocupações mentais, visto que havia a apreensão de que o trabalho não estava alcançando todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cenário da pandemia, a suspensão das atividades presenciais não implicou em sua maioria, uma interrupção nas práticas educativas. As instituições de ensino confrontam a necessidade de atender às exigências da sociedade voltada para a aprendizagem (Simons; Masschelein, 2011) e devem conceber estratégias para transferir suas operações para o ambiente doméstico dos alunos e professores. Dessa forma, é essencial que as escolas orientem os professores na criação dessas estratégias, visto que a empiria desta pesquisa indica que a responsabilidade de lidar com essa questão foi, em grande medida, atribuída de maneira individual aos docentes. Inicialmente, tanto as escolas quanto as redes de ensino não lograram desenvolver planos abrangentes e oferecer orientações claras sobre como os professores deveriam proceder.

Algumas questões foram acentuadas no período da pandemia no que diz respeito a carreira docente. Além de toda uma complexidade para dar conta da parte dos alunos, os professores foram constantemente responsabilizados com intensas jornadas de trabalho, visto que suas casas se tornaram sala de aula e as questões que já eram intensas na vida docente, foram ainda mais acentuadas.

De forma muito pontual, especialmente sobre os professores, estes tiveram que inserir-se em uma precariedade de vida como um todo, considerando que durante o período do Ensino Remoto Emergencial, muitos foram os desafios.

Inicialmente, dar conta de toda a questão pedagógica, atender a demandas de alunos e famílias, ensinar os pais a compreenderem a importância da manutenção da aprendizagem naquele momento de crise sanitária, resistir à ausência de recursos tecnológicos e investir em suas próprias formações para atender a demandas coletivas das escolas e alunos.

Existiram vantagens para os professores no período da pandemia? De um lado, enquanto sindicatos enfrentavam os governos para garantir condições dignas de trabalho, como minimamente cumprimento de carga horária, do outro, professores e equipes escolares trabalhavam incansavelmente para a educação, abraçando questões inclusive particulares das famílias. Existem relatos de inclusive professores que visitavam alunos para realizar a entrega de alimentos, ressignificando sua atuação e função social dentro e fora da escola.

A pandemia passou, mas esta precarização continua sendo construída e vivida pelos professores.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. **Os desafios da escola pública na relação com as políticas sociais**. E-mosaicos, v. 6, n. 12, p. 33-47, 2017.

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais, igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 83-94, 2011.

BALL, Stephen. **Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada**. Educação, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 144-155, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12886>. Acesso em 09 fev. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

ELY, Débora. Aulas presenciais nas escolas do RS não têm prazo para retorno. **Gaúchazh**, Porto Alegre, 29 abr. 2020. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2020/04/aulas-presenciais-nas-escolas-do-rs-nao-tem-prazo-para-retorno-ck9lwcmibi00oj017ndtzewi2r.html>. Acesso em: 15 fev. 2024.

FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: ed. Martins Fontes, 2008.

GENTILI, Pablo. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina**. Educação & Sociedade, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, 2009.

LAVALLE, Adrian. Cidadania, igualdade e diferença. **Lua Nova**, n. 59, p. 75-93, 2003. planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm>.

LAZZARATO, Maurizio. **La fabrique de l'homme endetté**. Paris: Amsterdam, 2011.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições. 2014. p. 17-24.

OLIVEIRA, Walas. Lonardo. de; RIBEIRO, Luís. Antônio. Reflexões sobre a precarização do trabalho docente na América Latina. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 29-47, 2023. DOI: 10.35699/2238-037X.2022.40831. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/40831>. Acesso em: 17 fev. 2024.

SIMONS, M.; MASSCHELEIN, J. Sociedade da Aprendizagem e Governamentalidade: uma introdução. **Currículo Sem Fronteiras**, v.11, n.1, p.121-136, jan./jun. 2011.

SARAIVA, Karla.; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e Educação contemporânea. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 187-201, maio/ago. 2009.

SOUZA, Katia Reis de Souza et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**. V. 19:e00309141, 2021. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00309.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão, exclusão, in/exclusão**. Verve, São Paulo. 20, p. 121-135, 2011.

8

Diana Schneider Gottschalck

Patrícia Scherer Bassani

**UMA PROPOSTA
TEÓRICO-METODOLÓGICA
PARA O DESENVOLVIMENTO
DA APRENDIZAGEM CRIATIVA
POR MEIO DE TRILHAS
DE APRENDIZAGEM**

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-180-2.8](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-180-2.8)

INTRODUÇÃO

A sociedade está vivendo um momento em que as mudanças ocorrem de forma exponencial. Assim, o processo de aprendizagem transforma-se a todo instante, exigindo não apenas dos docentes, como também de alunos, novos saberes e novas estratégias de construção do pensamento e, conseqüentemente, novas formas de resolver problemas, tanto dentro como fora do ambiente escolar.

O processo de aprender, antes restrito à sala de aula, hoje transcende entre espaços físicos e digitais. A mudança constante de cenários exige muito além do que apenas competências técnicas relacionadas ao uso de tecnologias. Nesse novo contexto, as competências comportamentais (trabalhos em grupos, proatividade na solução de problemas, entre outras) tornam-se essenciais.

Papert (2008) sustenta o construcionismo como uma proposta para superar limitações da educação tradicional, principalmente pautada no ensino de conteúdos previamente definidos. O construcionismo é delineado sobre a suposição de que as crianças farão melhor descobrindo por si mesmas o conhecimento de que precisam. Ainda, ressalta e evidencia o compartilhamento de informação com o mundo exterior.

O construcionismo de Seymour Papert influenciou o conceito de aprendizagem criativa de Michael Resnick a partir da década de 1980, sob algumas perspectivas, destacando a ideia da aprendizagem ativa e a experiência mão na massa no desenvolvimento de projetos pessoais e no trabalho colaborativo e a exploração das tecnologias digitais nesse processo.

Diante do exposto, este estudo apresenta uma proposta teórico-metodológica que articula a abordagem da aprendizagem criativa, proposta por Resnick (2020), envolvendo os 4 Ps (projetos,

pares, paixão e pensar brincando) e o conceito de trilhas de aprendizagem, proposto por Schoonenboom *et al.* (2007), que envolve a organização e a construção de trilhas para a orientação e condução do processo de aprendizagem.

Para fins deste estudo, a trilha caracteriza-se como um percurso orientado pelos 4 Ps a partir de uma perspectiva gamificada. A gamificação, segundo Burke (2015), é vista como capaz de motivar as pessoas, estimulando mudanças comportamentais, bem como desenvolvendo habilidades que as incentivem à inovação.

O presente estudo é um recorte de pesquisa desenvolvida no mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social, no âmbito do grupo de pesquisa Informática na Educação, da Universidade Feevale. Tem como objetivo apresentar a proposta teórico-metodológica, caracterizando a aprendizagem criativa por meio de trilhas de aprendizagem e apoiada na gamificação.

Esta pesquisa está dividida em três partes. A primeira busca apresentar aproximações teóricas entre os conceitos de aprendizagem criativa, trilhas de aprendizagem e gamificação. Na segunda parte, apresenta-se a metodologia utilizada na pesquisa e o percurso de desenvolvimento do processo teórico-metodológico. Por fim, na terceira parte, apresenta-se a validação da metodologia proposta e as considerações finais.

APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Esta seção apresenta algumas aproximações teóricas entre os conceitos de aprendizagem criativa, trilhas de aprendizagem e gamificação. Trata-se de aspectos importantes quando o assunto é aprendizagem.

CONCEPÇÕES SOBRE TRILHAS DE APRENDIZAGEM

Conforme Schoonenboom *et al.* (2007), as pesquisas sobre trilhas de aprendizagem utilizam uma variedade de métodos apoiados por tecnologias, possibilitando que os alunos deixem registros de suas atividades. Isso permite a visualização de informações relevantes sobre o processo do aluno ao longo do percurso. Estudos de Schön e Ifenthaler (2018), assim como de Oliveira *et al.* (2018), também evidenciam o uso das trilhas de aprendizagem como uma possibilidade para mapear e acompanhar o desenvolvimento do processo de aprendizagem de cada aluno nos ambientes virtuais.

Dentre as principais ferramentas que contribuem para a promoção do desenvolvimento de trilhas de aprendizagem, constam: recursos para monitoramento de desempenho; regras adaptáveis à realidade do aluno; fóruns de discussão; modelos de atividades grupais; e revisão em pares e gamificação (Ota; Rocha, 2021).

O emprego de trilhas de aprendizagem visa proporcionar um aprendizado individualizado à experiência do discente no seu ambiente de aprendizagem. No entanto, Schoonenboom *et al.* (2007) pontuam que a verdadeira trilha ocorre quando o ambiente (em seu sistema) se adapta às necessidades e aos comportamentos do aluno. Nesse contexto, as trilhas de aprendizagem auxiliam a impulsionar a adaptação como parte do projeto de arquitetura do sistema, bem como a atuar sob a forma como transcorre a experiência do usuário. De forma complementar, Ota e Rocha (2021) apontam que as trilhas de aprendizagem viabilizam a flexibilização de percurso do ensino, com vistas ao alcance dos objetivos de aprendizagem. Desse modo, segundo os autores, podem adequar-se ao perfil do aluno ou até mesmo ao perfil da instituição, tornando-se uma proposta bastante versátil.

As trilhas, portanto, podem ser utilizadas tanto para conduzir quanto para monitorar o processo de aprendizagem dos alunos. Neste estudo, a trilha tem como objetivo guiar e conduzir o processo de construção do conhecimento sob o contexto da aprendizagem criativa alinhada à gamificação.

APRENDIZAGEM CRIATIVA NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM

O contexto da aprendizagem criativa contribui ao enfrentamento do atual ritmo de mudanças e situações novas, inesperadas e incertas, frente às quais o indivíduo precisa aprender a atuar de forma criativa, já que “[...] no mundo atual, cotidianamente, aparecem novos desafios e problemas inesperados para serem resolvidos, as exigências na formação dos indivíduos sofrem constantes modificações” (Sobreira; Viveiro; Abreu, 2020, p. 28).

Resnick (2020) pontua que as tecnologias digitais podem expandir as oportunidades do indivíduo, uma vez que desenvolvem a habilidade de pensar criativamente. O autor destaca, também, que a necessidade de pensar criativamente nunca foi tão premente, e, sob esse viés, as tecnologias oferecem potencialidades inovadoras à formação de indivíduos criativos. O autor propõe uma abordagem de aprendizagem conhecida como “espiral da aprendizagem” e também destaca os “4 Ps” como princípios fundamentais dessa abordagem. De acordo com Resnick (2020), a espiral da aprendizagem e os 4 Ps (Projetos, Paixão, Pares, Pensar Brincando) estão inter-relacionados e são interdependentes.

A espiral da aprendizagem, proposta por Resnick (2020), estimula o pensamento criativo, tendo como premissas o imaginar, o criar, o brincar, o compartilhar e refletir e o imaginar novamente. Tais pilares podem ser utilizados tanto para práticas, com o uso das tecnologias (linguagens de programação etc.), como para atividades em que a tecnologia é utilizada como mediadora (inspiração para

o desenvolvimento de algo etc.). Entretanto, a aprendizagem também pode ser utilizada de forma genuína a partir da imaginação de algo, sem a necessidade da tecnologia. Assim, o autor pontua que, “[...] para que as pessoas consigam prosperar nesse cenário de constantes mudanças, a capacidade de pensar e agir de maneira criativa é mais importante do que nunca” (Resnick, 2020, p. 04). Portanto, ao se promover uma atuação orientada ao pensamento e à expressão criativa, desenvolvem-se pensadores criativos.

Uma pesquisa de revisão bibliográfica conduzida por Gottschalck e Bassani (2023) teve com objetivo identificar quais práticas educativas são realizadas no contexto de aprendizagem criativa. O estudo apontou que as práticas mais comuns envolvem propostas relacionadas à linguagem de programação *Scratch*, metodologia STEAM (*Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics*) e cultura *Maker (do it yourself)*.

A IMPORTÂNCIA DA GAMIFICAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO

McGonigal (2012, p. 30) resume o conceito de jogo com base em quatro fatores: meta, regras, sistema de *feedback* e participação voluntária. Segundo ele, o conceito de jogo difere do conceito de gamificação, isto é, a principal diferença, de acordo com McGonigal (2012) é que os jogos são atividades completas e autônomas, enquanto a gamificação incorpora elementos de jogo em contextos não relacionados a jogos. Ou seja, os jogos, por si só, oferecem experiências imersivas e estruturadas enquanto a gamificação é mais uma abordagem para aprimorar experiências existentes.

Em sua abordagem sobre “Jogos e gamificação: inventividade e inovação na educação?“, Schlemmer (2021) inicia sua proposição instigando o leitor a pensar que o jogo faz parte da história do desenvolvimento humano, estando, portanto, presente no viver e no conviver dos indivíduos desde os tempos primitivos. Relaciona

ainda que, inicialmente, o jogo revela-se simbólico, quase uma assimilação pura, visto que o pensamento seminal é direcionado à satisfação individual.

Conforme Schlemmer (2014, p. 252), o jogo é um fenômeno emergente que tem origem na “[...] popularização e popularidade dos jogos e de suas capacidades intrínsecas de instigar a ação, resolver problemas e potencializar aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento”. Essa proposição também é compartilhada por Vianna *et al.* (2013) ao pontuarem que a gamificação advém da constatação de que o ser humano se sente fortemente atraído por jogos.

Zichermann e Cunningham (2011) destacam que a gamificação é o processo no qual a reflexão e a dinâmica dos *games* interagem, envolvem e conduzem o usuário a resolver problemas. Frente a isso, McGonigal (2012) e Kapp (2012) a defendem como um fenômeno no qual jogos digitais aplicados auxiliam na resolução de problemas sociais ao envolver seu público.

