

PAULO FOSSATTI
HILDEGARD SUSANA JUNG
LOUISE DE QUADROS DA SILVA
Organizadores

EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE NO CONTEXTO (PÓS)PANDEMIA: GESTÃO E FORMAÇÃO EM FOCO



Editora

Unilasalle

Universidade La Salle

Reitor: *Paulo Fossatti*

Vice-Reitor: *Cledes Antonio Casagrande*

Pró-Reitor Acadêmico: *Cledes Antonio Casagrande*

Pró-Reitor de Administração: *Vitor Augusto Costa Benites*

Pró-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão: *Márcio Michel*

Conselho da Editora Unilasalle

Cledes Antonio Casagrande, Cristiele Magalhães Ribeiro, Jonas Rodrigues Saraiva, Lúcia Regina Lucas da Rosa, Patrícia Kayser Vargas Mangan, Rute Henrique da Silva Ferreira, Tamára Cecília Karawejczyk Telles, Ricardo Figueiredo Neujahr

Projeto gráfico e diagramação: Editora Unilasalle - *Ricardo Neujahr*

Revisão: *Louise de Quadros da Silva, Hildegard Jung*

Revisão final: *Louise de Quadros da Silva*

Arte da capa: *Douglas Vaz*

E24 Educação e contemporaneidade no contexto (pós)pandemia [recurso eletrônico] : gestão e formação em foco / Paulo Fossatti, Hildegard Susana Jung, Louise de Quadros da Silva, organizadores. Dados eletrônicos. – Canoas, RS : Ed. Unilasalle, 2022.

ISBN 978-65-5441-037-3

Livro eletrônico.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: <www.editora.unilasalle.edu.br>.

1. Educação. 2. Governança educacional. 3. Inovações educacionais. 4. Empreendedorismo. 5. Docência. 6. Metodologia de ensino. 7. Tecnologia educacional. I. Fossatti, Paulo. II. Jung, Hildegard Susana. III. Silva, Louise de Quadros da.

CDU: 37

Bibliotecário responsável: Samarone Guedes Silveira - CRB 10/1418

Editora Unilasalle

Av. Victor Barreto, 2288 | Canoas, RS | 92.010-000

<http://livrariavirtual.unilasalle.edu.br>

editora@unilasalle.edu.br

Paulo Fossatti
Hildegard Susana Jung
Louise de Quadros da Silva
Organizadores

EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE NO CONTEXTO
(PÓS)PANDEMIA: GESTÃO E FORMAÇÃO EM FOCO

Universidade La Salle - Editora Unilasalle

Canoas, 2022.

EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE NO CONTEXTO
(PÓS)PANDEMIA: GESTÃO E FORMAÇÃO EM FOCO

APRESENTAÇÃO

Esta obra, planejada e organizada pelo grupo de pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos da Universidade La Salle Canoas, apresenta pesquisas do Brasil e Chile. Aborda, a partir da pesquisa em rede de cooperação, temas como governança educacional, inovação e empreendedorismo, docência e metodologias de ensino e aprendizagem, bem como artefatos tecnológicos na educação. Seus autores, de diferentes instituições e níveis de ensino, apresentam distintas perspectivas da Educação Básica e Superior no Brasil e no exterior. Em um cenário de abruptas mudanças sociais e na gestão educacional, os temas aqui abordados apresentam-se em 14 capítulos.

A parte I - Governança educacional, inovação e empreendedorismo, constitui-se de quatro capítulos. O capítulo 1, *Discussões sobre a influência da educação empreendedora no desenvolvimento de estudantes do ensino superior*, de autoria de Charlene Bitencourt Soster Luz, Louise de Quadros da Silva e Paulo Fossatti, tem por objetivo discutir a influência da Educação Empreendedora no desenvolvimento de estudantes do ensino superior. Na sequência, o capítulo 2, *Innovación en el aula: el caso de la gamificación en cursos de la carrera de contador auditor de la universidad católica del maule*, sob autoria de Ivette Durán-Seguel e Pilar Ahumada Delafuente, apresenta uma experiência bem-sucedida de inovação em sala de aula, em normas contábeis e cursos de contabilidade, por meio do uso de tecnologias, principalmente com ferramentas de gamificação. No capítulo 3, *Internacionalização do currículo e respostas educacionais disruptivas: os desafios da pandemia da covid-19 frente ao processo de internacionalização das instituições de ensino superior brasileiras*, os autores José Alberto de Miranda, Moana Meinhardt e Douglas Vaz, apresentaram os desafios impostos pela Covid-19 às ações de internacionalização das instituições de ensino superior. Discutem ainda mudanças positivas que emergiram a partir das práticas virtuais de internacionalização que aconteceram durante a pandemia. O capítulo 4, *Possibilidades da educação corporativa empreendedora: dialogando com a literatura*, de autoria de Louise de Quadros da Silva e Idio Fridolino Altmann, aborda a Educação Corporativa Empreendedora (ECE) como uma possibilidade de desenvolvimento de profissionais dentro de organizações. O Capítulo 5, intitulado *Multiculturalismo em instituições universitárias: em busca de um novo conceito*, o autor Márcio Leandro Michel discute o potencial multicultural das Instituições de Ensino Superior (IES), com a possibilidade de um novo olhar sobre a diversidade e o multiculturalismo, superando o caráter instrumental trazido pelos estudos que têm uma visão organizacional.

A parte II - Docência e metodologias de ensino e aprendizagem, constitui-se de cinco capítulos, conforme descreveremos a seguir. Ela inicia com o capítulo 6, *Novas competências para novos atores*, de autoria de Paulo Fossatti, Henrique Guths e Lucas da Silva Severo. O artigo tem por objetivo refletir, criticamente, o desenvolvimento de competências essenciais de discentes e docentes, capazes de dar conta de um mundo em constantes e rápidas mudanças que exigem processos contínuos de transformação, inovação e empreendedorismo. O capítulo 7, *Docência e andragogia: a educação de adultos no contexto pós-pandemia*, sob autoria de Idio Fridolino Altmann e Patrícia Rodrigues de Almeida, objetiva compreender a docência, na perspectiva da andragogia, no cenário educativo contemporâneo e pós-pandemia. Já o capítulo 8, *Os desafios do uso das metodologias ativas no contexto da (pós)pandemia*, de autoria de Liliane Kolling e Priscilla Rosa Farias, reflete a importância das metodologias ativas e da inserção dos diferentes meios tecnológicos como parte do planejamento dentro do processo de ensino, incluindo todas as crianças e jovens. O capítulo 9, *Desafios e possibilidades da docência na educação básica no período pós-pandemia*, escrito pelas autoras Márcia Regina da Silva e Charlene Bitencourt Soster Luz, objetiva refletir a importância da prática docente e das interações pedagógicas para a aprendizagem no período pós-pandemia. No capítulo 10, *A formação continuada docente no pós-pandemia da covid-19: rupturas e inovações necessárias*, as autoras Valderesa Moro e Hildegard Susana Jung buscam refletir sobre as rupturas e as inovações necessárias à reconstrução de um novo paradigma metodológico e de governança educacional frente aos desafios enfrentados pelos gestores de instituições de ensino, pelos professores e pelos formadores de professores de educação básica, num cenário pós-pandêmico.

Por fim, a parte III - Artefatos tecnológicos na educação apresenta quatro artigos, de acordo com o que segue. O capítulo 11, *As aventuras de robin na roblox: conexões entre metaverso, educação pós-pandemia e letramento digital* é escrito pelas autoras Aline Duarte, Anne Eduarda Müller Hörlle e Miriam Cristina Harthmann Silveira Ciecieski. Ele problematiza a utilização de tecnologias digitais (TDs) no contexto educacional pós-pandêmico, em especial o Metaverso, no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de estudantes de uma turma do II ano do III ciclo da Escola La Salle Sapucaia. Na sequência, o capítulo 12, *O aplicativo tiktok como recurso metodológico no ensino da matemática, no metaverso*, sob autoria de Amanda Anjos apresenta o aplicativo Tik Tok como mecanismo de Ensino no Metaverso. Este recurso vem sendo utilizado por professores e alunos no desenvolvimento de habilidades e competências, dentro e fora da sala de aula, e tem contribuído para despertar o interesse dos alunos no tema aplicado. No capítulo 13, *Metaverso e multiverso La Salle Sapucaia School*, as autoras Anne Eduarda Müller Hörlle e Rosilene Carvalho Nogue apresentam o Metaverso e o Multiverso La Salle Sapucaia School. O texto faz um resgate histórico, que inicia com a criação da escola e se estende até o momento atual, marcado pela pandemia de Covid-19. Por fim, no capítulo 14, *A avaliação da usabilidade de uma ferramenta para professores sobre transtornos mentais infantis durante a pandemia*, os autores Cristiane de Souza, Jefferson Marlon Monticelli e Julio Cesar Walz avaliam a usabilidade de um site que contenha informações sobre o tema transtorno mental na infância, para auxiliar os professores a melhor compreendê-lo.

Os organizadores.

Paulo Fossatti

Hildegard Susana Jung

Louise de Quadros da Silva

PREFÁCIO

Se dice que la célebre poetisa estadounidense Emily Elizabeth Dickinson, señaló en alguna oportunidad que “un libro es como una nave para viajar a sitios inexplorados, por eso es fundamental para nuestro desarrollo intelecto emocional”. Por lo anterior, cada vez que una entidad hace el esfuerzo por materializar un texto, sólo merece nuestro más amplio reconocimiento. Los lectores ahora se enfrentan al libro intitulado “Educación y contemporaneidad en el contexto post pandémico: gestión y formación en el punto de mira”, el cual nos enseña las experiencias de académicos e investigadores -tanto en Brasil como en Chile- durante la pandemia del covid-19.

Desde el punto de vista de su estructura, el libro se organiza en tres grandes secciones:

- La primera lleva por título: “Gobernanza educacional, innovación y emprendedurismo”. Consta de cuatro capítulos, donde las y los autores nos narran sus experiencias innovadoras a través de prácticas novedosas que permiten interactuar con los participantes, a pesar de las restricciones que posee las tecnologías de comunicación remotas. En estos capítulos se puede apreciar como una amenaza, representada por las restricciones que afectaron a las clases presenciales, se puede convertir en oportunidades para mejorar la calidad de la educación, pensada más allá de su potencial formativo profesional; es así como se deja en evidencia, que esta nueva realidad consiguió proporcionar herramientas a los estudiantes para mejorar como personas y ciudadanos, inmersos en una sociedad cambiante.
- La segunda parte fue titulada: “Docencia y metodologías de enseñanza aprendizaje”. En este caso, se tiene acceso a cinco capítulos, en el cual la y los autores plantean métodos de enseñanza, especialmente pensados para distintos escenarios educacionales. Es así como se observan sugerencias que van desde el planteamiento de qué se le debe enseñar a estudiantes adultos (desde sus propias experiencias), a cómo instruir a un grupo de estudiantes, que debido a la pandemia han reducido sus actividades sociales.
- La tercera parte del libro lleva por nombre: “Artefactos tecnológicos en educación”. En ella se encuentran cuatro capítulos, en los cuales las y los autores cuentan sus experiencias, retos y resultados en el uso de distintas herramientas tecnológicas para la mejora de la enseñanza. Se sostiene que el quehacer educativo implica repensar la sala de clases más allá de su propia estructura y condiciones; pero a su vez requiere de nuevas metodologías y formar de ver al profesor.

Como ha quedado de manifiesto, quienes se decidan a leer este libro podrán observar una variedad de temáticas en educación, las que siempre han estado latentes en la literatura de investigación educativa, pero que por distintas razones, difícilmente se habían aplicado a gran escala en el entorno educativo latinoamericano. Podría afirmarse entonces, que la pandemia, a la vez que trajo grandes retrocesos para el estudiantado, ha permitido generar nuevas experiencias en distintos contextos y realidades. Sin duda, se debe repensar que la sociedad actual no solo requiere la formación para el mercado laboral actual, sino que demanda el desarrollo de personas autónomas en los distintos niveles educativos; inclusive, en programas educativos pensados en el trabajo del futuro.

Los contenidos y argumentaciones esgrimidas previamente, justifican el hecho de que a lo largo de los capítulos se vuelva común observar la literatura relacionada con el emprendedurismo, en sus distintas versiones teóricas, así como sus adaptaciones para un mejor desarrollo de las sociedades de las que son parte. Representa por lo tanto un desafío así mismo, para las autoridades pertinentes y la propia gobernanza del sistema educacional, la que deberá ser capaz de generar los espacios de implementación y experimentación de estos nuevos procesos de enseñanza aprendizaje, que se plantean en este relevante texto.

Francisco Ganga Contreras

Patricio Viancos

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| APRESENTAÇÃO | 5 |
| <i>Paulo Fossatti, Hildegard Susana Jung, Louise de Quadros da Silva</i> | |
| PREFÁCIO | 7 |
| <i>Francisco Ganga Contreras, Patricio Viancos</i> | |
| CAPÍTULO 1 - DISCUSSÕES SOBRE A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NO DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR | 11 |
| <i>Charlene Bitencourt Soster Luz, Louise de Quadros da Silva, Paulo Fossatti</i> | |
| CAPÍTULO 2 - INNOVACIÓN EN EL AULA: EL CASO DE LA GAMIFICACIÓN EN CURSOS DE LA CARRERA DE CONTADOR AUDITOR DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE | 19 |
| <i>Ivette Durán-Seguel, Pilar Ahumada Delafuente</i> | |
| CAPÍTULO 3 - INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO E RESPOSTAS EDUCACIONAIS DISRUPTIVAS: OS DESAFIOS DA PANDEMIA DA COVID-19 FRENTE AO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS ... | 27 |
| <i>José Alberto de Miranda, Moana Meinhardt, Douglas Vaz</i> | |
| CAPÍTULO 4 - POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA EMPREENDEDORA: DIALOGANDO COM A LITERATURA | 34 |
| <i>Louise de Quadros da Silva, Idio Fridolino Altmann</i> | |
| CAPÍTULO 5 - MULTICULTURALISMO EM INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS: EM BUSCA DE UM NOVO CONCEITO | 40 |
| <i>Márcio Leandro Michel</i> | |
| CAPÍTULO 6 - NOVAS COMPETÊNCIAS PARA NOVOS ATORES | 50 |
| <i>Paulo Fossatti, Henrique Guths, Lucas da Silva Severo</i> | |
| CAPÍTULO 7 - DOCÊNCIA E ANDRAGOGIA: A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA | 57 |
| <i>Idio Fridolino Altmann, Patrícia Rodrigues de Almeida</i> | |
| CAPÍTULO 8 - OS DESAFIOS DO USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DA (PÓS)PANDEMIA | 67 |
| <i>Liliane Kollin, Priscilla Rosa Farias</i> | |
| CAPÍTULO 9 - DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA | 75 |
| <i>Márcia Regina da Silva, Charlene Bitencourt Soster Luz</i> | |

CAPÍTULO 10 - A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE NO PÓS-PANDEMI DA COVID-19: RUPTURAS E INOVAÇÕES NECESSÁRIAS 84

Valderezsa Moro, Hildegard Susana Jung

CAPÍTULO 11 - AS AVENTURAS DE ROBIN NA ROBLOX: CONEXÕES ENTRE METAVERSO, EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMI E LETRAMENTO DIGITAL 93

Aline Duarte, Anne Eduarda Müller Hörlle, Miriam Cristina Harthmann Silveira Ciecieski

CAPÍTULO 12 - O APLICATIVO TIKTOK COMO RECURSO METODOLÓGICO NO ENSINO DA MATEMÁTICA, NO METAVERSO 103

Amanda Anjos

CAPÍTULO 13 - METAVERSO E MULTIVERSO LA SALLE SAPUCAIA SCHOOL: UMA EXPERIÊNCIA TRANSFORMADORA 110

Anne Eduarda Müller Hörlle, Rosilene Carvalho Nogueir

CAPÍTULO 14 - A AVALIAÇÃO DA USABILIDADE DE UMA FERRAMENTA PARA PROFESSORES SOBRE TRANSTORNOS MENTAIS INFANTIS DURANTE A PANDEMI 117

Cristiane de Souza, Jefferson Marlon Monticelli, Julio Cesar Walz

SOBRE OS AUTORES 128

ÍNDICE REMISSIVO 132

PARTE I
**GOVERNANÇA EDUCACIONAL,
INOVAÇÃO E EMPREENDEDORISMO**

CAPÍTULO 1

DISCUSSÕES SOBRE A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NO DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

Charlene Bitencourt Soster Luz

Louise de Quadros da Silva

Paulo Fossatti

1 INTRODUÇÃO

Os avanços tecnológicos vêm impulsionando uma série de mudanças sociais, “O século XXI inicia-se com novas perspectivas e com grandes mudanças sociais, culturais e econômicas. O mundo interage em tempo real e global.” (DE SOUZA; DE SOUZA LUIZ, 2022, 707). Nesse caminho, cabe às instituições buscarem por novas metodologias de ensino a fim de atender as demandas sociais, auxiliando no desenvolvimento de pessoas capazes de interagir, criar e empreender nesta nova realidade. Como possibilidade a educação empreendedora (EE) que visa o desenvolvimento de um estudante, futuro profissional, capaz de se reinventar e seguir se desenvolvendo ao longo de sua carreira.

Conforme Turchelo, De Oliveira e Dalongaro (2019), o empreendedorismo tem se tornado assunto recorrente nas últimas décadas, deixando de ser trabalhado apenas nos ambientes empresariais e governamentais para compor diálogos na área educacional. No entanto, ainda ficam questões sobre como o empreendedorismo enquanto educação empreendedora influencia o desenvolvimento dos estudantes.

Nesse sentido, o presente capítulo tem como objetivo discutir a influência da EE no desenvolvimento de estudantes do ensino superior. A justificativa pela escolha desta temática, considera a percepção das duas autoras doutorandas, ambas pesquisadoras sobre educação empreendedora, sendo que uma destas ao realizar estágio no ensino superior observou práticas educacionais da EE, e um doutor orientador de ambas. Momento este em que surge a necessidade pela busca de maior compreensão da sua influência na formação de estudantes empreendedores no ensino superior, visto que as autoras perceberam a possibilidade de contribuir para o avanço do conhecimento na área a partir de uma experiência.

Como metodologia de pesquisa, nos debruçamos em uma revisão de literatura de cunho qualitativo para compreensão de termos e verificação do que tem sido publicado sobre a temática, a qual trata-se do uso de livros e artigos para a compreensão e análise de determinado objeto de estudo (GIL, 2008). Nossa pesquisa é de cunho qualitativo, “[...] define-se como um estudo não estatístico, que identifica e analisa, de forma acurada, dados de difícil mensuração de um determinado grupo de indivíduos em relação a um problema específico.” (SANTADE, 2020, p. 7). Para esta investigação, consideramos artigos científicos publicados nos últimos cinco anos, de livre acesso e disponibilizados de forma completa, além de livros seminais relativos ao tema.

Além disso, realizamos um relato de experiência por meio do diário de campo em uma instituição de ensino superior do Sul do Brasil, o qual segundo Santade (2020, p. 14) é um instrumento de pesquisa muito utilizado para a realização de observações e anotações, como relatório do cotidiano para a construção da pesquisa. Por ser uma disciplina transversal, contemplou diferentes cursos da instituição, bem como diferentes polos, o que está de acordo com Schaefer e Minello (2020) que defendem a EE nessa estratégia. Além disso, essa disciplina está presente na grade curricular de todos os cursos da graduação, com exceção dos cursos de segunda licenciatura, o que reafirma a transversalidade da temática. Salientamos que a prática docente aconteceu durante a Pandemia, o que implicou no alto número de estudantes concomitantemente na disciplina, com aulas remotas síncronas com o professor supervisor e a aluna doutoranda.

Nesse sentido, durante a prática de estágio, em um caderno foram colocadas anotações sobre as atividades propostas pelo professor titular, bem como as discussões trabalhadas em aula, as contribuições trazidas pelos alunos, assim como as percepções dos pesquisadores em questão quanto ao desenvolvimento de competências empreendedoras durante as aulas. Para a análise dos dados nos apoiamos nas orientações de Gil (2008), o qual apresenta quatro etapas: 1. organização do material e das fontes de busca; 2. leitura flutuante, selecionando material pertinente; 3. definição da estrutura da pesquisa; 4. realização das inferências e registro das mesmas. Neste sentido, realizamos a leitura dos artigos selecionados a fim de verificar conceitos, achados dos últimos anos sobre a temática e aproximações com os dados de nosso diário de campo.

2 EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA

De acordo com autores como Da Silva e Lübeck (2022) e Peroni e Cavalari Junior (2019), o termo empreendedorismo surgiu no meio empresarial e empreendedor seria aquele que empreendia, o ser atuante em um empreendimento. Com o passar do tempo, este termo foi se alterando e passou a ser mais amplo, considerando competências como dinamismo, autonomia, resiliência, resolução de problemas, criatividade, inovação e pensamento em rede. Complementando, os autores registram:

Dentro da literatura empresarial, o comportamento empreendedor restringia-se apenas ao empresário. Houve, contudo, uma mudança nessa literatura, argumentando que o comportamento empreendedor deve ser incorporado por toda a população e ensinado na escola, focado na promoção do desenvolvimento do indivíduo como protagonista de sua história e comprometido com o desenvolvimento e a sustentabilidade da sociedade em que vive. (PERONI; CAVALARI JUNIOR, 2019, p. 73).

Para este estudo recuperamos três abordagens de correntes do empreendedorismo na literatura: comportamental, gerencial e econômica. A abordagem comportamental está centralizada nas relações sociais de educação, família por exemplo, que influenciam pensamentos, comportamentos e atitudes e podem gerar inovação. Já na abordagem gerencial, o empreendedorismo está ligado à gestão e condução das instituições que contribuem para o crescimento da região de atuação. Na abordagem econômica, o empreendedorismo está relacionado com o capitalismo, criação de negócios e lucratividade. As três vertentes possuem em comum a ideia de aproveitar as oportunidades para promover o desenvolvimento tanto econômico quanto social (ALMEIDA; CORDEIRO; DA SILVA, 2019).

Conforme Turchelo, De Oliveira e Dalongaro (2019), De Araújo e Davel (2018), e Schaefer e Minello (2020) têm sido muito discutidos em instituições de ensino como uma possibilidade inovadora de ensino-aprendizagem. No entanto, cabe ressaltar que “[...] o empreendedorismo não deve ser tratado como uma disciplina autônoma, como se verifica em grande parte das instituições de ensino superior [...]” (SCHAEFER; MINELLO, 2020, p. 139). Os autores complementam ao afirmar que o empreendedorismo deve ser “[...] integrado e transversal em várias disciplinas e cursos, uma vez que os conteúdos de outros campos de investigação se entrelaçam.” (SCHAEFER; MINELLO, 2020, p. 139). Peroni e Cavalari Junior (2019) reafirmam que a implementação da EE visa desenvolver os discentes criativos, inovadores e comprometidos com o coletivo.

Nesse sentido, reafirma-se três pilares do ensino de empreendedorismo que abrange: 1) desenvolver, conscientizar e incentivar o empreendedorismo, 2) Ensinar como abrir e gerenciar negócios e 3) desenvolver habilidades empreendedoras para identificar negócios. A figura 1 mostra esses três pilares que possuem o aluno como centro do ensino (ALMEIDA, CORDEIRO; DA SILVA, 2019; EUROPEAN COMMISSION ENTERPRISE AND INDUSTRY DIRECTORATE-GENERAL, 2017). Segundo dos Santos, Da Silva e Lopes (2017) a EE vai além do desenvolvimento para a criação de empresas, visando o desenvolvimento do espírito empreendedor. Assim, a EE pode contribuir para a aquisição e o desenvolvimento de competências comportamentais como para os estudantes, tais como:

- mais criativo/inovador; muito motivado; pró-ativo; autoconsciente; autoconfiante; disposto a

desafiar; - melhores comunicadores; tomadores de decisão; líderes; negociadores; networkers; solucionadores de problemas; jogadores da equipe; pensadores sistemáticos; - menos dependente; menos avesso ao risco; capaz de viver com a incerteza; capaz de reconhecer oportunidades. (EUROPEAN COMMISSION ENTERPRISE AND INDUSTRY DIRECTORATE-GENERAL, 2017, p. 26, tradução nossa)¹

Turchielo, De Oliveira e Dalongaro (2019) indicam que a EE pode influenciar em padrões de comportamento, levando ao crescimento econômico da comunidade, bem como à geração de emprego. Cabe destacar que para a EE se consolidar são necessários professores que queiram unir a alta qualificação acadêmica e a experiência em sala de aula com a prática (EUROPEAN COMMISSION ENTERPRISE AND INDUSTRY DIRECTORATE-GENERAL, 2017). Ou seja, para inspirar o empreendedorismo nos estudantes é importante que os professores sejam exemplo disso e estejam dispostos a aprender e reaprender, adaptando-se a novas situações, sendo exemplos vivos de que é possível uma EE. De acordo com Saes e Marcovitch (2020, p. 1, tradução nossa), a educação empreendedora é uma “[...] reforma educacional, tanto no caráter dos novos temas exigidos pela sociedade, quanto no sentido de incorporar práticas modernas de ensino e aprendizagem, nas quais o aluno deve ter um papel maior no processo de aprendizagem.” Semelhantemente, Sanches-Canevesi *et al.* (2020) indicam que esta é uma metodologia de ensino que visa o desenvolvimento de características empreendedoras em seus estudantes.

Não somente o professor é importante nesse processo, mas também o estudante que se torna centro do processo de ensino-aprendizagem já que a EE é uma metodologia ativa de ensino (PERONI; CAVALARI JUNIOR, 2019, p. 73). Assim, “O papel do professor se intensifica neste contexto da educação empreendedora, contudo, ele deve se voltar para o desenvolvimento da capacidade de autoaprendizagem dos alunos.” (DOS SANTOS; DA SILVA; LOPES, 2017, p. 71). De acordo com Rocha e Freitas (2014), existem diferentes formas de desenvolver a aprendizagem e a autonomia do aprendizado com os estudantes por meio do ensino de empreendedorismo, conforme podemos identificar no quadro 1. Podemos observar no quadro que o ensino de empreendedorismo possui contato com os negócios, mas não se limita a eles, pois contempla vários outros aspectos elementos como o estímulo de *network*, com discussões em grupos, por exemplo.

Quadro 1 - Principais Métodos, Técnicas e Recursos Pedagógicos no Ensino de Empreendedorismo

| Métodos, Técnicas e Recursos | Aplicações |
|---------------------------------|--|
| Aulas expositivas | Transferir conhecimentos sobre o Empreendedorismo, as características pessoais do empreendedor, os processos de inovação, fontes de recursos, financiamentos e aspectos legais de pequenas empresas. |
| Visitas e contatos com empresas | Estimular o <i>network</i> e incitar o estudante a sair dos limites da IES para entender o funcionamento do mercado na vida real. Desenvolver visão de mercado. |
| Plano de negócios | Desenvolver as habilidades de planejamento, estratégia, marketing, contabilidade, recursos humanos, comercialização. Desenvolver a habilidade de avaliação do novo negócio, analisando o impacto da inovação no novo produto ou serviço. Construir habilidade de avaliar e dimensionar riscos do negócio pretendido. |
| Estudos de casos | Construção da habilidade de pensamento crítico e de avaliação de cenários e negócios. Desenvolver a habilidade de interpretação e definição de contextos associados ao Empreendedorismo. |
| Trabalhos teóricos em grupo | Construção da habilidade de aprender coletivamente. Desenvolver a habilidade de pesquisar, dialogar, integrar e construir conhecimentos, buscar soluções e emitir juízos de valor na realização do documento escrito. |

¹ Texto original: “more creative/innovative; highly motivated; pro-active; self-aware; self-confident; willing to challenge; – better communicators; decision-makers; leaders; negotiators; networkers; problem solvers; team players; systematic thinkers; – less dependent; less risk averse; able to live with uncertainty; capable of recognising opportunities.”

| | |
|---|--|
| Trabalhos práticos em grupo | Construção da habilidade de atuar em equipe. Desenvolver a habilidade de planejar, dividir e executar tarefas em grupo, de passar e receber críticas construtivas. Ampliar a integração entre o saber e o fazer. |
| Grupos de discussão | Desenvolver a habilidade de testar novas ideias. Desenvolver a capacidade de avaliar mudanças e prospectá-las como fonte de oportunidades. |
| Brainstorming | Construção da habilidade de concepção de ideias, prospecção de oportunidades, reconhecendo-as como oportunidades empreendedoras. Estimular o raciocínio intuitivo para criação de novas combinações de serviços ou produtos, transformando-as em inovações. |
| Seminários e palestras com empreendedores | Transferir conhecimentos das experiências vividas por empreendedores desde a percepção e criação do produto, abertura do negócio, sucessos e fracassos ocorridos na trajetória empreendedora. |
| Criação de empresa | Transpor as informações do plano de negócios e estruturar os contextos necessários para a formalização. Compreender várias etapas da evolução da empresa. Desenvolver a habilidade de organização e planejamento operacional. |
| Aplicação de provas dissertativas | Testar os conhecimentos teóricos dos estudantes e sua habilidade de comunicação escrita. |
| Atendimento individualizado | Desenvolver a habilidade de comunicação, interpretação, iniciativa e resolubilidade. Aproximar o estudante do cotidiano real vivido nos pequenos negócios. |
| Trabalhos teóricos individuais | Construção da habilidade de geração de conhecimento individualizado, estimulando a autoaprendizagem. Induzir o processo de autoaprendizagem. |
| Trabalhos práticos individuais | Construção da habilidade da aplicação dos conhecimentos teóricos individuais, estimulando a autoaprendizagem. Estimular a capacidade laboral e de autorrealização. |
| Criação de produto | Desenvolver habilidade de criatividade, persistência, inovação e senso de avaliação. |
| Filmes e vídeos | Desenvolver a habilidade do pensamento crítico e analítico, associando o contexto assistido com o conhecimento teórico. Estimular a discussão em grupo e o debate de ideias. |
| Jogos de empresas e simulações | Desenvolver a habilidade de criar estratégias de negócios, solucionar problemas, trabalhar e tomar decisões sob pressão. Aprender pelos próprios erros. Desenvolver tolerância ao risco, pensamento analítico, comunicação intra e intergrupais. |
| Sugestão de leituras | Prover ao estudante teoria e conceitos sobre o Empreendedorismo. Aumentar a conscientização do ato empreendedor. |
| Incubadoras | Proporcionar ao estudante espaço de motivação e criação da nova empresa, desenvolvendo múltiplas competências, tais como habilidades de liderança, organizacionais, tomada de decisão e compreender as etapas do ciclo de vida das empresas. Estimular o fortalecimento da network com financiadores, fornecedores e clientes. |
| Competição de planos de negócios | Desenvolver habilidades de comunicação, persuasão e estratégia. Desenvolver capacidade de observação, percepção e aplicação de melhorias no padrão de qualidade dos planos apresentados. Estimular a abertura de empresas mediante os planos vencedores. |

Fonte: Rocha e Freitas (2014, p. 469-470)

Nesse quadro podemos perceber que se pode conduzir o ensino de empreendedorismo com diferentes metodologias ativas que não precisam estar necessariamente relacionados com o mundo dos negócios, como por exemplo grupos de discussão e produção de vídeos que estimulam a criatividade e colaboração entre os estudantes. Mesmo quando

o foco é o ensino de empreendedorismo, para construção de negócios, é possível aprender mais do que criar uma empresa com o desenvolvimento de senso crítico e a busca de soluções de problemas. O importante é que existam oportunidades para os docentes utilizarem as metodologias ativas com a intenção de fomentar a educação empreendedora, que pode ou não estar conectada com o mundo dos negócios. Com o quadro percebemos que até mesmo aulas expositivas podem ter viés empreendedor, se tratarem sobre inovação por exemplo (ROCHA; FREITAS, 2014).

Peroni e Cavalari Junior (2019) e De Araújo e Davel (2018) salientam que a EE objetiva o fomento a espaços de aprendizagem nos quais os estudantes aprendam sobre si próprios, sobre os outros e sobre o contexto em que estão inseridos. Os docentes passam a ser incentivadores e os discentes assumem a responsabilidade do seu próprio processo de desenvolvimento (PERONI; CAVALARI JUNIOR, 2019, p. 79). Desse modo, os autores indicam que a EE torna-se fundamental no desenvolvimento dos estudantes para o momento atual e futuro, cheios de desafios. No entanto, devemos atentar para não transformar a sala de aula em um ambiente focado apenas no emprego, mas sim no desenvolvimento de pessoas empreendedoras.