Pesquisa conduzida por Gottschalck e Bassani (2021) a fim de identificar quais práticas estão sendo realizadas com o uso da gamificação no contexto educativo mostrou duas perspectivas: por um lado, atividades realizadas envolvendo o uso jogos prontos, na perspectiva de apoiar o processo de aprendizagem; por outro lado, atividades que buscam aliar jogos e plataformas de redes sociais. Observou-se o uso de ferramentas como Quiz, Educaplay, Edpuzzle, Slides e QR-codes, que aparecem como partes de um processo gamificado para a prática educativa.

METODOLOGIA

A pesquisa, de abordagem qualitativa e exploratória, foi conduzida a partir de um estudo de caso educacional, que, de acordo com André (2008), pode ser desenvolvido em três fases:

- a. Fase exploratória: envolve estudos teórico, buscando aproximar os conceitos de aprendizagem criativa, trilhas de aprendizagem e a gamificação.
- b. Delimitação dos estudos: envolve o delineamento da primeira versão da proposta teórica-metodológica, tendo com base nos estudos teóricos conduzidos na fase anterior.
- c. Análise sistemática de dados: envolve a validação da proposta em contexto escolar.

Neste estudo, a metodologia foi validada a partir de atividade realizada com 62 alunos matriculados na disciplina de Arquitetura de Processos do curso técnico em Administração, Recursos Humanos e Contabilidade do eixo Gestão e Negócios, em duas escolas localizadas em duas cidades na região do Vale do Rio dos Sinos, no estado do Rio Grande do Sul.

PERCURSO DE PESQUISA

PARTE I DELINEAMENTO DA PROPOSTA

A primeira etapa do processo de pesquisa envolveu estudos teóricos, articulando os conceitos de aprendizagem criativa (Resnick, 2020), trilhas de aprendizagem (Schoonenboom *et al.*,

2007; Ota; Rocha, 2021), e gamificação (Kapp, 2012; McGonigal, 2012; Schlemmer, 2014; 2021). Esses estudos serviram de base para a proposta aqui descrita.

A proposta teórico-pedagógica foi desenvolvida e norteadas a partir dos 4 Ps da aprendizagem criativa, conforme mostra a Figura 1, a seguir. Os 4Ps (Projetos, Paixão, Pares e Pensar Brincando) envolvem a compreensão de que o aluno aprende melhor quando faz algo que gosta, quando ele compartilha esse conhecimento, além de tornar o processo de aprendizagem prazeroso e desafiador.

Figura 1: Os 4 P's da aprendizagem criativa



Fonte: adaptado de Resnick (2020).

A partir dos conceitos dos 4 Ps, procurou-se realizar a articulação com a espiral da aprendizagem, conforme expõe a Figura 2, a seguir. Resnick (2020) propõe que a aprendizagem seja vista como um processo contínuo de exploração e refinamento. Segundo o autor, não há uma ordem rígida, mas sim, uma espiral em que os alunos podem e devem visitar e expandir seus conhecimentos ao longo do tempo, sempre que necessário.

A espiral da aprendizagem, proposta por Resnick (2020), busca instigar o aluno através de uma pergunta central. Depois, a atividade é orientada por meio de diferentes etapas: imaginar, criar, brincar, compartilhar e refletir.

O planejamento da proposta de atividade com as turmas envolveu as seguintes etapas:

- a. Delimitação do conteúdo: a atividade envolveu o conteúdo de mapeamento dos processos, tomada de decisão, ferramentas digitais, ferramentas estratégicas, organogramas, fluxogramas da disciplina Arquitetura de Processos.
- b. Definição do objetivo: a proposta teve como objetivo oportunizar aos alunos o desenvolvimento do conteúdo curricular, mas de forma a ser aplicada em qualquer contexto, seja pessoal ou profissional. O foco estava em compreender o processo e desenvolver o pensamento crítico.
- c. Planejamento da atividade no contexto da aprendizagem criativa: a atividade proposta partiu da seguinte questão: "Quando eu era pequeno, eu gostava de jogar?"

A seguir, a Figura 2 destaca como a proposta foi sistematizada ao longo da espiral da aprendizagem.

Figura 2: Espiral da aprendizagem criativa



Fonte: adaptado de Resnick (2020).

A gamificação foi idealizada a partir de duas perspectivas: a) registro de conclusão de fase/etapa, por meio de selos (medalhas e/ou *badges*); e b) condução do processo por meio da trilha.

PARTE II APLICAÇÃO NO CONTEXTO PRÁTICO DA SALA DE AULA

A proposta foi validada no contexto prático com alunos da disciplina de Arquitetura de Processos, nos cursos técnicos do eixo Gestão e Negócios, com alunos dos cursos de Administração, Contabilidade e Recursos Humanos de uma escola localizada em duas instituições da mesma rede em cidades diferentes. Foram concluídos 16 projetos, com 62 alunos.

Como forma de orientar os alunos para o desenvolvimento do projeto, a proposta foi reorganizada em formato de cronograma, conforme demonstra a Figura 3, a seguir.

Figura 3: Cronograma de entrega seguindo a espiral da aprendizagem

IDENTIFICAÇÃO DO JOGO:

ETAPAS	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	DATA DA ENTREGA (TODAS PELO JAMBOARD)	SELO?
APRESENTAÇÃO DO GRUPO	Criação do mural digital (Jamboard).	20/10/2022	
	Apresentação dos integrantes do grupo (usem a criatividade para se apresentarem).		
	Como foi para o grupo voltar no tempo e (re)pensar quais jogos foram importantes para vocês e quais memórias lhe trouxeram?		
	Quais foram os desafios iniciais nesta atividade?		
IMAGINAR	Construção do rascunho do Selo.	20/10/2022	
	É o momento de vocês descreverem/mostrarem como imaginaram o jogo nos dias de hoje.		
CRIAR	Apresentar o SELO e a justificativa pela escolha.	20/10/2022	
	Apresentar o JOGO.	26/10/2022	
BRINCAR	Bora colocar o jogo em prática? (Realizar testes em sala de aula entre os integrantes do grupo e registrar estes momentos para serem postados no Jamboard do grupo).	26/10/2022	
COMPARTILHAR	Momento de apresentar o jogo aos colegas.	31/10/2022	
	Momento de conhecer os jogos dos colegas.	07/11/2022	
REFLETIR	Apresentar o fluxograma do desenvolvimento do jogo.	07/11/2022	
	Apresentar o Organograma de como foi realizado o jogo (Quem desenvolveu as etapas).		
	Apresentar dados sobre a tomada de decisão.		
	Apresentar os pontos fortes e pontos fracos do jogo.		

Fonte: elaborada pelas autoras.

O percurso também foi sistematizado de forma visual, sob a forma de trilha de aprendizagem, a fim de orientar os alunos ao longo do processo. Essa sistematização é apresentada a seguir pela Figura 4.

Figura 4: Apresentação da trilha de aprendizagem inicial



Fonte: elaborada pela autoras.

No contexto deste estudo, a trilha envolveu:

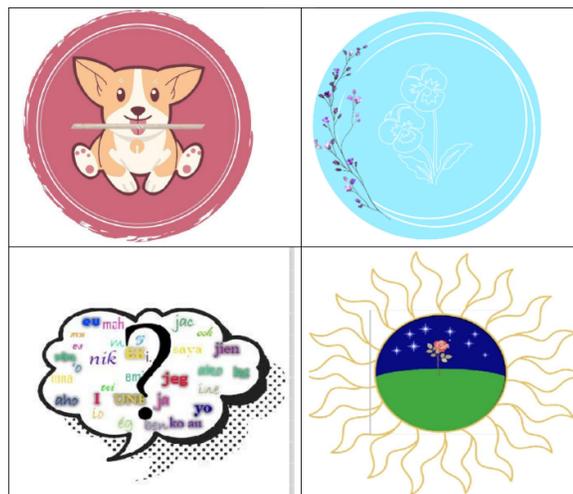
- na apresentação da proposta, buscou-se repensar o conteúdo proposto à luz dos conceitos de aprendizagem criativa;
- a etapa da pesquisa contemplou as trocas de ideias entre o grupo e a decisão final sobre qual jogo se identificavam, assim como seus respectivos argumentos;
- na etapa da produção, o ponto inicial foi a construção do mural digital, em que todos deveriam utilizar o Jamboard e fazer dessa ferramenta um diário de bordo, com todos os registros que seriam desenvolvidos ao longo do projeto;
- na etapa da socialização, deveriam apresentar seu projeto, vivenciar os projetos dos colegas, permitir a socialização de informações e conhecimentos gerados e desenvolvidos durante o percurso; e

- e. na etapa dos resultados, foram desenvolvidas atividades voltadas ao conteúdo específico da disciplina, procurando evidenciar aos alunos o significado do aprendizado.

A apresentação da proposta aconteceu em encontro presencial, porém, foram realizados encontros assíncronos e síncronos. Cada grupo/equipe desenvolveu um selo próprio durante a primeira etapa do processo.

Conforme as etapas eram finalizadas, o grupo recebia um selo de tarefa executada, de modo que todos os grupos deveriam atingir cinco selos para que a atividade estivesse validada e completa. Os selos foram colados no cronograma, para acompanhamento visual do processo. A Figura 5 apresenta exemplos de selos desenvolvidos pelos alunos.

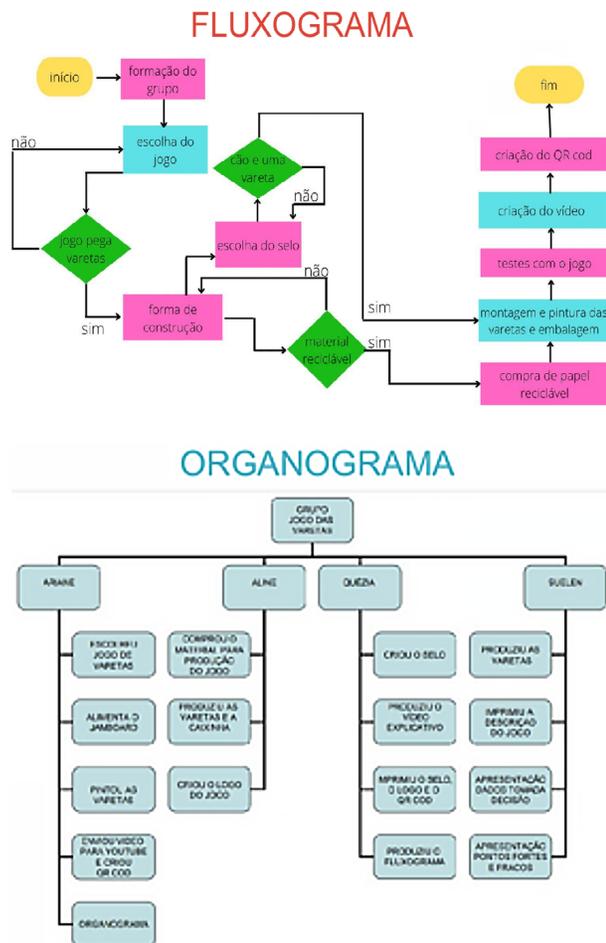
Figura 5: Selo desenvolvido pelos alunos



Fonte: elaborada pelas autoras.

Ao longo do percurso, os alunos vivenciaram o conteúdo da disciplina Arquitetura de Processos de forma lúdica, envolvendo o desenvolvimento de organograma, fluxograma, mapeamento de processos, análise de pontos fortes e pontos fracos, entre outros. O mapeamento de todo o processo desenvolvido ao longo do jogo foi registrado na ferramenta Jamboard, conforme mostra a Figura 6, a seguir.

Figura 6: Fluxograma e organograma desenvolvido pelos alunos



Fonte: elaborada pelas autoras.

Além dos resultados apresentados e socializados com os colegas, outros desafios foram superados, como o desenvolvimento de habilidades tecnológicas (saber fazer uso de ferramentas de criação, ferramentas de animação, uso de planilhas e apresentação); e diversidade de idade nos grupos, ou seja, alunos de 16 anos desenvolvendo tarefas com alunos de 47 anos, um aprendendo com o outro, trabalhando a tolerância, ajudando-se mutuamente nos desafios da atividade. Ainda, habilidades como liderança, proatividade, comprometimento com prazos, datas, formatos de entrega e responsabilidades, além de habilidades manuais, escritas, rascunhos, recortes, colagem e texturas, foram evidenciadas e desenvolvidas ao longo dos projetos.

Percebeu-se que a proposta teórico-metodológica pode ser utilizada em qualquer disciplina do eixo Gestão e Negócios, pois permite adaptações aos conteúdos das disciplinas e dela podem ser extraídas as mais diversas informações e conhecimentos, desde que seja explicitamente evidenciado o propósito da aprendizagem criativa para o processo de aprendizado.

A trilha de aprendizagem proposta buscou superar um modelo de exposição de conteúdo. Por meio da aprendizagem criativa, foi possível desenvolver no aluno a habilidade de pensar criticamente, capacitando-o a mapear e aplicar ferramentas em uma variedade de contextos e nichos de mercado. Esse objetivo está alinhado com a proposta dos cursos técnicos, que visa preparar os alunos para ingressarem no mercado de trabalho.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo trouxe como problemática a criação de uma proposta teórico-metodológica capaz de contribuir para a construção do conhecimento, com base no conceito de aprendizagem

criativa proposto por Resnick (2020), em que o aluno pode e deve ser capaz de buscar o seu próprio conhecimento, tornando-se um protagonista nesse processo do saber.

A proposta foi construída por meio de trilhas de aprendizagem, norteada pelos pilares da aprendizagem criativa e estimulada através do uso da gamificação na sua construção, em que a recompensa veio através de algo (selo) cuja criação foi oriunda dos estudantes.

No que se refere ao conteúdo da disciplina, na etapa do “refletir” da espiral da aprendizagem, os alunos tinham como tarefa a ser realizada a entrega de algumas ferramentas ou atividades que, quando concluídas, seriam a finalização do processo e a concretização do produto final. A partir dos resultados, foi possível verificar que a proposta cumpriu os requisitos, pois, além de desenvolver o conteúdo, o aprendizado veio sob os mais diversos aspectos: tecnológicos, comportamentais, sociais e cognitivos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2008.

BURKE, B. **Gamificar**: Como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias. 1. ed. São Paulo: DVS Editora, 2015.

GOTTSCALK, D. S.; BASSANI, P. S. Aprendizagem criativa: uma revisão bibliográfica. **Observatório de La Economía Latinoamericana**, [s. l.], v. 21, n. 6, p. 5695-5710, 2023. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/826>. Acesso em: 6 jan. 2024.

SUMÁRIO

GOTTSCHALK, D. S.; BASSANI, P. S. O uso da gamificação como prática educativa. *In*: Seminário de Pós-Graduação Inovamundi, 14., 2021, Novo Hamburgo. **Anais [...]**. Novo Hamburgo: Feevale, 2021. Disponível em: <https://www.feevale.br/s/2021/sitefeevale/SPG/Anais%20SPG%202021.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2023.

KAPP, K. **The gamification of learning and instruction**: game-based methods and strategies for training and education. [S. l.]: Pfeiffer, 2012.

MCGONIGAL, J. **Realidade em jogo**: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

OLIVEIRA, A. E. F. *et al.* Saite AVA: experience report on the construction of a virtual learning environment for learning paths methodology. *In*: International Conference on Computer Supported Education (CSEDU), 10., 2018, Madeira. **Anais [...]**. Madeira, Portugal: IEEE UEFS, 2018.

OTA, M. A.; ROCHA, D. G. Personalização, gamificação e as trilhas de aprendizagem. *In*: ROCHA, D.G.; OTA, M.A.; HOFFMANN, G. (Org.). **Aprendizagem digital**: curadoria, metodologia e ferramentas para o novo contexto educacional. Porto Alegre: Penso, 2021. p. 95-112.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RESNICK, M. **Jardim de infância para a vida toda**: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Porto Alegre: Penso, 2020.

SCHLEMMER, E. Jogos e gamificação: inventividade e inovação na educação? *In*: TORRES, P. L. (Org.). **Complexidade**: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: SENAR, 2021. p. 241-267.

SCHLEMMER, E. Jogos e gamificação: inventividade e inovação na educação? *In*: TORRES, P. L. (Org.). **Complexidade**: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: SENAR, 2014. p. 241-267.

SCHÖN, Daniel; IFENTHALER, Dirk. Prompting in pseudonymised learning analytics implementing learner centric prompts in legacy systems with high privacy requirements. *In*: International Conference on Computer Supported Education (CSEDU), 10., 2018, Madeira. **Anais [...]**. Madeira, Portugal: IEEE UEFS, 2018.

SCHOONENBOOM, Judith *et al.* **Trails in education**: technologies that support navigational learning. [S. l.]: Sense Publishers, 2007.

SOBREIRA, E. S. R.; VIVEIRO, A. A.; ABREU, J. V. V. Cultura maker e jogos digitais. *In*: MEIRA, L.; BLIKSTEIN, P. (Org.) **Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2020. p. 27-47.

VIANNA, Y. *et al.* **Gamification, Inc.:** como reinventar empresas a partir de jogos. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

ZICHERMANN, G; CUNNINGHAM, C. **Gamification by design**. Canada: Ed. O'Reilly Media, 2011.

9

Zeni Pereira

COMPETÊNCIAS COGNITIVAS E SOCIOEMOCIONAIS COMO RECURSO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

INTRODUÇÃO

Muito se fala no mundo corporativo e acadêmico sobre as competências, que é formada pelo conhecimento, habilidades e atitudes, que recentemente passou a ser conhecida como *hard skills* e *soft skills*, ou seja, as competências técnicas e as competências comportamentais, respectivamente. Pois bem, o foco neste capítulo são as *soft skills*, mais precisamente as competências socioemocionais, associadas às competências cognitivas (*hard skills*), no contexto educacional.

Na esfera profissional, conforme Martin (2017), para alcançar sucesso é crucial que os indivíduos adquiram e aprimorem constantemente novas habilidades. Enquanto as empresas geralmente contratam com base nas habilidades técnicas (*hard skills*), elas também promovem ou demitem com base na falta de habilidades comportamentais (*soft skills*).

Estas últimas são essenciais em qualquer campo de atuação e incluem competências como comunicação eficaz, trabalho em equipe, resolução de problemas, liderança, adaptabilidade e inteligência emocional. Assim, para prosperar no mercado de trabalho atual, é fundamental tanto o domínio das habilidades técnicas específicas da área quanto o desenvolvimento das habilidades comportamentais necessárias para interagir efetivamente com colegas, clientes e superiores.

Todavia, a evolução da espécie humana está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento da cognição. Capacidades cognitivas avançadas permitiram aos seres humanos adaptar-se a ambientes complexos, aprender com experiências passadas e desenvolver tecnologias sofisticadas. A comunicação linguística, por exemplo, é uma manifestação direta da competência cognitiva, pois envolve a compreensão e produção de símbolos linguísticos complexos.

Além disso, a representação simbólica, que é uma característica fundamental da cognição humana, possibilita a criação e compartilhamento de ideias abstratas e conceitos. Essa capacidade de representação simbólica é a base para o desenvolvimento da cultura, da arte, da ciência e de muitas outras expressões humanas.

A partir de tais entendimentos, o cenário educacional enfrenta as chamadas competências socioemocionais, que estão intrinsecamente ligadas às emoções e à inteligência emocional. E tais competências como recurso no processo de ensino-aprendizagem, no contexto da sala de aula, são comumente demandas tanto pelos professores, quanto pelos alunos.

A respeito da influência das emoções na aprendizagem dos alunos, Fonseca (2016, p. 369) aponta que “as emoções conferem, o suporte básico, afetivo, fundamental e necessário às funções cognitivas e executivas da aprendizagem que são responsáveis pelas formas de processamento de informação mais humanas, verbais e simbólicas”. Dessa forma, sem uma base emocional fortalecida, a aprendizagem dos alunos estará comprometida.

COMPETÊNCIAS COGNITIVAS E SOCIOEMOCIONAIS

Em se tratando das competências cognitivas e socioemocionais, sob a perspectiva do processo educacional uma das contribuições advém dos quatro pilares da educação, propostos por Jacques Delors no relatório “Educação: um tesouro a descobrir” para a UNESCO em 1996, traduzindo-se num conjunto de princípios fundamentais que orientam a educação para o desenvolvimento integral do ser humano. Esses pilares destacam aspectos essenciais que devem ser considerados no processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, cada pilar foca em aspectos distintos e interconectados entre si, tais como:

Aprender a conhecer (*learning to know*), o qual enfatiza o desenvolvimento das competências cognitivas, a exemplo da aquisição de conhecimentos e o estímulo à curiosidade intelectual. Aprender a fazer (*learning to do*), destacando a importância do desenvolvimento de habilidades práticas e a capacidade de aplicar conhecimentos na prática. Aprender a viver juntos (*learning to live together*), ressaltando a necessidade de desenvolver habilidades sociais, éticas e interculturais. Aprender a ser (*learning to be*), enfatizando o desenvolvimento integral da personalidade, incluindo aspectos emocionais, afetivos, éticos e estéticos.

Diante disso, pode-se observar que em se tratando das competências cognitivas, estas em geral estão associadas aos pilares de Delors (UNESCO,1996), permeando o entendimento do docente de que os indivíduos devem adquirir competências para compreender o mundo ao seu redor, utilizando métodos de ensino-aprendizagem que promovam a compreensão crítica e reflexiva, bem como adotar estratégias de incentivo à aprendizagem baseada em projetos, resolução de problemas e aquisição de competências práticas que tenham relevância na vida cotidiana e no contexto profissional do estudante.

Contudo, a cognição refere-se aos processos que são mentais que envolvem a aquisição, armazenamento, processamento e utilização de informações. Este conjunto de habilidades cognitivas é essencial para uma variedade de funções, incluindo aprendizagem, memória, resolução de problemas, tomada de decisões e comunicação.

Todavia, ressalta-se que as competências cognitivas deficitárias tendem a comprometer a adaptação do indivíduo à vida cotidiana, e essencialmente no contexto do processo de ensino-aprendizagem, e conforme Fonseca (2018), quando os recursos cognitivos são limitados, os indivíduos enfrentam desafios adicionais na resolução de situações-problema, uma vez que possuem menos ferramentas mentais para explorar e descobrir soluções.

Dito de outra forma, a cognição é uma atividade intelectual claramente distinta de atividades afetivas, embora, do ponto de vista funcional, estejam sempre interligadas comportamentalmente.

A cognição, em sua essência mais cristalina, serve à totalidade das funções mentais que permitem aos seres humanos adaptarem-se ao envolvimento, guiarem inteligentemente as suas ações e monitorizarem intencionalmente os seus comportamentos e condutas e as suas interações com os seus semelhantes (Fonseca, 2018, p. 63).

Contudo, o autor afirma ainda que, de forma simplificada, na perspectiva de Piaget, a raiz da cognição reside na ação, enquanto para Vygotsky, além da ação, destaca-se a interação. Isso implica que a cognição humana tem suas origens não apenas em comportamentos que conduzem à ação, mas também em contextos sociais, onde surgem interações entre indivíduos como emissores e receptores de informação. Esse processo de transmissão cultural, entendido de forma antropológica, é o ambiente propício para o surgimento da linguagem, reflexão e pensamento. E, neste contexto, adentra as competências socioemocionais que se referem às habilidades individuais que se expressam nos pensamentos, sentimentos e comportamentos, influenciando as atitudes em relação a si mesmo e aos outros.

Para Souza (2022), as competências socioemocionais também são conhecidas como “competências para o século XXI” ou “competências não cognitivas”. Essas competências desempenham um papel crucial na capacidade de estabelecer metas, tomar decisões e lidar com desafios ou situações inéditas. Sua manifestação é observável nos padrões habituais de ação e reação diante de estímulos tanto de natureza pessoal quanto social.

De forma mais detalhada, a competência socioemocional se refere à habilidade do indivíduo de estimular, assimilar e aplicar os recursos, conhecimentos e habilidades socioemocionais e cognitivas adquiridas através de interações sociais, diante de situações específicas.

Essas habilidades incluem a capacidade de reconhecer e gerenciar emoções próprias e dos outros, estabelecer e manter relacionamentos saudáveis, tomar decisões eficazes, resolver conflitos de forma construtiva, e adaptar-se de maneira flexível às mudanças e desafios do ambiente social. Em suma, a competência socioemocional envolve a integração harmoniosa das dimensões emocionais e sociais do comportamento humano, permitindo ao indivíduo agir de forma eficaz e satisfatória em diversas situações interpessoais e sociais (Fleury; Fleury, 2001; Casel, 2003 *apud* Marin *et al.*, 2017).

Atrelando as competências socioemocionais ao entendimento dos pilares da educação, temos que é onde se destaca a importância da tolerância, respeito mútuo, diálogo e cooperação para construir uma sociedade mais justa e harmoniosa. Cabendo ao professor incentivar a educação para a cidadania global e a compreensão intercultural, além de propor que a educação não se restrinja apenas à preparação para o mercado de trabalho, mas também promova o desenvolvimento pleno da individualidade, incentivando a autonomia e a autorreflexão.

Diante do exposto, é possível perceber que os pilares “aprender a fazer” e “aprender a conhecer” estão diretamente relacionados às competências cognitivas, e “aprender a ser” e “aprender a conviver”, relacionadas às competências socioemocionais.

A importância de fortalecer as competências socioemocionais por meio de novos componentes específicos no currículo, integrando-as às aulas de todas as áreas do conhecimento. Nesse contexto, o desenvolvimento socioemocional ocorre em sintonia com as habilidades específicas de cada disciplina. Por exemplo, uma aula de matemática pode promover competências como foco e persistência, enquanto uma atividade de pesquisa em história estimula a curiosidade para aprender. A articulação do desenvolvimento socioemocional aos objetivos de aprendizagem envolve sensibilização, autoavaliação, desenvolvimento, acompanhamento, autoavaliação final e registros cuidadosos (Instituto Ayrton Senna, 2022)

Portanto, para o desenvolvimento das competências cognitivas e em especial as socioemocionais no contexto educacional, é necessário atuar na implementação de práticas pedagógicas inovadoras, cabendo aos professores e alunos fazer uso de tais competências como recursos durante o processo de ensino-aprendizagem, tendo como ponto de partida o indivíduo como um ser integral, onde imperam as dimensões intelectuais e as emocionais.

Inclusive, entidades internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (OECD; UNESCO, 2015), reconhecem o impacto positivo que o desenvolvimento socioemocional pode ter na sociedade e no crescimento econômico, defendendo sua integração como fundamental nos sistemas educacionais (BARBOSA, 2023).