3 RESULTADOS

Conforme disposto em nossa metodologia de pesquisa, após a revisão de literatura realizamos um relato de experiência com a utilização do diário de campo. O período em que realizamos as observações da instituição refere-se ao semestre 2021/1 e ocorreu durante as aulas da disciplina “Experiência Empreendedora” à distância, a qual recebeu nove turmas e aproximadamente 100 estudantes no semestre em questão. As aulas da turma em questão foram acompanhadas por uma das autoras deste escrito, que encontra-se em estágio doutoral com supervisão do professor titular. Esta autora registrou os fatos ocorridos durante as aulas, tanto quanto nas reuniões com o docente titular, momentos prévios em que planejaram as aulas e posteriores em que discutiram sobre a efetividade de suas propostas em aula. Salientamos que a instituição do estudo de caso possui entre seus princípios “Inovação, criatividade e empreendedorismo”, o que colabora para o avanço da pesquisa ora problematizada.

Os encontros observados contavam com mediação tecnológica tanto para a aula síncrona como para atividades paralelas, ou seja, Meet, Google Classroom, slides, vídeos do Youtube, Canvas, questionário online, sites com simulações de negócios, sites com estatísticas, etc. As aulas também instigaram questões como o cuidado com a humanização educativa e o desenvolvimento da empatia, principalmente pelo fato do ápice do contágio pelo COVID-19 ter ocorrido durante as aulas.

No que se refere ao conteúdo da EE, a primeira barreira enfrentada foi o prévio conceito dos estudantes sobre o empreendedorismo ligado somente a relação empreendedor e empresa. Inicialmente, o mais complexo foi a desconstrução desse pensamento para a compreensão do empreendedorismo como competência necessária para a atual realidade, assim como tratam. Assim, no primeiro encontro, o docente titular e a estudante em estágio doutoral apresentaram, segundo os autores Dos Santos, Da Silva e Lopes (2017), Turchelo, De Oliveira e Dalongaro (2019), Peroni e Cavalari Junior (2019) e Schaefer e Minello (2020) o conceito amplo de empreendedorismo. Desse momento, os estudantes passaram a perceber o empreendedorismo em suas vidas e até mesmo a fazer relatos e questionamentos se já tiveram atitudes empreendedoras. Nas aulas sequenciais, foram trabalhados os seguintes temas: 1. Sociedade em transformação, 2. Ideias versus oportunidades, 3. A geração de novos modelos de negócios e 4. Desenvolvendo o Plano de Negócios.

Dentre as observações registradas no diário de campo sobre as discussões pré e pós aula, destacamos que o educador titular e a estagiária de doutorado consideravam os estudantes pessoas com seus sonhos de empreender em diferentes âmbitos da vida: pessoal, acadêmico e profissional. Também constam nas observações que em diferentes turmas da disciplina, espontaneamente, os discentes passaram a ajudar seus pares com ideias para os seus empreendimentos. Docente e estagiária se envolveram nessas conexões a fim de valorizar as interações, inclusive fomentando o network para dar continuidade no tema após as aulas. Assim, verificamos aproximações entre teoria e

prática, pois os estudantes passaram a ser mais autônomos na sua aprendizagem, apresentando ideias e trazendo novas temáticas para as discussões junto aos seus docentes que assumem a função de mentores nesse processo.

Percebemos a prática do espírito empreendedor dos professores para guiar a auto aprendizagem, redesenhando o planejamento das aulas conforme discussões (DOS SANTOS; DA SILVA; LOPES, 2017; PERONI; CAVALARI JUNIOR, 2019). Alguns alunos apresentaram maior interesse sobre o tema, mas todos se engajaram nas atividades e tiveram boa participação nas discussões. Segundo a autora estagiária, foi gratificante sentir o quanto as aulas fluíram, e o ambiente de discussão se manteve amigável, mesmo com a grande heterogeneidade de cursos e pelo momento complexo da Pandemia. Outra afirmativa de nosso referencial teórico que se confirmou em nossas observações é o desenvolvimento de competências como a criatividade, a inovação e o comprometimento com o coletivo. Isso porque, notamos que os estudantes se preocuparam e se envolveram com as experiências trazidas pelos colegas, propondo soluções e ideias de melhoria ou mudanças.

Destacamos que a disciplina de Experiência Empreendedora segue *online* no período de pós-pandemia com o retorno das aulas presenciais. Assim, entende-se que a disciplina continuará com turmas heterogêneas, com estudantes de diferentes cursos e áreas, com potencial de conhecimento a ser trabalhado pelos professores que continuam utilizando artefatos tecnológicos para facilitar o aprendizado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve como objetivo discutir a influência da EE no desenvolvimento de estudantes do ensino superior. A justificativa pela escolha desta temática, considerou a percepção das duas autoras doutorandas, ambas pesquisadoras sobre educação empreendedora, sendo que uma destas ao realizar estágio no ensino superior observou práticas educacionais da EE, e um doutor orientador de ambas.

Para isso, nos debruçamos em uma pesquisa qualitativa com revisão de literatura e um relato de experiência por meio do diário de campo durante o primeiro semestre de 2021 na disciplina Experiência Empreendedora. A referida disciplina atendeu a nove turmas de diferentes cursos e polos pelo Brasil, chegando a aproximadamente 100 estudantes. Dessa forma, evidenciamos a transversalidade do conteúdo. Como principais resultados, temos que os estudantes compreendiam o empreendedorismo como um conceito limitado aos negócios, o que requer esforço docente para ampliar a compreensão sobre o termo e mostrar suas aplicações no cotidiano, na vida profissional, pessoal e acadêmica. Alguns autores como Da Silva e Lübeck (2022) e Peroni e Cavalari Junior (2019) já sinalizavam sobre o surgimento deste termo na área empresarial, o que contribuiu muito para a distorção do seu conceito, limitando a ideia de empreendedor como dono de empresa.

Após as discussões iniciarem em prol da ampliação do entendimento do empreendedorismo como competência, os estudantes perceberam o quanto são empreendedores em suas vidas cotidianamente, com atitudes de protagonismo, construção de alternativas e a solução de problemas do coletivo. Dessa forma, entendemos que para a efetivação de uma EE com qualidade, precisamos de docentes atentos, sensíveis e humildes, abertos para acolher os estudantes e suas diferentes compreensões em um processo de ensino-aprendizagem em que docente também está aberto a aprender com as discussões propostas e os conhecimentos compartilhados. Percebemos que a EE tem maior influência no desenvolvimento dos estudantes a partir do momento que estes compreendem seu conceito e passam a perceber as competências que vêm sendo desenvolvidas valorizando mais esse processo. Nesse sentido, destacamos que as aulas foram realizadas com promoção da experiência empreendedora, conforme proposto pela disciplina, com espaço para as diferentes percepções sobre o tema.

Este estudo apresenta influências da educação empreendedora no desenvolvimento de estudantes do ensino superior, mas tem como principais limitações o período de sua realização, a amplitude e a falta de uma pesquisa empírica sobre a percepção dos estudantes. Como limitações do estudo indicamos a falta de uma pesquisa empírica

com estudantes imersos em uma educação empreendedora, bem como a pouca abrangência do estudo. Dessa forma, para pesquisas futuras, indicamos o aprofundamento da temática contemplando outras universidades, públicas e privadas, outras disciplinas ou mesmo a inclusão de dados empíricos, sejam eles de docentes ou discentes envolvidos na EE. Ainda sugere-se a continuidade do tema com a análise sobre a influência do pós pandemia na EE.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. S.; CORDEIRO, E. de P B.; DA SILVA, J. A. G.. Proposições acerca do ensino de empreendedorismo nas instituições de ensino superior brasileiras: Uma revisão bibliográfica. **Revista de Ciências da Administração**, p. 109-122, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2018V20n52p109/pdf>>. Acesso em: 13 maio 2022.
- DA SILVA, A. J.; LÜBECK, M.. Empreendedorismo na escola: uma possibilidade para projetar e realizar sonhos. **Ideação**, v. 24, n. 1, p. 63-79, 2022. Disponível em: <<https://saber.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/26995>>. Acesso em: 15 mai. 2022.
- DE ARAUJO, G. F.; DAVEL, E.. Educação empreendedora, experiência e John Dewey. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 12, n. 4, p. 1-16, 2018. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/4417/441760643002/441760643002>>.pdf. Acesso em: 26 abr. 2022.
- DE SOUZA, C. P.; DE SOUZA LUIZ, R.. Cultura, trabalho e educação: formação de professores, paradigmas e mudanças. **Conjecturas**, v. 22, n. 3, p. 701-713, 2022. Disponível em: <<http://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/923>>. Acesso em: 15 mai. 2022.
- DOS SANTOS, A. M. F.; DA SILVA, B. M. L.; LOPES, A. de O. B.. Educação empreendedora: um estudo de caso no nordeste do Brasil. **Cadernos de Gestão e Empreendedorismo**, v. 5, n. 2, p. 67-83, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/cge/article/view/12713/8255>>. Acesso em: 15 nov. 2021.
- EUROPEAN COMMISSION ENTERPRISE AND INDUSTRY DIRECTORATE-GENERAL. **Entrepreneurship in higher education, especially in non-business studies: final report of the expert group 2008**. 2017. Disponível em: <<https://ec.europa.eu/docsroom/documents/8969/attachments/1/translations/en/renditions/pdf>>. Acesso em: 13 maio 2022.
- GIL, A. C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- PERONI, A. P.; CAVALARI JUNIOR, O. Educação empreendedora: formação de cidadãos na Educação Profissional e Tecnológica. **Principia (João Pessoa)**, v. 1, n. 47, p. 70-81, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/viewFile/3123/1164>>. Acesso em: 15 nov. 2021.
- ROCHA, E. L. de C.; FREITAS, A. A. F.. Avaliação do Ensino de Empreendedorismo entre Estudantes Universitários por meio do Perfil Empreendedor. **Revista de Administração Contemporânea [online]**. 2014, v. 18, n. 04 , p. 465-486. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-7849rac20141512>>. Acesso em 13 maio 2022.
- SAES, A. M.; MARCOVITCH, J.. Entrepreneurial Education: Paths and Challenges. **Revista de Empreendedorismo e Gestao de Pequenas Empresas**, v. 9, n. 1, p. 1-9, 2020. Disponível em: <<https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA621406682&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=23162058&p=IFME&sw=w>>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- SANCHES-CANEVESI, F. C. et al. Educação empreendedora: Análise dos atores empreendedores no ensino superior. **South American Development Society Journal**, v. 6, n. 17, p. 374, 2020. Disponível em: <<http://www.sadsj.org/index.php/revista/article/view/310>>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- SANTADE, M. S. B.. A metodologia de pesquisa: instrumentais e modos de abordagem. **Interciência & Sociedade**, v. 5, n. 2, p. 3-17, 2020. Disponível em: <<http://revista.francomontoro.com.br/intercienciaesociedade/article/view/143/99>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SCHAEFER, R.; MINELLO, I. F. Desafios contemporâneos da educação empreendedora: novas práticas pedagógicas e novos papéis de alunos e docentes. **Revista da Micro e Pequena Empresa**, v. 14, n. 3, p. 134-149, 2020. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926818>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

TURCHIELO, R. de G.; DE OLIVEIRA, L.; DALONGARO, R. C.. Formação empreendedora: percepção do perfil empreendedor dos estudantes do ensino médio. **Vivências**, v. 15, n. 28, p. 255-267, 2019. Disponível em: <<http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/view/34>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

CAPÍTULO 2

INNOVACIÓN EN EL AULA: EL CASO DE LA GAMIFICACIÓN EN CURSOS DE LA CARRERA DE CONTADOR AUDITOR DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE

Ivette Durán-Seguel

Pilar Ahumada Delafuente

1 INTRODUCCIÓN

La pandemia de COVID-19, colocó a la humanidad en un escenario nunca antes visto, contribuyendo a complejizar el ambiente y presionar algunos cambios que, si bien es cierto, ya se venían realizando, se aceleraron provocando un impacto en la sociedad. En el ámbito de la educación superior, las universidades en Chile, decidieron debido a las restricciones para reunirse, comenzar a trabajar tempranamente de manera remota, apelando al uso de tecnologías, nuevas y otras ya existentes, además de impulsar la innovación en los procesos de formación de futuros profesionales. En este contexto, la necesidad de innovar aumentó, presionada por la situación de encierro que provocó la pandemia, generó un punto de inflexión para las universidades, invitándolas a reevaluar las prácticas de enseñanza-aprendizaje y la formación docente. Rogers (2003) expone que para la sostenibilidad de la innovación debe existir un compromiso por parte de toda la organización educativa, desde los profesores hasta los líderes estudiantiles, quienes son importantes debido a que la innovación trae consigo nuevos objetivos de aprendizaje, actividades y pedagogías cuyo éxito depende en gran medida del capital humano de las universidades y su adaptabilidad al cambio (FIX *et al.*, 2021, p.132). Según Ellis, Steadman y Mao (2020, p. 561) “[...] la innovación generalmente es considerada un tipo específico de cambio deliberado, impulsado por la creatividad”, es un proceso planificado que se busca promover y desarrollar de forma sistemática, como expresión social y colaborativa de la creatividad, y si bien, existen muchas definiciones, la mayoría de ellas coinciden en la novedad y en el valor que agregan (TRONCOSO *et al.*, 2022).

Una de las técnicas más utilizadas en el contexto de la pandemia para la formación profesional han sido las clases remotas, esta modalidad basada en tecnologías de información (TIC's) permitió dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje en las universidades. El objetivo de este capítulo es dar a conocer a través de un estudio de caso, metodologías innovadoras en el proceso enseñanza-aprendizaje, desarrolladas por las universidades para fomentar la innovación en carreras profesionales del área administrativa contable.

2 MARCO TEÓRICO

En Chile, la tecnología y el uso de ellas en el aula fueron un mecanismo esencial para enfrentar el escenario COVID 19. Lo anterior, no sólo porque ésta ha sido una pandemia de salud mundial sino, como muchos autores afirman, también fue una pandemia social, ya que las primeras medidas limitaron las relaciones sociales. Llegó un nuevo concepto del trabajo remoto, obligado por el escenario en que nos encontrábamos, y cuando se pensaba que estábamos capacitados en alfabetización digital nos dimos cuenta que la explotación de esta herramienta era débil. Lo virtual, se mostró mucho más vulnerable de lo que esperábamos. (TIZÓN, 2020)

A ello le sumamos, que para el docente se transformó en un desafío poder cautivar la atención de los estudiantes, estudiantes que no querían encender sus micrófonos y menos sus cámaras. Ya no sólo era familiarizarse con la tecnología, sino también enfrentar la resistencia de nuestros estudiantes. Lo cual dificultaba el escenario para validar la entrega eficaz de los aprendizajes esperados en los módulos.

Por lo general, las cátedras profesionales muchas veces por su estructura son consideradas pesadas y tediosas en

el aula, había que reaccionar y tomar medidas que invitaran a explorar nuevas prácticas activas como la innovación educativa y la gamificación, pasando del prototipo tradicional a lo innovador sin perder los propósitos de las actividades curriculares. A lo anterior, había que enfrentar la resistencia al cambio y los paradigmas ya establecidos en cátedras tan áridas como contabilidad o normativas contable. UNESCO (2016, p. 3) define innovación educativa como:

Un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma tradicional. Implica trascender el conocimiento academicista y pasar del aprendizaje pasivo del estudiante a una concepción donde el aprendizaje es interacción y se construye entre todos.

Este concepto, también se describe como un proceso intencionado que pretende provocar transformaciones e impactos reales y positivos sobre: los aprendizajes de los estudiantes, el entorno y cultura institucional y la sociedad. (JEREZ *et al.*, 2017).

2.1 La neuroeducación y la gamificación

Actualmente se promueve construir ambientes en equipo, docente y estudiantes, alejarse de las prácticas tradicionales y descontextualizadas y generar impactos positivos en el aula. No sólo la educación ha promovido estas metodologías sino también la neuroeducación. Se entenderá por neuroeducación como una nueva línea de acción que tiene como principal objetivo acercar a los actores educativos a los conocimientos relacionados con el cerebro y el aprendizaje, considerando la unión entre la Pedagogía, la Psicología Cognitiva y las Neurociencias. La Neuroeducación, permite al docente entender las características del sistema nervioso y del cerebro y, a la vez, relacione esta noción con el comportamiento de sus estudiantes, su propuesta de aprendizaje, su actitud, el ambiente del aula, entre otros factores, puede ser el paso inicial en la formación y capacitación docente que marcará la diferencia en la calidad de la educación (CAMPOS, 2010).

Durante la etapa del cerebro adolescente se acrecienta el proceso de mielinización, que finalmente impacta en la capacidad de procesamiento de información. Así, los estudiantes durante su adolescencia pueden ejecutar más tareas, interviniendo diferentes áreas del cerebro (GUILLÉN, 2017). Dentro de los resultados socioemocionales de estos cambios en el cerebro, Guillén (2017) señala que los adolescentes, producto de la mayor sensibilidad en el sistema límbico (Cerebro emocional), produciría mayores niveles de dopamina, lo que incitaría que los adolescentes sean más sensibles a las recompensas, valorando más el premio que las consecuencias negativas.

Todas estas características, permiten al docente explorar un territorio fértil al momento de implementar metodologías activas y estrategias de aprendizaje. Una de ellas lo constituye la Gamificación, que es la incorporación de elementos del juego en el aula de clases. Un concepto incipiente, pero con un rápido crecimiento.

La Gamificación o ludificación apunta al poder usar elementos del juego, y el diseño de juegos, para optimizar el compromiso y la motivación de los participantes, en este caso estudiantes y docente. El concepto de gamificación, se refiere al uso de elementos de diseño de juegos en contextos que no son de juego, como por ejemplo, el aula que es un espacio de formación profesional. (DETERDING *et al.*, 2016)

3 METODOLOGÍA

El presente artículo, apunta a relevar una experiencia exitosa de innovación en el aula, en cursos de normas contables y contabilidad, a través del uso de tecnologías, particularmente utilizando herramientas de gamificación. En este sentido, este artículo utiliza el estudio de caso como metodología, principalmente por su naturaleza, cuyo objetivo es la investigación de un fenómeno actual, en un contexto real (YIN, 2015). Esta metodología cualitativa permite a los investigadores efectuar una exploración de los fenómenos en un contexto específico (RASHID *et al.*, 2019). Se consideró una metodología adecuada para aprender de la realidad de una situación de innovación en el aula,

considerando el entorno donde se desarrolla el fenómeno, tal como lo menciona (RAMIREZ-SÁNCHEZ; RIVAS-TRUJILLO; CARDONA-LONDOÑO, 2019).

4 APRENDIZAJE LÚDICO: EL CASO DE LA CLASE DE CONTABILIDAD Y NORMATIVA CONTABLE EN LA UCM

En este apartado se presentará una experiencia exitosa en la aplicación de metodologías innovadoras en el aula, como es la gamificación, la cual es aplicable a cualquier área del conocimiento, lo anterior queda demostrado incluso en ámbitos tan técnicos como es, por ejemplo, el área contable. A raíz de la pandemia, tal como se comentó anteriormente, fue necesario adaptar ciertas metodologías de enseñanza aprendizaje, con el fin de poder capturar la atención del estudiante y aprovechar de mejor manera el espacio virtual de clases. Es así, como las clases de Normativa I y Estados Financieros, ambos en la línea de normas internacionales de contabilidad, fueron reformulados el año 2020, adaptando su metodología al perfil de estudiantes cuyas edades fluctúan entre los 18 a 27 años. Asimismo, se replica la metodología en un curso similar, pero cuyo público objetivo era el estudiante trabajador. Lo interesante del trabajo con dos grupos etarios con prioridades diferentes, es que permite la comparación, y en este sentido, descubrir que el proceso de mielinización, antes mencionado aún en edades adultas mantiene la velocidad con que se transmite la información.

Esta experiencia contempló tres etapas secuenciales, a saber, planificación, implementación en el aula y evaluación de cada una de las actividades.

4.1 Planificación

Planificación, la cual se realiza al inicio de semestre de manera que desde un inicio las metodologías y herramientas de apoyo al proceso de enseñanza- aprendizaje, sean conocidas por los estudiantes, en la generalidad. Es por ello que se incorporan a la planificación académica del curso, la cual se comparte al inicio de clases con los estudiantes. Un segundo nivel de la planificación tiene relación con la preparación de cada actividad y su correlación con el resultado de aprendizaje que se desea reforzar, y la planificación de cada clase de manera detallada por parte del académico, se hace imprescindible. En el caso, tanto de los cursos de Normativa contable y Contabilidad, se incorporó en la Planificación semestral el uso de nuevas metodologías, así como de TICs en el aula. Durante la primera clase se dio a conocer la forma de trabajo en el semestre de manera que los alumnos no se generen expectativas que no corresponden y se preparen para las actividades.

4.2 Implementación de metodologías en el aula

En esta etapa, el académico juega un rol de facilitador, a diferencia de la clase tradicional, lo más importante y el centro de la clase se enfoca en el estudiante. Aquí se aplican las metodologías innovadoras, incentivando la participación de la clase, facilitando la participación sin exclusión. En esta etapa se desarrollan actividades para romper el hielo y lograr interacción en el equipo. La reformulación realizada en los módulos implicó los varios cambios, entre los que se cuentan:

A. *No uso de PowerPoint*: Si bien PowerPoint permite hipervínculo y otras funciones, es una herramienta limitada en sus acciones y un tanto estructurada, y por tanto se consideró buscar alternativas, algunas de las cuales ya estaban en uso en algunas universidades españolas y latinoamericanas, como es el caso de Genially. Esta aplicación respondía a las necesidades didácticas, con presentaciones prediseñadas que se hacen familiares debido a que la base de fotos, gifs y gráficas que dispone esta aplicación responden a lo que los estudiantes usan

comúnmente en sus redes sociales. Otro beneficio es que el sistema de descarga se realiza por medio de un link de acceso exclusivo para los estudiantes, y permite descargar archivos, hipervínculos con otras páginas y permite la descarga en formato pdf. De esta forma, se moderniza y se refresca la manera de entregar la teoría de los contenidos.

B. *Gamificación*: La aproximación a la gamificación, se realiza a través de dos aplicaciones en línea, Genially y EducaPlay, donde se accede a una oferta extensa de juegos en la línea requerida, éstos son usados en la secuencia didáctica inicial, para recoger los contenidos de la clase anterior, de participación voluntaria y con pequeños estímulos para evaluaciones sumativas del semestre. Entre las aplicaciones más utilizadas, están la ruleta de preguntas, el ROSCO (contable), hágase millonario (contable), entre otras de la misma familia de juegos. Estas actividades, no tenían por objetivo relevar la competitividad entre los estudiantes, sino que reforzar y retroalimentar de forma inmediata los contenidos aprendidos durante la clase. Esta dinámica fue sumamente enriquecedora, debido a que fomentaba que otros estudiantes levantaran consultas o reafirmaran aseveraciones de los contenidos. Claramente, se construía el aprendizaje como equipo (competencia transversal: trabajo en equipo).

C. *La ruleta de la participación*: Los estudiantes en el aula virtual o física por lo general ante actividades responden a dos patrones: por un lado están aquellos que siempre participan o bien los que nunca lo hacen, precisamente es este último grupo sobre el que es necesario incentivar e intencionar sus aportes a la clase. Para inhibir el comportamiento antes descrito, se trabaja con una ruleta al azar (gratuita, online) que incluye a todos los estudiantes matriculados en el curso, y durante toda la clase se realizan actividades que involucran e incentivan la participación de los estudiantes, sin embargo, una vez que ya emitieron su opinión, se desprenden de dicha ruleta, que los descarta, entregando la posibilidad a otros estudiantes, logrando una partición más inclusiva y democrática.

D. *Aplicación para revisar pruebas*: por medio de una aplicación en línea y sin identificación de los estudiantes, ellos pueden conectarse, por medio de sus equipos móviles, a la actividad y responder las preguntas o casos ya vistos en las pruebas parciales, pudiendo controlar la tasa de respuesta, y la tendencia porcentual o numérica de quienes aciertan o no a la respuesta correcta. Esta actividad se puede llevar a cabo, con alternativas, respuestas abiertas, mapa de conceptos, entre otros. En este aspecto, se mejoró bastante la participación porque los estudiantes al no ser identificados entre sí, perdían el miedo a participar y equivocarse logrando alcanzar porcentajes cercanos al 100%. De esta manera, a los docentes les permite tomar las acciones correctivas inmediatas preferentemente en casos donde la tendencia al error fue alta.

E. *Asociación de conceptos*: en la secuencia didáctica inicial y final, por medio de la aplicación usada en el punto anterior. Los conceptos se comparten para todos los alumnos en pantalla y son ellos quienes, por medio de su teléfono móvil, responden asociándolos a su vida cotidiana. De esta manera, se arman mapas de conceptos de sus respuestas y un debate innato de los estudiantes. Luego, al cierre de la clase (secuencia didáctica final) se realiza la misma actividad, pero ahora con la relación profesional del concepto, logrando así evidenciar si se comprendió la normativa o contenido tratado.

F. *Cápsulas digitales*: los contenidos más complejos se reforzaron a través del diseño de cápsulas de contenido breves (3 a 5 minutos), donde de forma lúdica se interactúa con los conceptos, para reforzar el material de estudio.

4.3 Retroalimentación

Es muy relevante siempre considerar un espacio al finalizar las actividades para levantar información, respecto de las metodologías utilizadas y cómo mejorar dichas instancias. En el caso que se presenta, esta retroalimentación sólo

se realizó al finalizar el curso, por lo cual se prevé como una etapa a fortalecer. Toda la información que se recoge en este punto es un input para la planificación de próximas actividades curriculares. Este punto particularmente, se trata más en detalle en el apartado siguiente.

5 RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

Para evidenciar el resultado se aplicó el cuestionario de percepción desarrollado por Sainz-De-Abajo *et al.* (2018), para medir específicamente la satisfacción de la metodología de gamificación con KAHOOT. Se adaptó en algunas secciones ampliando el enfoque no sólo a Kahoot, sino en general de las metodologías usadas en la clase. Para validar el instrumento, se realizó juicio de experto y una prueba piloto, y posteriormente se realizó un censo a todos los estudiantes que participaron en las clases. El instrumento, se aplicó a 92 estudiantes, quienes de forma voluntaria respondieron acerca de su experiencia en los diversos módulos de la clase en el semestre académico. De esta invitación se obtuvieron 52 respuestas (56%), de los cuales cerca del 33% de la muestra son estudiantes de 18 a 22 años, 27% de 23 a 27 años, 17% de 28 a 33 años y un 23% mayores a 34 años. A continuación, en la Tabla 1 se presentan algunos resultados de la evaluación.

Tabla 1 - Resultados tras encuesta de percepción

| Pregunta | Conteo | Puntuación | Muy Malo | Malo | Neutro | Bueno | Muy Bueno |
|--|--------|------------|----------|------|--------|-------|-----------|
| El juego le permite aprender los contenidos y fijarlos en la memoria a través de una experiencia | 52 | 4.71 | | | | | |
| Fomenta la participación en clases | 52 | 4.79 | | | | | |
| Las clases resultan más entretenidas | 52 | 4.87 | | | | | |
| Es interesante como sistema de evaluación continua | 52 | 4.62 | | | | | |
| Los compromete a una formación de manera activa | 52 | 4.62 | | | | | |
| Implica agilidad y concentración, lo que motiva a que preste más atención durante la clase. | 52 | 4.83 | | | | | |
| Facilita la comprensión y/o preparación a la prueba parcial | 52 | 4.77 | | | | | |
| El premio de décimas para controles y otros incentivos, anima a esforzarse para superarse y con ello aprender. | 52 | 4.77 | | | | | |

Fonte: Elaboração própria (2022).

Como se aprecia en los resultados presentados en la Tabla 1, las experiencias desde la percepción del instrumento utilizando una escala de Likert del 1 al 5 (siendo 1 muy malo y 5 muy bueno) un promedio del 4,75. Lo más destacado fue la percepción de que la clase se hace más entretenida, seguido por la agilidad y concentración de los estudiantes, lo que motivó a prestar más atención en la clase. La tercera opción fue el fomento de participación en clases, que se genera, en parte como consecuencia de las premisas anteriores. En base a todo lo mencionado anteriormente, se logró activar la motivación por los módulos y la participación durante la clase, entre otros factores que se pueden desprender como la preparación para sus pruebas, la superación personal y el aprendizaje. El cuestionario se complementó con tres preguntas abiertas:

- a) Brevemente, ¿Qué es lo que más le gustó de las herramientas de innovación utilizadas? (Ver gráfica 3), donde las palabras más destacadas fueron: dinámica participación, entretenida, comprender, aprender y didáctica.
- b) Brevemente, ¿Qué es lo que menos le gustó de las herramientas de innovación utilizadas? (Ver gráfica 4) aquí las repuestas más frecuentes fueron: nada negativo, sin comentarios, no poder participar.
- c) Tiene alguna sugerencia de mejora (Ver gráfica 5) de esta se recogen: continuar y felicitar a la docente.

Figura 1 - Resultados de la pregunta abierta a)



Fonte: Elaboração própria (2022).

Figura 2 - Resultados de la pregunta abierta b)



Fonte: Elaboração própria (2022).

REFERENCIAS

- CAMPOS, A. Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. **La Educ@ción revista digital**, 143, 1-14, 2010. Disponible en: <http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/articles/neuroeducacion.pdf>. Accedido en: 10 jun. 2022.
- DETERDING, S.; *Et al.*, **From game design elements to gamefulness**: defining gamification. Conference Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, 9-15 p. 2011.
- ELLIS, V.; STEADMAN, S.; MAO, Q. 'Come to a screeching halt': Can change in teacher education during the COVID-19 pandemic be seen as innovation? **European Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 4, p. 559-572, 2020. <<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821186>>. Disponible en: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2020.1821186>>. Accedido en: 10 jun. 2022.
- FIX, G.; *Et al.* Learning within sustainable educational innovation: An analysis of teacher's perceptions and leadership practice. **Journal of Educational Change**, v. 22, n. 1, p. 131-145. 2021. <<https://doi.org/10.1007/s10833-020-09410-2>>. Disponible en: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-020-09410-2>>. Accedido en: 10 jun. 2022.
- GUILLÉN, J. **Neuroeducación en el aula**: de la teoría a la práctica. España: Createspace Independent Publishing Platform. 2017. 290 p.
- JEREZ, O. *et al.* **Innovando en Educación Superior**: Experiencias clave en Latinoamérica y el Caribe 2016-2017 (Volumen 1: Gestión curricular y desarrollo de la docencia). Santiago, Chile: Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile. 2017. 206 p. DOI: <<https://doi.org/10.34720/fsrp-ze78>>.
- RAMIREZ-SÁNCHEZ, M.; RIVAS-TRUJILLO, E.; CARDONA-LONDOÑO, C. María. La metodología de estudio de caso como método docente. **Revista Espacio**, v. 40, n. 17, p. 16-21, 2019. Disponible en: <<http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/bitstream/handle/654321/7071/a19v40n17p16.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Accedido en: 10 jun. 2022.
- RASHID, Y. *et al.* Case study method: A step-by-step guide for business researchers. **International journal of qualitative methods**, v. 18, n. 1, p. 1-18, 2019. DOI: <<https://doi.org/10.1177/16094069198624>>. Disponible en: <<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1609406919862424>>. Accedido en: 10 jun. 2022.
- SAINZ-DE-ABAJO, B. *et al.* Gamificación en la evaluación dinámica de contenidos de la materia básica del Grado en Criminología. *In*: IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red, 4, 2018, Valencia. **Anais [...]** Valencia: IN-RED, 2018. Disponible en: <<http://ocs.editorial.upv.es/index.php/INRED/INRED2018/paper/view/8724>>. Accedido en: 10 jun. 2022.
- TRONCOSO, A.; *Et al.* Creatividad, innovación pedagógica y educativa: análisis de la percepción de un grupo de docentes chilenos. **Educação e Pesquisa**, v. 48, n. 1, p. 1-21, 2022. <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248238562>>. Disponible en: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/TRMjF8CmqsdjLHsSy9g7CBm/?lang=es>>. Accedido en: 10 jun. 2022.
- TIZÓN, J. **Salud emocional en tiempos de pandemia**. Barcelona: Herder Editorial, S.L. 2020. 139 p.
- UNESCO. **Innovación Educativa**: Herramientas de apoyo para el trabajo docente. Lima: Editora y Comercializadora, 2016. 52 p.
- YIN, R. K. **Estudio de Caso**: Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman editora, 2015.