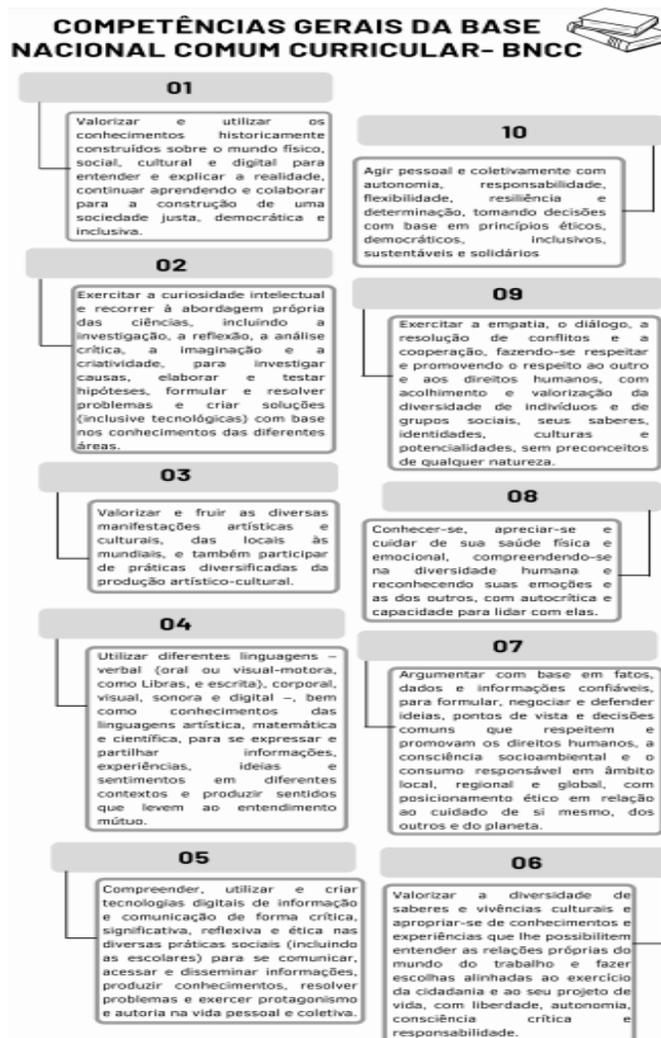
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E A BNCC

Inclusive, destaca-se que as competências socioemocionais também estão contempladas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando que em seu texto destaca a importância de reconhecer e valorizar a singularidade e diversidade dos estudantes, afirmando o direito de cada criança ou jovem a oportunidades de desenvolvimento integral. A BNCC busca assegurar esse princípio, ao estabelecer dez competências gerais a serem fomentadas através da educação, contemplando aspectos cognitivos, culturais, éticos e socioemocionais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação – PNE (BNCC, 2017, p. 5).

Ressalta-se que neste documento, competência é definida como a capacidade de mobilizar conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para enfrentar desafios complexos da vida cotidiana, promover o exercício pleno da cidadania e integrar-se efetivamente ao mundo do trabalho. Portanto, ao longo da Educação Básica, os objetivos de aprendizagem fundamentais estabelecidos na BNCC devem contribuir para garantir aos estudantes o progresso em relação a dez competências gerais. Estas competências, que refletem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento no contexto pedagógico, são fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos.

Figura 1: Competências gerais da BNCC



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017, p.7)

Observe que as competências se caracterizam por aspectos cognitivos (intelectuais) e socioemocionais (emoções e/ou afetividade). Entretanto, das dez competências gerais da BNCC, quatro delas estão fortemente orientadas ao desenvolvimento da educação socioemocional, são elas: autogestão (competência 7), autocohecimento e autocuidado (competência 8), empatia e cooperação (competência 9), e por fim, a autonomia do aluno – competência 10 (Carneiro; Lopes, 2020).

Com isso, o processo de ensino-aprendizagem é conduzido à luz do protagonismo do aluno, onde o professor no ato de ensinagem atua como mediador e como recurso da aprendizagem, utilizando-se de competências cognitivas e socioemocionais (BNCC, 2017). Nesta mesma esteira, pontua-se que para prosperar na vida moderna, os alunos necessitam de um equilíbrio entre competências cognitivas e socioemocionais. É essencial possuir a habilidade de alcançar metas, trabalhar eficazmente em equipe e lidar com as emoções para enfrentar os desafios futuros com sucesso (OECD, 2015 *apud* Valente, 2020).

Todavia, para uma compreensão mais profunda do conceito de competência socioemocional, é fundamental ter um entendimento claro do construto da inteligência. Neste sentido, o modelo de Mayer e Salovey (1997) é uma referência importante no campo da inteligência emocional, oferecendo uma estrutura conceitual robusta para entender e desenvolver essa importante habilidade. Ao compreender os diferentes componentes da inteligência emocional e como eles se relacionam, podemos aprimorar nossa capacidade de lidar com as emoções de maneira eficaz, promovendo o bem-estar individual e o sucesso em diversas áreas da vida (Marin *et al.*, 2017).

Considerando, ainda, conforme os autores, que este modelo postula que a inteligência emocional é uma habilidade cognitiva associada à inteligência geral, que abrange quatro habilidades distintas: percepção de emoção (capacidade de reconhecer emoções, tanto

em si mesmo quanto nos outros); facilitação emocional (capacidade das emoções em auxiliar na identificação de mudanças significativas no ambiente e no humor, permitindo que os indivíduos vejam uma situação de diversas perspectivas e facilitem diferentes formas de pensamento); compreensão de emoções (envolve o conhecimento das emoções e do vocabulário emocional, bem como a compreensão de como esses elementos se combinam para gerar outras emoções); e gerenciamento de emoções (capacidade de regular e controlar e forma suas próprias emoções, bem como as emoções das pessoas ao seu redor, de maneira eficaz e construtiva).

Diante do exposto, pode-se inferir que numa situação prática de sala de aula, o professor atua de forma convergente, ou seja, comumente atua sob a perspectiva da percepção de emoção, quando reconhece em seus alunos e em si mesmo as emoções latentes; além de facilitar distintas formas de pensamento, bem como compreender tais emoções como gatilho para geração de novas emoções em si e nos alunos, e por fim deve preparar-se para gerenciar suas emoções e a de seus alunos, em sala de aula, de forma assertiva.

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO PRÁTICO DE SALA DE AULA

As competências socioemocionais representam uma fusão de conhecimentos e práticas relacionadas a si mesmo e aos outros, fundamentadas na consciência, expressão, regulação e habilidade de gerir emoções. Seu propósito é aprimorar o bem-estar pessoal (tanto subjetivo quanto psicológico) e a qualidade das interações sociais. Em resumo, a inteligência emocional, a regulação emocional, a criatividade emocional e as habilidades sociais formam um conjunto abrangente conhecido como competências socioemocionais (Gondim; Moraes; Brantes, 2014).

Neste sentido, elas podem ser abordadas de distintas formas, através de variadas práticas pedagógicas, considerando “algumas atividades que estimulam a responsabilidade, a empatia, o respeito com os outros, como exemplo as rodas de conversas, o teatro, a contação de histórias, oficinas de desenhos, entre outras” (Carneiro; Lopes, 2020, p. 2), as quais voltam-se ao desenvolvimento das competências. Além disso, o uso da tecnologia oferece aos professores uma maneira de incentivar o protagonismo e a autonomia dos alunos na aquisição de novos conhecimentos e habilidades, complementam as autoras.

Para Pereira; Gottschalk; Tavares (2019, p. 167), “as práticas educativas têm sido pautadas pela inserção da tecnologia como aliada nos e dos processos educacionais, assim como aos atores de tais processos, tais como corpo docente e discentes e a escola como um todo”. Então, sob a perspectiva de uma abordagem prática acerca das competências socioemocionais em sala de aula da educação básica, nível técnico, essa requer por parte do professor a incorporação de estratégias que promovam resolução de conflitos e tomada de decisões éticas nas práticas pedagógicas diárias. Pois, esta abordagem garante que o desenvolvimento da resiliência emocional e empatia não seja uma ação isolada, mas parte integrante da jornada escolar do aluno.

E como tais competências estão correlacionadas ao autoconhecimento, envolvendo intrinsecamente as relações intra e interpessoais, uma estratégia é promover entre os alunos exercícios práticos de autoconhecimento, contextualizado com o conteúdo da disciplina a que o professor está conduzindo, e com foco em ensinar os alunos a administrar as emoções e reações às situações adversas. Neste sentido, uma dinâmica válida são as de autoconhecimento que, em geral, contemplam tanto competências cognitivas, quanto competências socioemocionais. Dentre elas, uma muito usual no campo de recursos humanos é a chamada Janela de Johari. A Janela de Johari foi desenvolvida por Joseph Luft e Harrington Ingham, que combinaram

as primeiras sílabas de seus nomes para criar o termo “Johari”. Eles introduziram essa técnica em 1955, como uma ferramenta para melhorar a comunicação e compreensão interpessoal em grupos.

Trata-se de uma matriz que ajuda a entender a dinâmica das relações interpessoais e a consciência que possuem sobre suas características interpessoais, considerando o que é conhecido e desconhecido tanto para o indivíduo quanto para os outros no grupo (Fritzen, 2013; Calvet, 2020). Ela é organizada em eixo horizontal, onde são registrados os aspectos conhecidos e desconhecidos pelo indivíduo. Restando alocar o modo como outras pessoas conhecem e desconhecem o indivíduo, no eixo vertical. Portanto, reveladora de competências socioemocionais, voltadas aos aspectos comportamentais, como empatia, cooperação, desenvolvimento interpessoal e comunicação.

Figura 2: Janela de Johari



Fonte: Calvet (2020).

Contudo, em sala de aula é uma prática que requer planejamento por parte do professor, manejo de grupos e, acima de tudo clareza quanto às diretrizes e entendimento de cada quadrante da janela, tendo em vista que a partir daí podem emergir características

de personalidade que requererem a administração de reações adversas. O funcionamento dessa dinâmica no contexto de sala de aula, envolve o autoconhecimento a partir da compreensão do “eu”, pois em sua aplicação são reveladas a forma como os outros nos percebem, e a forma como percebemos o outro e a nós mesmos, evidenciando as competências socioemocionais, ou seja, nossas emoções. E, tais compreensões do “eu” conforme Fritzen (2013), perpassa pela análise de quatro quadrantes, são eles:

- Zona aberta: este quadrante diz respeito a características e comportamentos conhecidos tanto por você quanto pelos outros. Aqui residem aquelas qualidades ou comportamentos habituais que são facilmente reconhecidos e sobre os quais as pessoas podem oferecer e receber feedbacks, sem constrangimento. Imagine que alguém seja reconhecido por seu senso de humor, neste quadrante tanto essa pessoa quanto os outros têm consciência disso e podem discutir abertamente esse aspecto sem dificuldades.
- Zona cega: é onde estão as características ou comportamentos que os outros percebem, mas que você não reconhece em si mesmo. São aspectos sobre os quais é difícil receber feedback, pois você pode negá-los. Por exemplo, se alguém é percebido como sendo rude por outras pessoas, mas não percebe essa característica em si mesmo, é mais provável que negue ou rejeite tal *feedback*.
- Zona oculta: Aqui estão as características ou comportamentos que você conhece sobre si mesmo, mas que os outros não percebem. São aspectos que podem ser mantidos em segredo por diversos motivos, como insegurança ou medo de serem usados contra você. Revelar esses aspectos pode causar desconforto ou receio. Neste caso, se alguém tem uma limitação técnica ou cultural que prefere esconder, revelá-la pode gerar insegurança.

- Zona desconhecida: este quadrante engloba características ou comportamentos que nem você nem os outros reconhecem, geralmente porque não foram explorados ou não surgiram oportunidades para isso. São potencialidades individuais ainda não desenvolvidas que precisam ser descobertas através da experiência ou feedback. Por exemplo, alguém pode ter talento para a oratória, mas só vai descobrir isso ao se envolver em situações que permitam receber *feedback* sobre seu desempenho como orador.

O professor, num primeiro momento, ao aplicar a Janela de Johari tende a achá-la complexa. No entanto, quando devidamente planejada com os alunos, é uma técnica com potencial de se trabalhar competências socioemocionais, já que ela oportuniza o autoconhecimento, assim como permite desenvolver habilidades de dar e receber *feedbacks*.

METODOLOGIA

Adotou-se, neste estudo, como metodologia a pesquisa exploratória do tipo estudo de caso, tendo como objeto uma turma de alunos de ensino técnico de uma instituição privada na região metropolitana de Porto Alegre/RS, na disciplina Planejamento de Carreira do eixo gestão e negócios. De acordo com Gil (2017), as pesquisas exploratórias, geralmente, adotam uma abordagem mais flexível em seu planejamento, pois a intenção é observar e compreender distintos aspectos relacionados ao fenômeno investigado pelo pesquisador, e assumindo, via de regra, formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso, os quais expõem determinados fatores ou condições. (Prodanov; Freitas, 2013).

Portanto, este estudo tem como pano de fundo uma prática de sala de aula, envolvendo a proposição de uma técnica de autoconhecimento que se entrelaça com a temática competências cog-

nitivas e socioemocionais como recurso no ensino-aprendizagem, neste contexto específico. Lembrando que é no contexto educacional que são evidenciadas a importância de se compreender como tais competências são desenvolvidas na sala de aula, e estendidas à vida laboral e pessoal do estudante.

Conforme mencionado anteriormente, a prática da técnica ocorreu na disciplina Planejamento de Carreira. A disciplina, em si, objetiva auxiliar os estudantes em seu planejamento de carreira, para fins de colocação e/ou recolocação no mercado de trabalho, a partir das descobertas de suas competências cognitivas e socioemocionais. Neste sentido foi aplicada a técnica denominada Janela de Johari, para fins de uma maior compreensão da técnica e até mesmo da descoberta de competências, sejam elas públicas e notórias ou secretas, ou seja, competências desconhecidas pelo próprio aluno.

Entretanto, em sua aplicação prática, Calvet (2020), sugere alguns passos, os quais foram adaptados especificamente para o contexto acima descrito, pela professora da turma. Neste sentido, os alunos da disciplina supramencionada foram organizados em duplas, orientados e conduzidos pela professora. Como a técnica envolve, conforme visto, o desenhar de uma janela, a professora distribuiu post-it de diferentes cores às duplas e, os orientou com as seguintes diretrizes:

- a. Fazer antes de mais nada, junto à dupla, uma lista individual de adjetivos pré-determinados a serem utilizados, para não haver muita dispersão no uso de expressões.
- b. Efetuar análises uns dos outros, com cada um da dupla listando adjetivos entre si.
- c. Juntar a lista de adjetivos de cada pessoa da dupla, sobre si e sobre seu colega.

- d. Alocar os *post-ít* num formato de quadrado (janela), conforme ilustrado na figura 2.
- e. Distribuir os adjetivos nos quadrantes (*post-its*), alocando-os por zona do “eu”, num local designado pela professora.
- f. Por fim, a professora solicitou que os alunos de forma voluntária apresentassem sua Janela de Johari.
- g. E, após as apresentações, abriu espaço para reflexões junto à turma acerca das descobertas.

Após as apresentações voluntárias, a professora abriu espaço para reflexões junto à turma acerca das descobertas, promovendo um debate sobre os sentimentos, bem como as dificuldades, facilidades e descobertas proporcionadas pela utilização da técnica.

ANÁLISE DE DADOS

A técnica utilizada neste estudo de caso, pela professora em sala de aula, possibilitou aos alunos expressarem suas emoções e sentimentos, considerando que a tendência é de no âmbito educacional se formar seres autônomos, independentes, criativos e seguros, e é através das competências socioemocionais que esse tipo de conhecimento será concretizado (Carneiro, Lopes, 2020).

Para análise dos dados, foram consideradas as Janelas de Johari apresentadas pelos alunos voluntários, os quais identificamos neste estudo como A1 ... A9. Observe que os resultados apontaram para descobertas de competências socioemocionais, a exemplo das competências despontadas no “eu aberto” (que considera o que é conhecido pelo eu e pelos outros) do A1 - atributos relacionados à beleza; agressividade, impaciência, consumismo, bondade, vaidade, preguiça, parceria, educação, braveza, convencimento, verdade, desorganização, valor à família e ao trabalho; A2 - comunicação,

alegria, deboche, simpatia, sonho e sem jeito com as coisas; A3 – ponto de vista firme através de leitura e interesse no futuro; A4 – esquecimento, timidez, distração, observação e valor ao trabalho; A5 – educação, calma, inteligência, introversão e obstinação; A6 – esforço, procrastinação e ansiedade; A7 – educação, proatividade, timidez, inteligência, concentração, simpatia, foco, resiliência, decisão e calma; A8 – dedicação, calma e valor aos estudos; A9 – disposição, educação, bom humor, sentimentalismo, criatividade, braveza, receptividade, carinho, parceria, espontaneidade, raiva, beleza, vaidade, desconfiança, consumismo, sensibilidade e valor à família.

Quanto às competências do “eu oculto” (não conhecido pelos outros, mas conhecidos pelo eu), despontaram no A1 – cinefilia, irritação, alegria, formalidade e defesa de direitos; A2 – capricho e sensibilidade; A3 – humor e diversão; amigável e facilidade de se relacionar; A4 – ambiversão, entrega e confiança, sensibilidade; A5 – autismo, lógico e correto; A6 – mal-humor, empatia, introversão, ceticismo, minimalismo; A7 – calma e responsabilidade; A8 – análise e reflexão; A9 – caridade, organização, generosidade, otimismo e empenho.

Em relação às competências voltadas ao “eu cego” (conhecido pelos outros, não conhecido pelo eu) percebe-se no A1 – simpatia, esquecimento e dificuldade de dizer não; A2 – vaidade; A3 – conselheiro e habilidades em fotografias; A4 – beleza e estilo; A5 – simpatia, proatividade, altruísmo e liderança; A6 – soberba, extroversão e comunicação; A7 – força e análise; A8 – humor e extroversão; A9 – mania de perseguição.

E, por fim, o “eu desconhecido” (não conhecido pelos outros e, não conhecido pelo eu, pois são aquelas competências ainda não exploradas ou que não surgiram oportunidades para isso). Neste quadrante, observa-se que os alunos identificados como A8 e A9 apontaram resiliências e prosperidade, respectivamente, como competências socioemocionais, por já terem vivenciado situações que lhes permitiu tal experimentação.

Figura 3: Janela de Johari A1...A4



Fonte: Autora (2024)

Figura 4: Janela de Johari A5...A9



Fonte: Autora (2024)

O que se observa nesta técnica de autoconhecimento, é que além de o aluno se autoconhecer, também recebeu e forneceu feedback, propiciando reflexões quanto aos pontos a serem melhorados, em especial àqueles que são de fundamental importância para os ambientes de trânsito pessoal e profissional. Contudo, merece destaque as menções contidas no segundo quadrante (eu oculto), tendo em vista tratar-se das competências socioemocionais conhecidas pelo eu e desconhecidas pelos outros. Neste sentido, segundo os alunos da turma, algumas competências lhes causaram surpresa, tais como: cinefilia, irritação, defesa de direitos, sensibilidade, ambiversão, autismo, ceticismo, minimalismo; caridade e generosidade, de acordo com as reflexões efetuadas, pois para eles são características que de fato estavam imperceptíveis. Isso corrobora com o que Marin *et al.* (2017) afirma acerca da habilidade cognitiva associada à inteligência geral, contemplando a percepção de emoção; a facilitação emocional, a compreensão de emoções, e gerenciamento de emoções.

Por fim, ressalta-se que os resultados obtidos permitiram analisar o comportamento apresentado durante as interações da construção da prática utilizando a técnica Janela de Johari, assim como evidenciar o quanto se desconhece de uma pessoa, pelo que ela se deixa revelar, e ainda as formas que a pessoa utiliza para revelar a sua personalidade. A janela facilitou visualizar a maneira como as pessoas se revelam.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é possível constatar que a competência socioemocional envolve outros conceitos e contextos, como o de habilidades técnicas (*hard skills*) e que ela é entendida como habilidades comportamentais (*soft skills*), as quais estão relacionadas aos conceitos de inteligência emocional e desenvolvimento socioemocional.

Ressaltando que as diversas competências evidenciadas na técnica Janela de Johari pelos alunos, são compreendidas também como componentes da dimensão de inteligência emocional, envolvendo as inteligências intra e interpessoal. Assim, é evidente que diante das demandas pessoais, interpessoais, das constantes mudanças e incertezas, bem como da diversidade do mundo, é fundamental priorizar a formação dos alunos em competências socioemocionais. Essa abordagem contribui significativamente para o desenvolvimento integral dos estudantes, fornecendo-lhes ferramentas essenciais para enfrentar os desafios do dia a dia de maneira eficaz. Essas habilidades não só os capacitam a prosperar no ambiente acadêmico, mas também a alcançar sucesso em suas vidas pessoais, profissionais e sociais, possibilitando uma adaptação mais harmoniosa e uma participação mais significativa na sociedade em constante evolução.

Por fim, conclui-se ainda que a técnica aplicada é válida para o processo de autoconhecimento, sob a perspectiva de auxiliar o aluno a identificar competências cognitivas e, em especial socioemocionais, inclusive ratificando a importância de tais competências como recurso no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Marinalva de Sousa. O que dizem os estudos sobre competências socioemocionais: uma revisão de literatura. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano. 08, Ed. 07, Vol. 04, pp. 141-169. Julho de 2023. ISSN: 2448-0959, DOI: 10.32749/. Disponível em <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/estudos-sobre-competencias>,

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica.

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 23 jan. 2024.

CALVET, Lícia. O que é a Janela de Johari? Entenda como funciona os 4 eus. **Voitti**. Disponível em: <https://www.voitto.com.br/blog/artigo/janela-de-johari>. Acesso em: 25 jan. 2024.

CARNEIRO, Maria Daniele Lungas; LOPES, Cícera Alves Nunes. Desenvolvimento das Competências Socioemocionais em Sala de Aula. **Id on Line Rev.Mult. Psic.**, Dezembro/2020, vol.14, n.53, p. 1-14. ISSN: 1981- 1179. Disponível em <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2775/4615> Acesso em: 08 fev. 2024.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento cognitivo e processo de ensino-aprendizagem: abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

FRITZEN, Silvino José. **Janela de Johari: exercício vivenciais de dinâmica de grupo, relações humanas e sensibilidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARIN, Angela Helena *et al.* Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Revista Brasileira de Terapia Cognitiva** [online]. 2017, vol.13, n.2, pp. 92-103. ISSN 1808-5687. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872017000200004 Acesso em: 30 jan. 2024.

MARTINS, José Carlos Cordeiro. **Soft Skills: conheça as ferramentas para você adquirir, consolidar e compartilhar conhecimentos**. 1. ed. Brasport, 2017. Disponível em <https://www.bvirtual.com.br/NossoAcervo/Publicacao/160059> Acesso em: 11 fev. 2024.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais**. Fundación Santillana, Madrid, OECD iLibrary, 136p. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264249837-pt>. Acesso em: 25 jan. 2024.

OECD. **Skills Strategy Diagnostic Report Executive Summary** Portugal, 2015. Disponível em <https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Portugal-Executive-Summary-web.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em <https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico---2-edicao>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SALOVEY, Peter; MAYER, Jonh. Emotional intelligence. **Imagination, Cognition and Personality**, v. 9, n. 3, p. 185-211, 1990. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG> . Acesso em: 8 de fev. 2024.

SOUZA, Rodrigo Rodrigues de. **Construção, evidências de validade e normatização de uma escala de competências socioemocionais para estudantes universitários**. 2022. 160 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/44963>. Acesso em: 02 fev. 2024.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século XXI. Unesco, Brasília, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311> Acesso em: 02 de fev. 2024.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Presidente da Comissão: Jacques Delors. Paris: UNESCO, 1996. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por Acesso em: 08 fev. 2024.

VALENTE, Sabina. Competências socioemocionais: o emergir da mudança necessária. **Revista Diversidades**, 55, 10-15. 2019. Disponível em <https://zenodo.org/records/5716317>. Acesso em: 08 fev. 2024.

10

Daniela Tavares

**O USO DA PLATAFORMA
KAHOOT COMO
FERRAMENTA DE
ENGAJAMENTO
E APRENDIZADO
NO ENSINO TÉCNICO**

INTRODUÇÃO

A implementação de metodologias ativas de aprendizagem tem sido progressivamente incorporada à educação há algum tempo. Nesse contexto, essa abordagem visa dinamizar o processo de aprendizagem, criando um ambiente propício para a inserção dos indivíduos na era digital do nosso século. Sabe-se, contudo, que o avanço tecnológico tem revolucionado a maneira como a educação é concebida e aplicada, especialmente no contexto do ensino técnico. Nesse sentido, a plataforma *Kahoot* surgiu como uma ferramenta educacional dinâmica e interativa, que oferece uma abordagem inovadora ao processo de ensino-aprendizagem (Cavalcante; Sales; Silva, 2018). Diante do exposto, este estudo busca investigar e elucidar os benefícios do uso do *Kahoot* no ambiente educacional do ensino técnico, focando seu impacto no engajamento dos alunos e na eficácia do aprendizado.

O *Kahoot* é uma plataforma de aprendizagem baseada em jogos e oferece diversas modalidades, incluindo um *quiz game* acessível³. Nessa plataforma, os professores podem inserir perguntas que são transformadas em um jogo interativo (Dellos, 2015; Costa; Oliveira, 2017) e criem avaliações de maneira rápida e prática. Ainda, a ferramenta oferece a possibilidade de analisar o progresso de aprendizagem de seus alunos.

Além do engajamento, o *Kahoot* também se destaca por sua capacidade de promoção do aprendizado lúdico. A abordagem divertida dos questionários e atividades ajuda a reduzir a ansiedade dos alunos em relação às avaliações. Através do uso de núcleos, música e tempo de resposta limitado, a plataforma torna o aprendizado mais atraente e significativo, contribuindo para uma melhor retenção de conhecimento (Domínguez *et al.*, 2013).

3

O *quiz game* pode ser acessado em: <https://Kahoot.com/>.

Ressalta-se que a pesquisa tem como objetivo investigar como o *Kahoot* pode influenciar no engajamento dos alunos e na eficácia do aprendizado e sua integração no contexto educacional do ensino técnico, tendo como finalidade apresentar os resultados que evidenciem a sua relevância como recurso pedagógico dentro do ambiente escolar.

Na literatura, alguns autores apontam exemplos de trabalhos que aplicam a gamificação com uso da plataforma *Kahoot*, quais sejam: Dellos (2015); Domínguez *et al.* (2013), Perez, Schimidt e Santos (2018) e Romio e Paiva (2017). Eles apresentam, por exemplo, a postura positiva dos alunos, a geração de interesse, a motivação e atenção apresentadas com a utilização da ferramenta.

Este estudo está estruturado em quatro seções. A primeira apresenta a introdução. Na segunda seção, discute-se a questão do referencial teórico sobre: desafios e estratégias para utilização eficaz da plataforma; benefícios do *Kahoot* no ensino técnico; e engajamento e interatividade dos alunos e impacto da plataforma no processo de aprendizagem. A seguir, na terceira seção, detalham-se os aspectos metodológicos, haja vista que se trata de pesquisa qualitativa, do tipo exploratório e descritivo; e apresentam-se as análises de dados, cujos esforços foram direcionados ao uso da plataforma *Kahoot* como ferramenta de engajamento e aprendizado no ensino técnico. Por fim, a quarta seção expõe as considerações finais.

SUMÁRIO

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA UTILIZAÇÃO EFICAZ DO *KAHOOT*

A implementação do *Kahoot* como ferramenta de aprendizado no ensino técnico apresenta desafios específicos que podem impactar sua eficácia. No entanto, estratégias bem planejadas podem superar esses obstáculos e garantir uma integração eficaz

no ambiente educacional. Nesse sentido, serão descritos os desafios comuns e as estratégias recomendadas para a utilização eficaz do *Kahoot*. Desse modo, a seguir, apresentam-se os desafios para utilização eficaz da plataforma, segundo Dellos (2015).

Figura 1: Principais desafios para o uso da plataforma *Kahoot*



Fonte: elaborada pela autora.

- Resistência inicial dos alunos: alguns alunos podem inicialmente resistir à ideia de utilizar uma plataforma de aprendizagem baseada em jogos. A resistência pode ser resultado de desconforto tecnológico ou percepção de que a ferramenta é apenas recreativa.
- Barreiras de acesso tecnológico: limitações de acesso à tecnologia, como dispositivos móveis ou conexões de internet, podem impedir que todos os alunos participem igualmente das atividades do *Kahoot*.
- Dificuldades na elaboração de questões eficazes: criar questionários e atividades relevantes e eficazes que atendam aos objetivos de aprendizagem pode representar um desafio para os professores (Dellos, 2015).