CAPÍTULO 3

INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO E RESPOSTAS EDUCACIONAIS DISRUPTIVAS: OS DESAFIOS DA PANDEMIA DA COVID-19 FRENTE AO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS

José Alberto de Miranda

Moana Meinhardt

Douglas Vaz

1 INTRODUÇÃO

Os anos de 2020 e 2021 foram fundamentais para a revisão de diversas práticas desenvolvidas nas instituições de ensino do Brasil e do mundo. Diante de um cenário de incertezas imposto pela eclosão da Covid-19, tanto as instituições voltadas à formação acadêmica quanto as voltadas para os mais diversos setores da sociedade tiveram de repensar suas estruturas, estratégias e *modus operandi*, adequando-se às contingências impostas pela pandemia e, muitas vezes, ressignificando paradigmas há muito tempo vigentes.

No contexto da Educação Superior, o novo cenário imposto pela pandemia da Covid-19 foi responsável por remodelar diversos processos acadêmicos, pedagógicos e de comunicação institucional, adequando suas atividades ao modelo remoto diante da impossibilidade de continuar as atividades de forma presencial. Dessa forma, as diversas atividades de ensino-aprendizagem migraram para um modelo virtual, amparado pelas tecnologias digitais e que necessitou de um novo olhar de gestores, professores e estudantes.

No entanto, ao mesmo tempo em que obrigou estas instituições a reinventarem suas práticas de forma intempestiva e em tempo mínimo, a necessidade de distanciamento social provocada pela pandemia acelerou e amadureceu mudanças relacionadas às práticas acadêmicas, dando destaque à ressignificação de práticas pedagógicas com o apoio de tecnologias digitais e a adoção de ações de internacionalização também utilizando os recursos tecnológicos digitais, foco desta pesquisa. Nessa perspectiva, o presente capítulo busca apresentar os desafios impostos pela Covid-19 às ações de internacionalização das instituições de ensino superior, bem como discutir algumas das mudanças positivas que emergiram a partir das práticas virtuais de internacionalização que aconteceram durante a pandemia.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A necessidade de mudança: o ensino superior na contemporaneidade.

A sociedade contemporânea tem atribuído papel central ao conhecimento, o volume de informação aumenta a cada dia, assim como seu acesso se torna cada vez mais fácil e rápido. Tal contexto, é fortemente influenciado pela globalização e pelas novas tecnologias que questionam as velhas concepções de tempo e espaço. O conhecimento, para Bernheim e Chauí (2008) constitui um dos pilares da riqueza e do poder das nações, visto que as economias mais avançadas estão fundamentadas na maior disponibilidade de conhecimento. Assim, a formação se faz cada vez mais necessária para a vida em sociedade ao passo que também requer das instituições de ensino superior o repensar constante acerca de suas concepções e funções

Nesse contexto, a universidade, por meio de seus cursos de graduação, não pode mais limitar-se à transmissão de conhecimentos técnicos e científicos, por meio de aulas tradicionais, nas quais o professor tem papel central, realizando

aulas expositivas. Segundo Fava, aos professores e estudantes não devem ser atribuídos papéis distintos, “[...] devemos agora considerá-los constituintes do processo de ensino-aprendizagem com um novo conjunto de regras que poucos de nós, educadores, entendemos e aceitamos por completo” (FAVA, 2014, p. 14).

O professor, segundo Bacich e Moran (2018), precisa metamorfosear suas aulas em experiências de aprendizagem mais ricas e significativas para os estudantes da geração digital, “[...] cujas expectativas em relação ao ensino, à aprendizagem e ao próprio desenvolvimento e formação são diferentes do que expressavam nas gerações anteriores” (BACICH; MORAN, 2018, p. 10)

As tecnologias de informação e comunicação, gradativamente, ganham espaço na sociedade e também no processo ensino-aprendizagem. Dados da CEPAL/UNESCO apontam que, “en los últimos años, con la masificación de la conectividad sobre la base de Internet móvil y el incremento de dispositivos digitales más accesibles, las políticas han redirigido sus esfuerzos a la formación de habilidades digitales de las y los estudiantes” (2020, p. 5).

Somente desta forma, o ensino superior será capaz de apresentar respostas às demandas sociais e do mundo do trabalho do século XXI, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de aprender a aprender ao longo da vida, de trabalhar em equipe, de resolver problemas, de comunicar-se, dentre outras habilidades necessárias para viver na sociedade contemporânea. A pandemia foi mais um elemento que se somou a este cenário e que acabou reforçando a necessidade de inovação e acelerando o desenvolvimento de alternativas de mudança. Em relação a este período destaca-se que:

[...] o momento tem sido de novas descobertas e possibilidades no campo educacional, uma vez que o uso das tecnologias, principalmente, das TICs têm ocupado um lugar primordial na transmissão e aquisição de conhecimentos, assumindo o lugar do espaço físico, a sala de aula, ainda que tal condição seja temporária, permitindo a interação, troca de informações, construção de diálogos e o fortalecimento da educação. (SOARES; COLARES, 2020, p. 28).

A partir desses desafios se fez necessário ousar no âmbito das ações disruptivas de internacionalização do currículo e é o que passamos a destacar a seguir.

2.2 Os desafios para internacionalização do currículo a partir da pandemia da Covid-19

A pandemia da Covid-19 provocou inúmeros desafios à Educação Superior, particularmente a continuidade dos processos de internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que, apesar das dificuldades enfrentadas mesmo antes da pandemia, progrediram no avanço desse processo. Segundo dados da *Internacional Association of Universities* (IAU), que possui atualmente 424 universidades presentes em 109 países, o impacto gerado na mobilidade acadêmica foi violento. Somente na Europa, 95% dos programas foram afetados, enquanto que nas Américas 91% e na Ásia 85% também houve número altíssimo (MARINONI; VAN' TLAND, 2020). A Covid-19 gerou um impacto na mobilidade acadêmica internacional, o que implicou em 47% dos estudantes internacionais confinados nas IES estrangeiras durante o período de isolamento mundial, 39% dos estudantes de intercâmbio decidiram interromper seus programas de estudos e 33% dos programas foram oficialmente cancelados por parte das parcerias institucionais (MARINONI; VAN' TLAND, 2020).

Diante deste cenário, as IES passaram a implantar e/ou ampliar a oferta de outras formas de internacionalização (MAIA, 2020). A “internacionalização em casa” foi definida por Bengt Nilsson com o objetivo de ensinar e aprender em um ambiente multicultural sem necessariamente sair de sua localidade (NILSSON, 2003). A IAH² incentiva a implantação de disciplinas de cunho internacional e, com a pandemia de 2020, houve a ampliação e estruturação da oferta de atividades de intercâmbio virtual nas IES brasileiras como parte da rotina dos gestores da educação superior (MAIA, 2020).

2 Sigla para “Internacionalization at Home”

O engajamento dos atores no encaminhamento do processo de internacionalização das IES brasileiras já era um desafio antes da pandemia. A partir da mesma, algumas respostas educacionais se aceleraram no âmbito das ações educacionais de internacionalização do currículo com caráter disruptivo por meio do emprego de tecnologias online, principalmente a partir da utilização do Método de Aprendizado Internacional Colaborativo Online – COIL³ e das Aulas Espelhos. Neste capítulo vamos nos deter particularmente na análise crítica da importância da aplicação dessas práticas pedagógicas como métodos de incentivo à internacionalização das IES no sentido da promoção da interação multicultural entre alunos e professores de IES de diferentes países que levam necessariamente à melhoria da qualidade do ensino destas instituições no país.

Betty Leask em seus estudos identifica as resistências ao processo de internacionalização do currículo que podem surgir de várias circunstâncias. Dentre algumas dessas dificuldades, o medo de que a internacionalização modifique as formas de praticar o ensino e a pesquisa entre os acadêmicos; pela preocupação da parte das unidades e disciplinas acadêmicas de que a atividade internacional não vá proporcionar reconhecimento suficiente pelos conselhos nacionais; pela preocupação dos acadêmicos de que não terão experiência habilidades necessárias para o engajamento frente as interações necessárias; pela falta de clareza quanto à recompensa ao acadêmico pelo seu reconhecimento, considerando seu engajamento institucional e internacional pelo medo do não domínio de uma língua estrangeira, dentre outros (LEASK, 2015).

Nesse sentido, muitos gestores do processo de internacionalização buscaram alternativas para enfrentar essas resistências vislumbrando maior aproximação com os gestores da graduação e pós-graduação entre pró-reitores, diretores, coordenadores de curso e corpo docente para que compreendessem a importância do emprego desses métodos de incentivo à internacionalização do currículo.

Um dos maiores desafios iniciais a partir da pandemia da Covid-19 para a continuidade da internacionalização das IES brasileiras foi a necessidade de pensar em novas formas de avanço desse processo sem a realização das atividades de intercâmbio internacional de forma presencial. A internacionalização do currículo como uma ação de internacionalização em casa das IES tornou-se mais que nunca necessária, principalmente ante os esforços de garantir que todos os alunos se beneficiassem da internacionalização, principalmente os que não teriam a oportunidade de ter uma experiência com o exterior.

A necessária compreensão em se vislumbrar a internacionalização curricular como um rompimento de paradigma sendo um forte estímulo para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas online exigiu um esforço para o rompimento de padrões pré-estabelecidos por grande parte das instituições.

A internacionalização curricular está estritamente relacionada à ideia de internacionalização em casa, que, em síntese, corresponde a quaisquer atividades de natureza internacional que aconteçam na instituição de origem. Sua centralidade está na integração das dimensões internacional, intercultural e global aos processos de ensino e aprendizagem (BALDASSAR; MCKENZIE, 2016). Nesse sentido, Luciane Stalivieri destaca que fazer pensar sobre os contornos de um ambiente educacional internacionalizado, com a presença de estudantes de outras nacionalidades de diferentes culturas, falando diferentes línguas e com hábitos, crenças e valores diferentes coloca o professor educador na posição de vigília permanente, pois o mesmo tem em suas mãos um estímulo laboratorial nesses ambientes educacionais (STALIVIERI, 2016).

Ao longo da pandemia todas as ações presenciais que originalmente eram incentivadas principalmente a partir da presença de alunos e professores estrangeiros no campus universitários foram cessadas por força das medidas de distanciamento social vigentes, assim como as atividades de compartilhamento de experiências internacionais que os alunos brasileiros vivenciaram. Todas essas ações precisaram ser repensadas pelos gestores do processo de internacionalização em conjunto com os dirigentes acadêmicos a partir de novas ações disruptivas, principalmente utilizando-se da tecnologia online.

3 Sigla em inglês para “Collaborative Online Learning”, método desenvolvido pela SUNY University, de Nova York.

Práticas pedagógicas com a aplicação de métodos considerados disruptivos como o COIL ganharam mais visibilidade em muitas IES brasileiras e obtiveram espaço para aplicação do mesmo. É importante esclarecer que o acrônimo COIL tem sido usado para descrever trocas internacionais virtuais entre duas IES localizadas em países diferentes. Neste estudo, adotamos a sigla “COIL” para nos referirmos a qualquer atividade e/ou curso bilateral, realizado entre duas universidades localizadas em países diferentes, de forma colaborativa e mediada pela tecnologia, destacando claramente os aspectos virtuais e interculturais da atividade de colaboração entre instituições de ensino superior.

O termo COIL não se refere a um tipo de tecnologia (RUBIN; GUTH, 2015; CEO- DIFRANCESCO; BENDER-SLACK, 2016), porém a uma proposta de ensino-aprendizado desenvolvida pela Universidade do Estado de Nova York – SUNY (sigla em inglês) como possibilidade de comunicação e colaboração com parceiros internacionais por meio do uso da tecnologia e da internet, a fim de desenvolver a consciência intercultural em ambientes de aprendizado multicultural compartilhados (RUBIN; GUTH, 2015).

Já as Aulas Espelhos são aulas organizadas em conjunto por dois professores de universidades de diferentes países de um mesmo programa de graduação ou pós-graduação que se propõem a dar uma aula em conjunto, propiciando a interação de professores de diferentes países e culturas a partir de uma tema definido conjuntamente e que serão analisados sob suas diferentes óticas.

As tecnologias digitais no âmbito da pandemia do Covid-19, para aqueles que tiveram acesso a ela, amplificaram as intencionalidades e as vivências, permitindo aos estudantes e professores distribuídos geograficamente ampliar esse tipo de experiência em seus próprios espaços de estudos.

Nesse sentido, as experiências com a tecnologia proporcionaram a colaboração e a cooperação online e trouxeram ao estudante e professores a chance de desenvolver diversas competências. A internet é parte do cotidiano de muitos estudantes, ainda que, no Brasil, a realidade do acesso não seja uma constante. Ainda assim, o acesso ao conhecimento ampliou-se para alguns que vivenciaram essas experiências. Os espaços de aprendizagem virtuais estão disponíveis por meio das mais variadas tecnologias digitais (KAMPFF, 2016).

Nesse sentido, é importante destacar o que John Hudzik aponta de que a internacionalização não significa pessoas se dirigindo a lugares distantes, embora essa mobilidade possa ser uma constante. A noção principal está na mobilidade de ideias espalhadas não apenas pela viagem de pessoas, mas através da Internet ou outro meio eletrônico (HUDZIK, 2015).

A pandemia da Covid19, ainda que tenha prejudicado em muito as ações de internacionalização, praticamente impossibilitando o intercâmbio físico, promoveu também o despertar pela utilização de outras formas de promoção de ações de cooperação e colaboração internacional. A pandemia impulsionou o que muitas IES já tinham à sua disposição em termos tecnológicos e de práticas pedagógicas em prol da internacionalização, mas que não tinham sido incluídas como ações corriqueiras em termos de aplicação efetiva dessas ações no âmbito das práticas pedagógicas.

Barreiras à mudança de comportamentos ou simplesmente resistência em adotar comportamentos desejados, quer sejam nos indivíduos ou nas unidades das organizações, muitas vezes impedem a implementação de uma internacionalização mais ampla. Quanto às barreiras, as mudanças estão presentes em todas as organizações e entre os indivíduos a sua aceitação não é igual, pois algumas pessoas e organizações estão naturalmente inclinadas e preparadas para mudanças, enquanto outras não (NOKKALA, 2007).

Ações efetivas para reduzir as barreiras, sejam elas estruturais ou de comportamento, são necessárias. A primeira é a sensibilidade em detectá-las e compreender as suas causas. A segunda é a atenção da liderança em monitorar e combater as barreiras. A identificação de focos de suporte entre algumas pessoas também é muito importante, pois serão elas os grandes propagadores das mudanças. Quando se busca inovação por meio de implementação de práticas que provocam disrupção, é essencial trabalhar com os grandes propagadores das mudanças.

Os desafios para internacionalização do currículo a partir da pandemia da Covid-19 trouxe também muitas

oportunidades para as IES brasileiras. Com a implementação mais constante das práticas COIL e Aulas Espelhos, foram provocados efeitos disruptivos no ensino e na formação de competências específicas para os estudantes e professores brasileiros. Discutiremos isso na próxima seção.

3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DISRUPTIVAS E O EFEITO DA PANDEMIA NA INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO DAS IES: MUDANÇA PARA MELHOR

A implementação das ações COIL e a ocorrência de Aulas Espelhos aportaram em determinado momento junto às IES, que implementaram essas ações no período pandêmico, contemplando novas modalidades de práticas pedagógicas disruptivas que antes não eram valorizadas por desconhecimento.

O aluno que tem a oportunidade de participar dessas práticas pedagógicas está mais propenso a saber negociar, lidar com as diferenças, ter uma mente aberta e global para poder agir frente às exigências de trabalho local. É um aluno que, devido à oportunidade de inserção em um ambiente multicultural, com vivências inéditas e singulares, se torna mais propenso a ter sucesso no mundo profissional e pessoal.

Nesse sentido, a Universidade Moderna é de fato um reflexo da sociedade globalizada e capitalista na qual está inserida (PEREIRA; HEINZLE, 2017). Não obstante, as IES precisam acompanhar essas mudanças e estar prontas para agir. O resultado para tal fenômeno justifica a importância que o processo de internacionalização tem tido nos planejamentos e diretrizes curriculares do ensino superior, onde a integração multicultural passa a ser um dos objetivos almejados pelos estudantes e pesquisadores de diversas instituições educacionais.

O desenvolvimento de competências relacionais junto aos estudantes a partir do sistema de aprendizado centrado no aluno e não no professor demanda a mobilização de competências disruptivas, ou seja, conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que, ao serem acionadas para a resolução de um problema relacionado à vida real, permitam que haja eficiência na sua consecução. Nesta perspectiva, para o sucesso de um programa COIL, ou mesmo as Aulas Espelhos, é preciso superar barreiras como a comunicação, uma vez que os idiomas não são similares, o fuso horário e até mesmo a superação da timidez, utilizando as tecnologias digitais (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2012).

A questão do desenvolvimento intercultural e a abertura, tanto do professor, quanto do estudante, a colaborar e cooperar com uma nova cultura, sem julgamentos ou ideias pré-concebidas também são despertados. Trata-se da consciência sobre sermos cidadãos do mundo, sabendo do impacto dessa postura na interconexão entre as diferentes regiões no que se refere à esfera social, econômica, política e profissional. São pessoas que assumem ser verdadeiros membros da humanidade e da riqueza que pode comportar a diversidade de culturas que é oferecida pelo mundo globalizado (MORÓN, 2018).

Por outro lado, as dificuldades encontradas estão relacionadas, principalmente, ao processo de comunicação e o choque às culturas muito diferentes (KAYUMOVA; SADYKOVA, 2016) e à persistência (ou falta dela) dos estudantes na condução e finalização das tarefas, especialmente no âmbito do individualismo *versus* coleguismo (MORÓN, 2018).

Neste sentido, a competência do professor em ser capaz de conduzir o gerenciamento do grupo no âmbito da colaboração e da cooperação torna-se fundamental para a superação dos desafios que possam surgir ao longo do projeto. Trata-se do que Tony Bates chama de mobilizar para a aprendizagem, ou seja, por meio do seu papel mediador, o professor busca “[...] estratégias para que os estudantes se movam gradualmente da aprendizagem concreta, com base na experiência pessoal, para a aprendizagem abstrata e reflexiva, que pode então ser aplicada a novos contextos e situações”. (BATES, 2017, p. 332).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Promover uma educação superior de qualidade na contemporaneidade implica no desafio de repensar e transformar o currículo a partir das diversas variáveis que se (re)configuram constantemente. A pandemia da Covid-19 foi responsável por impor a necessidade de mudança imediata na forma de trabalho das Instituições de Ensino Superior de todo o mundo. Nessa perspectiva, foi responsável por acelerar alguns processos até então latentes e que necessitavam de um novo olhar por parte destas instituições. As ações de internacionalização dos acadêmicos durante a pandemia sofreram grande impacto, tendo em vista a necessidade imediata de isolamento social por tempo indeterminado que emergiu junto à pandemia. No entanto, ao mesmo tempo, impeliu a necessidade de um novo olhar sobre estas ações.

A implementação das ações COIL e a ocorrência de Aulas Espelhos durante a pandemia mostraram que era possível, em tempos de isolamento, promover a internacionalização dos acadêmicos de forma virtual e com qualidade, promovendo e enriquecendo trocas entre diferentes culturas e promovendo uma aprendizagem ressignificada por meio das tecnologias digitais. Percebeu-se, nesse contexto, que estas ações têm o potencial de extrapolar o momento pandêmico e serem amplamente exploradas mesmo após o retorno às atividades presenciais pós-pandemia, traduzindo o papel das instituições de promover uma formação integral, interconectada e alinhada às contingências da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2018.
- BALDASSAR, L.; MCKENZIE, L. Beyond just being there: teaching internationalization at home in two qualitative methods units. **Teaching Sociology**, v. 44, n. 2, p. 84-95, 2016. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0092055X16631126>>. Acesso em: 16 ago. 2022.
- BATES, T. **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem**. Tradução João Mattar. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.
- CEO-DIFRANCESCO, D.; BENDER-SLACK, D. Collaborative Online International Learning: Students and professors making global connections. In: MOELLER, A. J. (Ed.). **Fostering connections, empowering communities, celebrating the world**. Egg Harbor: Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages, p. 147-174. 2016
- CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; JOHNSON, C. W. **Inovação na sala de aula: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender**. Tradução: Rodrigo Sandemberg. Edição atualizada e ampliada. Porto Alegre: Bookmann, 2012.
- FAVA, R. **Educação 3.0**. São Paulo: Saraiva, 2014.
- HUDZIK, J. **Comprehensive internationalization: Institutional pathways to success**. New York: Routledge, 2015.
- KAYUMOVA, A. R.; SADYKOVA, G. V. Online Collaborative Cross-cultural Learning: Students Perspectives. **Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict**, v. 20, p. 248, 2016. Disponível em: <<https://search.proquest.com/openview/7c34fcdac42c6695939b207c2199803c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=38870>>. Acesso em: 14 jul. 2022.
- KAMPFF, A. Interfaces da Educação a Distância na Internacionalização em Casa. In: KAYUMOVA, A. R.; SADYKOVA, G. V. Online Collaborative Cross-cultural Learning: Students Perspectives. **Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict**, v. 20, p. 248, 2016. Disponível em: <<https://search.proquest.com/openview/7c34fcdac42c6695939b207c2199803c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=38870>>. Acesso em: 14 jul. 2022.
- LEASK, B. **Internationalization of the Curriculum (IOC) in action – a guide**. University of South Australia. 2015.
- MAIA, Maria Leonor Alves. Breve panorama da internacionalização da educação superior brasileira pós-pandemia: o tempo é hoje. **REGIT**, Itaquaquecetuba, v. 14, n. 2, p. 141-147, 2020. Disponível em: <<http://www.revista.fatecitaqua.edu.br/index.php/regit/article/view/REGIT14-D10>>. Acesso em: 14 jul. 2022.

- MARINONI, G.; VAN'T LAND, H.. The Impact of COVID-19 on Global Higher Education. **International Higher Education**, v. 1, n. 102, p. 7-9, 2020. Disponível em: <<https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/14593>>. Acesso em: 14 jul. 2022.
- MORÓN, O. P. **Análisis sobre la implementación del modelo de docência colaborativa basada en el modelo COIL en la Universidad La Salle**. Ciudad de México, DF: Editora de ULSA, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3ht9C1Q>>. Acesso em setembro de 2020.
- NILSSON, B.. Internationalisation at home from a Swedish perspective: The case of Malmö. **Journal of studies in International Education**, v. 7. n. 1, p. 27-40, 2003. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315302250178>>. Acesso em: 14 jul. 2022.
- NOKKALA, T. Constructing the ideal university: The internationalization of higher education in the competitive knowledge society. 2007. 309 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – University of Tampere, Tampere, 2007. Disponível em: <<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67779/978-951-44-7173-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 14 jul. 2022.
- PEREIRA, Pablo; Heinzle, Regina. A internacionalização da educação superior e o plano nacional de educação 2014-2024: diretrizes, metas e estratégias. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 3, n. 1, p. 186-202, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650582>>. Acesso em: 14 jul. 2022.
- RUBIN, J.; GUTH, S. Collaborative Online International Learning an Emerging Format for Internationalizing Curricula. In: MOORE, A. S.; SIMON, S. (Eds.). **Globally Networked Teaching in the Humanities: Theories and Practice**. Nova York/ Londres: Routledge, p. 15-27. 2015
- STALLIVIERI, L.. Estratégias para Internacionalização do Currículo: do Discurso à Prática. In: LUNA, José Marcelo Freitas. **Internacionalização do currículo: Educação, interculturalidade e cidadania global**. Campinas: Pontes Editores, 2016.
- SOARES, .de V. S; COLARES, M. L. I. S.. Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 19-41, 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10157>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

CAPÍTULO 4

POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA EMPREENDEDORA: DIALOGANDO COM A LITERATURA

Louise de Quadros da Silva

Idio Fridolino Altmann

1 INTRODUÇÃO

A competitividade cada vez maior entre as organizações instiga a busca por novas formas de desenvolvimento dos colaboradores e da instituição como um todo. Segundo indicam Langhi *et al.* (2021, p. 1005), “[...] a dinâmica da competitividade no mundo atual exige velocidade de aprendizado das pessoas e capacidade de gerir conhecimento das organizações.” Essas mudanças podem estar relacionadas ao rápido avanço das tecnologias. Bryant e Sarakatsannis (2015) afirmam que, em contrapartida, os recém formados não saem das instituições de ensino preparados para o mercado de trabalho atual.

Dessa forma, cabe à educação corporativa das organizações desenvolver os conhecimentos e as habilidades necessárias para o preenchimento desta lacuna de aprendizagem. Segundo Silva *et al.* (2020) a educação corporativa é apresentada como um modelo de desenvolvimento dos colaboradores de uma organização ou mesmo como um “[...] conjunto de estratégias educacionais que a organização promove para atingimento das metas futuras” (MOSCARDINI; KLEIN, 2015, p. 4). Porém, Saes e Macchione (2020, p. 1, tradução nossa) apresentam a educação empreendedora como uma “[...] reforma educacional, tanto no caráter dos novos temas exigidos pela sociedade, quanto no sentido de incorporar práticas modernas de ensino e aprendizagem, nas quais o aluno deve ter um papel maior no processo de aprendizagem.”

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo discutir sobre as possibilidades de uma Educação Corporativa Empreendedora (ECE). Como percurso metodológico escolhido, optamos por uma pesquisa qualitativa, com uma revisão de literatura. Dessa forma, após esta breve introdução, apresentamos nosso referencial teórico, seguido do tópico em que apresentamos com maior detalhamento nosso percurso metodológico. Por fim, apresentamos nossas análises e considerações finais acerca dos achados da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Silva, *et al.* (2020), Perdigão e Kanaane (2020), e Marins, De Azevedo e André (2020) consideram a educação corporativa como uma estratégia competitiva para as organizações, uma vez que esta oportuniza o desenvolvimento de seus colaboradores, com intuito de aprimorar produtos e/ou serviços oferecidos por uma determinada empresa. Neste sentido, “[...] para lidar com a competitividade, as organizações dependem da atuação de seus colaboradores que são demandados em competências cada vez mais sofisticadas [...]” (PERDIGÃO; KANAANE, 2020, p. 150), e o investimento no seu desenvolvimento torna-se cada vez mais relevante. Assim, “A educação corporativa tem ganhado muito espaço nas organizações. O capital humano é uma realidade que precisa ser desenvolvido e motivado a desenvolver suas habilidades e competências.” (MARINS; DE AZEVEDO; ANDRÉ, 2020, p. 2157).

Logo, percebemos a importância da aprendizagem organizacional proporcionada pela educação corporativa, pois na era da contemporaneidade, Mósca (2012, p. 20) fundamenta que “[...] gerir pessoas e conhecimento é ação-chave para potencializar o capital intelectual da empresa.” O capital intelectual é considerado por Stewart (1998, n. p.) como “[...] a soma do conhecimento de todos em uma empresa, o que lhe proporciona vantagem competitiva.” Para

se intensificar este capital intelectual nas organizações é necessário promover ações efetivas por meio da educação corporativa, que passa a ser um dos investimentos fundamentais para as organizações.

Cabe destacar que o termo organização é definida por Cury (2000, p. 116) como “[...] sistema planejado de esforço cooperativo no qual cada participante tem um papel definido a desempenhar e deveres e tarefas a executar.” Nonaka *et al.* (2011), e Neves e Rodrigues (2021) compreendem a educação corporativa como o processo de ensino realizado dentro das organizações sob o foco de promover determinado conhecimento e desenvolver os colaboradores para determinadas funções e atividades. Segundo Cordeiro *et al.* (2021), esta metodologia torna-se uma ferramenta estratégica já que visa o desenvolvimento continuado dos colaboradores, desenvolvendo competências, sanando dificuldades ou equívocos e aperfeiçoando processos. Além disso, os achados de Langhi *et al.* (2021) indicam que a educação corporativa tem influenciado positivamente as empresas brasileiras, como podemos verificar neste trecho:

Ela tem se tornado mais inclusiva e mais flexível, principalmente devido a parcerias e soluções de ensino e aprendizagem (que podem ser empregadas em tempo e espaço diversos), a fim de viabilizar o alinhamento entre as atividades educacionais e as metas estratégicas das empresas. (LANGHI *et al.*, 2021, p. 1004).

Semelhantemente, Santos (2021) afirma que a educação corporativa é relevante para a gestão organizacional devido à sua influência estratégica com resultados relacionados com a competitividade. Assim, “A educação corporativa se insere no âmbito estratégico das empresas em função de sua contribuição determinante à competitividade das empresas.” (SANTOS, 2021, p. 57). Corroborando com as discussões até aqui apresentadas, a pesquisa⁴ realizada pela Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento (ABTD, 2021), revela que 51% das organizações participantes da pesquisa no ano de 2020 utilizaram-se do seu planejamento estratégico para definição do Treinamento e Desenvolvimento (T&D) na educação corporativa, número que está crescendo ano a ano. Assim, é possível afirmar que o investimento na educação corporativa se apresenta como uma importante estratégia utilizada pelas organizações para o sucesso do seu negócio.

Altmann e Jung (2021, p. 1) afirmam que a educação corporativa “[...] tem como um de seus objetivos promover a educação continuada dos colaboradores, propiciando o desenvolvimento de novos conhecimentos, habilidades e atitudes”. Podemos complementar essa afirmativa com valores e emoções, consideradas pela teoria das competências CHAVE. Segundo Ciavatta e Ramos (2012, p. 22) “[...] o termo ‘chave’ também forma um substantivo composto com competência: as competências-chave, sinônimo de competências básicas ou fundamentais.” Assim, seguindo para os conceitos de cada uma das cinco competências CHAVE, Ferreira (2012) fundamenta que os ‘conhecimentos’ estão nas experiências adquiridas pelo indivíduo ao longo da sua existência, logo, está no saber da pessoa. Já no saber fazer, tem-se as ‘habilidades’ que conforme resume Madruga (2018, p. 9) é o “[...] saber colocar em prática o conhecimento adquirido”. As atitudes, valores e emoções por estarem diretamente conectadas às competências comportamentais do indivíduo, são consideradas como o saber ser e saber conviver.

Nesse sentido, Cordão (2012, p. 80), afirma que o conjunto das competências, atitudes, valores e emoções estão fortemente presentes na “[...] ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como o incentivo ao desenvolvimento da iniciativa, da criatividade e a da capacidade empreendedora” do indivíduo. Complementando, as ‘atitudes’ para Ferreira (2012, p. 37) identificam-se como sendo os “[...] aspectos sociais e afetivos; são sentimentos ou predisposições que orientam a conduta em relação aos outros, a situações e a trabalho.” Os valores, de acordo com Robbins (2005), consistem na crença das pessoas em um determinado comportamento, postura, atitude ou condição como superior a outro modo de comportamento. E por fim, as emoções do indivíduo no âmbito do comportamento organizacional, as quais são conceituadas pelo mesmo autor como sentimentos sobre alguém ou algo que podem ser manifestados por meio de ações, emoções sentidas ou demonstradas pelo indivíduo em resposta a alguma situação.

4 Décima quinta edição da pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento (ABTD), que apresenta o panorama do treinamento no Brasil: indicadores e tendências em gestão de T&D, no ano de 2020. Disponível em: <<https://abtd.com.br/blog/pesquisa-panorama-do-treinamento-no-brasil-20202021>>. Acesso em: 14 abr. 2021.

Por conseguinte, Marins, De Azevedo e André (2020) discutem sobre a importância da educação corporativa continuada a fim de manter o desenvolvimento e engajamento dos colaboradores, o que não ocorre com ações pontuais de capacitação. Conforme os autores, a educação corporativa é direcionada, normalmente, para adultos, os quais já possuem conhecimentos e experiências prévias, o que implica na necessidade de uma figura docente como facilitadora do processo de aprendizagem e não detentora do conhecimento (MARINS; DE AZEVEDO; ANDRÉ, 2020). Entendemos que “[...] educação corporativa e vantagem competitiva estão fortemente relacionadas, fomentando o entendimento de que a educação no ambiente organizacional deve ser considerada um investimento que trará rendimentos à corporação.” (CORDEIRO, *et al.*, 2021, p. 81606).