Dellos (2015) destaca que, embora o *Kahoot* seja uma plataforma promissora para o ensino, sua eficácia pode ser comprometida por diversos desafios. Assim, a resistência inicial dos alunos, as barreiras de acesso tecnológico e as dificuldades na criação de conteúdo relevante são obstáculos a serem superados. Portanto, desenvolver os alunos sobre os benefícios da plataforma, buscar soluções para questões de acesso tecnológico e oferecer suporte aos professores na criação de atividades relevantes são passos essenciais para aproveitar plenamente o potencial do *Kahoot* como ferramenta de ensino e aprendizagem. O esforço conjunto de alunos, professores e instituições pode ajudar a maximizar os benefícios dessa plataforma e superar os desafios identificados.

Já na visão de Cotonoto (2019), existe uma série de estratégias eficazes para superar os desafios frequentemente encontrados no uso do *Kahoot*, dentre as quais, as principais são relatadas a seguir:

Quadro 1: Principais estratégias para superar os desafios no uso do *Kahoot*

Fomentar a conscientização e motivação:	Professores devem iniciar com uma introdução, explicando os benefícios do <i>Kahoot</i> , enfatizando como a plataforma pode tornar as aulas mais dinâmicas e ajudar na assimilação do conteúdo abordado.
Acesso equitativo aos dispositivos:	Esforços devem ser feitos para garantir que todos os alunos tenham acesso aos dispositivos necessários.
Treinamento e capacitação docente:	Oferecer treinamento aos docentes sobre as melhores práticas para utilizar o <i>Kahoot</i> de forma eficaz pode ajudar a superar obstáculos na elaboração de questionários e atividades relevantes.
Variedade e pertinência das questões:	Os professores devem focar na criação de questões variadas, desafiadoras e relevantes para o conteúdo, adaptando-se para envolver os alunos e alcançar objetivos específicos de aprendizado.
Alternância de métodos de ensino:	Integrar o <i>Kahoot</i> como uma parte de um conjunto diversificado de métodos de ensino pode ajudar a superar a percepção de que seria apenas uma atividade recreativa, mostrando sua aplicação para avaliações formativas e revisões de conteúdo.

Fonte: elaborado pela autora.

Cotonoto (2019) afirma que, ao considerar a implementação eficaz do *Kahoot* no ambiente educacional, uma série de estratégias pode ser adotada para superar os desafios comuns enfrentados pelos educadores: inicialmente, é fundamental fomentar a conscientização e motivação dos alunos, destacando os benefícios que a plataforma oferece para tornar as aulas mais dinâmicas e facilitar a assimilação do conteúdo técnico; ainda, garantir um acesso equitativo aos dispositivos é essencial, pois esforços coordenados pela escola, como a disponibilização de dispositivos ou a criação de horários de uso, são fundamentais para garantir a participação de todos os alunos; investir em treinamento e capacitação docente é outra estratégia-chave, tendo quem vista que, ao oferecer orientações e práticas sobre a criação eficiente de questionários e atividades relevantes, os educadores podem maximizar o potencial do *Kahoot* em sala de aula.

Ademais, a variedade e pertinência das questões são igualmente importantes. Nesse contexto, os professores devem se concentrar na elaboração de questões desafiadoras e adaptadas ao conteúdo técnico, garantindo o envolvimento dos alunos e a realização de objetivos específicos de aprendizado (Cavalcante; Sales; Silva, 2018). Por fim, a alternância de métodos de ensino é crucial para integrar o *Kahoot* de maneira eficaz. Ao incorporá-lo como parte de um conjunto diversificado de métodos de ensino, os educadores podem demonstrar sua aplicabilidade para avaliações formativas e revisões de conteúdo, superando a percepção equivocada de que é apenas uma atividade recreativa (Dellos, 2015). Ao adotar essas estratégias de maneira coordenada e consistente, os professores podem enfrentar os desafios e aproveitar ao máximo os benefícios da plataforma, proporcionando um ambiente de aprendizado mais eficaz e envolvente para os alunos (DeLuca, 2021).

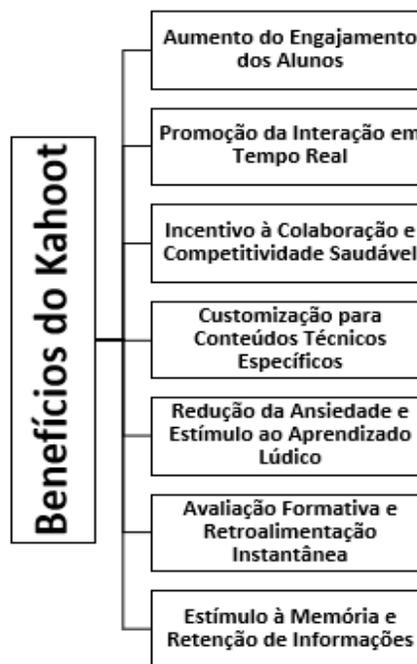
Embora a utilização do *Kahoot* no ensino técnico apresente desafios, estratégias proativas e adaptativas podem tornar sua integração mais eficaz e beneficiar significativamente o engajamento e aprendizado dos alunos. Dessa forma, conscientização, acesso

equitativo aos dispositivos, treinamento docente e foco na relevância das questões são elementos cruciais para superar os desafios e maximizar o potencial da plataforma no contexto educacional técnico.

BENEFÍCIOS DO *KAHOOT* NO ENSINO TÉCNICO

O uso do *Kahoot* no ensino técnico proporciona uma variedade de benefícios que melhoram significativamente o processo de aprendizagem dos alunos. A plataforma cria um ambiente dinâmico e interativo, o que aumenta o engajamento dos alunos. Por sua vez, a interação em tempo real facilita a avaliação imediata do entendimento do conteúdo (Cavalcante; Sales; Silva, 2018). Além disso, o *Kahoot* promove colaboração e competições saudáveis e permite a customização de conteúdo (Dellos, 2015).

A atmosfera descontraída da plataforma reduz a ansiedade dos alunos, tornando o aprendizado mais lúdico. Também oferece avaliação formativa, estimula a retenção de informações e facilita a adaptação do ensino às necessidades individuais de aprendizagem. Diante do exposto, este tópico explora os aspectos positivos e os benefícios específicos do uso do *Kahoot* nesse ambiente educacional (Romio; Paiva, 2017).

Figura 2: Principais benefícios para o uso da plataforma *Kahoot*

Fonte: elaborada pela autora.

Conforme expõe a Figura 2 e com base nos apontamentos de Romio e Paiva (2017), tem-se:

- Aumento do engajamento dos alunos: o *Kahoot* apresenta uma abordagem dinâmica e interativa que captura a atenção dos alunos. A natureza competitiva dos questionários e a possibilidade de interação interativa durante as atividades estimulam uma participação ativa e liberada dos estudantes.
- Promoção da interação em tempo real: a plataforma oferece a oportunidade de interação imediata entre o educador e os alunos. As respostas em tempo real permitem ao professor avaliar imediatamente o entendimento da turma sobre o conteúdo abordado.

SUMÁRIO

- Incentivo à colaboração e competitividade saudável: o formato de jogos e competições relevantes no *Kahoot* promove a colaboração entre os alunos. Equipes podem ser formadas para resolver problemas ou competir entre si, incentivando a cooperação e a troca de conhecimento.
- Customização para conteúdos técnicos específicos: a flexibilidade da plataforma permite a criação de questionários e atividades que atendem diretamente aos objetivos de aprendizagem das disciplinas técnicas. Isso facilita a aplicação prática do *Kahoot* em áreas específicas, como ciências, tecnologia ou engenharia.
- Redução da ansiedade e estímulo ao aprendizado lúdico: a atmosfera descontraída e o formato do jogo do *Kahoot* ajudam a reduzir a ansiedade dos alunos em relação às avaliações. O aprendizado torna-se mais lúdico, proporcionando uma experiência de aprendizagem menos estressante e mais envolvente.
- Avaliação formativa e retroalimentação instantânea: o *Kahoot* permite a realização de avaliações formativas, possibilitando que o professor compreenda rapidamente as áreas em que os alunos precisam de reforço. Isso facilita a adaptação do ensino para atender às necessidades específicas de aprendizagem.
- Estímulo à memória e retenção de informações: a abordagem interativa e visual do *Kahoot* contribui para uma melhor retenção de informações. Os alunos tendem a lembrar mais facilmente os conceitos ensinados durante as atividades realizadas na plataforma.

Na visão de Romio e Paiva (2017), os benefícios oferecidos pelo *Kahoot* no contexto do ensino técnico são vastos e impactantes: aumentam o engajamento dos alunos, a interação em tempo real, a colaboração e a customização de conteúdo; e a plataforma não

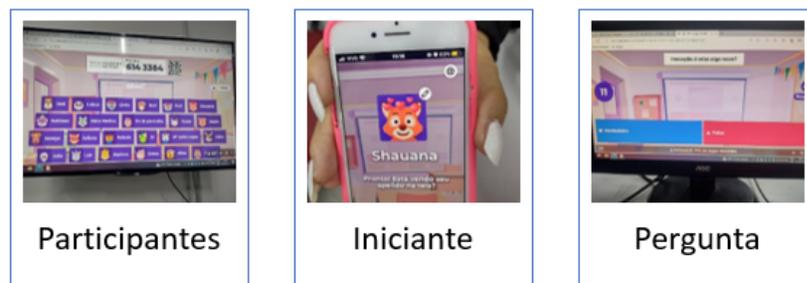
só cria um ambiente de aprendizagem mais estimulante, como também auxilia os professores na compreensão imediata das lacunas de conhecimento dos alunos.

Além do exposto anteriormente, ao reduzir a ansiedade dos estudantes e promover a retenção de informações, o *Kahoot* torna o aprendizado mais eficaz e memorável. Com sua capacidade de oferecer uma abordagem lúdica e interativa, aliada à avaliação formativa e à adaptação personalizada do ensino, a plataforma destaca-se como uma ferramenta valiosa e versátil no ensino técnico, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais enriquecedora e eficiente para os alunos.

ENGAJAMENTO E INTERATIVIDADE DOS ALUNOS

No ambiente educacional atual, o engajamento dos alunos é fundamental para o sucesso do processo de aprendizagem. Nesse contexto, o uso do *Kahoot* como ferramenta pedagógica tem se destacado por sua capacidade ímpar de promover um engajamento significativo e fomentar a interatividade dos alunos durante as atividades educacionais (Costa; Oliveira, 2017).

A principal vantagem da plataforma é seu potencial para engajar os alunos (Dellos, 2015). Além disso, a natureza competitiva dos jogos e a possibilidade de interação em tempo real estimulam a participação ativa dos estudantes. Isso cria um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, no qual os alunos se sentem motivados a participar e competir de forma saudável (Romio; Paiva, 2017). A seguir, a Figura 3 mostra a aplicação da atividade por meio do *Kahoot*.

Figura 3: Aplicação da atividade via plataforma *Kahoot*

Fonte: elaborada pela autora.

A seguir, serão descritas algumas vantagens de utilizar-se a gamificação com o uso do *Kahoot*, aplicada em contextos educacionais, para melhorar o engajamento e a interatividade dos alunos. Segundo Martins (2019), tais vantagens são:

- Abordagem dinâmica e estímulo ao engajamento: o *Kahoot* oferece uma abordagem dinâmica que cativa a atenção dos alunos desde o início. A natureza lúdica dos questionários e a competitividade saudável estimulam um engajamento ativo. A possibilidade de competir em tempo real com colegas de classe cria um ambiente empolgante, incentivando a participação dos estudantes.
- Estímulo à competitividade saudável e colaboração: a natureza competitiva dos jogos no *Kahoot* não apenas motiva os alunos individualmente, como também promove a colaboração entre colegas. Equipes são formadas, estimulando a troca de conhecimento e a cooperação mútua para alcançar objetivos comuns. A possibilidade de formar equipes para resolver problemas ou competir entre si leva ao incentivo da colaboração e fortalece a troca de conhecimentos e a construção coletiva de aprendizado. Essa competição saudável eleva o nível de envolvimento dos estudantes, tornando a aprendizagem mais dinâmica e atraente.

SUMÁRIO

- Personalização e interação individualizada: o *Kahoot* permite que cada aluno participe ativamente do processo de aprendizagem. Com a capacidade de responder a perguntas de forma individual, a plataforma oferece uma interatividade personalizada, permitindo ao professor compreender as necessidades individuais de cada estudante. Essa abordagem individualizada não apenas fortalece o envolvimento do discente, como também possibilita ao docente adaptar o ensino para atender às demandas específicas de aprendizagem.
- Facilitação da comunicação e expressão: a plataforma *Kahoot* oferece uma maneira única de os alunos se comunicarem e expressarem seus conhecimentos. As respostas instantâneas fornecidas durante as atividades permitem que eles compartilhem suas opiniões, ideias e entendimentos sobre o conteúdo abordado. Essa interação direta entre os alunos e o educador promove um diálogo construtivo, criando um ambiente propício para o desenvolvimento das habilidades de comunicação e expressão.
- *Feedback* imediato e motivação: a capacidade de receber *feedback* imediato após cada pergunta ou atividade aumenta a motivação dos alunos. Saber instantaneamente se a resposta está correta ou não cria um ciclo de aprendizado imediato, permitindo que ajustem sua compreensão em tempo real.
- Interação professor-aluno: o *Kahoot* proporciona uma conexão direta entre professor e aluno durante as atividades. A possibilidade de o professor monitorar o desempenho dos estudantes em tempo real permite intervenções imediatas para esclarecer conceitos ou reforçar áreas de dificuldade, fortalecendo o vínculo entre ambos.

- Inclusão e diversidade: a diversidade de formatos de perguntas e a possibilidade de personalização das atividades permitem que diferentes estilos de aprendizagem sejam atendidos. Isso promove um ambiente inclusivo em que todos os alunos têm a oportunidade de participar e envolver-se de acordo com suas preferências.
- Estímulo à criatividade e colaboração: o *Kahoot* oferece espaço para a criatividade, permitindo aos alunos a oportunidade de criar seus próprios questionários ou contribuir com ideias. Isso promove a colaboração entre os estudantes, incentivando-os a compartilhar conhecimento e habilidades.

Em resumo, o *Kahoot* destaca-se como uma ferramenta poderosa para impulsionar o engajamento e a interatividade dos alunos no ambiente educacional. Ao criar uma atmosfera de aprendizagem dinâmica e participativa, a plataforma não só estimula a colaboração entre os estudantes, como também fortalece o vínculo entre professor e aluno, promovendo um aprendizado mais ativo, personalizado e significativo.

Com a utilização do *Kahoot*, o impacto no aprendizado é vasto, pois abrange desde o aumento do engajamento dos alunos até a melhoria na retenção de informações e o estímulo ao pensamento crítico. Assim, essa plataforma, além de tornar o processo de aprendizagem mais interativo e dinâmico, proporciona uma maneira mais eficaz de avaliar o progresso e adaptar o ensino para atender às necessidades individuais dos estudantes.

METODOLOGIA

Este estudo contemplou uma abordagem qualitativa, cujo foco reside na análise e interpretação dos aspectos intrínsecos e complexos do comportamento humano. Essa metodologia visa oferecer uma análise detalhada das investigações, hábitos, atitudes e tendências comportamentais, buscando compreender suas nuances e profundidades (Marconi; Lakatos, 2011).

Adotou-se uma natureza descritiva para possibilitar a descrição detalhada do objeto em análise. Além disso, possui uma abordagem exploratória, não apenas buscando estabelecer relações entre o conhecimento existente, como também oferecendo uma nova perspectiva para compreender o problema em questão (Gil, 2010).

O estudo foi conduzido em uma instituição de ensino técnico da cidade de Canoas, no estado do Rio Grande do Sul, onde o *Kahoot* foi aplicado como parte do aprimoramento do aprendizado e engajamento dos alunos no curso do Eixo Gestão e Negócios. A coleta de dados envolveu perguntas objetivas em sala de aula, questionários aplicados aos alunos, via *Google Forms*, e análise do desempenho acadêmico após a integração do *Kahoot*. A partir disso, foram elaboradas oito perguntas, com duas ou quatro alternativas de respostas, tendo apenas uma resposta correta. Os alunos tinham o tempo de 15 minutos para responder às perguntas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

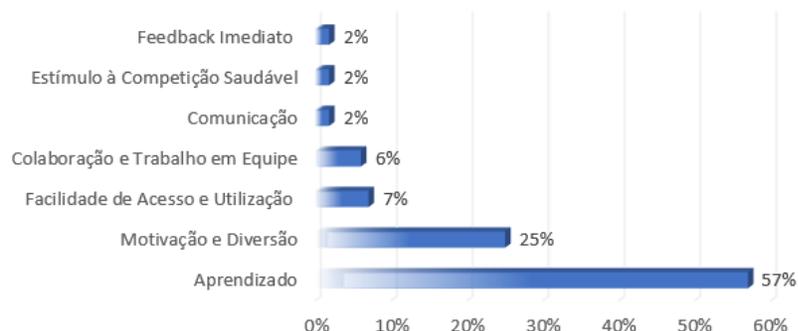
A pesquisa e a coleta dos dados procuraram identificar vários fatores que pudessem contribuir para uma melhor análise do estudo de caso. Um dos dados relevantes refere-se à idade dos alunos que

participaram do estudo: cerca de 60,5% possuíam idade de até 25 anos; 30% estavam na faixa etária de 31 a 40 anos; 9,5% tinham idade entre 41 a 50 anos, já na faixa etária de acima de 51 anos não houve respondentes. No que se refere ao gênero dos participantes, constatou-se que 35,5% dos pesquisados eram do sexo masculino e 64,5% eram do sexo feminino.

Com base nos dados dos entrevistados, verificou-se que 95% dos participantes informaram que houve o engajamento entre os alunos durante o uso da plataforma *Kahoot*, visto que 5% responderam que não perceberam o engajamento entre os pares. Segundo Romio e Paiva (2017), os jogos e a interação que os jogadores estabelecem oferecem aos jovens uma oportunidade de despertar maior interesse e desenvolver habilidades cruciais nessa fase da vida. Tais habilidades são fundamentais para o êxito no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que proporcionam competências valiosas não apenas para a vida cotidiana, como também para o ambiente profissional.

A pesquisa demonstrou que 87,5% dos participantes responderam que o uso *Kahoot* ajudou a entender melhor o conteúdo ensinado, visto que 12,5% responderam que não conseguiram desenvolver um melhor entendimento dos assuntos abordados. Diante disso, Romio e Paiva (2017) enfatizam que a utilização de jogos pode aprimorar consideravelmente o processo de aprendizagem, fortalecendo a fixação dos conteúdos e incentivando os alunos a buscar outras conexões e abordagens para assimilar o conhecimento. Nesse contexto, as tecnologias são aliadas valiosas na sala de aula, visto que fomentam o desenvolvimento de competências mais complexas e atualizadas.

A seguir, o Gráfico 1 apresenta a resposta dos participantes sobre a pergunta: "Quais são os aspectos mais positivos do *Kahoot* para você como aluno? "

Gráfico 1: Aspectos positivos sobre a utilização do *Kahoot* para o aluno**QUAIS SÃO OS ASPECTOS MAIS POSITIVOS DO
KAHOOT PARA VOCÊ COMO ALUNO?**

Fonte: elaborado pela autora.

Em relação aos aspectos positivos, na visão dos respondentes, o aprendizado recebeu a maior pontuação, ficando com 57% das respostas. Isso significa que o *Kahoot*, como ferramenta pedagógica, é dinâmico e valioso como instrumento de avaliação, motivação e engajamento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem (Perez; Schimidt; Santos, 2018.). Além disso, alguns relatos estavam relacionados à motivação e diversão no uso de *quizzes* interativos no *Kahoot*, o que representou 25% das repostas dos participantes.

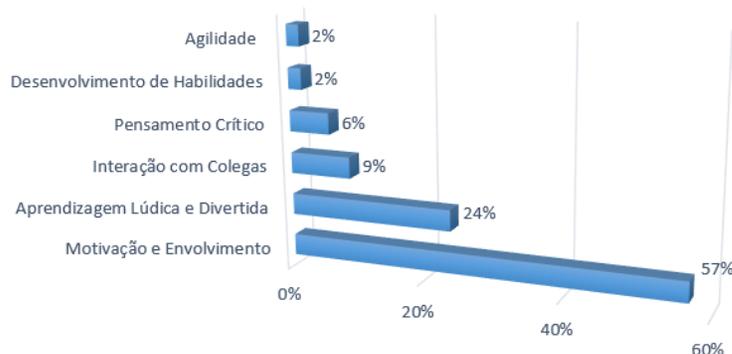
O propósito subjacente ao desenvolvimento de jogos é envolver e motivar os alunos no processo de aprendizagem (Gestwicki; Sun, 2008). Ressalta-se que apenas 7% dos participantes responderam que não encontraram dificuldades de acessar e utilizar da plataforma. Entretanto, 6% dos respondentes informaram que a plataforma ajuda a integração de forma colaborativa e, ao mesmo tempo, desenvolve o trabalho em equipe. Além disso, alguns dos participantes consideraram que a comunicação, a competição saudável e a possibilidade de receber um *feedback* instantâneo são os aspectos positivos do uso da plataforma *Kahoot*, o que representa 2% das respostas para cada artifício.

Na visão de Costa e Oliveira (2017), o uso de jogos em contextos educacionais ajuda a melhorar o engajamento dos alunos, promover a participação ativa em sala de aula e reforçar a retenção de informações por meio de questionários interativos, competições saudáveis e *feedback* instantâneo – necessário, pois, como ensina Bzuneck (2010, p. 29), *feedback* é uma das “[...] mais importantes formas de interação professor-aluno”. O autor enfatiza a influência do *feedback* na motivação dos alunos, destacando que as interações do professor vão além de apenas fornecer a correção de respostas certas ou erradas. Segundo ele, é recomendado realizar correções que explorem as razões por trás dos erros, fornecendo uma compreensão dos motivos, e confirmem que os alunos têm a capacidade de superar esses erros, tanto por conta própria quanto com o auxílio de colegas ou do professor (Bzuneck, 2010).

A seguir, o Gráfico 2 expõe as respostas à questão: “Quais são os possíveis benefícios que você identifica ao usar o *Kahoot* como parte do processo de aprendizagem?”

Gráfico 2: Benefícios que os respondentes identificam ao usar o *Kahoot* como parte do processo de aprendizagem

Quais são os possíveis benefícios que você identifica ao usar o Kahoot como parte do processo de aprendizagem?



Fonte: elaborado pela autora.

Como se pode observar, o Gráfico 2 demonstra que 57% dos participantes responderam que se sentiram motivados e envolvidos durante a atividade com o uso do *Kahoot*. Já 24% dos respondentes informaram que gostam de aprender de forma lúdica e que usar a plataforma para jogar é uma forma de se divertirem. Além disso, 9% dos participantes informaram que, ao jogar, desenvolvem uma interação com os demais colegas.

Por sua vez, 6% dos respondentes replicaram que os jogos (*quizzes*) possibilitam e desenvolvem um pensamento crítico. Por fim, 2% dos respondentes identificaram como benefícios a agilidade e também perceberam o quanto os jogos educativos podem desenvolver habilidades. De acordo com Perez, Schmidt; Santos (2018), os jogos de caráter acadêmico auxiliam a fixação de conceitos e a expandi-los, além de possuírem a capacidade de prover aos usuários o desenvolvimento de habilidades e pensamento rápido para a formação de senso crítico. Durante a atividade, notou-se uma competição saudável, em que os grupos visavam ocupar as primeiras posições do *ranking*, o que evidencia o maior engajamento destes (Perez, Schmidt; Santos, 2018).

Os resultados referiram como o aluno descreveria a influência do *Kahoot* no seu aprendizado em comparação com outras atividades educacionais mais tradicionais. O principal objetivo foi analisar qual a percepção dos participantes da pesquisa ao utilizarem a plataforma no seu processo de ensino e aprendizagem. Na amostra deste estudo, verificou-se, conforme demonstra o Quadro 2, a seguir, que os estudantes, de um modo geral, consideraram boa a experiência de utilizar a plataforma *Kahoot*.

Quadro 2: Como você descreve a influência do *Kahoot* no seu aprendizado em comparação com outras atividades educacionais mais tradicionais?

<ul style="list-style-type: none"> • "Ótima." • "Boa." • "Muito boa." • "Gostei bastante." • "Excelente." • "Tive uma ótima experiência." • "Bem eficiente. A plataforma cumpre muito bem com seu papel." • "No começo tive dificuldade, pois estava me adaptando com os recursos que há na plataforma. Hoje em dia sou totalmente adepta ao Kahoot." • "Criatividade." • "Desenvolvimento do pensamento crítico." • "Inovação." • "Aulas mais atrativas." • "Atividade com interação com os colegas." • "Competições amigáveis." • "Muita diversão." • "Entusiasmo." • "Interesse pelo conteúdo." 	<ul style="list-style-type: none"> • "Foi uma experiência tranquila, afinal a plataforma, em sua margem geral, atende aos requisitos de um cenário de aula e aprendizado." • "Me senti motivada ao poder jogar na sala de aula." • "Aprendi mais através da plataforma Kahoot." • "Saber no ato se as respostas estão corretas ou incorretas." • "Me motivar para que eu me esforçasse mais para alcançar melhores resultados." • "Concentração." • "Motivação." • "Colaboração em os colegas." • "Atividade dinâmica." • "Uso de jogos." • "Estratégias." • "Engajamento com os colegas." • "Interatividade."
---	---

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações fornecidas pelos alunos.

No Quadro 2, verificam-se quais foram as principais influências do uso da plataforma *Kahoot* no processo do ensino e aprendizagem, sendo que a grande maioria respondeu que teve uma excelente experiência com a utilização dos jogos (*quizzes*) como forma do desenvolvimento dos conteúdos da disciplina. A pesquisa também revelou que os participantes conseguiram perceber que sua participação nas atividades práticas através do *Kahoot* auxiliou no desenvolvimento de habilidades buscadas pela educação, como

comunicação, interação, colaboração e resolução de problemas. De acordo com Vaghetti, Mustaro e Botelho (2011), os jogos pedagógicos introduzem novas formas de cognição e percepção, sendo reconhecidos por estabelecerem novas conexões no processo de aprendizagem e interação social nos ambientes educativos.

Identificou-se, por meio desta pesquisa, que 89% dos participantes entenderam que o *Kahoot* ajudou a melhorar sua participação e interação durante as aulas, enquanto que 11% dos respondentes informaram que não perceberam uma evolução ao participarem da atividade prática por meio da plataforma *Kahoot*.

CONCLUSÃO

O presente estudo fez uma análise do uso da gamificação em uma sala de aula, por meio da ferramenta *Kahoot* em aulas de revisão de conceitos sobre empreendedorismo e inovação. A ferramenta foi moldada de acordo com assuntos já vistos e aplicada como método revisional em apenas duas das turmas. Percebeu-se que o *Kahoot* tem se mostrado uma ferramenta eficaz para promover o engajamento dos alunos e facilitar o aprendizado no ensino técnico. Seu potencial para criar um ambiente de aprendizagem interativo e lúdico faz dele uma adição atraente às estratégias de ensino, proporcionando uma abordagem inovadora e envolvente para educadores e estudantes.

Os resultados obtidos revelaram um aumento significativo no engajamento dos alunos durante as aulas em que o *Kahoot* foi utilizado como recurso educacional, haja vista que a interatividade proporcionada pela plataforma promoveu um ambiente mais participativo e estimulante. Nesse sentido, 95% dos participantes corroboraram que houve o engajamento entre os alunos durante o uso da plataforma *Kahoot*.