Considerando as mudanças sociais, culturais e tecnológicas, percebemos a importância de uma educação que contemple as demandas profissionais atuais, com o desenvolvimento de competências como criatividade, criticidade, autonomia, empreendedorismo e inovação, em um processo de ensino-aprendizagem pautado em experiências (DUTKEVICZ, 2016). Nesse caminho, Klofsten *et al.* (2019) e Moraes *et al.* (2020) indicam a educação empreendedora (EE) como chave para o ensino de qualidade, isso porque, suas estratégias se voltam para o desenvolvimento das competências descritas acima. A necessidade de profissionais flexíveis e capazes de se adaptar às mudanças e até mesmo aproveitá-las positivamente, faz com que a educação corporativa busque novas possibilidades, momento em que notamos a presença da EE entre suas estratégias. Cabe esclarecer que a educação empreendedora da qual nos referimos não está relacionada diretamente com o ensino voltado para pessoas que irão abrir seus próprios negócios, mas sim com a “[...] necessidade de formar indivíduos com competências empreendedoras.” (COSTA, *et al.*, 2022, p. 3).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa tem como objetivo discutir sobre as possibilidades de uma Educação Corporativa Empreendedora (ECE). Como percurso metodológico escolhido, optamos por uma pesquisa qualitativa, a qual compreendemos como “[...] como um estudo não estatístico, que identifica e analisa, de forma acurada, dados de difícil mensuração de um determinado grupo de indivíduos em relação a um problema específico.” (SANTADE, 2020, p. 7). A escolha se deve ao fato de que nosso estudo tem foco na análise de dados qualitativos ao invés de quantitativos, valorizando o aprofundamento da compreensão dos achados.

Como meio de coleta de dados, realizamos uma revisão de literatura, a partir de livros e artigos a fim de compreender determinado tema (GIL, 2008). Para a seleção dos materiais instituímos como critérios de inclusão/exclusão: a) artigos científicos publicados nos últimos 5 anos; b) Materiais de livre acesso e disponibilizados de forma completa; c) livros clássicos referente ao tema. As bases de dados utilizadas na pesquisa foram EBSCOhost e Google acadêmico, nas quais utilizamos os termos “Educação corporativa” e “Educação empreendedora”. Na primeira plataforma indicada utilizamos os termos separadamente, porém ao replicar este formato na segunda plataforma notamos um número maior de 5.000 artigos, então optamos por utilizar os dois termos juntos a fim de compilar apenas os materiais que realmente fizessem sentido para o nosso estudo, conforme quadro a seguir.

Quadro 1: Número de artigos encontrados e selecionados de cada plataforma

| Plataforma | Termo | Artigos encontrados | Artigos selecionados |
|------------------|---|---------------------|----------------------|
| EBSCOhost | Educação corporativa | 23 | 4 |
| | Educação empreendedora | 33 | 1 |
| Google acadêmico | “Educação corporativa” AND “Educação empreendedora” | 53 | 11 |

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2022).

Na etapa de análise nos apoiamos das indicações de Gil (2008), que trabalha com análise dos dados em quatro

etapas: 1. organização do material e das fontes de busca; 2. leitura flutuante, selecionando material pertinente; 3. definição da estrutura da pesquisa; 4. realização das inferências e registro das mesmas.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em nossa revisão de literatura percebemos a relevância da educação corporativa nas organizações, principalmente, focada no desenvolvimento de profissionais mais preparados para as constantes mudanças, com competências que são desenvolvidas pela educação empreendedora (MARINS; DE AZEVEDO; ANDRÉ, 2020; KLOFSTEN, *et al.*, 2019; MORAES, *et al.*, 2020). As empresas necessitam desenvolver processos e produtos de forma inovadora para se manterem competitivas, de forma a se destacarem no mercado tão competitivo frente às outras empresas concorrentes. Logo, é importante para as organizações alinharem as suas estratégias com a educação corporativa empreendedora.

Por meio do diálogo entre educação corporativa e empreendedora, percebemos que a união destas compreende a Educação Corporativa Empreendedora (ECE), como um diferencial para as empresas, pois permite o desenvolvimento de importantes competências para o século XXI, como criatividade, criticidade, protagonismo e inovação. Segundo Eboli (2004, p. 44) “[...] as práticas de educação corporativa devem favorecer uma atuação profissional impregnada de personalidade, criando condições para o desenvolvimento do conhecimento criador e da postura empreendedora e para o florescimento de líderes eficazes.”. No entanto, nossa revisão não encontrou pesquisas que relacionem os dois termos de forma direta, mas sim, estudos sobre educação corporativa com metodologias e propostas conceituadas como empreendedoras.

Com a ECE, os colaboradores podem se desenvolver profissionalmente ao mesmo tempo em que colaboram para o crescimento da organização por passarem a desempenhar melhor suas atividades. Nesse sentido, a empresa que aplica ECE amplia sua competitividade em relação à concorrência pela qualidade dos produtos e/ou serviços. O desenvolvimento e aperfeiçoamento de colaboradores continuamente, considerando competências empreendedoras, torna os profissionais capazes de atuar na atualidade e no futuro, considerando a necessidade de aprendizagem ao longo da vida. Além disso, Eboli (2004) e Munhoz (2015) compreendem a educação corporativa como uma forma de retenção de talentos dos colaboradores, principalmente, pelo sentimento de valorização e acolhimento da empresa. Segundo nossos achados, com a inserção da educação empreendedora e o desenvolvimento de competências pessoais é possível que os colaboradores sintam-se ainda mais importantes e vinculados à organização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo abordou a Educação Corporativa Empreendedora (ECE) como uma possibilidade de desenvolvimento de profissionais dentro de organizações. Essa proposta aproxima a educação corporativa, que se refere ao ensino de pessoas dentro de uma empresa, a fim de capacitá-las e desenvolvê-las para determinadas tarefas e ações, da educação empreendedora, que volta-se para o desenvolvimento de competências como flexibilidade, autonomia, adaptabilidade e inovação, muito necessárias para a realidade profissional atual.

Na pesquisa realizada não encontramos artigos com discussões utilizando o termo ECE ou similar, porém, notamos que, indiretamente, alguns autores como Perdigão e Kanaane (2020), e Marins, De Azevedo e André (2020) trabalham a ECE sem realizar essa relação dos termos. Dessa forma, acreditamos que a ECE possibilita o desenvolvimento dos colaboradores para as necessidades do século XXI, o que influencia diretamente na competitividade da empresa. Dentre as principais vantagens da ECE, temos: 1. As vantagens competitivas: uma vez que esta oportuniza o desenvolvimento de seus colaboradores, com intuito de aprimorar produtos e/ou serviços oferecidos por uma determinada empresa; 2. O desenvolvimento e aperfeiçoamento de colaboradores: tornando-os mais preparados para as mudanças sociais e necessidades adaptacionais que venham a surgir; e 3. A retenção de colaboradores: pela relação de valorização.

Acreditamos que os achados deste estudo contribuem para os avanços da temática e podem ser ampliados com pesquisas empíricas e outras revisões, já que o termo Educação Corporativa Empreendedora (ECE) não é tão discutido de forma relacionada como separadamente. Indicamos como principais limitações deste estudo, a falta de material sobre a ECE.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, I. F.; JUNG, H. S.. Educação corporativa: Estratégia de desenvolvimento profissional e organizacional. **SEFIC 2020**, 2021. Disponível em: <<https://anais.unilasalle.edu.br/index.php/sefic2020/article/view/2055>>. Acesso em: 14 abr. 2021.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO (ABTD). O panorama do treinamento no Brasil: indicadores e tendências em gestão de T&D 2020/2021. 15. ed. 2021. Disponível em: <<https://abtd.com.br/blog/pesquisa-panorama-do-treinamento-no-brasil-20202021>>. Acesso em: 14 abr. 2021.
- BRYANT, J.; SARA KATSANNIS, J.. Why US education is ready for investment. **McKinsey on Investing**, Washington DC, n. 2, p. 55-56, 2015. Disponível em: <<https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/why-us-education-is-ready-for-investment>>. Acesso em: 22 abr. 2022.
- CIAVATTA, M.; RAMOS, M.. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 28 set. 2020.
- CORDÃO, F. A.. Considerações livres de um educador brasileiro sobre os 50 anos da nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, p. 74-83, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://www.bts.senac.br/bts/article/view/177>>. Acesso em: 16 abr. 2022
- CORDEIRO, D. De S. *et al.* Necessidades interpessoais: ensino-aprendizagem de relações em grupo na educação corporativa. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 8, p. 81599-81610, 2021. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/34598/pdf>>. Acesso em: 22 out. 2021.
- COSTA, C. L. de O. *et al.* O Empreendedorismo Corporativo na Atividade de Estágio Interno não Obrigatório da Universidade Federal Fluminense. **Extensão em Foco**, v. 1, n. 26, p. 1-15, 2022. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/extensao/article/view/77003>>. Acesso em: 10 mai. 2022.
- CURY, A.. **Organização e métodos**: uma visão holística. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- DUTKEVICZ, N. J.. Metodologias ativas: construindo o conhecimento com significado. *In*: GASTARDELLI, G. **Metodologias ativas**: Desafios para uma educação disruptiva. Propale: Porto Alegre, 2016. p. 23-34.
- EBOLI, M. P.. Educação corporativa no brasil: mitos e verdades. 4. ed. São Paulo: Gente, 2004.
- FERREIRA, P. I.. Gestão por competências. *In*: RAMAL, Andrea (org.). **Educação corporativa**: como implementar projetos de aprendizagem nas organizações. Rio de Janeiro: LTC, 2012. p. 34-57.
- GIL, A. C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KLOFSTEN, M. *et al.* The entrepreneurial university as driver for economic growth and social change-Key strategic challenges. **Technological Forecasting and Social Change**, v. 141, p. 149-158, 2019. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0040162518319176>>. Acesso em: 10 mai. 2022.
- LANGHI, C. *et al.* Educação corporativa: aprendizagem significativa no âmbito das empresas. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 5, p. 1003-1017, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2584/1855>>. Acesso em: 23 out. 2021.

- MARINS, J. L. L.; DE AZEVEDO, P. G.; ANDRÉ, B. P. Metodologias ativas e educação corporativa. **Revista Philologus**, v. 26, n. 78, p. 2156-2163, 2020. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/rph/ANO26/78supl/157.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2021.
- MADRUGA, R.. **Treinamento e desenvolvimento com foco em educação corporativa**: competências e técnicas de ensino presencial e on-line, fábrica de conteúdo, design instrucional, design thinking e gamification. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.
- MORAES, G. H. S. M. de.; *Et al.* University ecosystems and the commitment of faculty members to support entrepreneurial activity. **BAR-Brazilian Administration Review**, v. 17, n. 2, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/bar/a/kKGFvSnCRWnsHHJCdrVTxLH/?lang=en>>. Acesso em: 12 jun. 2022.
- MÓSCA, H. M. B.. Gestão de pessoas na organização contemporânea. *In*: RAMAL, A. (Org.). **Educação corporativa**: como implementar projetos de aprendizagem nas organizações. Rio de Janeiro: LTC, 2012. p. 3-33
- MOSCARDINI, T. N.; KLEIN, A. Educação Corporativa e Desenvolvimento de Lideranças em Empresas Multisite. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 19, n. 1, p. 84-106, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rac/a/PsX5JVyczNB9t9QtLTgb7vj/?lang=pt>>. Acesso em: 31 mai. 2022.
- MUNHOZ, A. S.. **Educação Corporativa**: desafio para o século XXI. Curitiba: InterSaberes, 2015.
- NEVES, N. A. S.; RODRIGUES, E. S. P. Educação corporativa no serviço público. **Educação**, v. 44, n. 1, p. 1-13. 2021. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/iberoamericana/N%C3%83%C6%92O%20https://www.scimagojr.com/index.php/faced/article/view/32875>>. Acesso em: 31 mai. 2022.
- NONAKA, H. T.; SILVA, M. M.; RAMPAZO, A. V. **Gestão do conhecimento e educação corporativa**: recursos humanos. Pearson Addisson Wesley, 2011.
- PERDIGÃO, A. C. R.; KANAANE, R.. Educação Corporativa: Competência em Comunicação. *In*: PURIFICAÇÃO, M. M.; CATARINO, E. M.; CARNEIRO, É. N. (Orgs.). **A educação no âmbito do político e de suas tramas 5**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020. p. 148-157.
- ROBBINS, S. P. Comportamento organizacional. Tradução de Reynaldo Cavalheiro Marcondes. 11. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.
- SANTADE, M. S. B.. A metodologia de pesquisa: instrumentais e modos de abordagem. **Interciência & Sociedade**, v. 5, n. 2, p. 3-17, 2020. Disponível em: <<http://revista.francomontoro.com.br/intercienciaesociedade/article/view/143/99>>. Acesso em: 22 nov. 2021.
- SAES, A. M.; MARCOVITCH, J. Entrepreneurial Education: Paths and Challenges. *Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas*, v. 9, n. 1, p. 1-9, 2020. Disponível em: <<https://go.gale.com/ps/i>>.
- SANTOS, E. T. Aprendizagem na educação corporativa: considerações sobre a aplicação dos princípios andragógicos e metodologias ativas. **Revista Brasileira de Administração Científica**, v. 12, n. 3, p. 54-69, 2021. Disponível em: <<http://sustenere.co/index.php/rbadm/article/view/5747/3091>>. Acesso em: 29 mai. 2022.
- SILVA, A. P.; *Et al.* Do treinamento e desenvolvimento para a educação corporativa: Transições paradigmáticas na construção do saber nos espaços organizacionais. *Revista Brasileira de Estudos Organizacionais*, v. 7, n. 2, p. 425-460, 2020. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/b684/1c3d3e50476b9e645f029a723a23d9458420.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2022.
- STEWART, T. A. Capital intelectual: A nova vantagem competitiva das empresas. Tradução de Ana Beatriz Rodrigues, Priscilla Martins Celeste. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- STEWART, T. A. **Capital intelectual**: A nova vantagem competitiva das empresas.
- Tradução de Ana Beatriz Rodrigues, Priscilla Martins Celeste. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

CAPÍTULO 5

MULTICULTURALISMO EM INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS: EM BUSCA DE UM NOVO CONCEITO

Márcio Leandro Michel

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as sociedades sofreram modificações profundas de ordem econômica e cultural, além de mudanças na maneira como as pessoas se relacionam, esse contexto gerou novos desafios e interferiu nas configurações sociais (HAONAT; COSTA, 2020; PRETTO, 2000). Em uma entrevista, o sociólogo Zigmunt Bauman falou que nossa era “se caracteriza não tanto por quebrar as rotinas e subverter as tradições, mas por evitar que padrões de conduta se congelem em rotinas e tradições” (PALLARES-BURKE, 2004). Em meio a esse cenário de transformações, está a universidade.

Em seu livro intitulado *O que é Universidade*, Luiz Eduardo W. Wanderley cita os sete preconceitos sobre a educação superior, elencados pelo sociólogo mexicano Pablo González Casanova, são eles: a) a educação superior é elitista; b) a qualidade do ensino superior é inversamente proporcional ao número de alunos; c) a maioria das pessoas não tem aptidão para o ensino superior; d) somente os mais aptos devem entrar no ensino superior; e) a oferta de educação superior deve corresponder a empregabilidade (número de vagas); f) a educação superior não deve ser gratuita e nem subsidiada pelo Governo; g) nem todos devem ser profissionais, pois o mercado de trabalho precisa de operários (WANDERLEY, 2010). Neste texto, não se pretende aprofundar a discussão sobre estes preconceitos, mas sim provocar uma reflexão principalmente sobre o papel da universidade na sociedade e sua interface com a diversidade cultural.

No entender de Nez (2016) não se pode comparar uma universidade às demais instituições da sociedade, principalmente se considerar o seu tipo de atividade, o seu papel social e, principalmente, o seu desafio de articular ensino, pesquisa e extensão. A universidade - independente do seu *status* e grau de interação com a comunidade - interfere e interage com todos os segmentos desta rede, construindo e ressignificando o que se conhece como sociedade contemporânea. Para o autor, o compromisso das instituições universitárias é “com o passado na preservação da memória; com o presente na geração, sistematização, disseminação do conhecimento e na formação dos profissionais; e com o futuro na prospecção do desenvolvimento social” (NEZ, 2016, p. 133-134).

Por isso, as universidades brasileiras públicas, privadas ou comunitárias devem ser consideradas como uma “fonte crítica da equalização de oportunidades e da democratização da sociedade, ampliando a igualdade de oportunidades para as pessoas” (JACOBI; NETO; NETTO, 2020, p. 80). Não se fala apenas de crescimento econômico, mas de transformações sociais e, principalmente, a redução das desigualdades sociais por meio da inclusão de diversos grupos étnicos, sociais, raciais, diversidade de gênero, etc. Para os autores, a universidade:

[...] tem o permanente desafio de desenvolver novas culturas, sendo um agente de renovação cultural e inovação cultural ligada às novas formas de vida que prevalecem no século XXI, acompanhada pelas transformações tecnológicas, sociais e culturais. (JACOBI; NETO; NETTO, 2020, p. 80)

Chauí (2001) defende que uma instituição faz emergir e, até mesmo, consolida o seu caráter universal (seja ideológico, seja democrático), tendo a sociedade como fonte de normas e valores. Posicionando as universidades nesta categoria, essas não poderiam, por sua vez, “simplesmente dar as costas para o campo social e político em que estão inseridas e se desvencilhar de todo controle ou interrogação públicos.” (COSTA, 2017, p. 158). Lógica inversa de uma organização que, conforme Costa (2017, p. 158) “se define como uma prática social orientada pela instrumentalidade.” Aqui há uma convergência com o que Ortiz (2015) alerta em relação à diversidade cultural que é abordada pelas organizações: uma organização tem foco interno, na produtividade, nos indicadores, em objetivos específicos, sendo

regida pela lógica da Administração. A crítica de Chauí (2005) faz refletir sobre as transformações ocorridas no século XX nas universidades brasileiras. Principalmente quando estas se rendem à burocracia, à operação e se afastam do campo democrático e, principalmente, da sociedade aparentemente deixando em segundo plano seu papel como instituições.

Além do desafio legal e de mercado, as universidades estão em constante dilema, seja pelos pontos criticados por Chauí (2001) - olhar para si ou para a sociedade - como se houvesse apenas uma escolha, ou pelas próprias transformações sociais. Por isso, para compreender a complexidade do termo ou da instituição denominada universidade e o seu papel no contexto político-social, deve-se entender, primeiramente, o funcionamento das suas relações e como a sociedade está estruturada (WANDERLEY, 2010).

Diante da problemática aqui discutida, o presente estudo teórico foi desenvolvido. A grande pergunta que se faz é qual conceito é mais adequado para diferenciar as instituições multiculturais das organizações multiculturais? Com essa questão em perspectiva elaborou-se o seguinte objetivo: apresentar uma compreensão de multiculturalismo aplicado às instituições universitárias que contribua para a diferenciação entre instituições multiculturais e organizações multiculturais.

Neste estudo, adotou-se a revisão bibliográfica como metodologia. A ferramenta de pesquisa *Google Acadêmico* foi utilizada para buscar artigos e livros que abordassem a temática em questão. Os termos de busca utilizados foram: “organizações + instituições + multiculturais (ou multiculturalismo)” e seus equivalentes na Língua Inglesa. Como resultado, foram encontrados 370 artigos no total, somando-se os artigos em Português (120 artigos) e em Inglês (250 artigos). A leitura do resumo/*abstract* possibilitou a seleção de 15 arquivos, entre artigos e livros, que tinham como foco os conceitos de diversidade e multiculturalismo aplicados às organizações, essa amostra possibilitou a leitura do material na íntegra. A síntese dos resultados será apresentada neste texto.

O texto está organizado da seguinte forma: a primeira parte reflete sobre o papel da universidade diante da diversidade cultural e da globalização, realidades contemporâneas. A segunda, discute os conceitos de organização e instituição na perspectiva da multiculturalidade. Por fim, apresentam-se os resultados da revisão bibliográfica e propõem-se uma compreensão de multiculturalismo na perspectiva das instituições universitárias.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Globalização e diversidade cultural: a universidade em xeque

Segundo Wanderley (2010) existem formas diferentes de se compreender o papel da universidade: a) a compreensão que o papel central dessa instituição é a criação e difusão de conhecimento e saberes; b) o entendimento que a universidade é um aparelho ideológico do sistema capitalista: este ponto de vista defende que a estrutura interna da universidade sofre influência direta dos fatores ambientais, sejam eles sociais, econômicos ou políticos (WANDERLEY, 2010). Importa salientar que esta compreensão impõe à universidade um papel de cumplicidade na manutenção de privilégios, contribuindo para a sustentação da classe dominante e do próprio sistema; c) a crença na educação “como mola propulsora da mudança social e do desenvolvimento” (WANDERLEY, 2010, p. 9). Dentro desta visão está a ideia que as universidades são detentoras do poder das informações e dos conhecimentos necessários para a manutenção dos sistemas sociais; d) a compreensão que a universidade é instituição ultrapassada e que deve ser repensada, como defendem Netto *et al.* (2018, p.18), ao afirmarem que a universidade está em xeque e precisa “repensar o seu papel e projetar o seu futuro enquanto instituição”.

Para Wanderley (2010) a palavra universidade está entrelaçada com muitas outras – ensino, pesquisa, extensão, ciência, cultura, protagonismo – que não podem ser vistas de forma isolada, mas sim articuladas. A própria legislação brasileira prevê a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão:

As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (BRASIL, 2021)

Acrescenta-se a essa discussão, os efeitos da globalização, dos quais a universidade não passou isenta. Concordamos com Alexandre (2015, p. 79) quando diz que o fenômeno da globalização “tem levado o mundo ao contato com dimensões complexas, ampliando os horizontes da sua compreensão, o que se torna um grande desafio da vida social contemporânea”. Com a mesma perspectiva, Ortiz (2015) entende que a globalização gerou um paradoxo para a sociedade. Se de um lado este fenômeno reduziu distâncias entre as pessoas (aqui não se fala somente do distanciamento físico), por outro a universalidade prometida (ou desejada) no âmbito político e filosófico, não se sustenta.

O certo é que este arranjo global ditou uma nova ordem em todas as esferas da sociedade, incluindo a educacional, ocasionando momentos de tensão, crises e, conseqüentemente, reorganizações. Alexandre (2015, p.79) analisa que as universidades ainda estão alicerçadas em propostas político-pedagógicas tradicionais “que precisam ser repensadas, pois não conseguem lidar com as mudanças e demandas da contemporaneidade”. Nesse sentido, no final do século XX, foi assinada a Declaração de Bolonha numa tentativa de ressignificar o ensino superior europeu trazendo questões mercadológicas a serem contempladas pelas universidades buscando mais competitividade. Essa práxis universitária foi adotada pelas instituições de ensino superior no Brasil, reforçando a importância de buscar no mercado ou na sociedade (CHAUÍ, 2001) sua fonte de suas normas e valores.

Lopes (2021, p. 2) afirma que este caráter mutante é próprio das universidades, sendo que é esta especificidade “que abre espaço para diferentes percepções estarem efervescentes em seu interior.” Estas diferentes percepções demonstram uma característica típica da diversidade cultural que é a multiplicidade de visões e diferentes ângulos pelos quais grupos diversos percebem a universidade, suas funções e papel social.

Falar sobre diversidade cultural no contexto institucional não é uma tarefa simples. ao No esforço de conceituar diversidade cultural, de forma mais geral, Hanashiro (2005, p. 19) fala do vínculo da diversidade com a cultura e deixa claro que é uma tarefa complexa e imprecisa, envolta em contradições e ambiguidades exigindo “estudos avançados para compreender a dimensão de diversidade que faz mais sentido para a nossa realidade intrinsecamente multicultural”. São conceitos em constante construção e ressignificação.

Diante dessa problemática, esse estudo interpretou a visão organizacional para discutir o conceito de diversidade cultural sob a perspectiva das instituições universitárias. Ao mencionar organizações cabe demonstrar um ponto de convergência entre empresas e instituições: ambas possuem o seu conjunto de regras, crenças, condutas que são partilhadas por todos aqueles que fazem ou fizeram parte daquela organização. Cavedon (2004, p. 177) explica o papel da cultura organizacional, que define a morfologia de uma organização:

[...] a cultura organizacional é entendida a rede de significações que circulam dentro e fora do espaço organizacional, sendo simultaneamente ambíguas, contraditórias, complementares, díspares e análogas, implicando ressemantizações que revelam a homogeneidade e a heterogeneidade organizacional.

A partir do conceito da autora, é possível entender que é a cultura organizacional que definirá se uma organização é mais diversa (heterogeneidade) do que outra (homogeneidade), o que está além das obrigações legais. Nessa perspectiva, a diversidade pode ser compreendida pela existência de diferentes grupos de pessoas, que se diferenciam uma das outras por características ou especificidades. A diversidade é “um fenômeno socialmente construído; no qual o conceito de diversidade está relacionado às diferenças entre as pessoas” (HANASHIRO, 2008, p. 59). Nkomo e Cox Jr. (1999) com a intenção de conceituar a diversidade cultural em organizações, evocam o termo identidade de grupo,

afirmando que a diversidade cultural compreende um conjunto heterogêneo de indivíduos com identidades de grupo diferentes dentro da sociedade e, conseqüentemente, dentro dos seus agentes sociais.

Na tentativa de elaborar uma síntese sobre os conceitos de diversidade, Lorentz (2014) observa a recorrência de palavras com significados semelhantes na tentativa de uma definição, tais como multiplicidade, variedade, diferenças e heterogeneidade. A diversidade rompe com a homogeneidade encontrada nas culturas organizacionais. Seguramente, na visão de Pereira e Hanashiro (2010) essas discussões possibilitam desnaturalizar a hegemonização excludente dos modos de recrutar, selecionar e gerir pessoas. Além do gênero e da raça, faz parte da diversidade: geração, capacidades físicas e mentais, atração sexual, religião, étnico-racial, classe social, família, política, regionalidade, profissão, entre outras. Muito além de seus marcadores sociais, a diversidade compreende não só características físicas ou comportamentais, mas sim um complexo de significados, crenças e valores que constituem as diferenças e singularidades do indivíduo e o tornam único, inclusive na sua forma de pensar, falar e se posicionar no contexto social (ABRAMOWICZ, 2007).

Na busca de um entendimento macro sobre o que é diversidade cultural, torna-se fundamental recorrer ao consenso defendido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Esta temática, de acordo com Ramos (2009), muito além de ser uma discussão ideológica, se constitui numa questão política desde a adoção da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural em 2001, quando se configurou numa política internacional. A UNESCO (2018) legitima a diversidade cultural como uma “característica inerente à humanidade”, um “patrimônio comum” e uma fonte de “um mundo mais rico e diversificado que alarga a possibilidade de escolhas e fortalece as capacidades e os valores humanos” (RAMOS, 2009, p. 16).

Lévi-Strauss (1993, p. 331) afirma ser impossível comprovar a existência da superioridade de uma raça sobre a outra. Para ele, “existem nas sociedades humanas, simultaneamente em elaboração, forças trabalhando em direções opostas: umas tendem à manutenção, e mesmo à acentuação dos particularismos; as outras agem no sentido da convergência e da afinidade”. No contexto sociológico, a diversidade cultural é vista como o estudo das manifestações culturais destacando-se: a língua, a dança, a religião, entre outros, como sendo organizadores da sociedade.

Fleury (2000) defende que a diversidade cultural pode ser entendida dentro de diversos contextos, do individual ao coletivo, do social ao organizacional. Entretanto, independente do campo de pesquisa, deve-se ter como base para o seu entendimento os valores e as relações de poder que são frutos dos padrões culturais que fazem parte do objeto de estudo. Sob a ótica organizacional, a diversidade cultural é representada pela individualidade de cada funcionário da empresa, pois “o conceito de diversidade está relacionado ao respeito à individualidade dos empregados e ao reconhecimento desta; gerenciar a diversidade implica o desenvolvimento das competências necessárias ao crescimento e sucesso do negócio” (FLEURY, 2000, p. 23).

2.2 Organizações e instituições multiculturais

Atualmente, fala-se em sociedade multicultural, organizações multiculturais, equipes multiculturais, escolas multiculturais, entre outros, mas o que vem a ser o multiculturalismo? Enquanto a diversidade cultural é uma característica da própria humanidade e conseqüentemente está presente na sociedade contemporânea; o multiculturalismo é compreendido como um sistema de comportamentos e crenças que reconhece e respeita os mais variados grupos, dentro de uma sociedade, valorizando as diferenças (ALEXANDRA; EHRHART; RANDEL, 2020).

Quando o conceito de multiculturalismo é inserido no âmbito da Educação, surgem muitas discussões e polêmicas, emergindo posições antagônicas entre aqueles que defendem e os que criticam tal abordagem (CANDAU, 2008). A situação não é diferente no meio empresarial, pois existem aqueles que defendem que o multiculturalismo nas organizações traz muitos benefícios e auxilia o indivíduo a se incorporar no universo globalizado. Entretanto, os que criticam o multiculturalismo acreditam que pode haver a perda da identidade

individual. O fator mais relevante do ponto de vista negativo, no caso do multiculturalismo, é a barreira linguística, apontado como o fator mais impactante no multiculturalismo (AMARAL, *et al.*, 2019).

Nesse texto, adotamos a perspectiva de multiculturalismo de Candau (2005; 2008; 2020), que defende que o multiculturalismo na educação está diretamente relacionado à luta pela redução das desigualdades no ambiente educacional, promovendo a diversidade cultural e a inclusão. Para a autora a diversidade cultural não é apenas uma pauta de discussão, tem que ser transformada em ação, por meio de políticas consistentes - diretrizes administrativas e acadêmicas, com abrangência interna e externa. Neste sentido, a diversidade emerge não apenas como uma temática a ser contemplada ou até mesmo atendida por força da legislação, mas sim “como um valor, um programa ético a ser implementado pelas grandes empresas” (ORTIZ, 2015, p. 123).

Quando Chauí (2001) categoriza as universidades como instituições distanciando-as da categoria da organização, principalmente pelo seu caráter democrático e social, ela não sugere o abandono da ênfase administrativa que sustenta a gestão destes agentes sociais. No mesmo sentido, Thiesen (2013) defende que as instituições se atualizam nas organizações, evidenciando uma inter-relação a partir de troca de conhecimentos e práticas. Por isso, recorreremos ao campo da Administração, mais especificamente ao autor Taylor Cox (1991), com o intuito de obter uma visão sobre o multiculturalismo no âmbito das organizações.

Cox (1991) conclui que a evolução das organizações é vital para a sua permanência no mercado global. Enquanto houver discriminação e conflitos, as organizações ficam estagnadas e perdem posições importantes nas suas áreas de atuação. O autor ressalta que o valor da diversidade é imensurável para o benefício da organização e cabe à empresa criar um ambiente que proporcione o multiculturalismo. As organizações multiculturais são aquelas que valorizam a diversidade. A compreensão e superação das deficiências é o principal elemento para caracterizar uma organização multicultural que possui as seguintes características:

1. Pluralismo; 2. Integração estrutural total; 3. Integração total das redes informacionais; 4. Ausência de preconceito e discriminação; 5. Nenhuma lacuna na identificação organizacional com base no grupo de identidade cultural; 6. Baixos níveis de conflito entre grupos (COX, 1991, p. 39).

Cox (1991) aponta que existem três tipos de organizações: monolítica, plural e multicultural. Para o autor há uma evolução “natural” entre as organizações monolíticas e plurais que tem como base o gerenciamento dos funcionários. Já entre as organizações plurais e multiculturais a diferenciação ocorre devido às limitações entre cada uma. Nas organizações plurais ocorrem, ainda, conflitos culturais e existência de discriminação. Por outro lado, as organizações multiculturais privilegiam a eliminação de conflitos e discriminações. Este é o conceito operatório desta pesquisa, que ajudará na compreensão do que é uma instituição multicultural.

No capítulo intitulado “Diversidade e Mercado”, do livro “Universalismo e Diversidade”, Ortiz (2015) discorre sobre os desafios das organizações na promoção do multiculturalismo, pluralismo e igualdade entre as pessoas, e resgata os estudos de Taylor Cox, mencionando os três tipos de organizações já citadas. O autor destaca:

No primeiro tipo, os membros pertenceriam a um grupo homogêneo, no qual os homens brancos predominariam sobre os outros. No segundo, as mulheres, as raças minoritárias, assim como os estrangeiros, para progredir na carreira, deveriam ser assimilados (e não aculturados) às normas da empresa; esta seria uma forma de ela assegurar sua própria sobrevivência. As organizações plurais conteriam um grau maior de diversificação; seus membros seriam de origens variadas, haveria uma melhora das oportunidades para as minorias, uma redução das atitudes discriminatórias e maior identificação da corporação com os grupos minoritários. No entanto, elas hesitariam em enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, resistindo em reformular suas estratégias para definitivamente integrar a variedade existente em seu interior. (ORTIZ, 2015, p. 122-123)

Os estudos produzidos no campo da Administração apontam o multiculturalismo como o novo paradigma empresarial (ORTIZ, 2015). No entanto, Ortiz (2015) faz uma crítica ao caráter instrumental que a área trata a temática e menciona que este interesse pela diversidade possui um viés mercadológico; exigindo investimento das empresas a

ponto de a literatura mencionar que a diversidade “custa caro”. O autor cita os argumentos utilizados por Cox e Blake defendendo as cifras investidas e é categórico ao afirmar que a proposição dos autores prima pela praticidade, deixando de lado os aspectos éticos e morais afirmando que “a instrumentalidade se sobrepõe aos valores” (ORTIZ, 2015, p. 124). Parece que tudo se resume à obtenção de vantagens competitivas, do lucro. Entretanto, Ortiz (2015) não invalida as proposições de Taylor Cox, apenas reflete sobre a necessidade de ampliar a sua visão sobre os aspectos éticos e morais na construção de uma instituição multicultural.

3 CONCLUSÕES: A CAMINHADA PARA UM NOVO CONCEITO

A universidade há muito tempo deixou de ser reconhecida como a única possibilidade de acesso e/ou criação de conhecimento. Hoje, o lugar de destaque que a universidade tem na sociedade deve-se à característica de ser a instituição social responsável em formar os profissionais de nível superior demandados pelo mercado. Dessa forma, a universidade contemporânea tem atuado na manutenção do sistema e das classes dominantes.

Entretanto, não se pode deixar de admitir que a universidade é um lugar singular para a diversidade cultural e para o acesso a várias áreas do conhecimento. Dessa forma, torna-se urgente que a universidade se posicione em relação à diversidade, afirmando sua identidade e refletindo o atual contexto da sociedade. Defendemos que é possível incorporar às universidades brasileiras um caráter democrático que atue na transformação social. Para tanto, essa instituição deve ter autonomia, promovendo a diversidade cultural, o pluralismo de ideias e a liberdade de pensamento. A universidade contemporânea é muito mais do que processos, pois tem compromisso com a sociedade (WANDERLEY, 2010).

Tendo em vista a discussão apresentada e a partir da análise dos dados obtidos na revisão bibliográfica, formulou-se o Quadro 1, onde estão sintetizadas as aproximações e os distanciamentos entre organizações e instituições na perspectiva da diversidade e do multiculturalismo.

Quadro 1 - Semelhanças e diferenças entre organizações e instituições

| Organizações versus Instituições | |
|--|--|
| <i>Elemento comum</i> | <i>Diferenças</i> |
| Organizações e instituições possuem o seu conjunto de regras, crenças, condutas que são partilhadas por todos aqueles que fazem ou fizeram parte daquela organização (CAVEDON 2004). | A diversidade rompe com a homogeneidade encontrada nas culturas organizacionais. Instituições apresentam características como: multiplicidade, variedade, diferenças e heterogeneidade (LORENTZ 2014). |
| A diversidade compreende um conjunto heterogêneo de indivíduos com identidades de grupo diferentes (NKOMO e COX Jr. 1999). | Na visão de Pereira e Hanashiro (2010) essas discussões possibilitam desnaturalizar a hegemonização excludente dos modos de recrutar, selecionar e gerir pessoas típicos das organizações. |
| A diversidade compreende não só características físicas ou comportamentais, mas sim um complexo de significados, crenças e valores que constituem as diferenças e singularidades do indivíduo e o tornam único, inclusive na sua forma de pensar, falar e se posicionar no contexto social (ABRAMOWICZ, 2007). | A diversidade emerge não apenas como uma temática a ser contemplada ou até mesmo atendida por força da legislação, mas sim como um valor ético a ser implementado pelas instituições. (LÉVI-STRAUSS 1993; CANDAU 2008; RAMOS, 2009; ORTIZ, 2015; UNESCO 2018). |

| | |
|--|---|
| <p>Lógica inversa de uma organização, que é definida como uma prática social guiada pela instrumentalidade. O caráter instrumental com o qual as organizações tratam a temática revela que este interesse pela diversidade possui um viés mercadológico e monetário. Gerenciar a diversidade implica o desenvolvimento das competências necessárias ao crescimento e sucesso do negócio (COSTA 2017; ORTIZ, 2015; FLEURY, 2000; COX 1991). As organizações multiculturais privilegiam a eliminação de conflitos e discriminações (COX 1991).</p> | <p>As universidades devem ser uma “fonte crítica da equalização de oportunidades e da democratização da sociedade, ampliando a igualdade de oportunidades para as pessoas” sendo uma forma atualizada de arranjo organizacional. A universidade é a instituição do conhecimento e do saber e está intrinsecamente ligada ao futuro. (JACOBI. NETO 2020, p. 80; AMARAL <i>et al.</i> 2019; NETTO <i>et. al.</i> 2018; THIESEN 2013). Ortiz (2015) não invalida as proposições de Taylor Cox, mas reflete sobre a necessidade de ampliar a visão sobre os aspectos éticos e morais na construção de uma instituição multicultural. A universidade como instituição social, que aspira a universalidade, tem na sociedade a fonte de seus princípios, valores e normas. (CHAUÍ, 2001).</p> |
|--|---|

Fonte: elaborado pelo autor, a partir dos dados da pesquisa.

A revisão bibliográfica realizada neste estudo, evidenciou a relevância de se construir uma compreensão de multiculturalidade para o contexto da universidade. O conceito que precisa ser pensado e consolidado é de uma instituição multicultural, fortemente centrada na promoção da diversidade cultural, na supressão dos conflitos e das discriminações em toda a sua estrutura, caracterizando-se pelo pluralismo, pela integração estrutural total, integração total das redes informacionais, ausência de preconceito e discriminação, a menor lacuna possível na identificação institucional com base no grupo de identidade cultural, baixos níveis de conflito entre grupos e pela existência de valores institucionais como justiça social e solidariedade. Estes valores, conforme Netto *et. al.* (2018), embasam a nova universidade latino-americana e caribenha distanciando-se do conceito tradicional de uma organização.

Dessa forma, como resultado da pesquisa aqui apresentada, compreendemos que:

A universidade é uma instituição multicultural que possui um posicionamento claro a favor da inclusão, é fortemente centrada na promoção da diversidade cultural, na supressão dos conflitos e das discriminações em toda a sua estrutura; caracterizando-se pelo pluralismo, pela integração estrutural total, ausência de preconceito e discriminação, baixos níveis de conflitos entre grupos e pela existência de valores institucionais como justiça social e solidariedade.

Ao apresentarmos essa compreensão, esperamos contribuir para o avanço no entendimento que as instituições multiculturais têm o potencial de trazer um novo olhar sobre a diversidade e o multiculturalismo superando o caráter instrumental trazido pelos estudos com uma visão organizacional. Contudo, ainda não se trata de um conceito definitivo, mas contribui para a discussão em busca de um entendimento mais universal da diferença entre organizações em geral e instituições universitárias.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. O debate sobre infância e a educação infantil na perspectiva da diferença e da multidão. **Reunião Anual da ANPED**, 30, 2007. Anais Eletrônico. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- ALEXANDRA, V.; EHRHART, K. H; RANDEL, A. E. **Cultural intelligence, perceived inclusion, and cultural diversity in workgroups**, Personality and Individual Differences, Elsevier, V. 168 . July 2020.
- ALEXANDRE, S. P. **A inclusão da diversidade no ensino superior: um estudo da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA) na perspectiva das epistemologias contra-hegemônicas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015. Acesso em: 23 ago. 2021.
- AMARAL, P. R. *et al.* **A Influência do Líder Global no Ambiente Multicultural**. Revista Inteligência Competitiva, v. 9, n. 1, p. 31-54, 2019.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Qual é a diferença entre faculdades, centros universitários e universidades?** Disponível em: <<https://bit.ly/3iZCx19>>. Acesso em: 12 out. 2021.
- CANDAU, V. M. F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008, p. 45-56. Disponível em: <<https://bit.ly/3ByLJAZ>>. Acesso em 30 ago. 2021.
- CANDAU, V. M. F. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CANDAU, V. M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. F. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.
- CAVEDON, N. R. “Pode chegar, freguês”: a cultura organizacional do mercado público de Porto Alegre. **Organizações & Sociedade**, v. 11, n. 29, p. 173-189, 2004. Disponível em: <<https://bit.ly/3AD2oCa>>. Acesso em: 12 out 2021.
- CHAUI, M. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.
- COSTA, M. Marilena Chauí e a reflexão sobre a universidade. **Cadernos Espinosanos**, v. 37, 2017, p. 147-170. Disponível em: <<https://bit.ly/3ElgN0>>. Acesso em: 12 out 2021.
- COX, T. The multicultural organization. **Academy of Management Perspectives**, v. 5, n. 2, p. 34-47, 1991. Disponível em: <<https://bit.ly/3mRBkKE>>. Acesso em: 12 out 2021.
- FLEURY, M. T. L. Gerenciando a diversidade cultural: experiência de empresas brasileiras. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v40n3/v40n3a03.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2019.
- HANASHIRO, D. M. M. Convivendo com a diversidade cultural. In: GODOY, Arilda Schmidt et.al. **Gestão do fator humano: uma visão baseada nos Stakeholders**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- HANASHIRO, D. M. M.; CARVALHO, S. G. Diversidade cultural: panorama atual e reflexões para a realidade brasileira. **REAd-Revista Eletrônica de Administração**, v. 11, n. 5, 2005, p. 1-21.
- HANASHIRO, D. M. M; GODOY, A. S. Um preâmbulo à gestão da diversidade: da teoria à prática. Curitiba: EnAnpad, 2004.
- HAONAT, A. I.; COSTA, E. A. N. O Multiculturalismo e um novo olhar sobre o outro: a importância de se educar para a diversidade. **Humanidades & inovação**, v. 7, n. 3, p. 50-58, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/2YNaki0>>. Acesso em: 09 set. 2021.
- JACOBI, P. R.; NETO, D. V.; NETTO, A. L. A. Universidade face às questões ambientais: reflexividade e formação de novos profissionais. **Revista NUPEM**, v. 12, n. 27, p. 78-93, 2020.
- LÉVI-STRAUSS, C. Raça e história. In: **Antropologia Estrutural II**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 4.ed, 1993, p. 328-366.
- LOPES, R. C. A hidra e suas cabeças: análise de quatro representações sobre a universidade. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, v. 26, n. 1, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3LA42QM>>. Acesso em: 12 out 2021.
- LORENTZ, C. N. **Diversidade e reconhecimento da diferença: um estudo no âmbito organizacional**. Tese de doutorado. UFMG, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9QUFTQ>>. Acesso em: 30 ago. 2021.
- NETTO, C. A. *et al.* Repensando a Educação Superior na América Latina e al Caribe: princípio, missão e valores institucionais. **CRES 2018**, 2018.
- NEZ, E. Os dilemas da gestão de universidades multicampi no Brasil. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 9, n. 2, 2016, p. 131-153.
- NKOMO, S.; COX, T. Diversidade e identidade nas organizações. In: CLEGG, S.; HARDY, C.; NORD, W. **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1999. v. 1.
- PALLARES-BURKE, M. L.G. Entrevista com Zigmunt Bauman. **Tempo social**, v. 16, n. 1, 2004, p. 301-325.

ORTIZ, R. **Universalismo e diversidade**. Boitempo Editorial, 2015.

PEREIRA, J. B. C.; HANASHIRO, D. M. M. **Ser ou não ser favorável às práticas de diversidade?** Eis a questão. Revista de Administração Contemporânea, v. 14, n. 4, p. 670-683, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/3AONbOF>>. Acesso em: 12 out. 2021.

PRETTO, N. L. (Org.). **Globalização e educação: mercado de trabalho, tecnologias de comunicação, educação à distância e sociedade planetária**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2000.

RAMOS, N. Diversidade cultural, educação e comunicação intercultural– políticas e estratégias de promoção do diálogo intercultural. **Revista educação em questão**, v. 34, n. 20, 2009.

THIESEN, I. **Memória Institucional**. João Pessoa: UFPB. 2013.

WANDERLEY, L. E. W. **O que é universidade**. Brasiliense, 2010.

PARTE II

DOCÊNCIA E METODOLOGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

CAPÍTULO 6

NOVAS COMPETÊNCIAS PARA NOVOS ATORES

Paulo Fossatti

Henrique Guths

Lucas da Silva Severo

1 INTRODUÇÃO

Quem é a pessoa do século XXI? A que ela é chamada? Por que vivemos a sensação de estarmos sempre desatualizados e à margem das últimas novidades em qualquer área do conhecimento? E por se falar em educação, até quando viveremos com as críticas de que a escola e a universidade não mudam ao ritmo do mercado, da indústria ou mesmo da sociedade? Entre tantas perguntas temos a certeza do Filósofo Heráclito: Um homem não se banha duas vezes no mesmo rio, pois tanto o rio quanto o homem já não serão os mesmos no segundo banho. Portanto, as competências, os docentes, os discentes que construíram a educação até o presente momento, que educaram gerações, que fizeram história, não nos levarão adiante. A Escola mudou. A Universidade mudou. O Docente mudou. O Discente mudou. As formas de ensinar e de aprender mudaram. A neurociência comprova que nossa neuroplasticidade abre infinitas possibilidades de conexões, de sinapses, de associações, leva a construir novos e inimagináveis mundos que não nos permitimos até então. Portanto, ao olharmos para a educação superior, sacudida por inúmeros eventos inesperados, repentinos e disruptivos, nos ocuparemos apenas de três categorias que exigem novo posicionamento para retomarmos nosso lugar na educação: Exercício da autonomia do estudante e do educador; Currículo por competências e Disrupção Tecnológica e Humana.

O Exercício da autonomia do estudante e do educador é tarefa para toda a vida. A escola sempre os colocou na condição de “aluno”, aquele que não tem luz, e ao seu lado, o “professor”, aquele que “professa” algo. Ora, este modelo, por mais que teoricamente seja criticado e o tentemos negar, continua a produzir seus efeitos nocivos na passividade de muitos estudantes que se sujeitam no conforto da condição da “tábula rasa”, esperando que o professor venha “professar algo” para seu suposto saber, na maioria das vezes sem sentido e sem contextualização. Não raras são as vezes que, ao buscar por competências ativas, ouvimos estudantes reagirem com a expressão “tô pagando para o professor dar aula”, em verdadeira atitude passiva, como se o aprender e o desenvolver competências fosse força mágica que vem de fora, invade e transforma o sujeito.

O Currículo por Competências desfaz o paradigma das tradicionais matrizes curriculares com sua carga histórica, desde a escola da Revolução Industrial até os dias de hoje. Questiona o conteúdo por si mesmo e procura dar sentido e lugar ao desenvolvimento de competências que serão exigidas ao longo da vida.

Para a virada de chave na educação, não basta apostarmos em novas tecnologias, fenômeno este acelerado na pandemia COVID-19 e possivelmente na pós-pandemia. É urgente e necessário apostar na disrupção humana que exige o desenvolvimento integral da pessoa. Segundo a UNESCO (2022) cabe à universidade potencializar os estudantes para criar novos conhecimentos, desenvolvê-los por meio da formação integral e ajudá-los a potencializar responsabilidade social, contribuindo com um mundo mais cooperativo e habitável para todos.

Portanto, neste capítulo discutiremos as novas competências de ensino-aprendizagem na educação superior, visando o desenvolvimento de pessoas que respondem bem à vida e ao mercado de trabalho na atualidade. Nos propomos refletir, criticamente, o desenvolvimento destas três competências supracitadas, capazes de dar conta de um mundo em constantes e rápidas mudanças que exigem processos contínuos de transformação, inovação e empreendedorismo. Em síntese, o artigo trata das novas competências de ensino-aprendizagem na educação superior,

visando o desenvolvimento de pessoas aptas para a vida e o mercado de trabalho na atualidade. Tem por objetivo refletir, criticamente, o desenvolvimento de competências essenciais de discentes e docentes, capazes de dar conta de um mundo em constantes e rápidas mudanças que exigem processos contínuos de transformação, inovação e empreendedorismo. A Metodologia qualitativa recupera a narrativa dos autores e seus diários de campo na condição de docentes em exercício na educação superior.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Exercício da autonomia do estudante e do educador

Quanto mais as pessoas vivem sua autonomia, mais agregam valor ao seu entorno. Esta não vem por decreto. É parte de uma cultura, de uma forma de educar, de um modo de posicionar-se diante da vida e dos fatos com autoria, cidadania e posicionamento. O grande educador brasileiro Paulo Freire, em sua Obra *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2019) nos ajuda a esculpir características de autocrítica, de auto-reflexão, de transformação das dificuldades em possibilidades. Contudo, a autonomia não nos é dada, não é adquirida em um curso ou em uma viagem. Ela é processo por toda a vida. Exige tomada de decisão, escolhas, posicionamento diante das infinitas possibilidades que a vida oferece, dentre outras (FOSSATTI, 2013).

Mas, como fazer uso do exercício da autonomia num mundo em que não temos mais apenas a opção do certo ou errado, mas podemos construir nossas respostas? Como exercer a autonomia na perplexidade de tantas oportunidades? Neste mundo que deixou de ser dualista e se apresenta como caleidoscópio, tanto docentes como discentes apresentam dificuldades para se reconhecerem neste novo lugar de construção, de criação, de inovação e empreendedorismo, numa realidade que possibilita respostas múltiplas aos desafios apresentados. Portanto, o convite está em fazer processo para incluir-se na revolução educacional que transforma, que inova, que empreende, que recupera as memórias e as pegadas dos que nos antecederam em seus feitos criativos. Conforme Führt (2019), é no impacto da revolução industrial que precisamos conquistar a autonomia de uma Educação 4.0 que nos leve a nos reconhecermos como pessoas criativas, autônomas, críticas, sistêmicas, multidisciplinares, flexíveis, digitais, dentre tantas outras características que nos são exigidas.

É preciso superar o cenário de uma realidade onde o estudante e o próprio docente se alijam da responsabilidade de viver a própria autonomia, delegando a terceiros a responsabilidade pelo desenvolvimento de suas competências. Frases como “tô pagando para aprender”, “me matriculei para ter aula”, “o professor não dá aula”, ainda são estigmas de rastros metodológicos conteudistas, destituídos do desenvolvimento de competências, de envolvimento direto na confecção de um protótipo, produto ou solução criativa que venha resolver, com escalabilidade, um problema social.

Da mesma forma, educadores que não conseguem superar a transmissão de conteúdo ou de conhecimento para atingir o estágio da produção de conteúdo, estão ameaçados e tolhidos em sua autonomia. O novo lugar docente se dá na construção coletiva que faz surgir o novo, tão novo que recupera o encantamento de ambos os atores: discentes e docentes, pela obra construída em sua coletividade.

Entender que não existe resposta pronta, em caminho totalmente desenhado, mas que a partir de grandes diretrizes é possível empreender movimento rumo a um objetivo que tenha foco e resulte em produto, mostra-se assertiva educacional sem precedentes na educação superior. Portanto, é preciso continuar a investir na pessoa para nos aproximarmos sempre mais do profissional que queremos. Este ser humano jamais será dado e sim formado, em seu projeto de vida, com suas múltiplas competências, tarefa por toda a vida (*life long learning*). Portanto, o estudante e o educador que esperamos na educação superior já começam sua constituição nos primeiros anos da educação básica quando lhes é facultado o direito ao desenvolvimento de competências e habilidades nas diversas áreas do conhecimento.

Mesmo considerando o atendimento ou não desta formação integral na educação básica, é necessidade premente que as universidades e as empresas trabalhem juntas com os estudantes e educadores para o desenvolvimento de *soft*

skills a fim de garantir valor social agregado e maior empregabilidade a ambos. Não bastam diplomas ou certificados para atender às demandas da vida e do mercado de trabalho. Para dar conta dos inúmeros desafios que a vida presente nos cobra, pesquisas apontam para o desenvolvimento de competências transversais, humanas, além das específicas de cada carreira, a exemplo do que nos recobra Succi; Canovi (2020), são cada vez mais demandadas e pouco encontradas.

2.2 Currículo por competências

Dentre tantas mazelas educacionais, por que falar em currículo neste momento? Qual seu lugar na discussão sobre novas competências? Será ele um dos vilões do fracasso escolar da educação do século XXI? Sim, entendemos que está na hora de nos permitirmos falar sobre nossos currículos, obsoletos, disciplinares, destituídos de sentido e muitas vezes para atender burocracias e sistemas de avaliações.

O fato é que o estudante e o educador que chegam hoje na educação superior não estão preparados para esse conceito do novo currículo. Ainda vêm de um modelo de educação básica ou superior em que aguarda a solução, ou as respostas, por parte de terceiros, não assumindo seu papel como protagonista e sim como espectador no cenário educacional. Esta cultura da passividade, em acreditar que a verdade está fora de si, está no outro, está para além da sua condição de autoria, leva-o a uma atitude de escuta passiva que não favorece o saber da experiência (TARDIF, 2002) nem o desenvolvimento de competências (PERRENOUD).

Nosso objetivo aqui não é definir currículo, nem pontuar os tipos de currículos ao longo da história da educação. Queremos simplesmente refletir sobre a importância de considerarmos uma abordagem curricular mais aberta, ligada com a vida do estudante, com as necessidades do mercado, da indústria e da sociedade. Um currículo que dialogue com os grandes temas emergentes, que considere projetos, resolução de problemas reais, que recobre o encantamento da descoberta, do avanço do conhecimento significativo. Um currículo que participe do projeto de vida do estudante, que se integre aos grandes objetivos sustentáveis do planeta, conforme a ONU (2022), que se traduza em produto gerador de inovação e empreendedorismo. Tal currículo considera a experiência do sujeito, estudante e educador, (TARDIF, 2002). Para tal currículo, é imperativo o estudante ter orientação, gestão de carreira para que sua graduação tenha sentido, sobre o passo a passo do desenvolvimento de suas competências para solução de problemas complexos da vida profissional. Saber com maior riqueza de detalhes e profundidade sobre sua futura profissão, mesmo antes de ingressar nela, ou ainda no primeiro semestre, para que possa ser ator principal ativo e não figurante passivo do seu processo acadêmico é necessidade premente. Nesse sentido, o Século XXI é o século da experiência, por excelência. É o momento de aproveitar cada oportunidade, cada conteúdo, cada objetivo educativo para vivenciar em sua profundidade, para garantir os valores da solidariedade, das redes de cooperação, do *co-working*, do trabalho multi e transdisciplinar. É momento para valorizar o estar juntos, promover o valor das diferenças, a cultura da diversidade, da justiça e da paz.

Estes temas que para muitos teóricos são considerados currículo oculto ou simplesmente *soft skills*, para o nosso contexto ganham centralidade, pois a vida não se dá na periferia das *hard skills*, mas no conjunto destas competências: *hard*, *softs skills* e transversais. Grande é o desafio para a formação continuada dos diferentes atores (estudantes e educadores) para garantir, além das tradicionais prescrições curriculares, este arcabouço de competências que dá vida autônoma e cidadã.

2.3 Disrupção Tecnológica e Humana

Não estamos mais na época de nossos avós ou nossos pais. Eles responderam com maestria aos desafios de seu tempo. Muitos, com orgulho, se aposentaram trabalhando o tempo todo na mesma empresa. Outros, exerceram única profissão ao longo de décadas com zelo, competência e reconhecimento. Contudo, vivemos novos tempos de um futuro que já chegou com abruptas e velozes transformações. Agora, aprender não se limita a um curso, a uma profissão, a um ofício, a uma especialização, ou mesmo a um doutorado. Aprender tornou-se tarefa para toda a vida (NISHA;

RAJASEKARAN, 2018). Sim, nunca estamos prontos, nunca estamos com a última resposta, nunca estamos com a última descoberta. Sempre estamos a caminho, sempre estamos a convite para a construção de novos conhecimentos para avançar em nossas áreas específicas com nossa contribuição atualizada a cada instante. O que é verdade hoje, pode não ser amanhã. Portanto, mais que um “jargão”, aprender por toda a vida torna-se necessidade presente para continuar a dar respostas significativas às perguntas que a vida nos faz a cada dia.

Somente a garantia do processo de aprender por toda a vida pode nos colocar na competitividade por empregabilidade. Hoje aprendemos a todo momento e em qualquer lugar. Também dispomos das modalidades presencial, educação a distância, e híbrida dentre outros modos de ensinar e aprender. Contudo, acelerada pela pandemia, cresce a discussão e a realidade da aprendizagem híbrida por gerar o desenvolvimento de expectativas de qualificações profissionais, da aquisição de experiência de trabalho e do enfrentamento dos desafios econômicos e sociais envolvendo Universidades, mundo do trabalho e vida pessoal. A inteligência artificial é aceita como a grande disrupção para muitas mudanças que estamos vivendo. Ela mudou nossa forma de viver, de nos relacionarmos, de educarmos, de realizamos reuniões, negócios, enfim, saímos de um mundo analógico para um mundo digital. Neste caminho sem volta, resta-nos agora, também, atender a uma revolução humana similar à digital.

A realidade da Inteligência Artificial exige que se aprenda a aprender neste novo mundo tragado pela velocidade das mudanças, pela internet das coisas, pelas novas relações humanas que redesenham a subjetividade, o novo mercado do trabalho, *e-commerce*, *home-office* e a sociedade digital 5.0. Estamos diante de um novo ser humano que exige novos cuidados, novas formas de aprender e novos contextos para seu desenvolvimento. Para tanto, é importante repensar profundamente o lugar do desenvolvimento, do senso de responsabilidade e colaboração e práticas de implementação entre os atores: docentes e discentes (RÖMGENS; SCOUPE; BEAUSAERT, 2020). Não somos os mesmos de ontem, e amanhã não seremos os mesmos de hoje. Para que educação estamos investindo nossas melhores energias?

Diante de um mundo de profundas incertezas, cabe-nos apostar em competências, tanto para docentes quanto discentes, que se mantêm estáveis entre as demandas da vida, do mercado e da sociedade: o equilíbrio entre as *hard skills*, as *soft skills* com destaque para as questões socioemocionais e sociocomportamentais mostra-se decisão acertada na formação das futuras gerações. Segundo o Documento *O Futuro do Trabalho*, continuam em alta as competências voltadas para a criatividade, a resolução de problemas complexos, a capacidade de trabalhar em equipe, as competências digitais, profissões voltadas para a Inteligência Artificial, o trabalho colaborativo, rápida tomada de decisão dentre tantas outras que vale a pena conferir em (https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf). Estes, são exemplos da disrupção humana que precisamos provocar por meio da educação. Tarefa difícil, contudo, possível.

Entender este mundo disruptivo favorecerá a iniciativa do discente e do docente, como autores de competências ativas no atendimento às novas demandas da vida e do trabalho. Uma delas será circular entre várias profissões. Ou seja, futuros egressos das universidades passarão por até 06 carreiras diferentes ao longo da vida. Portanto, a formação, tanto pela iniciativa da pessoa quanto das organizações educacionais e empresariais compreende-se como tarefa para toda a vida (HOFFMANN, 2021).

Considerando tudo o que discutimos até aqui é preciso respeitar os processos estudantis que formam com sentido percorrendo trilhas de aprendizagem com formação sistêmica além de conteúdos específicos de uma determinada área do conhecimento. Tal premissa incide diretamente na preparação, capacitação e educação do estudante para esta realidade atual, revisão dos atuais currículos ainda compartimentados por disciplinas, conteúdos, levando à fragmentação de saberes e aprendizagens não pertinentes. Incide ainda no investimento em novas tecnologias concomitante ao investimento em pessoas, cuidando de sua formação integral e integradora. Ou seja, dando equilíbrio na formação intelectual, sócio- emocional, física, e espiritual, além de competências digitais que permitirão a inclusão no mercado e na sociedade digital.

Todas estas transformações exigem o surgimento do novo, como já expresso no título deste artigo. Este novo se mostra na aprendizagem em qualquer hora e em qualquer lugar, em menos ensinagem e mais aprendizagem, em

novas linguagens digitais para solução de novos problemas e, principalmente, no desenvolvimento do potencial humano a fim de que agregue valor ao social e o faça no pleno exercício de sua cidadania. Desta forma, facilitar-se-á o diálogo das novas competências com aquelas competências já estabelecidas nas diretrizes curriculares dos Cursos de graduação nacionais (DCNs), uma vez que haverá transformações significativas com a inserção da inteligência artificial e automação nas atuais profissões. A título de exemplo, até 2026 acredita-se que 55% da atuação do enfermeiro, 56% do médico, 72% do fisioterapeuta, 75% do psicólogo estarão sob influência da automação (LAMFO, 2019).

Portanto, mais uma vez recupera-se a disrupção humana como diferencial. Esta realidade demanda ampla discussão sobre inovação e disrupção da tecnologia e da inteligência artificial. O futuro profissional, além daquelas competências básicas, passa a ter foco também nas novas competências sociocomportamentais, socioemocionais que dialogam com as novas tendências de um modelo cognitivo e criativo da educação 5.0. O importante é estarmos atentos à dupla disrupção: tecnológica e humana sem matarmos nenhum dos polos.

Por fim, a disrupção tecnológica está entre nós e já é fato sem precedentes na história. Já vivemos na dependência dos limites e oportunidades das inteligência artificial, da internet das coisas, da robótica, do metaverso, etc. Alinhados a esta disrupção obrigatoriamente necessitamos recuperar a disrupção humana que passa necessariamente pelo desenvolvimento de habilidades, competências técnicas, humanas, transversais que potencializam o ser humano na sua antifragilidade (TALEB, 2015) para lidar com os eventos inesperados (TALEB, 2008) que de hora em diante se apresentarão com maior frequência e intempestividade a exemplo da pandemia COVID-19, dos conflitos mundiais, a exemplo da Guerra Rússia-Ucrânia, do aumento das migrações e dos refugiados, dos problemas climáticos e ameaças da biodiversidade (UNESCO, 2022) entre outros que ainda estão por vir. Você sente-se preparado para o desconhecido? Suas atuais competências atenderiam ao futuro inesperado?

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo tratou das novas competências de ensino-aprendizagem, na educação superior, visando o desenvolvimento de pessoas competentes para a vida e o mercado de trabalho na atualidade. Contudo, não buscou termos tradicionais para discutir novas competências e sim, novos posicionamentos das pessoas diante das possibilidades que a vida oferece para ensinar e aprender. A proatividade mostrou-se tema transversal neste processo de aprendizagem por toda a vida.

Buscou-se como objetivo refletir, criticamente, o desenvolvimento de competências essenciais de discentes e docentes, capazes de dar conta de um mundo em constantes e rápidas mudanças que exigem processos contínuos de transformação, inovação e empreendedorismo. Esta reflexão decorre da vivência dos autores como gestores e educadores. Tais vivências nos interpelam, a cada dia, a revisitar nossas práticas e nossa práxis no intuito dar protagonismo aos discentes e docentes da educação superior, a fim de que trabalhem sua autoria, com sentido, no exercício da educação.

A Metodologia qualitativa recuperou a narrativa, de forma crítica-reflexiva, vivenciada pelos autores e seus respectivos estudantes, principalmente influenciados pelo período de travessia pandêmica - COVID-19. Acreditamos que estas reflexões nos permitem sonhar com um futuro próximo a uma educação 5.0 a exemplo do que já está ocorrendo com outras áreas. Vejamos:

A Educação 5.0 refere-se à utilização da tecnologia a fim de proporcionar uma forma de educação mais prática, sem precisar estar presente na sala de aula, pois há a implementação do ensino a distância. (FELCHER; FOLMER, 2021). Semelhantemente, a Indústria 4.0 apresenta como diferencial a inclusão da internet, inteligência artificial, entre outros artefatos tecnológicos, com a intenção de desenvolver máquinas inteligentes para substituir o trabalho humano (PEREIRA; SIMONETTO, 2018). O Mercado 5.0 utiliza a tecnologia como método de estratégias, assim aumentando o conhecimento de negócios para a empresa. (KARTAJAYA; SETIAWAN; KOTLER, 2021). A Sociedade 5.0 surgiu no Japão com foco na sua qualidade de vida, sustentabilidade e inclusão social. (GUIMARÃES; CRUZ; MIRANDA;

RUSSO, 2019). A Saúde 5.0 oferece uma forma de sistema inteligente e seguro, a fim de o médico possuir todas as informações sobre o paciente (ALMEIDA, 2022).