Os resultados obtidos evidenciaram que o *Kahoot*, quando integrado de maneira adequada no ambiente educacional do ensino técnico, pode ser uma ferramenta poderosa para aumentar o engajamento dos alunos e melhorar a eficácia do aprendizado. Seu uso estratégico pode contribuir para um ambiente de ensino mais interativo, dinâmico e propício ao desenvolvimento acadêmico. Todavia, apesar dos benefícios evidentes, há desafios a serem considerados, já que nem todos os estudantes puderam sentir-se confortáveis com a pressão do tempo ou com a competitividade dos jogos. Portanto, é fundamental equilibrar o aspecto lúdico com um ambiente inclusivo.

Por fim, como trabalhos futuros, pretende-se agregar a realidade aumentada e a realidade virtual na ferramenta e aplicá-la em outras turmas, com outros assuntos e com maior tempo de duração.

REFERÊNCIAS

BZUNECK, José Aloyseo. Como motivar os alunos: sugestões e práticas. *In*: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Org.). **Motivação para aprender**: aplicações no contexto educativo. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 13- 42

CAVALCANTE, Artur Araújo; SALES, Gilvandenys Leite; SILVA, João Batista da. Tecnologias digitais no ensino de física: um relato de experiência utilizando o *kahoot* como ferramenta de avaliação gamificada. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 7, n. 11, 2018. DOI: <https://doi.org/10.17648/rsdv7i11.456>.

COSTA, Giselda; OLIVEIRA, Selma Cardoso. *Kahoot*: a aplicabilidade de uma ferramenta aberta em sala de língua inglesa, como língua estrangeira, num contexto inclusivo. *In*: Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 6., Recife, 2017. **Anais eletrônicos** [...]. Recife: UFPE, 2017. Disponível em: <https://docplayer.com.br/23087591-Kahoot-a-aplicabilidade-de-uma-ferramenta-aberta-em-sala-de-lingua-inglesa-come-lingua-estrangeira-num-contexto-inclusivo.html>. Acesso em: 03 dez. 2023.

COTONOTO, Larissy Alves. A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 27, n. 28, 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org>. Acesso em: 03 dez. 2023.

DELLOS, Ryan. *Kahoot!*: a digital game resource for learning. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**, [s. l.], v. 12, n. 4, p. 49-52, abr. 2015. Disponível em: https://www.itdl.org/Journal/Apr_15/Apr15.pdf. Acesso em: 15 dez. 2023.

DELUCA, Christopher. Avaliação da aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras. **Enciclopedia**, [s. l.], v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.encyclopedia-crianca.com/pdf/expert/aprendizagem-por-meio-de-jogos-e-brincadeiras/segundo-especialistas/avaliacao-da-aprendizagem-por>. Acesso em: 07 nov. 2023.

DOMÍNGUEZ, Adrián *et al.* Gamifying learning experiences: practical implications and outcomes. **Computers & Education**, [s. l.], v. 63, p. 380-392, 2013.

GESTWICKI, Paul; SUN, Fu-Shing. Teaching design patterns through computer game development. **Journal on Educational Resources in Computing**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 1-22, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, Ernane Rosa. Uso da ferramenta *kahoot* transformando a aula do ensino médio em um game de conhecimento. *In*: Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 8, Brasília, DF, 2019. **Anais eletrônicos** [...]. Brasília, DF: UnB, 2019.

PEREZ, Pedro Venturino; SCHIMIDT, Thais Carolina Guiland; SANTOS, Caroline Fernandes. *Kahoot!* como ferramenta de revisão de conteúdo em neurociências. *In*: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias (CIET)/ Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (EnPED), 2018, São Carlos. **Anais eletrônicos** [...]. São Carlos: UFSCar, 2018.

ROMIO, Tiago; PAIVA, Simone Cristine Mendes. Kahoot e GoConqr: uso de jogos educacionais para o ensino da matemática. **Scientia cum Industria**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 90-94, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18226/23185279.v5iss2p90>. Acesso em: 10 dez. 2023.

VAGHETTI, Cesar Augusto Otero; MUSTARO, Silvia Silva Costa; BOTELHO, Pollyana Nortargiacomo. Exergames no ciberespaço: uma possibilidade para educação física. **Revista Tecnologia Educacional**, [s. l.], n. 192, jan./mar. 2011.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Alice Almeida

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da PUCRS. Graduada em Letras Português, com MBA em Gerenciamento de Projetos pela Universidade La Salle. Atualmente é gestora do setor de Extensão e Negócios da mesma Universidade.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4341797140080529>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5812-6819>

E-mail: alicerodalmeida@gmail.com

Carla Janaina Silveira Teixeira

Mestranda em Educação na linha de Pesquisa de Gestão, Educação e Políticas Públicas pela Universidade La Salle -Bolsista FAPERGS., com MBA em Business Intuition Identidade Empresarial, pela AMF, Especialização em Formação de Professores pela FAQI, em Docência e Gestão do Ensino Superior, em andamento pela Única e é Graduada em Pedagogia com ênfase em Orientação Educacional, pela ULBRA. Com experiência de mais de 23 anos na Educação, nas áreas de Gestão Educacional em cursos técnicos, graduação e pós-graduação, docência em educação infantil, educação básica e EJA, possui expertise em Gestão de projetos, Gestão de processos e Legislação Acadêmica e apaixonada pela Educação à distância.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0362422855425215>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9631-1310>

E-mail: carlajanateix@gmail.com

Daniela Tavares

Administradora, docente, doutoranda e Mestra em Ciência da Educação, com especialização em Tecnologia Educativa pela Universidade do Minho, em Braga, Portugal. Possui especialização em Gestão Integrada do Capital Intelectual (SENAC), MBA em Gestão de Projetos (Anhanguera) e em Gestão e Docência no Ensino Superior (ULBRA). Pesquisadora dos temas como Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, Formação de Professores, Metodologias Ativas, Empreendedorismo e Inovação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3629503700278040>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7495-5833>

E-mail: danielatavares.2021@gmail.com

Débora Franceschini Mazzei

Mestre em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação pela UnB/Profnit, Especialista em Gestão de Pequenos Negócios pela FIA/USP, em Gestão Estratégica de Marketing pela - FGV e Bacharel em Secretariado Executivo - UPIs. Exerce o cargo de Analista Técnico no Sebrae, na Coordenação do Projeto Agentes Locais de Inovação (ALI). Docência em educação a distância pelo UniCeuB e na FGV Online.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5552116201853819>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3680-0849>

E-mail: dfmazzei@hotmail.com

Diana Schneider Gottschalck

Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social/Universidade Feevale, na linha de pesquisa em Linguagens e Tecnologias. Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social /Universidade Feevale. Mestre em Ciências da Educação na área de Tecnologia Educativa/Universidade do Minho /Portugal. Possui graduação em Ciências Contábeis/Universidade Feevale (2007). Atualmente é professora no ensino presencial e no EaD , nos Cursos Técnicos do Eixo Gestão e Negócios. Pesquisadora e apaixonada pelas áreas de tecnologias na educação, formação de professores e práticas educativas inovadoras, Diversidade e Inclusão. Grande experiência profissional voltadas as áreas administrativa, financeira e tributária.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5282797727584490>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1877-2215>

E-mail: dianaschneider2016@gmail.com

Lucas Nascimento Braga Silva

Doutorando em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação. Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Especialista em Artes pela Universidade Federal de Pelotas - UFPEL e Graduado em Música pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS. Integrante do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO) e do Grupo de Pesquisa "Educação Musical: diferentes tempos e espaços" (CNPq/Uergs). Professor de Música da Rede Municipal de São José do Sul.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6872735206688950>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4031-8868>

E-mail: lucasbraga.arte@gmail.com

Manuir Mentges

Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS (2022). Mestre em Educação; MBA em Gestão Empresarial; Especialização em Gestão da Educação; Graduação em Filosofia - Bacharelado e Licenciatura, cursados na mesma instituição. Atualmente, atua como Vice-Reitor da PUCRS. É membro do Conselho de Administração da Rede Marista (PUCRS, Colégios e Unidades Sociais, Hospital São Lucas da PUCRS); membro do Conselho de Administração da Rede Integrada de Colégios do Brasil Marista. Pesquisador Permanente no Centro de Estudos em Educação Superior da PUCRS com pesquisas na área das Ciências Humanas, com ênfase em Educação, Gestão, Internacionalização e Redes de Cooperação para a Educação Superior.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8250019789618688>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8384-9047>

E-mail: manuir.mentges@pucrs.br

Michelle Mendes Ribeiro

Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS. Possui graduação em Letras/Português pela Universidade Federal do Piauí (2003). Atualmente é servidora na Secretaria de Educação do Estado do Piauí e professora no Município de Timon-Maranhão.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1807404049287866>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0014-2415>

E-mail: ribeiro.michelle@edu.pucrs.br

Patrícia Capitani Cardoso

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio do Sinos - UNISINOS, tem Especialização em Liderança: Gestão, Resultados e Engajamento - Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, Especialização em Docência e Gestão do Ensino Superior - Faculdade Única Ipatinga, Mestre em Educação pela Universidade La Salle, Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, atualmente é Diretora de Educação da QI Faculdade e Escola Técnica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6681587625822909>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3656-7418>

E-mail: patriciacardoso2@gmail.com

Patrícia Scherer Bassani

Doutora em Informática na Educação (UFRGS), professora titular do PPG em Diversidade Cultural e Inclusão Social na Universidade Feevale, na linha de pesquisa Linguagens e Tecnologias. Líder do grupo de pesquisa em Informática na Educação CNPq/Feevale.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2502439781919473>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6362-6981>

E-mail: patriciab@feevale.br

Roselaine Monteiro Moraes

Doutoranda em Educação - PUCRS - Mestre em Gestão Educacional – UNISINOS - Especialista em Gestão de Redes de Cooperação - UNISINOS e Bacharel em Administração. UNISINOS. Atua no SEBRAE/RS desde 2000. Exerce o cargo de Especialista em Educação, coordena e articula estratégias e ações em Educação Empreendedora. Desenvolve conteúdos com foco em metodologias ativas na área de Educação. Possui experiência como docente.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0816280642292701>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4371-0825>

E-mail: rosemoraes@ymail.com

Instagram: [@roselainemoraes](https://www.instagram.com/roselainemoraes)

Virgínia Maria de Moraes

Doutoranda e Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades/PUCRS. Professora de Redação na área de língua portuguesa no Ensino Fundamental. Professora e organizadora de Laboratório de Aprendizagem de Redação, Leitura e Interpretação de Textos em escolas privadas de Porto Alegre.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2234388642743387>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4636-2491>

E-mail: virginiamariamoraes@gmail.com

Zeni Terezinha Gonçalves Pereira

Docente e Mestre em Educação (UNILASALLE), Coordenadora Técnica Eixo Gestão e Negócios. Pós-graduada em Gestão de Operações Logísticas (UNIASSELVI) Gestão de Pessoas e Negócios; Especialização em Formação de Professores. Possui graduação em Administração de Empresas pela Faculdade Porto-Alegrense. Conteudista disciplinas Plano de Negócios e de Gestão de Pessoas e demais cursos do Eixo Gestão e Negócios. Conteudista Ensino Superior Gestão Pública. Atuou como Professora no Ensino Superior (ULBRA); e Dom Bosco. Pesquisa temas como estudos de gênero, formação de professores e metodologias ativas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2203153097505411>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2773-5405>

E-mail: ztgpereira@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

alfabetização 128
autonomia 28, 38, 39, 46, 55, 58, 60, 71, 73, 74, 77, 81, 91, 162, 166, 168

B

Base Nacional Comum Curricular 46, 47, 85, 86, 88, 102, 163, 164, 165

C

carreira docente 125, 126, 127, 133, 134, 135
cidadania 31, 46, 48, 55, 87, 88, 89, 91, 93, 99, 162, 164, 179
competências cognitivas 11, 158, 159, 160, 162, 163, 166, 168, 171, 172, 177
comunicação 32, 37, 45, 46, 59, 70, 72, 90, 127, 158, 160, 169, 173, 174, 191, 195, 199
comunidade 15, 35, 40, 43
cultura 43, 100, 143, 159

D

desenvolvimento educacional 24
desenvolvimento socioemocional 162, 163, 176
desigualdade educacional 17, 128

E

educação brasileira 98, 126, 129
educação inclusiva 36
empreendedorismo 11, 29, 30, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 47, 48, 91, 93, 94, 103, 104, 199
ensino a distância 69, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 80
ensino-aprendizagem 92, 157, 159, 160, 163, 166, 172, 177, 178, 181, 195
ensino técnico 56, 171, 181, 182, 185, 186, 188, 189, 193, 199, 200
escolarização 128

F

formação docente 11, 16, 51, 60, 84

G

gamificação 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 154, 155, 156, 182, 190, 199

H

habilidades comportamentais 158, 176

J

jogos 143, 144, 156, 181, 183, 188, 189, 190, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201
juventude 15, 19

K

Kahoot 11, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201

L

licenciatura 54, 55, 66, 68, 77

M

Ministério da Educação 17, 18, 24, 25, 46, 47, 48, 86, 88, 178

N

Novo Ensino Médio 11, 13, 14, 15, 17, 18, 22, 25, 91, 98, 102

P

pandemia 50, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137
Paulo Freire 40, 74
Pedagogia 30, 40, 48, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 83, 202, 204
pesquisa social 25, 63, 103
plataforma de aprendizagem 181, 183
políticas públicas educacionais 15
precarização 19, 125, 127, 133, 134, 136, 137
projeto Eduemprên 38, 41, 42, 46

Q

qualidade do ensino 14, 16, 61, 88, 134

R

recursos tecnológicos 131, 135

T

tecnologia 36, 43, 50, 78, 80, 81, 134, 142, 143, 168, 183, 188

www.PIMENTACULTURAL.com

CONSTRUINDO SABERES

Desafios e Experiências
na Profissão Docente