Com pessoas desenvolvidas em suas habilidades e competências para além de meros títulos profissionais, estamos mais próximos do avanço significativo do conhecimento superando as extremas desigualdades de inclusão das novas tecnologias e da chegada de um futuro desigual, com fortes discrepâncias entre países, estados, cidades e municípios.

Que os novos atores e as novas competências nos instiguem na construção da Educação 5.0 onde se busca o bem-estar das pessoas; a sustentabilidade do planeta; as competências socioemocionais; a solução de problemas complexos de forma escalável e sustentável, dentre outros. Estar no mundo, e nele deixar nossa contribuição, passou a ser uma premissa que exige, ao menos, conquistar 3 etapas em nossos estágios de autodesenvolvimento, a saber: Autonomia para ensinar e aprender; currículo ligado à vida e disrupção tecnológica e humana. Tais resultados incidem diretamente no fortalecimento da relação entre Universidade, egresso e mundo do trabalho favorecendo a empregabilidade para a vida toda. Portanto, além de títulos, é preciso formar pessoas competentes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. R.. **Saúde 5.0: inovação na saúde avança em ritmo acelerado**. Medicina SA, 2022. Disponível em: <<https://medicinasa.com.br/saude-5-0-avanco/>>. Acesso em: 15 de jun. de 2022.
- FELCHER, C. D. O.; FOLMER, V.. Educação 5.0: reflexões e perspectivas para sua implementação. **Revista Tecnologias Educacionais em Rede (ReTER)**, v. 2, n. 3, p. 5-01-15, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reter/article/view/67227>>. Acesso em: 15 de jun. de 2022.
- FOSSATTI, P.. **Perfil Docente e Produção de Sentido**. Canoas: Editora Unilasalle, 2013., 194p
- FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 68 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019., 144p.
- FÜHR, R. C.. **Educação 4.0 nos impactos da quarta revolução industrial**. Curitiba: Appris, 2019., 210p.
- GUIMARÃES, D. C. et al. Produção científica sobre a Sociedade 5.0. In: **10th International Symposium on Technological Innovation**. 10th International Symposium on Technological Innovation. <<https://doi.org/10.7198/S2318-3403201900010918.2019>>. Disponível em: <<https://scholar.archive.org/work/u2t6kh7doffvxaxkuos2mqwhja/access/wayback/http://www.api.org.br/conferences/index.php/ISTI2019/ISTI2019/paper/download/918/585>>. Acesso em: 15 de jun. de 2022
- KARTAJAYA, H.; SETIAWAN, I.; KOTLER, P.. **Marketing 5.0: Technology for humanity**. John Wiley & Sons, 2021. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=lgAXEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=marketing+5.0&ots=XMKHD7rV3L&sig=frpZI-6MKPmLLDWWkShCMJ46M48>>. Acesso em: 15 de jun. de 2022
- LAMFO. **Automation Jobs**. Brasília: Universidade de Brasília, 2019. Disponível em: <<https://lamfo.unb.br/automation-jobs/>>. Acesso em: 15 de jun. de 2022.
- NISHA, S. M.; RAJASEKARAN, V. Employability skills: A review. **IUP Journal of Soft Skills**, v. 12, n. 1, p. 29-37, 2018. Disponível em: <<https://search.proquest.com/openview/1f9f5ad8e5798a6b992e4c1bee830cbb/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2029989>>. Acesso em: 15 de jun. de 2022
- HOFFMAN, G. **O futuro da educação e o desenvolvimento das competências para o século 21**. Locução de: Gustavo Hoffman. [S. l.]: ABMES, 17 de jun. de 2021. Podcast. Disponível em: link. Disponível em: <<https://abmes.org.br/linc/podcast?page=1>>. Acesso em: 15 de jun. de 2022.
- ONU, Organização das Nações Unidas. Sobre o nosso trabalho para alcançar os objetivos de desenvolvimento sustentável no Brasil. ONU, 2022. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

PEREIRA, A.; DE OLIVEIRA SIMONETTO, E.. Indústria 4.0: conceitos e perspectivas para o Brasil. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 16, n. 1, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/4938>>. Acesso em: 15 de jun. de 2022.

PERRENOUD, P. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Penso, 2000., 162p.

RÖMGENS, I.; SCOUPE, R.; BEAUSAERT, S.. Unraveling the concept of employability, bringing together research on employability in higher education and the workplace. **Studies in Higher Education**, v. 45, n. 12, p. 2588-2603, 2020. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2019.1623770>>. Acesso em: 15 de jun. de 2022.

SUCCI, C.; CANOVI, M.. Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions. **Studies in higher education**, v. 45, n. 9, p. 1834-1847, 2020. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2019.1585420>>. Acesso em: 15 de jun. de 2022.

TALEB, N. N.. **A lógica do Cisne Negro: o impacto do altamente improvável**. Rio de Janeiro: Bestseller, 2008.

TALEB, N. N.. **Antifragil**. Tradução Eduardo Rieche. 1. ed. Rio de Janeiro: Best Business, 2015. Disponível em: <<http://files.sedaepe.webnode.com.br/200001223-abaabaca3e/Antifragil%20-%20Nassim%20Nicholas%20Taleb.pdf>>. Acesso em 28 jun. 2021.

TARDIF, M.. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Rio de Janeiro: Vozes. 2002.

UNESCO. **Más allá de los límites**. Nuevas formas de reinventar la educación superior. Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior. UNESCO, 2022.

CAPÍTULO 7

DOCÊNCIA E ANDRAGOGIA: A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA

Idio Fridolino Altmann

Patrícia Rodrigues de Almeida

1 INTRODUÇÃO

A educação na contemporaneidade passou por algumas transformações nestes dois últimos anos de 2020 e 2021, seja nas metodologias e práticas aplicadas na aprendizagem, nas formas dos docentes se comunicarem com seus alunos, nos novos modelos de avaliação, mas principalmente pelo fato do ambiente de aprendizagem ter se modificado. Aquele modelo de ensino padrão do aluno em sala de aula, utilizado por décadas, foi substituído pelo modelo de Ensino a Distância (EaD), ou seja, vê-se então esta grande mudança da sala física pelo ambiente virtual.

Admite-se afirmar que, um dos principais fatores impulsionadores destas transformações foi devido ao advento da pandemia COVID-19⁵, este que se disseminou não somente no nosso país, o Brasil, mas também por todo o mundo, levando as pessoas à obrigatoriedade do distanciamento, como também o isolamento social. Reforçando esta afirmação, Mariani (2020, p. 2) explica que “[...] os processos educativos ministrados formalmente em grande parte do mundo necessitaram de ações emergenciais de redimensionamento, resultado do impacto devastador causado pela Pandemia da COVID-19.” Por esse motivo, entende-se que a pandemia foi um fator de grande impacto na educação, gerando mudanças na aprendizagem dos alunos e na profissão docente, principalmente pelo uso de novas tecnologias.

Diante desse fato, percebe-se que os processos de ensino-aprendizagem⁶, com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), que já eram consideradas fundamentais no processo de ensino presencial, tornaram-se ainda mais importantes na aprendizagem do Ensino a Distância (EaD). Pois, conforme explica Mariani (2020, p. 2) elas proporcionam “[...] uma gama de recursos tecnológicos e digitais que permitem a motivação, aproximação e extrapolação de conteúdos didáticos.” Dessa forma, exige-se não somente o conhecimento do aluno nessas novas tecnologias, mas também novas competências dos docentes, para que estes possam se comunicar e ensinar o aluno.

Estando a andragogia e o docente, diretamente sob as interferências causadas pelo COVID-19 no ensino, propôs-se para esta investigação o objetivo de compreender a docência-na perspectiva da andragogia, no cenário educativo contemporâneo da pós-pandemia. Estudos apontam que, foi em 1968 que surgiu pela primeira vez o termo andragogia, por meio da autoria do artigo ‘*Adult Leadership*’, escrito pelo educador norte americano Malcolm S. Knowles (NOGUEIRA, 2004). De acordo com Martins (2013, p. 145), a andragogia é definida por Malcolm S. Knowles como “[...] a arte ou ciência de orientar adultos a aprender. De origem grega, a palavra ‘andragogia’ tem como significado: *andros*-adulto e *gogos*-educar.” Ao contrário da pedagogia, que segundo o mesmo autor é o ensino-aprendizagem voltado para crianças, “[...] (do grego *paidós*, criança), que se refere à educação de crianças.” (MARTINS, 2013, p. 145).

5 De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), em 11 de março de 2020 a doença presente em 114 países, originada na China causada pelo coronavírus COVID-19, foi classificada como uma pandemia. Fonte: <https://brasil.un.org/pt-br/85248-organizacao-mundial-da-saude-classifica-novo-coronavirus-como-pandemia>. Acesso em 21 mai. 2022.

6 Mager e Beach Jr. (1976, p. XV), define o **ensino** como “[...] a facilitação da aprendizagem. O ato de ensinar justifica-se na medida em que favorece uma aprendizagem mais efetiva do que seria a obtida na ausência de qualquer ensinamento.” E a **aprendizagem**, para Felicetti (2011, p. 78) é definida como um processo, que acontece a partir do instante que os indivíduos “[...] desenvolvem competências, adquirem conhecimentos e mudam de comportamento, nos aspectos relacionais, ambientais, emocionais e neurológicos.”

Para um melhor entendimento sobre a pesquisa, se torna importante apresentar o modo como foi organizada. Portanto, este trabalho está organizado por seções, iniciando por esta introdução, que apresenta o contexto inicial em que a pesquisa está inserida. Primeiramente, a metodologia apresenta a estrutura da investigação, que conforme a sua linha de exploração da temática, optou-se pela revisão bibliográfica, seguindo os conceitos de Gil (2019), e assim sendo uma pesquisa de abordagem qualitativa.

Na seção seguinte, apresentamos o referencial teórico com as articulações entre as fundamentações dos autores pesquisados. Esta que, para melhor compreensão subdividiu-se em subseções andragogia, educação no cenário contemporâneo e por fim a andragogia, educação e pós-pandemia. Esta última subseção, submete à pesquisa ao diálogo central desta pesquisa na contemporaneidade e pós-pandêmico, expondo os cenários andragógico e educativo vividos pela docência.

Finalizando, tem-se a seção de análise e discussão dos resultados, seguindo para as considerações finais, que apresentam os resultados encontrados sobre a temática pesquisada, por meio das reflexões explícitas contidas na teoria expressadas no material bibliográfico. E, de forma que a temática tenha continuidade, apresentamos as limitações da pesquisa, como também sugerimos estudos futuros a serem explorados.

2 METODOLOGIA

Prodanov e Freitas (2013, p. 14) definem que “a metodologia é a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento [...]”. Para tal fim, Bruchêz *et al.* (2016, p. 2) afirmam que é importante a utilização correta “[...] da metodologia nas pesquisas científicas, pois proporciona confiabilidade e validade aos resultados encontrados, sem deixar oportunidade de contradições e dúvidas quanto à veracidade das informações obtidas.” Portanto, para construção do conhecimento desta pesquisa esta seção metodológica tem por finalidade apresentar um método confiável e válido, aplicado de acordo com o objetivo definido a ser atingido.

Diante do exposto, este estudo caracteriza-se por ser de abordagem qualitativa, tendo como base a revisão bibliográfica, que de acordo com os conceitos de Gil (2019), está além de proporcionar o embasamento teórico à pesquisa, mas sim, buscar principalmente externar o estágio em que o conhecimento se encontra na atualidade. Para tal, Demo (2011) afirma que, ao trazer a revisão bibliográfica para a pesquisa, é muito importante dialogar e argumentar com os autores pesquisados, e não somente apresentar o que eles manifestam. Dessa forma, apresenta-se nesta produção científica uma releitura da temática pesquisada a partir do objetivo definido para pesquisa, que é compreender a docência, na perspectiva da andragogia, no cenário educativo contemporâneo e pós-pandemia.

Isto posto, têm-se no objetivo como sendo o norteador da revisão bibliográfica do presente estudo, este que de acordo com Gil (2019, p. 28), “[...] é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos.” Portanto, a pesquisa bibliográfica retém-se na busca pelo referencial teórico já publicado, proporcionando a escrita de um novo *corpus* teórico para a produção científica.

Em continuidade, Gil (2019), recomenda que a pesquisa bibliográfica seja conduzida por uma série de etapas, que conforme o domínio do autor estas podem ser adequadas à temática investigada. A partir deste conceito, e com base no que o mesmo autor orienta, definiu-se as seguintes etapas para esta pesquisa bibliográfica: 1º) definição da temática e do objetivo; 2º) busca preliminar do material bibliográfico; 3º) concepção do esboço provisório da temática; 4º) localização das fontes bibliográficas; 5º) leitura das bibliografias pesquisadas; 6º) confecção das fichas de leitura; 7º) ordenação lógica da pesquisa; e por último, 8º) produção escrita da pesquisa.

Por fim, ao intercorrer-se por todas as etapas definidas, possibilitou a construção escrita dos elementos textuais, principalmente do referencial teórico que apresenta o estado atual do conhecimento acerca da temática pesquisada, conforme segue.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção do estudo, denominada de referencial teórico, apresenta a revisão bibliográfica que tem como propósito amparar esta pesquisa científica. Desse modo, esta seção está focada em apresentar os seguintes constructos teóricos: a) andragogia; b) educação no cenário contemporâneo; c) andragogia, educação e pós-pandemia.

3.1 Andragogia

No começo do século VII, na Europa iniciaram as escolas para as crianças, o que deu origem à pedagogia, dos quais os pressupostos utilizamos até os dias de hoje para fundamentar a educação independente da idade (DE CARVALHO *et al.*, 2010). Já a educação de adultos, Vogt e Alves (2005) afirmam que teve seu início no século XIX, na Europa, a partir das mudanças sociais em decorrência da industrialização e urbanização, tendo o poder público na época que criar meios de instrução, capacitação para o trabalho, o que naquele momento, consistia um progresso e avanço social.

Historicamente, o termo andragogia teve seu auge na década de 60 do século XX e popularizou-se com Malcolm Knowles nas décadas de 1950 e 1970 com a publicação e circulação de suas obras a respeito da educação de adultos, sendo a preocupação voltada para a compreensão de como o adulto aprende (MOURA; MOURA, 2021). Nesta época houve a expansão da oferta educativa direcionada para o público adulto e a procura sistemática por procedimentos mais adequados a esta população-alvo da ação educativa. Segundo Barros (2018, p. 3),

[...] do ponto de vista teórico, a questão que dominava na época, influenciada pelas investigações realizadas no âmbito da psicologia, era a de compreender as características individuais dos adultos para que, a partir do conhecimento das suas especificidades, fosse possível encontrar as estratégias de ação educativa mais apropriadas a cada um dos adultos.

Dessa forma, nos Estados Unidos começaram a aparecer os estudos de Malcolm Knowles, considerado o criador da andragogia que segundo ele é a arte e ciência que propõe auxiliar os adultos a aprender e, a compreender o processo de aprendizagem dos adultos (SANTOS, 2010). Este conceito, conforme Knowles, Holton III e Swanson (2005, p. 58, tradução nossa) parte de “[...] uma estrutura integrada de aprendizagem de adultos para a qual o rótulo andragogia foi cunhado para diferenciá-lo da teoria da aprendizagem de jovens chamada pedagogia.” Para tal, tem-se a andragogia apoiada em estratégias de mediação do conhecimento, potencializando os processos de ensino, o que contribui para a aprendizagem direcionada ao educando jovem e adulto. De Carvalho *et al.* (2010, grifo nosso) contribuem dizendo que a andragogia é um “caminho” que pretende conhecer o adulto, podendo ser considerada uma teoria mas também um método.

Este modelo teórico construído por Knowles tem suas bases numa argumentação dicotômica que tem um caráter de contraste e antagonismo entre os processos educativos para a educação das crianças e os processos educativos para a educação dos adultos, ou seja, pedagogia e andragogia. Neste cenário, Knowles, Holton III e Swanson (2005, p. 72, tradução nossa), explicam que, o modelo pedagógico, é direcionado ao ensino de crianças, pois “[...] atribui ao professor a responsabilidade total por todas as tomadas de decisão sobre o conteúdo de aprendizagem, método, tempo e avaliação.” No andragógico, modelo orientado na educação de adultos, o protagonismo da aprendizagem deve partir do adulto, com base nos princípios de que os aprendizes adultos necessitam “[...] saber por que precisam aprender alguma coisa; os adultos mantêm o conceito de responsabilidade por suas próprias decisões, suas próprias vidas; os adultos entram na atividade educativa com maior volume e experiências mais variadas do que as crianças [...]”. (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2005, p. 72, tradução nossa).

Segundo estas ideias, a pedagogia seria um termo usado para a educação das crianças e a andragogia a arte e a ciência de ajudar o adulto a aprender (Barros, 2018). Embora Knowles proponha uma lógica de dicotomização, ele se utiliza, através da linguagem, de uma diferenciação didática quando diz que andragogia significa “a arte e a ciência

de ajudar os adultos a aprender”. Barros (2018, p. 4) explica que “na sua linha de pensamento, é possível identificar pelo menos seis pressupostos em torno dos quais se estabelece e estrutura o essencial da comparação entre pedagogia e andragogia.” Para melhor compreensão, acerca destas duas ciências do educar, apresentamos no quadro 1, os pressupostos entre pedagogia e andragogia, segundo Knowles.

Quadro 1 - Pressupostos entre pedagogia e andragogia segundo Knowles.

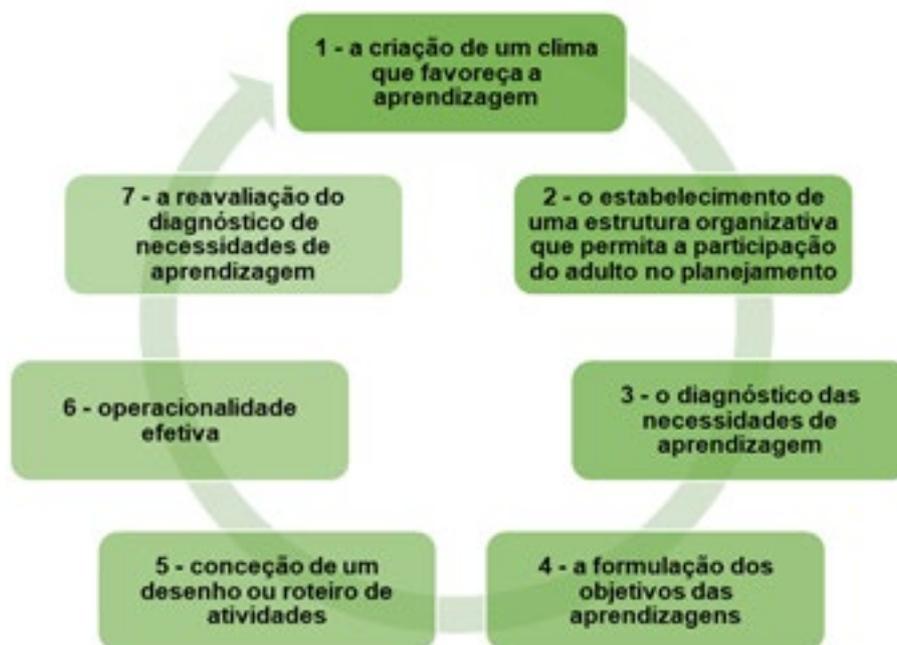
| Pressupostos | Pedagogia | Andragogia |
|--------------|---|--|
| 1ª questão | <ul style="list-style-type: none"> a criança necessita apenas de saber que tem que aprender o que o professor ensina | <ul style="list-style-type: none"> o educando adulto tem necessidade de saber em que medida o conhecimento adquirido poderá lhe ser útil |
| 2ª questão | <ul style="list-style-type: none"> a criança tem um papel de dependência em relação ao papel do professor, que decide o que aprender | <ul style="list-style-type: none"> o educando é um ser independente, pelo que o trabalho deve ser desenvolvido numa lógica auto diretiva, na qual o educador tem que apenas estimular e alimentar esse movimento de autonomia |
| 3ª questão | <ul style="list-style-type: none"> a experiência da criança é de pouca utilidade - o que é valorizado é a experiência do professor, a quem cabe transmitir os conhecimentos através de métodos didáticos | <ul style="list-style-type: none"> a experiência do educando adulto pode ser um rico recurso para promover a aprendizagem, através de um conjunto de métodos ativos e experienciais |
| 4ª questão | <ul style="list-style-type: none"> as crianças estão prontas para aprender aquilo que a sociedade define e o que é traduzido em termos de objetivos da lógica escolar | <ul style="list-style-type: none"> os educandos adultos aprenderão aquilo que tiverem necessidade de saber |
| 5ª questão | <ul style="list-style-type: none"> devido à predominância de uma lógica disciplinar e compartimentada a nível curricular que se centra nos conteúdos, o sentido das aprendizagens será compreendida a longo prazo pelas crianças | <ul style="list-style-type: none"> o sentido das aprendizagens está no contributo a curto prazo que estas podem dar para a resolução de problemas e tarefas, bem como para o aperfeiçoamento de desempenhos práticos |
| 6ª questão | <ul style="list-style-type: none"> a motivação das crianças resulta de estímulos externos | <ul style="list-style-type: none"> o principal fator de motivação do educando adulto é de ordem interna |

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de Barros (2018, p. 5-6).

No modelo andragógico de aprendizagem, segundo a teoria de Knowles, notamos uma influência da psicologia humanista, que buscava compreender as características individuais dos adultos e, baseados nesse conhecimento, encontrarem estratégias de ação educativas apropriadas a cada um defendendo tanto as qualidades do eu, como o respeito pela liberdade pessoal e o direito de escolhas. (BARROS, 2018). Esta corrente defende as qualidades individuais, as experiências subjetivas exemplificadas como liberdade pessoal e direito de escolha. Tais pensamentos contemplam três ideias fundamentais: 1) as habilidades de aprender permanecem ao longo da vida; 2) o processo de aprendizagem é interno e controlado pelos indivíduos implicando as dimensões da pessoa: intelectual, emocional e fisiológica; 3) existem pressupostos a serem considerados na aprendizagem, que podem conduzir mais facilmente o crescimento e desenvolvimento de quem aprende.

A andragogia preconiza que após o período da infância, o ser humano, ao chegar na adultez, passa por um processo de desenvolvimento físico e psicológico pautado no seu padrão de vida bem como suas responsabilidades sociais perante a terceiros, com seu escopo de experiências tornando singular suas necessidades de aprendizagem. Desse modo, na figura 01 apresentamos de forma ilustrativa, o ciclo Andragógico defendido por Knowles .

Figura 1 - Ciclo andragógico de Knowles



Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de Barros (2018, p. 6).

Portanto, conclui-se que tais estudos de Knowles deram origem aos debates conceituais existentes no contexto de uma demarcação teórica em Educação de Adultos (EA), esta que vemos presente até os dias de hoje.

Em continuidade a temática desta pesquisa, apresentaremos a seguir uma abordagem sobre como têm sido os enfrentamentos e desafios da educação no cenário contemporâneo, e como ela tem se fundamentado.

3.2 Educação no cenário contemporâneo

Joye, Moreira e Rocha (2020), revelam que no final do ano de 2019 houve o início de uma pandemia cuja denominação foi a COVID-19, doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, conhecido como o novo coronavírus. Tal acontecimento se alastrou pelo mundo todo devido à velocidade de propagação e contaminação do vírus nas populações. Segundo as mesmas autoras, “no Brasil, os primeiros casos foram relatados em fevereiro de 2020. Até o início de maio essa pandemia tinha vitimado cerca de 3 milhões de pessoas em todo o mundo, incorrendo em mais de 225 mil mortes.” (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p. 3). Considerando o cenário inédito neste século, podemos dizer que a educação foi bastante impactada tendo a necessidade de rever sua estrutura e métodos de aprendizagem.

Diante disso, Muñoz (2020) explica que, com o propósito de proteger crianças e jovens da COVID-19, no período de pandemia, o governo brasileiro decidiu pelo fechamento das instituições de ensino, sem previsão de retorno, mitigando assim a propagação deste vírus para suas famílias. Complementado, as autoras Joye, Moreira e Rocha (2020, p. 3) relatam que, não somente as

[...] crianças e adolescentes da educação básica tiveram suas aulas suspensas por tempo indeterminado; universitários e pós-graduandos de universidades públicas e privadas, além dos estudantes da educação tecnológica, tiveram, também, suas aulas suspensas por tempo indeterminado; professores foram dispensados de suas atividades escolares e acadêmicas para fazer trabalho remoto.

A partir deste caos instalado tivemos as aulas presenciais suspensas no período compreendido, de 2020 e 2021, fato que causou um grande impacto nas escolas e universidades. Com esta imersão, entendemos que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) tiveram um papel primordial e relevante na continuidade do ensino-aprendizagem, bem como a conexão com seus professores. Os estudantes, de todos os níveis de ensino, foram motivados

a aderir ao ensino remoto/à distância e, posteriormente, semi-presencial. Já as universidades tiveram uma adaptação mais ágil no formato e apresentação das aulas devido a prévia utilização do ensino EaD. Contudo, podemos dizer que ambas as modalidades tiveram seus desafios diante do ineditismo da pandemia. Ao esclarecer tais conceitos as autoras Joye, Moreira e Rocha (2020, p. 7, grifo dos autores), explicam que,

[...] o conceito de EaD é bem mais simples: professores e alunos que estão mediando seu conhecimento por meio de interação síncrona e/ou assíncrona em espaços e tempos distintos, com ou sem uso de artefatos digitais. O termo “à distância” explicita sua principal característica: a separação física do professor e do aluno em termos espaciais, não excluindo, contudo, o contato direto dos alunos entre si ou do aluno com o professor, a partir do uso dos meios tecnológicos.

A educação, neste cenário contemporâneo, nos faz refletir sobre os novos formatos e demandas de aprendizagem relacionados à vida adulta e que influenciam a autonomia e cidadania das pessoas na forma de aprender, tendo impactos mais à frente relacionados ao mercado de trabalho. Fava (2014, p. 79) afirma que “na realidade, torna-se essencial que professores e alunos estejam em permanente processo de aprender a aprender.” Compreendemos que neste período de pandemia muitas pessoas tiveram seus locais de estudo suspensos e, mesmo que virtualmente, precisamos considerar que nem todos tiveram os mesmos acessos às tecnologias digitais e de comunicação. Nesse sentido, Fava (2014, p. 197) lembra que,

[...] a contribuição da Internet foi criar condições para que, no caso da educação, fosse possível disponibilizar conteúdos, dados, informações e, com um bom sistema de escolha e organização desses conteúdos, as instituições de ensino pudessem ampliar seu poder e estender seu alcance. [...] As tecnologias nem sempre se desenvolvem da mesma forma, com a mesma velocidade ou em uma ordem previsível. Em virtude do contexto, das circunstâncias e das especificidades locais, em lugares diversos as pessoas não vivenciam a tecnologia da mesma forma.

Desta forma, a educação contemporânea sofre revezes, visto que tem apresentado diversos obstáculos em sua estrutura, para poder se modernizar priorizando uma certa tradição nas formas de ensinar e aprender que valorize a competitividade e o individualismo, em detrimento de modalidades de aprendizagens mais colaborativas e criativas. A educação de adultos (EA), neste contexto, necessita de novos paradigmas para conseguir se inserir no mundo contemporâneo e, neste ambiente tão incerto, acreditamos que a andragogia possa contribuir com os anseios do estudante adulto que carece de experiências que, de fato, aplique no contexto de vida real. Mas para isso, “é crucial o apoio efetivo aos docentes na transição para o ambiente de ensino à distância, com formação continuada e uso de instrumentos de monitoramento das atividades realizadas pelos alunos.” (MUÑOS, 2020, n. p.). A seguir falaremos brevemente sobre: a andragogia, educação e pós-pandemia.

3.3 Andragogia, educação e pós-pandemia

Há estudos sobre a andragogia que nos remetem há mais de cinco décadas, na qual muitos educadores e pesquisadores ansiavam por uma teoria que se aproximasse da adultez cujas características são tão diferentes da infância. Muitos estudos e formulações foram realizados a respeito de uma teoria que representasse os processos educativos dos adultos. Dentre eles a de que o adulto aprende melhor quando está em ambientes informais, confortáveis, flexíveis e não ameaçadores (CHOTGUI, 2005). Segundo as ideias de Knowles,

O modelo andragógico de Knowles, que conheceu ampla divulgação, suscitou um dos primeiros debates sistemáticos no panorama internacional da Educação de adultos (EA). Esse debate surge da tentativa de restringir o domínio teórico da pedagogia, até então entendido em termos globais, contrapondo-lhe o que seria uma especificidade para o adulto: a andragogia (BARROS, 2018, p. 3).

Conforme observa-se na figura 02, este modelo andragógico idealizado por Knowles, baseia-se em seis pressupostos ancorados na aprendizagem do adulto.

Figura 02 - Modelo andragógico baseado nos seis pressupostos



Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de Chotguis (2005, p. 3).

O primeiro deles, a *necessidade do saber*, que está no comprometimento do adulto de aprender alguma coisa, pois, conforme destaca Ghotguis (2005, p. 2) neste pressuposto os aprendizes adultos precisam saber do porquê de aprender “[...] antes de se disporem a aprender. Quando os adultos se comprometem a aprender algo por conta própria, eles investem considerável energia investigando os benefícios que ganharão pela aprendizagem e as consequências negativas de não aprendê-lo.”

Já o *auto-conceito* do aprendiz, conforme De Carvalho *et al.* (2010) afirma, está na forma responsável do aprendiz guiar-se na sua própria vida e no seu aprendizado, ou como, o próprio Ghotguis (2005, p. 2) ressalta, é “[...] o conceito de si próprio eles desenvolvem uma profunda necessidade psicológica de serem vistos e tratados pelos outros como sendo capazes de auto-direcionar-se, de escolher seu próprio caminho.”

Na sequência tem-se o *papel das experiências dos aprendizes*, esta que infere-se as experiências vividas e acumuladas dos aprendizes, que irão resultar na educação dos adultos. Nesse caso, Ghotguis (2005), sinaliza que, quanto mais tempo de vida tem o adulto, mais experiência acumulada ele terá em relação à juventude.

Prontos para aprender, também é reconhecido por Rodrigues (2012) como sendo a vontade de aprender, neste os adultos são vistos como sujeitos estimulados pela busca do conhecimento, por meio de um processo de aprendizagem que irá proporcionar benefícios tanto para sua vida profissional, como também para pessoal.

Na *orientação para aprendizagem*, conforme destaca Ghotguis (2005, p. 2) os aprendizes “[...] adultos são centrados na vida, nos problemas, nas tarefas, na sua orientação para aprendizagem”, e assim, para este se faz importante uma aprendizagem orientada na solução de problemas.

Por último, a *motivação* dos aprendizes adultos no processo de aprendizagem, esta que é determinada por tudo aquilo que motiva o adulto a realizar tarefas que lhe demandem esforço cognitivo superior e complexidade. Neste pressuposto, Rodrigues (2012) fundamenta, que existem dois tipos de motivadores, os de natureza externa, e os de natureza interna. Para Ghotguis (2005, p. 2), os motivadores de natureza interna dizem respeito ao “[...] desejo de crescente satisfação no trabalho, auto estima, qualidade de vida, etc.”, já os fatores de natureza externa estão relacionados ao “[...] melhor emprego, promoção, maior salário, etc.”

Com o advento da pandemia do COVID-19 ocorrido nos anos de 2020 e 2021, muitas transformações no Ensino de Adultos (EA) vieram a ocorrer. Muitas dessas mudanças se estenderam no período pós-pandêmico, como

também, de alguma forma, vem interferindo diretamente nas formas de ensinar e de aprender. Dito isso, surgem algumas tendências da educação que implicam diretamente no ensino e aprendizagem de adultos.

Vimos o cancelamento das aulas presenciais e assim, como uma resposta para a continuidade das aulas utilizaram-se as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Nesse sentido, conforme explica Mariani (2020) o uso dessas ferramentas tecnológicas auxiliou na mediação no ensino remoto, as quais até hoje estão sendo importantes por proporcionarem a continuidade da aprendizagem.

Contrapondo a afirmação anterior, acerca da utilização das TDICs na aprendizagem, muitos alunos sentiram-se excluídos por não terem o acesso a estas tecnologias. A este respeito Andrade (2021) aponta que, no período de pandemia, houve uma tendência de redução de matrículas ou de abandono aos estudos. Nesse caso, observa-se a importância da criação de políticas públicas que possam reverter esta situação de abandono à aprendizagem e desenvolvimento do jovem adulto, nas instituições de ensino no Brasil.

A partir dessas reflexões, compreende-se a relevância de ações propositivas para contribuir com a continuidade dos estudos da andragogia, aprendizagem dos adultos, visto que a pandemia modificou as formas de ensinar e aprender, hoje frequentemente mediadas pelas TDICs.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta pesquisa é uma revisão bibliográfica que teve como objetivo compreender a docência, na perspectiva da andragogia no cenário educativo contemporâneo. Para isso, apresentamos o referencial teórico que foi subdividido em três subseções: andragogia, educação no cenário contemporâneo e por fim a andragogia, educação e pós-pandemia.

A andragogia abrange as singularidades e necessidades da vida adulta, mobilizando o protagonismo do adulto diante do seu processo de aprendizagem. Devido à experiência na adultez, há necessidade de diferenciar a didática de ensino de modo que este tenha autogestão de sua aprendizagem ao longo da vida.

O cenário pandêmico impactou a educação nesses dois últimos anos (2020 e 2021), havendo uma imersão dos estudantes adultos nas TDICs, momento relevante para o monitoramento e a continuidade das aprendizagens. Estudantes de Universidades adaptaram-se mais rapidamente devido ao ensino EaD que já acontecia na maioria das instituições. Isso tudo influenciou a forma de estudar do adulto exigindo-lhe mais autonomia e autogestão para o enfrentamento do mercado de trabalho. Foi necessária uma cobrança de postura mais colaborativa e criativa do que no ensino tradicional.

O adulto, diferentemente da criança, necessita compreender o “porquê” e “para quê” da sua aprendizagem, ou seja, o ensino precisa fazer sentido para sua vida. Da mesma forma, necessita beneficiar-se de tais aprendizagens tanto a nível pessoal, quanto profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi compreender a docência, na perspectiva da andragogia, no cenário educativo contemporâneo e pós-pandemia. Portanto, o tema esteve ao redor da temática do cenário educativo contemporâneo e pós-pandêmico da profissão docente na andragogia, ou seja, na educação de adultos. A metodologia aplicada ao estudo de cunho qualitativo partiu da revisão bibliográfica, segundo as orientações de Gil (2019). Os autores mais utilizados nessa pesquisa foram Barros (2018); Knowles, Holton III e Swanson (2005); Joye, Moreira e Rocha (2020); e Ghotguis (2005) que discorrem sobre os seis pressupostos que fazem um comparativo entre a pedagogia e a andragogia, esclarecem sobre os acontecimentos na educação durante a pandemia da COVID-19 e que alteraram o cenário educativo, que abordam o modelo andragógico aplicado ao estudante adulto.

Os resultados da pesquisa mostram que a educação dos adultos necessita de uma metodologia voltada para o aprender a aprender ao longo da vida e que as experiências educativas sejam voltadas para uma pedagogia com características específicas da adultez, de forma prática. Também é importante destacar que os estudos referentes à andragogia, apesar de remeterem a vários séculos, ainda se encontram em fase inicial em muitas instituições de ensino brasileiras.

Assim, sugere-se que esse assunto tenha continuidade, visto que possui limitações por existirem poucos artigos com esta temática voltadas aos processos de ensino-aprendizagem. Pesquisas futuras podem explorar sobre os estilos de aprendizagens dos adultos na andragogia buscando explorar como tais conceitos podem contribuir para a aprendizagem mais significativa.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, R. C. Tendências da educação de jovens adultos pós-pandemia de covid-19. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 10, p. 213-238, 2021. DOI: 10.29404/rtps-v6i10.818. Disponível em: <<http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/818/1021>>. Acesso em: 18 ago. 2022.
- BARROS, R. Revisitando Knowles e Freire: andragogia versus pedagogia, ou o dialógico como essência da mediação sociopedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-19, 2018. DOI: 10.1590/S1678-4634201844173244. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/TdjFHK3NrJdKQ5SrZbBwjF/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 21 mai. 2022.
- BRUCHÊZ, A.; *Et al.* Análise da utilização do estudo de caso qualitativo e triangulação na Brazilian Business Review. **Espacios**, v. 37, n. 5, p. 1-14, 2016. DOI: 10.18226 / 35353535.v4.2015.52. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/mostraucspgga/xvmostrappga/paper/view/4125>>. Acesso em: 24 mai. 2021.
- CHOTGUIS, J. **Andragogia: arte e ciência na aprendizagem do adulto**. Coordenação de Integração de Políticas Públicas - UFPR, Curitiba, Paraná, 2005. Disponível em: <<http://www.logisticareversa.net.br/uploads/1/6/3/0/1630201/andragogia.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2022.
- DE CARVALHO, J. A. de.; *Et al.* Andragogia: considerações sobre a aprendizagem do adulto. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 3, n. 1, p. 78-90, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/21105>>. Acesso em: 21 mai. 2022.
- DEMO, P. **Praticar ciência: metodologias do conhecimento científico**. São Paulo: Saraiva, 2011.
- FAVA, R. **Educação 3.0**. São Paulo: Saraiva, 2014.
- FELICETTI, V. L. Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior. 2011. **Tese** (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3708?mode=full>>. Acesso em: 21 mai. 2022.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019. xvi.
- JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D.. Educação a distância ou atividade educacional remota emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, e521974299, p. 1-19, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.4299. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299>>. Acesso em: 21 mai. 2022.
- KNOWLES, M. S.; HOLTON III, E. F.; SWANSON, R. A. **The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development**. 6. ed. San Diego: Elsevier Inc, 2005.
- MAGER, R. F.; BEACH JR., K. M. **O planejamento do ensino profissional**. Porto Alegre: Globo, 1976.

- MARIANI, V. de C. P. A andragogia e as atividades remotas em meio ao COVID-19. *In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância*, 2020, São Carlos. **Anais [...]** CIET:EnPED: São Carlos, 2020. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1061>>. Acesso em: 21 maio 2022.
- MARTINS, R. M. K. Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 143-153, 2013. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/374385076/Pedagogia-e-Andragogia-Na-Construcao-Da-Educacao>>. Acesso em: 21 mai. 2022.
- MOURA, M. P. de C.; MOURA, M. da G. C. Reflexão sobre a aprendizagem de pessoas jovens e adultas: diálogo entre as teorias críticas e a andragogia. **Revista Educação e Emancipação**, v. 14, n. 2, p. 131-158, 2021. DOI: 10.18764/2358-4319.v14n2p131-158. Disponível em: Acesso em: <<http://periodicoseltronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/17215>>. Acesso em: 21 mai. 2022.
- MUÑOZ, R. A experiência internacional com os impactos da COVID-19 na educação. **Nações Unidas Brasil**, Brasília, 2020. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/85481-artigo-experiencia-internacional-com-os-impactos-da-covid-19-na-educacao>>. Acesso em 01 jun. 2022.
- NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Organização Mundial da Saúde classifica novo coronavírus como pandemia**, 2020. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/85248-organizacao-mundial-da-saude-classifica-novo-coronavirus-como-pandemia>>. Acesso em 21 mai. 2022.
- NOGUEIRA, S. M. A andragogia: que contributos para a prática educativa?. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 1-23, 2004. Disponível em: <<https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1226>>. Acesso em: 21 maio. 2022.
- PRODANOV, C. C.; FREIAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevave, 2013.
- RODRIGUES, A. M. Metodologias de ensino-aprendizagem na educação corporativa. *In: RAMAL, A. (Org.). Educação corporativa: como implementar projetos de aprendizagem nas organizações*. Rio de Janeiro: LTC, 2012. p. 123-157.
- SANTOS, C. C. R. Andragogia: Aprendendo a ensinar adultos. *In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA*, 2010, Resende-RJ. **Anais [...]**. Resende-RJ: AEDB, 2010, p. 1-9. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos10/402_ArtigoAndragogia.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2022.
- VOGT, M. S. L.; ALVES, E. D. Revisão teórica sobre a educação de adultos para uma aproximação com a andragogia. **Educação (UFSM)**, v. 30, n. 2, p. 195-214, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3746>>. Acesso em: 21 mai. 2022.

CAPÍTULO 8

OS DESAFIOS DO USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DA (PÓS)PANDEMIA

Liliane Kollin

Priscilla Rosa Farias

1 INTRODUÇÃO

Com a pandemia da Covid 19 todos os setores foram surpreendidos e os desafios foram chegando dia a dia. Não foi diferente com a educação, onde os profissionais tiveram que se reinventar para oportunizar uma educação de qualidade, sem deixar de garantir a saúde para todos os estudantes. Conforme consta no Estatuto da Criança e do Adolescente⁷ (ECA) no Art. 53, “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Mas como assegurar uma educação de qualidade se temos vários cenários no nosso país, inclusive crianças e jovens sem nenhum acesso à tecnologia? Seria possível criar possibilidades de aprendizagens longe fisicamente dos nossos estudantes? A partir destes questionamentos diários, foi possível iniciar a pesquisa já suprindo as diferentes necessidades e contextos existentes dentro do mundo da educação, inclusive o da vulnerabilidade social. Sabemos que as tecnologias vieram para acrescentar de maneira eficiente o meio educacional, mas tornou-se fundamental, estar atentos aqueles menos favorecidos. Algumas alternativas foram pensadas e criadas para proteger-nos da Covid 19 e preservar o crescimento cognitivo dos estudantes. Trazer as tecnologias como aliadas nesse momento de dificuldade mundial foi uma das alternativas para oportunizar que o processo educativo não ficasse estagnado. A opção de muitas escolas foi garantir o acesso remotamente, ou seja, aulas on-line, o que acabou prejudicando vários estudantes, pois muitos não possuem possibilidade de acessar os materiais que foram oportunizados, em razão da falta de internet. Esse fato contribuiu para que vários estudantes ficassem longe das aulas.

Os processos educacionais durante este período precisaram ser repensados para garantir que nossos estudantes tivessem uma educação de qualidade. Sabemos que nas periferias e classes sociais mais vulneráveis às dificuldades para acessar a internet foram maiores. Mesmo sabendo que o principal obstáculo para muitos era o de colocar comida na mesa, a educação ficou em segundo plano. E como se pode imaginar, crianças e jovens ficaram um longo tempo sem acesso às atividades e materiais pedagógicos. Chegou-se ao final do ano letivo de 2020 com o dado de que “[...] 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos estavam fora da escola ou sem atividades escolares, o que corresponde a 13,9% dessa parcela da população em todo o Brasil” (UNICEF, 2021, p. 44). Os estados das regiões Norte e Nordeste apresentaram os maiores índices. O Amazonas está entre os estados da Região Norte que apresentou “[...] os maiores percentuais de exclusão escolar em relação ao total da população entre 6 e 17 anos” (UNICEF, 2021, p. 48). Dentre estes destacam-se educandos(as) pretos(as), pardos(as) e indígenas.

Muitos serão os desafios para conseguirmos recuperar este tempo de isolamento social e afastamentos dos espaços pedagógicos. Com a pandemia percebemos que as escolas têm um papel fundamental no crescimento dos seres humanos, auxiliando e proporcionando inúmeros aprendizados cognitivos, afetivos e socioemocionais, tornando pessoas capazes de serem solidárias, empáticas e humanas.

7 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Importância Das Práticas Pedagógicas

Ao pensarmos as práticas pedagógicas nas comunidades educativas devemos priorizar o bem-estar e o crescimento em todas as áreas. Para que isso aconteça o planejamento deve estar embasado e bem estruturado. Através das práticas pedagógicas a escola conseguirá estabelecer vínculos com estudantes e dinamizar a sala de aula, tornando-a mais participativa e inclusiva.

O professor, ao planejar suas aulas focadas no interesse de seus estudantes, auxiliará para que, ao serem ouvidos, estejam mais seguros, facilitando a aprendizagem. Segundo Libâneo (1994, p. 22) o planejamento tem grande importância por tratar-se de “Um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Por este motivo é importante que o professor esteja próximo ao educando trazendo confiança não apenas com o conteúdo, mas como ser humano que está ali também para dialogar e evoluir com seus educandos. Para Freire (2005, p. 91):

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

O conhecimento, assim como na fala de Freire acima, deve acontecer de forma centrada no estudante, mas para isso torna-se fundamental que o professor entre em contato com o mesmo através do diálogo e do afeto. Cada vez mais percebemos a importância de dinamizar as aulas e tornar os estudantes protagonistas do seu aprendizado. Freire (1996, p. 25) afirma que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção”. A equipe pedagógica precisa pensar práticas que possibilitem aprendizagens significativas. Cada estudante que ingressa no ambiente escolar traz consigo uma bagagem importante para seu crescimento, não pontuando apenas o resultado de notas, trabalhos, leituras e escritas, mas também como uma formação de um indivíduo se preparando para a sociedade. A mediação que o professor fará com seus estudantes é tão importante quanto o planejamento e as metodologias utilizadas. Conforme ressalta Moretto (2014, p. 50): “Se aprender é construir significado, ensinar é mediar esta construção. Quando o professor compreende esse processo, a aprendizagem acontece.” Ainda para Moretto (2014, p. 50): “[...] oportunizar aos alunos a construção de conhecimentos não é apenas transmitir-lhes informações”. Essa construção de conhecimentos passa pela organização de todo o contexto pedagógico e social em que os estudantes estão inseridos levando em consideração as diferentes práticas que ajudarão no processo de ensino.

Essas práticas pedagógicas têm sido bastante questionadas, discutidas e dialogadas por todos os docentes que estão preocupados, comprometidos e engajados com a aprendizagem significativa dos estudantes, numa perspectiva de formar cidadãos críticos, autônomos e criativos. A importância da formação dos professores para que as práticas pedagógicas sejam qualificadas já era refletida por Freire (1996, p. 45) que ressalta:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança do medo que, ao ser educado, vai gerando a coragem.

Considerando que as práticas pedagógicas se tornam especialmente efetivas quando temos professores envolvidos e comprometidos com o processo pedagógico, pensar uma educação de qualidade, após um tempo afastados pela pandemia, está interligado diretamente às ações planejadas pelo professor. Será através dessas ações que a mediação da aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e competências terão êxito. As práticas pedagógicas serão exitosas de um bom planejamento, pensando na individualidade de cada estudante, proporcionando uma equidade a todo processo realizado, organizando uma prática adequada às verdadeiras necessidades dos estudantes. Segundo Zabala (1998, p. 13):

Um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu

ofício. Geralmente se consegue esta melhoria profissional mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las.

Zabala já nos traz a reflexão de que o profissional precisa atualizar-se e entregar-se cada vez mais ao conhecimento e às novas experiências para que assim, as práticas contribuam para o crescimento dos estudantes e o desenvolvimento de suas potencialidades, estando bem embasados teoricamente e fazendo diariamente uma reflexão de todo seu fazer pedagógico. Para Zabala (1998, p. 16) “[...] são necessários meios teóricos que contribuam para que a análise da prática seja verdadeiramente reflexiva.” Assim, como o autor salienta, a teoria permite fundamentar nossa prática, oportunizando uma análise crítica das ações realizadas. Uma prática sem significado e oportuna apenas com atividades repetidas, acaba trazendo desmotivação e abandono dos estudantes. A pandemia, além de todos os problemas, trouxe uma elevação no número de evasão escolar. A revista CNN (FORSTER, 2021) através do relatório da Unicef, traz informações relevantes sobre o aumento da evasão escolar dentro das instituições em tempos de pandemia:

No ano passado [2020], foram cerca de 5,5 milhões de crianças e adolescentes sem acesso à educação. A quantidade de alunos, com idades entre 6 e 17 anos, que abandonaram as instituições de ensino foi de 1,38 milhão, o que representa 3,8% dos estudantes. A taxa é superior à média nacional de 2019, quando ficou em 2%, segundo dados da Pnad Contínua. Somado a isso está a situação de 4,12 milhões de alunos (11,2%) que, apesar de matriculados e sem estar em período de férias, não receberam nenhuma atividade escolar, resultado do ensino pautado pelas aulas online.

Através dos dados relatados acima, pode-se perceber a importância do engajamento da escola com a comunidade, pois viu-se que estudantes, mesmo matriculados, não obtiveram a aprendizagem, muitas vezes por falta de atividades oferecidas e a dificuldade com os acessos tecnológicos.

As práticas pedagógicas devem estar embasadas teoricamente para evitar práticas insustentáveis e que já fazem parte de um passado, não muito distante, de colocar o professor como dono do saber e não mediar a aprendizagem dos estudantes. Para Weisz (2002, p. 84-85): “Quando a prática do professor está carregada da convicção de que seu papel é, fundamentalmente, o de corrigir o aluno, fica evidente que, para ele, aprender é substituir respostas erradas por respostas certas”. Não podemos mais aceitar esse tipo de prática, onde o estudante não é o protagonista da sua própria aprendizagem. A mediação do professor deve ser de auxiliar os estudantes a transformar suas interpretações em questões relevantes do cotidiano, ou seja, a teoria sendo colocada em prática. Ainda conforme, Weisz (2002, p. 23): “[...] a função do professor é criar as condições para que o aluno possa exercer a sua ação de aprender participando de situações que favoreçam isso”. Para que isso aconteça, o professor deve estar atento e perceber como os estudantes respondem às práticas pedagógicas, bem como à metodologia utilizada.

O olhar do educador no universo da sala de aula deve ser repensado para que todos os envolvidos sejam capazes de ser partícipes de todo processo. Para Tardif (2002, p. 118): “[...] ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho construído de interação humana”. É nessa interação, entre professor e estudantes, que acontece a aprendizagem de ambas as partes. Todos aprendendo, se conhecendo e buscando novos conhecimentos.

O fazer pedagógico do professor precisa despertar nos estudantes a curiosidade do querer aprender, do querer descobrir, do querer conviver, do querer ensinar para promover a construção do conhecimento. O fazer pedagógico deve ser libertador, vendo o educando como principal sujeito, priorizando o diálogo, a discussão, buscando desenvolver a consciência crítica, contribuindo para que sejam agentes transformadores de uma sociedade menos marginalizada. Com isso, poderemos promover uma educação sem reafirmar as diferenças de classes sociais. Uma educação na qual juntos, educadores e educandos buscam uma transformação social que poderá acabar transformando o mundo.

Muitas vezes a evolução dos estudantes no processo apresenta-se como o menos importante, marcando a aprendizagem apenas como uma reprodução do conteúdo e desconsiderando os diferentes ritmos encontrados em uma sala de aula. Para Esteban (2003, p. 82): “A referência do processo não é o movimento do estudante, mas os objetivos do ensino, de modo que, ao longo da vida escolar, os alunos vão aprendendo ser mais importante mostrar os resultados esperados do que expor seu real processo de aprendizagem”. Buscamos um fazer pedagógico pensado para as salas

de aula heterogêneas e que sempre tenta resgatar os estudantes que não atingiram os objetivos propostos, pois cada indivíduo constrói sua aprendizagem de maneira diferente. Esteban (2003, p. 82) reforça a preocupação de pensar nas diferenças quando coloca:

[...] quando aqueles que não apresentam um ritmo compatível com o esperado são avaliados negativamente e postos nos pontos mais baixos das hierarquias produzidas. Aqueles, cujas medidas - produzidas, reafirmo, pela comparação do resultado do estudante ao objetivo proposto - são insuficientes, têm sua aprendizagem desconsiderada, desqualificada, sendo classificados como os que “não sabem”, os que “não sabem”.

Todo o processo do fazer pedagógico precisa estar amparado por uma prática acolhedora, com diferentes metodologias que reforcem a igualdade de direitos para uma aprendizagem significativa.

2.2 A Importância Do Uso Das Tecnologias Em Sala De Aula

As tecnologias digitais estão inteiramente dentro de nosso cotidiano. Em praticamente todas as famílias, pelo menos um integrante tem um celular com câmera, vídeos, mensagens instantâneas e demais ferramentas tecnológicas. Nas instituições de ensino, cada vez mais, os estudantes entram com recursos tecnológicos que, para os docentes, por vezes, são desafios diários. Freire (1996, p. 76), diz: “O mundo não é. O mundo está sendo.” Assim, podemos dizer que o professor também está se atualizando neste novo processo, e por isso a formação do mesmo é essencial para um fazer pedagógico centrado numa educação de qualidade voltada agora para a evolução tecnológica. Assim como Jordão (2009, p. 12) também relata que:

A formação do professor deve ocorrer de forma permanente e para a vida toda. Sempre surgirão novos recursos, novas tecnologias e novas estratégias de ensino e aprendizagem. O professor precisa ser um pesquisador permanente, que busca novas formas de ensinar e apoiar alunos em seu processo de aprendizagem.

Atualizar-se deve se tornar prioridade dos educadores que estão inseridos dentro da educação escolar. Hoje a escola não pode mais se deter apenas a quadro, giz e livro didático, é necessário que os gestores e professores se atualizem e principalmente integrem em seus planejamentos o uso de tecnologias. Mas é preciso, além disso, que os docentes estejam preparados para receber estes educandos que trazem consigo, na bagagem, um vasto conhecimento e experiência tecnológica. É importante ter a consciência de que uma aula com novas metodologias exige do professor uma postura diferenciada, onde o ambiente tecnológico também esteja apropriado e experimentado pelo educador antes de suas aulas. Farias (2004, p.3) diz:

Planejar uma aula com recursos de multimeios exige preparo do ambiente tecnológico, dos materiais que serão utilizados, dos conhecimentos prévios dos alunos para manusear estes recursos, do domínio da tecnologia por parte do professor, além de seleção e adequação dos recursos à clientela e aos objetivos propostos pela disciplina.

O início da pandemia em 2020 despertou muitos professores e gestores educacionais para o campo das Tecnologias da informação e comunicação, pois de uma hora para a outra, todos precisaram se reinventar, trazendo para dentro de suas telas, metodologias educacionais tecnológicas que integram com o estudante, fazendo com que o mesmo tenha interesse e que desperte para a aprendizagem. Após este período, com o retorno das aulas presenciais, as tecnologias entram junto no processo de planejamento. Leopoldo (2002, p. 13) nos diz que: “As novas tecnologias surgem com a necessidade de especializações dos saberes, um novo modelo surge na educação, com ela pode-se desenvolver um conjunto de atividades com interesses didático-pedagógicos.”

Através da fala de Leopoldo (2002), percebe-se uma necessidade de mudanças significativas no planejamento, nas didáticas adotadas e no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Diariamente professores encontram desafios para incorporar as novas tecnologias ao conteúdo escolar, pois percebe-se que os estudantes exigem cada vez mais atividades pertinentes e que integrem ambas as situações com seu desenvolvimento cognitivo. É necessário

um planejamento estruturado e voltado para os educandos, trazendo bagagens concretas e consistentes, embasando teoricamente a necessidade de cada um, onde o educando possa integrar sua teoria de uma forma ampla e concreta. “Se a tecnologia é realmente benéfica para a educação, o poder e o potencial da tecnologia educacional devem ser reconhecidos a residir nos educadores e não dentro dos objetos” (MISHRA; KOEHLER; KERELUIK, 2009, p. 52).

Em um ensino tradicional, o educando age de forma passiva, recebendo várias informações e necessita armazenar cada uma delas para uma futura avaliação. Por vezes não há possibilidades e momentos para se manifestar, ou se posicionar de forma crítica, tendo apenas que absorver o conteúdo. Em oposição a isso, ao desenvolver meios pedagógicos através de métodos ativos, o estudante passa a ser peça fundamental dentro de uma troca de informações, passando a assumir uma postura ativa. Berbel (2011, p. 29) diz:

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando para o exercício profissional no futuro.

Pensar no futuro dos estudantes é estar atento às habilidades que podem ser desenvolvidas. O educador tem em suas mãos uma série de ferramentas que podem ser utilizadas em sala de aula, adicionando na sua ação pedagógica e intervindo na aprendizagem dos educandos. É possível se reinventar para que, assim, possamos alcançar os objetivos necessários, incluindo habilidades e competências dentro do mundo digital. Souza (2011, p. 20) nos traz reflexões como:

Desse modo, é de se esperar que a escola, tenha que “se reinventar”, se desejar sobreviver como instituição educacional. É essencial que o professor se aproprie da gama de saberes advindos com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação para que estes possam ser sistematizados em sua prática pedagógica. A aplicação e mediação que o docente faz em sua prática pedagógica do computador e das ferramentas multimídia em sala de aula, depende, em parte, de como ele entende esse processo de transformação e de como ele se sente em relação a isso, se ele vê todo esse processo como algo benéfico, que pode ser favorável ao seu trabalho, ou se ele se sente ameaçado e acuado por essas mudanças.

Estar preocupado com uma educação de qualidade dentro da instituição escolar é tarefa de todos que compõem a mesma. Ao gestor cabe incentivar e instigar o docente a buscar novas metodologias para administrar suas aulas, e o mesmo com seus educandos, oferecendo oportunidades de práticas pedagógicas que oportunizem um crescimento integral do discente. Nos dias atuais, os estudantes recebem a informação rapidamente através de uma simples pesquisa no celular, a qual desafia o professor a pensar formas e estratégias de incluir este uso, fazendo com que tecnologia e sala de aula andem num mesmo rumo, abrindo-se ao novo. Paiva (2016, p. 1) explica:

[...] o homem está irremediavelmente preso às ferramentas tecnológicas em uma relação dialética entre a adesão e a crítica ao novo. O sistema educacional sempre se viu pressionado pela tecnologia, do livro ao computador, e faz parte de sua história um movimento recorrente de rejeição, inserção e normalização.

Todo e qualquer movimento novo dentro de um processo faz com que as pessoas desacomodem e esse momento da pandemia trouxe questões referentes a isso, levantando ideias e hipóteses para uma mudança de paradigmas. Acreditando que a inserção das metodologias ativas juntamente com as tecnologias podem promover a ampliação e o enriquecimento das oportunidades educacionais para educandos em diversos ambientes, a Unesco (2013, p. 7) desenvolveu um conjunto de diretrizes que visam a ajudar os pesquisadores a entender essa mudança na aprendizagem e seus benefícios, permitindo o crescimento da inclusão e da educação de qualidade.

Atualmente, um volume crescente de evidências sugere que os aparelhos móveis, presentes em todos os lugares – especialmente telefones celulares e, mais recentemente, tablets – são utilizados por alunos e educadores em todo o mundo para acessar informações, racionalizar e simplificar a administração, além de facilitar a aprendizagem de maneiras novas e inovadoras.

Pensar a equidade na educação também é oportunizar dentro de sala de aula diferentes práticas e metodologias

ativas interligadas às tecnologias levando o estudante a pensar, a trazer suas experiências e, assim, se sentir pertencente ao ambiente, ao conteúdo e ao grupo no qual está inserido.

Após o retorno das aulas presenciais, não temos como negar o uso das tecnologias nas escolas. Usar jogos que facilitem a compreensão, fazer pesquisas para tirar dúvidas ou oportunizar uma aula invertida, aplicativos que promovam a aprendizagem e a interação entre os estudantes e docentes já faz parte da instituição. Para Camargo (2018, p. 17):

[...] a metodologia de ensino tradicional mostra-se inconsistente com a necessidade atual, ou seja, o modelo atual apresenta-se saturado e os resultados apresentados por ele não se dão de modo satisfatório. A metodologia ativa de aprendizagem mostra-se como uma forma de preencher essa lacuna ou campo demandado e pouco explorado.

A educação de hoje não tem mais espaço para um ensino tradicional, onde a reprodução de conteúdos, somente com aulas expositivas, não oportuniza o desenvolvimento das habilidades e competências de cada estudante. De acordo com Camargo (2018, p. 15): “[...] as metodologias ativas de aprendizagem colocam o aluno como protagonista, ou seja, em atividades interativas com outros alunos, aprendendo e se desenvolvendo de modo colaborativo”. Os desafios das metodologias ativas que oportunizam também o uso das tecnologias, contribuem para uma horizontalidade das relações, mantendo o estudante como protagonista da sua aprendizagem.

3 METODOLOGIA

A pesquisa apresentada é de cunho bibliográfico, oportunizando leituras e reflexões pertinentes ao assunto abordado, levantando questionamentos cabíveis, levando a um amplo e melhor conhecimento sobre a realidade de diferentes contextos educacionais. Este capítulo tem como metodologia uma pesquisa qualitativa a partir da revisão bibliográfica, trazendo elementos que ajudam a contextualizar a importância de repensar a educação e os processos pelos quais os estudantes aprendem de maneira significativa. Para Gil (2002, p. 44): “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A pesquisa aborda aspectos relacionados ao uso das metodologias ativas no contexto pós-pandemia. Através da pesquisa bibliográfica teremos a possibilidade de obter informações sobre o assunto pesquisado. Conforme Gil (2002, p. 133) define a pesquisa qualitativa como o “[...] processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório”. Portanto, o presente artigo tem por objetivo refletir sobre os desafios do uso das metodologias ativas no contexto pós-pandemia e as abordagens realizadas para que os processos educacionais tenham sucesso.

No decorrer do artigo abordaremos as diferentes propostas trazidas por esta temática, com embasamento teórico, experiências, recursos e reflexões a partir do uso das metodologias como uma tendência relevante para os dias atuais, após um período de isolamento social e de diversos desafios na educação.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Através de pesquisas e estudos para a construção deste capítulo, pôde-se ver que é fundamental na formação escolar do ser humano incorporar diferentes metodologias ativas e compatíveis com a necessidade e interesse dos estudantes. Obtivemos como base autores essenciais como Freire, Zabala, Jordão e outros como incentivadores, através de suas falas, de uma educação onde as metodologias ativas e o afeto são importantes para o crescimento cognitivo e social dos estudantes. A partir dos estudos realizados nesta pesquisa, é importante ressaltar que a aprendizagem significativa ocorre de forma interligada entre um professor aberto a novas metodologias ativas e ao amor recíproco entre ambos, juntamente com a ligação entre educador e educando.

O uso das metodologias ativas é uma abordagem pedagógica com diferentes propostas dando ênfase ao foco na

aprendizagem do estudante, diferente da transmissão de conteúdos dada apenas pelo professor. No processo educacional, o professor é mediador, aquele que planeja os momentos de aprendizagem utilizando vários formatos, sejam eles em diferentes atividades sendo elas cognitivas ou de aprendizado social. Assim, colaboram com o crescimento de todo grupo e tornam o estudante como o responsável pelo seu aprendizado. O uso das metodologias transforma a educação de forma que, o ensino vivencie momentos de trocas e diferentes contextos utilizados principalmente, após a pandemia, onde essas foram evitadas por motivo do vírus.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada dia mais o docente está se preparando e inovando as antigas metodologias, que não precisam ser excluídas, mas sim, servir como um apoio pedagógico em aulas e incluindo as tecnologias como forma inovadora na educação. Podemos ter a mesma linguagem de nossos estudantes, fazendo com que eles sintam-se pertencentes e acolhidos dentro da sala de aula e isso pode ocorrer de forma saudável através do meio tecnológico, assunto pertinente e de fácil acesso de nossos educandos. Não é mais tempo de viver uma educação dentro de um quadrado e voltada apenas para o que o professor ensina, mas sim trazer diariamente o educando como protagonista da própria história, da sua aprendizagem, do seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Para isso, as metodologias ativas oportunizam uma evolução na educação criando práticas pedagógicas necessárias para a construção integral do ser.

Portanto, ao introduzir as metodologias ativas dentro do processo de ensino, planejamentos e formação docente e discente, como método de melhorias na formação integral, o professor torna-se mais reflexivo, dialógico, multiprofissional e preparado para exercer sua função da maneira mais objetiva possível, levando o estudante a sentir-se protagonista e autônomo para novos desafios e avanços futuros. Assim, ambos podem refletir sobre suas práxis e contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

REFERÊNCIAS

- BERBEL, N.. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n.1, p.25-40, jan./jun.2011.
- CAMARGO, F. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- ESTEBAN, M. Tereza. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2003.
- FORSTER, P. Pandemia aumenta evasão escolar, diz relatório do Unicef. **CNN**, 2021. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/pandemia-aumenta-evasao-escolar-diz-relatorio-do-unicef/>>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- FARIAS, E. T. **O professor e as novas tecnologias**. *Ser professor*. v. 5, p. 57-72, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º ed. São Paulo: Atlas S.A, 2002.
- JORDÃO, T. C. Formação de educadores: a formação do professor para a educação em um mundo digital. *In: Tecnologias digitais na educação*. MEC, 2009.
- LEOPOLDO, L. P. Novas Tecnologias na Educação: Reflexões sobre a prática. Formação docente e novas tecnologias. *In: LEOPOLDO, L. P. (Org.). Formação docente e novas tecnologias*.- Maceió: Edufal, 2002.

MISHRA, P.; KOEHLER, M.; KERELUIK, K. The Song Remains the Same: Looking Back to the Future of Educational Technology. **TechTrend**, v. 53, n. 5, p. 48-53, 2009.

MORETTO, V. P. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PAIVA, V. L. M. O. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica**. 2008. Disponível em: <https://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2002.

UNESCO. **Policy Guidelines for Mobile Learning. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. UNESCO: Paris, France, 2013.

UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação**. Brasil, Cenpec Educação, 2021. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-nobrasil.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: Como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CAPÍTULO 9

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA

Márcia Regina da Silva

Charlene Bitencourt Soster Luz

1 INTRODUÇÃO

A docência é um campo que merece reflexão, pois necessita desenvolver um olhar atento às distintas demandas trazidas de diferentes formas pelos alunos, que viveram um período distante presencialmente da escola no período pandêmico e um tempo bem maior em suas casas, nos seus contextos sociais. Assim, temos a problematização da pesquisa: Como a prática docente transforma as interações pedagógicas para que sejam efetivas no período pós-pandemia? Dessa forma, o objetivo geral deste estudo é: Refletir sobre a importância da prática docente e das interações pedagógicas para a aprendizagem no período pós-pandemia.

O retorno ao ambiente escolar no contexto pós-pandemia instiga-nos a refletir, re/construir novas intervenções pedagógicas com nossos alunos, considerando as variadas vivências que tiveram neste tempo em que a escola fazia-se presente prioritariamente à distância. A vida e as possibilidades de relação necessitam ser retomadas com cautela, visto que muitos acontecimentos inusitados, perdas, dificuldades tomaram uma grande proporção nas famílias dos nossos alunos.

Freire (2011) ressalta que umas das experiências boas que podemos vivenciar, seja como homem ou como mulher, é a beleza em nossas interações, repletas de desproporções que naturalmente evidenciam a nossa “gentetude”. Neste sentido, podemos compreender que a melhor forma de aproximação com os alunos é através do diálogo, da escuta, das trocas significativas a partir dos relatos externados. Afinal, somos gente, que carrega consigo uma história singular, que ao ser compartilhada promove infinitas aprendizagens. Portanto, há sempre uma diversidade de relações a serem construídas, que neste momento pós-pandemia poderão estabelecer conexões entre docentes e alunos que anteriormente não se manifestaram.

Como educadores, sempre necessitamos de um olhar atento às demandas trazidas pelos nossos alunos, em sua individualidade, assim como aquelas que dizem respeito à turma e às suas interações diárias. Este período de readaptação ao espaço educativo exige de cada um ainda mais tolerância, respeito, diálogo, empatia, no sentido de dimensionar e compreender minimamente os vários modos com que cada um lidou no período pandêmico e o quanto poderemos refletir e aprender com as distintas experiências.

Nesse contexto, este estudo de abordagem qualitativa com revisão bibliográfica está estruturado em cinco momentos, a começar por estas considerações introdutórias, em seguida a abordagem metodológica, na sequência o referencial teórico e, depois, a discussão dos resultados, as considerações finais e as referências.

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Neste estudo foi utilizada a pesquisa bibliográfica, assim, esse artigo caracteriza-se como um estudo teórico, de natureza qualitativa. Por isso, foi realizada a consulta e leitura de autores que tratam da temática referente à docência na educação básica, especificamente no período de pós-pandemia. A escolha pela pesquisa bibliográfica ocorreu devido ao fato de deixar as possibilidades de resposta em aberto, permitindo riqueza de informações e imprevisibilidade (GIL, 2019), a qual pode suscitar novas pesquisas. Conforme Triviños (1987, p. 131) “[...] as informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de nova busca de dados”.

Para Gil (2019, p. 133), a pesquisa qualitativa segue “[...] uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório”. Dessa forma, os dados coletados foram estudados sob a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que tem a finalidade de conseguir uma visão panorâmica do tema, considerando as seguintes etapas: 1) pré-análise: organização do estudo, definição do objetivo a ser investigado, leitura fluente dos materiais coletados, escolha desses materiais mais relevantes conforme critérios de representatividade, homogeneidade e pertinência; 2) exploração do material: leitura mais profunda dos recursos selecionados anteriormente e sua organização e 3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação, permitindo as inferências com a compreensão das pesquisadoras a partir dos dados da pesquisa.

Como base de dados para a pesquisa foi utilizado o Google Acadêmico, com o descritor: “docência na educação básica” and “pós pandemia” e o descritor “professor” “educação básica” “pós pandemia”. Ambos os descritores tiveram como filtro publicações a partir de 2022 por ter sido o ano em que o país decretou o fim da crise sanitária. No primeiro descritor foram encontrados somente 8 resultados, que foram excluídos por tratarem do Ensino Superior e não da Educação Básica, foco deste estudo. Já no segundo descritor apareceram 254 publicações, o que possibilitou maior variedade de leituras para a produção desta pesquisa. Destas, selecionamos 8 que enfatizavam a educação básica no período de pós-pandemia, tinham texto completo disponível e mostraram a prática docente e das interações pedagógicas para a aprendizagem no período pós-pandemia, conforme observa-se no quadro abaixo:

Quadro 1 - Publicações mais relevantes sobre as práticas docentes na Educação Básica no pós-pandemia.

| Autoria | Título |
|---|---|
| BUORO, Ana Laura da Silva | As potencialidades e as limitações da Avaliação no ensino remoto: os reflexos da pandemia de Covid-19 na Educação Básica. |
| CASTOR, Kelly Suzana Leite et al. | De pais a auxiliares educacionais: a relação entre família e escola durante a pandemia da COVID-19. |
| COSTA, Ana Paula Maia et al. | Haverá uma mudança de paradigma na Educação Brasileira no Pós-Pandemia (?): o fim da dicotomia Ensino Presencial-Ensino a Distância e a emergência do Ensino Híbrido como síntese desses modelos. |
| DE FREITAS, Cláudio Lopes; DA CUNHA, Débora Alêxia; MANFREDO, Elizabeth Cardoso Gerhardt. | Práticas e formações de professores de matemática no ensino remoto: letramento digital como desafio no pós-pandemia. |
| LELLIS, Lilian Barreto; ARANTES, José Carlos; DE SOUSA, Hidelberto Ribeiro. | O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no pós-pandemia em Mato Grosso. |
| MORAIS, Maria Virgínia de. | Impacto da pandemia nas práticas pedagógicas de qualificação da produção textual na educação básica. |
| RODRIGUES, Rochelande Felipe; ANDRADE, Eunice Andrade; AMORIM, Francineide. | Desafios do ensino remoto no contexto educacional: percepções entre família e professores. |
| SOUSA, Lutiely Alves de Assis | Psicomotricidade relacional no contexto da educação física escolar na primeira infância: possibilidades de atuação pós-pandemia. |

Fonte: As autoras, a partir dos resultados da pesquisa (2022).

Esses oito autores apresentam diferentes percepções sobre o retorno às aulas presenciais na Educação Básica após a pandemia. Buoro (2022) trata sobre as mudanças do processo avaliativo com a inclusão de novas possibilidades como produção de vídeos. Já Castor (2022) trata do papel dos pais e coloca que o momento da pandemia foi uma oportunidade de aproximação deles com os seus filhos. De forma similar, Rodrigues, Andrade e Amorim também tratam das percepções da família e professores com relação ao ensino remoto. Sobre tendências, Costa (2022) aborda o crescimento do ensino híbrido na educação. De Freitas, da Cunha e Manfredo (2022) discorrem sobre o letramento

digital dos professores, necessário para o mundo tecnológico que vivemos. Lelis, Arantes e De Sousa (2022) fazem reflexões sobre o atendimento educacional especializado. Por outro lado, Moraes (2022) mostra as diferentes práticas pedagógicas de produção textual que cresceram depois da pandemia. Para finalizar, Sousa (2022) coloca que trabalhar a psicomotricidade possui efeito terapêutico para ajudar as crianças a superar questões emocionais, principalmente causadas pelo período pandêmico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Sobre esperar

Como salienta Savater (2012), os educadores precisam ser otimistas, pois ensinar supõe otimismo, assim como a natação necessita de um ambiente líquido para ser vivenciada. Quem não deseja se molhar, que desista de nadar; quem sente aversão com relação ao otimismo, que abandone o ensino e não busque pensar no que significa a educação, pois esta acredita na perfeição do ser humano, em sua aptidão inata de aprender e na vontade de conhecer que o motiva, acreditando que existem coisas (símbolos, valores, memórias...) que podem e merecem ser aprendidas, sendo nós, seres capazes de aprimorar uns aos outros por meio do conhecimento. Neste sentido, o otimismo é fundamental para o estudo e a atuação docente.

Nessa mesma perspectiva Freire (2011) nos revela que a esperança precisa ser inerente à condição humana ao longo da história e ao mesmo tempo, há necessidade de lutar para ter um mundo esperançoso, melhor e com sonhos. Percebemos o entrelaçamento de esperança, luta e sonho, ou seja, a esperança precisa ter espaço para crescer, por isso as lutas que abrem brechas para o seu desenvolvimento que germina com os sonhos.

Essa luta mostra a necessidade de dados concretos, pois a esperança no sentido de espera sem ação não basta. Ao se referir à esperança, Freire (2011) destaca que junto com ela deve existir a herança crítica da mesma forma que um peixe precisa de água limpa. Compreendemos que a herança crítica se faz necessária para haver esperança e transformação da realidade. As mudanças podem ser impulsionadas por todos, inclusive professores que, para Savater (2012), precisam ser otimistas. Assim, criticidade e otimismo são parte do repertório docente para a esperança da formação de novos olhares dos sujeitos no mundo em que vivem, em especial no cenário pós-pandêmico.

Podemos refletir diante do novo aluno, do novo docente e da nova sociedade que se constitui a partir destes tempos incertos, incomuns e limitadores que vivemos na pandemia. Aprendemos que o pensamento otimista nos mobilizou a ter contato com os nossos colegas e os nossos gestores, a fim de aproximar a escola dos estudantes. Por exemplo, aprendemos muito sobre o uso das tecnologias, realizamos diversas interações tanto individual como coletivamente, buscando este contato, mesmo que no formato virtual com relação aos nossos pares, alunos e famílias. Cabe destacar ainda que não conseguimos ser otimistas o tempo todo, mas que esta postura predominantemente, favoreceu muito as aprendizagens entre todos. Neste sentido, Savater (2012, p. 24) afirma que: “[...] nós, humanos, o que parece mais prudente dizer é que nascemos para a humanidade [...]”.

Esta colocação pontua a necessidade de um olhar otimista diante da educação e de todos aqueles que atuam neste contexto plural em vivências, reconstruções e aprendizagens infinitas. Mesmo frente aos desafios, e sendo humano fraquejar, por vezes errar, mas sempre com a esperança de fazer melhor, ser melhor hoje do que ontem no sentido de buscar o tripé: reflexão, ação, reflexão do fazer docente. Nesse aspecto Jung (2018, p.104) adverte que: “somente após analisarmos e reconhecermos as ações que utilizamos em nossa prática pedagógica, é que poderemos pensar em um movimento de renovação da educação”. A autora propõe a realização de autoanálise como compromisso docente seguindo os seguintes passos (JUNG, 2018, p. 104): “a) confrontar e informar, quando o educador reflete sobre suas crenças e paradigmas; b) reconstruir, buscando adequar o fazer pedagógico à sociedade contemporânea; c) descrever e desconstruir, adequando e reformulando a prática pedagógica para melhorá-la”. Esses passos podem ser aplicados sempre no fazer docente, especialmente no período de pandemia com ajustes emergenciais e no momento de pós-

pandemia com inúmeros desafios e possibilidades a serem vivenciadas.

2.2 O ensino híbrido como aprendizado da pandemia

Um elemento de mudança no fazer pedagógico na educação básica durante a pandemia foi a adoção do ensino remoto em caráter emergencial como forma de evitar a propagação do COVID-19. Assim, quanto ao teletrabalho, De Masi (2000) salienta que este não anula a ida às sedes centrais para sempre. Pode-se trabalhar um dia em casa e no outro ir ao escritório participar de uma reunião. Não é uma desorganização, e sim um modo de manter mais contato entre si do que dois colegas que trabalham em andares diferentes de um mesmo prédio. Não se considera trabalho isolado forçado: é realidade que trabalho fisicamente longe dos meus colegas, mas a flexibilidade de horários podem contribuir nas minhas relações com os outros, podem ainda me ajudar a falar mais com meu vizinho, a visitar um museu. Certamente, os contatos físicos com os colegas de trabalho reduzem. Mas tais relações eram obrigatórias e não por opção. Desta forma, tem-se mais tempo a ser vivido com os amigos de verdade, aqueles escolhidos por mim.

Podemos refletir diante destas colocações que o teletrabalho, ou como dizemos aqui no Brasil, trabalho remoto já efetiva-se há algum tempo, porém com a pandemia mundial, este absorveu vários segmentos das atividades profissionais. Foi a partir desta possibilidade que muitas pessoas mundo afora puderam seguir trabalhando e estudando em suas casas.

No ambiente escolar, fomos aprendendo aos poucos a interagir entre nós, professores, a fim de manter contato com os alunos e contribuir da melhor forma para seu desenvolvimento. Percebemos que atingimos em grande parte os discentes, mas não em sua totalidade, por questões diversas que perpassam a cultura, a condição financeira, o apoio das famílias, enfim, os diferentes contextos sociais existentes.

De Masi (2000) nos instiga a refletir acerca deste formato de trabalho e/ou de estudo que bem administrado pode contribuir muito para o nosso conviver cotidianamente. Ou seja, conciliar espaços de trabalho presencial com outros à distância, a fim de usufruir de mais tempo com as pessoas que realmente escolhemos, assim como, frequentar outros espaços de cultura e de lazer em horários alternativos, ficando assim com mais autonomia para desfrutar de diferentes momentos diários.

Após a pandemia existe o reencontro presencial nas escolas de educação básica, e esse retorno vem com aprendizagens e desafios como o ensino híbrido. Moran (2018, p. 41) esclarece que o ensino híbrido “tem uma mediação tecnológica forte: físico-digital, móvel, ubíquo, realidade física e aumentada, que trazem inúmeras possibilidades de combinações, arranjos, itinerários, atividades”. Costa *et al* (2021, p. 111): “O ensino híbrido será a síntese advinda desse momento de mal estar social, mas que teve também o seu lado positivo, como a possibilidade de usar a tecnologia para finalidades pedagógicas com eficiência”. Assim, um aprendizado advindo da Pandemia foi a intensificação do uso das tecnologias digitais que agora podem continuar com a sua relevância, combinadas com a presencialidade.

Contudo, Moran (2018, p. 51) adverte que: “As tecnologias digitais trazem inúmeros problemas, desafios, distorções e dependências que devem ser parte do projeto pedagógico de aprendizagem ativa e libertadora”. Cabe aos docentes e discentes o enfrentamento conjunto de tais desafios e abertura para aprender continuamente a lidar com incertezas, pois mais do que conteúdo, as escolas precisam preparar as crianças para diversas experiências, inclusive com a tecnologia, pois é “absurdo educar de costas para um mundo conectado, educar para uma vida bucólica, sustentável e progressista baseada só em tempos e encontros presenciais e atividades analógicas (que são, também, importantes)”. (MORAN, 2018, p. 51).

De Masi (2000) coloca a questão do teletrabalho como mais uma forma de atuação e Moran (2018) concorda argumentando que num mundo híbrido, ativo e conectado, o acesso às escolas não pode ser um universo à parte. Por isso, Moran (2018, p. 51) defende o acesso facilitado às tecnologias para mobilizar as competências digitais cada vez mais necessárias no mundo que vivemos e para ele: “Escolas deficientes em integrar o digital no currículo são escolas

incompletas, pois escamoteiam uma das dimensões básicas na qual os humanos vivem no século XXI”. As fronteiras entre físico e digital estão sendo derrubadas pelo ensino híbrido e a tendência é uma sinergia maior entre esses dois mundos que já foram muito distantes.

2.3 O papel dos professores durante e pós-pandemia

Prosseguindo a reflexão que envolve os desafios e as possibilidades da educação no período pós-pandemia, Nóvoa (2022) aponta que a pandemia evidenciou acerca da capacidade de resposta, sendo esta mais efetiva nos docentes do que nas políticas ou nas instituições. Professores preparados, autônomos, trabalhando em equipe, dentro e fora do ambiente escolar, em contato com as famílias, apresentam sempre a garantia de resultados pertinentes e adequados. Neste sentido, a pandemia ilustrou concretamente o quanto a atuação docente foi capaz de transformar o seu fazer pedagógico, para que alunos e famílias se engajassem neste novo processo educativo, em que todos contribuíram nesta nova concepção de ser aluno, de ser docente e de ser sociedade. Por meio das ações pedagógicas no formato virtual, aos poucos alunos e famílias foram compreendendo a educação e o processo de aprendizagem que esta objetiva como algo que pode acontecer em diferentes espaços, mas que é necessário o comprometimento de todos os envolvidos.

Nóvoa (2022) assinala que em 2020 tudo mudou. A partir da pandemia finalizou o longo século escolar, iniciado anteriormente, cento e cinquenta anos. A era digital determinou-se nas nossas vidas, na economia, na cultura e na sociedade, assim como na educação. Nada foi planejado. Tudo veio de repente. Inesperadamente. Rispidamente. Mas, ao mesmo tempo, esta mudança nos instiga a rever muito a respeito da educação, que por mais de um século mostrou aspectos que na atualidade precisam ser reconstruídos.

Considerando as vivências que professores e equipes diretivas tiveram no contexto escolar, muito se refletiu, se questionou, se reinventou conforme as necessidades da comunidade escolar nestes tempos singulares. Deste modo, Nóvoa (2022) afirma que: “[...] A pandemia expôs com nitidez não tanto a necessidade de mudar o modelo escolar, mas a urgência e a possibilidade desta transformação” (p. 29). Ou seja, esta situação inesperada que o mundo viveu pode contribuir para urgentes e possíveis mudanças que se mostram necessárias.

E que mudanças são essas? Pontuamos algumas citadas pelos autores em nossa revisão de literatura, com critério de inclusão somente de artigos completos disponíveis em formato *online* que trataram do pós-pandemia na educação básica. Para Leite (2022, p.06): “a pandemia contribuiu para reaproximar os pais/responsáveis na vida escolar dos filhos”. Com o estreitamento das relações familiares podemos ter perspectivas de mudanças com otimismo e esperança de reencontrar dos afetos, pois para Rodrigues, Andrade e Amorim (2022, p.01), a maioria dos pais manifestaram “interesse em participar das aulas, apesar de relatarem vários condicionantes que implicam em dificuldades de adaptação”. Isso ocorreu devido ao fato da pandemia forçar as crianças a ficarem em casa e esse tempo passou a ser compartilhado com os pais/responsáveis que passaram a ter maior participação na vida escolar dos filhos. Por outro lado, os docentes antes acostumados a lidar separadamente com pais e filhos, com a pandemia passaram a atender ambos ao mesmo tempo. Podemos observar a aproximação dos pais com os professores ao verem de fato o trabalho docente acontecer em suas casas.

De Freitas, Cunha e Manfredo (2022) trazem a questão do letramento digital docente por meio de formações, que mesmo tendo acontecido em várias instituições, precisam continuar no pós-pandemia. Esses autores também trazem a relevância e pertinência de haver investimento público na formação de professores para utilização das tecnologias que mudam rapidamente. Moraes (2022) reitera a relevância da formação de professores nas tecnologias, pois o pós-pandemia demanda a responsabilidade digital por partes destes profissionais. (p. 05).

Já Lellis, Arantes e De Sousa (2022, p. 13) salientam que outro desafio quanto a formação de professores no pós-pandemia consiste no atendimento educacional especializado que “exige reflexões, adaptações e flexibilidades de ideias e de práticas”. Esses autores colocam a relevância do compartilhamento de informações entre os docentes com a

finalidade de trabalhar colaborativamente e alcançar resultados.

Outro fator importante é acalantar os transtornos causados pela pandemia e nesse sentido, Sousa (2022, p. 01) informa que os trabalhos em equipes em especial com a psicomotricidade nas aulas de educação física possuem características terapêuticas e contribuem para a “redução dos sofrimentos psíquicos em decorrência do período pandêmico”. Entendemos que outras disciplinas podem estimular a interação entre os estudantes para aumentar a socialização e reduzir o *stress* causado pela pandemia.

Buoro (2022) destaca o quanto a pandemia instigou os docentes a inovarem quanto à diversificação dos instrumentos avaliativos dos estudantes que passaram a ser mais democráticos do que provas, tais como participação em chats, debates, gravação de vídeos, escrita coletiva, etc. Assim, os docentes se desafiaram a tornar o processo avaliativo mais dinâmico adequando as necessidades do período pandêmico. Esse aprendizado fica para escola, professores e alunos continuarem utilizando e aprimorando o processo de avaliação.

Compreende-se o papel complexo e com múltiplas dimensões do professor no pós-pandemia. Dentre tantos aspectos, este profissional está vivenciando mudanças nas relações familiares que interferem na aprendizagem, contínuo aprendizado das tecnologias digitais que precisam estar se atualizando, lidar com atendimentos especializados, formular estratégias de afetividade entre os alunos com trabalhos em equipe e repensar acerca dos processos avaliativos. Como seres humanos, os docentes também sentem as mudanças e é inegável o esforço que despendem para contribuir na aprendizagem dos seus seus alunos.

Santos (2008) assinala que a ciência pós-moderna, ao comunicar-se com o senso comum, não desconsidera o conhecimento que elabora tecnologias, mas compreende que tal conhecimento deve transformar-se em autoconhecimento, sendo que a ampliação tecnológica deve remeter-se à sabedoria diante da vida. Deste modo, os professores necessitam fazer uso das tecnologias digitais sem distanciar-se da perspectiva que estas contribuem para o seu autoconhecimento e processualmente em suas intervenções pedagógicas, que objetivam aprendizagem, desenvolvimento, reflexão, que certamente contribuem para a sabedoria de todos os envolvidos, diante das diversidades do viver e conviver em sociedade. Considerando ainda que a interação entre senso comum e tecnologias promove avanços, pois na medida em que há tais interações, todos aprendem e avançam em seus saberes.

3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo em vista o objetivo geral de “refletir sobre a importância da prática docente e das interações pedagógicas para a aprendizagem no período pós-pandemia”, realizamos uma incursão sobre esperar no contexto pedagógico, passando pelo ensino híbrido potencializado no pós-pandemia e evidenciamos o papel docente durante e depois da pandemia.

O fazer docente exige otimismo segundo Savater (2012) ao mesmo tempo que Freire (2011) coloca a relevância desse fazer com esperança, luta e sonho. Assim, o termo esperança representa a profissão docente, mas não no sentido de esperar sem fazer nada, bem pelo contrário a esperança colocada pelos autores está repleta de força de vontade, fonte inesgotável de lutar em fazer melhor e deixar um mundo melhor, por isso a importância dos sonhos. Otimismo coerente, capaz de ter senso crítico para haver transformação. Aplicando essas ideias ao período pandêmico, entendemos que existiram muitos desafios pela incerteza da continuidade da vida, mesmo assim a educação trouxe esperança, se transformando, se adaptando e jamais esmorecendo frente aos obstáculos. O sentimento de esperança e otimismo docente precisa ser tão inesgotável quanto às mudanças, como por exemplo a readaptação na volta do ensino presencial na educação básica e com as crianças. Por isso, para manter forte o otimismo e a esperança de transformações da realidade, Jung (2018) coloca que a necessidade da análise das ações da prática pedagógica, possibilitam o movimento de renovação da educação. A autora revela os passos para esse compromisso docente que envolvem reflexão sobre as suas crenças, adequação à atualidade e constante busca de melhoria, reformulando a prática. Entendemos que a prática docente precisa mudar constantemente e estar conectada com as diferentes realidades das crianças, mesmo que esses

profissionais tenham passado por adversidades no período da pandemia, são pessoas/profissionais, especialmente da educação básica que constroem saberes a serem levados para a vida inteira dos estudantes.

Diante das mudanças que vieram com a pandemia, temos o home office, o qual De Masi (2000) considera que é a realidade do trabalho fisicamente longe e essa flexibilidade pode modificar a forma como as relações acontecem. Por exemplo, durante o período pandêmico, os docentes trabalhavam em casa e as crianças ficavam com seus responsáveis que tiveram momentos de resignificar as suas relações. A tecnologia foi o canal que possibilitou a continuidade do ensino, mas nem sempre alcançava a todos, recursos como internet eram indispensáveis. Assim, as diferenças sociais se tornaram mais evidentes, pois alguns com todos recursos e outros com carência, tendo de buscar material impresso nas escolas. Os desafios continuam no período pós-pandemia, porque depois de dois anos no ensino remoto está sendo necessária a readaptação às aulas presenciais e o ensino híbrido torna-se realidade. Para Moran (2018), o ensino híbrido permite várias combinações entre momentos presenciais síncronos e assíncronos. Para Costa *et al* (2021) esses momentos podem trazer eficiência ao trabalho docente e para Moran (2018) são oportunidades de contato com diferentes experiências. Compreende-se que os aprendizados advindos da pandemia, em especial com as tecnologias não podem ser abandonados, mas potencializados, e combinados com o presencial diversificam as aulas e contribuem para o aprendizado de modo mais dinâmico.

Para Nóvoa (2022) a pandemia evidenciou a capacidade de respostas e mostrou a capacidade de reinvenção no fazer pedagógico. De forma inesperada, a era digital se tornou presente em tudo, inclusive nas aulas, então temos esse período como uma oportunidade de transformação. Dessas mudanças na educação básica podemos destacar as seguintes:

- Reaproximação da família com as crianças (LEITE, 2022; RODRIGUES, ANDRADE; AMORIM, 2022);
- Necessidade de letramento digital dos professores mesmo no pós-pandemia (FREITAS; CUNHA; MANFREDO, 2022; MORAES, 2022);
- Atendimento especializado com a colaboração entre docentes (LELLIS, ARANTES; DE SOUSA, 2022);
- Contribuição dos trabalhos em grupos em especial com a psicomotricidade na educação para atenuar os traumas da Pandemia (SOUSA, 2022);
- Diversificação dos instrumentos de avaliação que conseguiram ser mais democráticos e inclusivos como desenvolvimentos de vídeos (BUORO, 2022);
- A utilização da tecnologia precisa ser integrada com o afeto e a sabedoria diante da vida (SANTOS, 2008).

Dessa forma, podemos ter esperança e otimismo, pois mesmo em período complexo com perdas como a pandemia, o trabalho docente continuou e se reinventou. É recente o retorno às aulas presenciais em 2022 e os aprendizados que ocorrem na pandemia podem ser trazidos, e nesse contexto surge o ensino híbrido e o papel ativo dos professores em re-significar suas práticas pedagógicas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse artigo foi refletir acerca da importância da prática docente e das interações pedagógicas para a aprendizagem nesta época pós-pandemia, considerando que os alunos retornam presencialmente à escola, enquanto alguns participavam efetivamente nos contatos virtuais, outros pouco ou nada manifestaram presença no formato à distância. Para isso, o estudo esteve em torno da temática referente aos desafios e às possibilidades da docência no contexto da educação básica no período pós-pandemia.

Os autores mais utilizados nesse artigo foram: - Freire, que valoriza as experiências de interação, a esperança, a luta, os sonhos; - Savater, que pontua o otimismo na atuação docente; - De Masi, que reflete o equilíbrio entre o trabalho presencial e o virtual; - Nóvoa, que assinala a docência como transformadora, assim como a necessidade de mudanças

no modelo escolar; - Santos, que pontua acerca da importância de comunicação entre ciência e senso comum para o desenvolvimento de todos os envolvidos.

Assim, sugere-se que esse assunto tenha continuidade, visto que possui limitações por conta do período em que vivemos, ou seja, a pós-pandemia, que ainda trata-se de um tempo novo e desafiador, em que a docência como um todo inovou e segue inovando as suas intervenções pedagógicas, a fim de que os discentes se sentissem pertencentes ao ambiente escolar, mesmo no formato virtual, e na atualidade, que retomem a rotina escolar, superando as dificuldades, além de aprender o quanto as adversidades impostas pela vida, pela sociedade podem contribuir para o crescimento deles enquanto pessoa e estudante.

Refletir a educação básica no período pós-pandemia nos instiga a perceber o quanto os professores na incansável interação com os seus alunos podem contribuir em suas aprendizagens, bem como ressignificar este período difícil que a humanidade enfrentou, considerando as histórias de vida que perpassaram cada um em sua individualidade, bem como as situações que vivenciaram nos seus distintos coletivos, ou seja, em suas famílias. Este olhar atento e dialógico é fundamental para que a prática docente seja significativa, coerente e com perspectivas de crescimento entre todos os sujeitos envolvidos.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BUORO, A. L. S. **As potencialidades e as limitações da Avaliação no ensino remoto**: os reflexos da pandemia de Covid-19 na Educação Básica. 2022.
- CASTOR, K. S. L.; *Et al.* **De pais a auxiliares educacionais**: a relação entre família e escola durante a pandemia da COVID-19. 2022.
- COSTA, A. P. M.; *Et al.* Haverá uma mudança de paradigma na Educação Brasileira no Pós-Pandemia (?): o fim da dicotomia Ensino Presencial-Ensino a Distância e a emergência do Ensino Híbrido como síntese desses modelos. **Revista Parajás**, v. 4, n. 1, p. 103-113, 2022. Disponível em: <<https://revista.institutoparajas.org/index.php/parajas/article/view/25>>. Acesso em: 9 ago. 2022.
- DE FREITAS, C. L.; DA CUNHA, D. A.; MANFREDO, E. C. G. Práticas e formações de professores de matemática no ensino remoto: letramento digital como desafio no pós-pandemia. **REAMEC-Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 10, n. 1, p. 1-25, 2022. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/12985>>. Acesso em: 9 ago. 2022.
- DE MASI, D. **O ócio criativo**. Entrevista a Maria Serena Palieri; tradução de Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- JUNG, H. S. Educação básica e autonomia do educando: aproximações e distanciamentos entre Brasil e Chile. 258f. **Tese** (doutorado em Educação). Universidade La Salle, Canoas, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/923>>. Acesso em: 7 ago. 2022.
- LELLIS, L. B.; ARANTES, J. C.; DE SOUSA, H. R. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no pós-pandemia em Mato Grosso. **Conjecturas**, v. 22, n. 3, p. 213-227, 2022. Disponível em: <<http://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/689>>. Acesso em: 7 ago. 2022.
- MORAN, J. Metodologias ativas: uma aprendizagem profunda. *In*: BACICH, Lilian. MORAN, J.. (orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 35-76.

- MORAIS, M. V. Impacto da pandemia nas práticas pedagógicas de qualificação da produção textual na educação básica. **Jornada Acadêmica do Programa de Pós-graduação em Educação da Unisc**, v. 3, n. 3, 2022. Disponível em: <<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornacad/article/download/22108/1192613636>>. Acesso em: 7 ago. 2022.
- NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar e valorizar**. Colaboração Yara Alvim. - Salvador: SEC/IAT, 2022.
- RODRIGUES, R. F.; ANDRADE, E. A.; AMORIM, F. Desafios do ensino remoto no contexto educacional: percepções entre família e professores. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 9, n. 1, p. 1-18, 2022. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/833>>. Acesso em: 7 ago. 2022.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SAVATER, F. **O valor de educar**. Tradução Monica Stahek. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2012.
- SOUSA, L. A. A. **Psicomotricidade relacional no contexto da educação física escolar na primeira infância: possibilidades de atuação pós-pandemia**. 2022.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Ed. Atlas S/A, 1987.

CAPÍTULO 10

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO PÓS-PANDEMIA DA COVID-19: RUPTURAS E INOVAÇÕES NECESSÁRIAS

Valderesa Moro

Hildegard Susana Jung

1 INTRODUÇÃO

As aceleradas mudanças pelas quais passa a sociedade dos tempos hodiernos colocam as diversas profissões frente a desafios nunca antes pensados pelas sociedades que nos antecederam até o início do século XX. A globalização chegou nas últimas décadas do século passado e, com ela, o mundo se transformou rapidamente e em pouco tempo o planeta se tornou uma pequena aldeia, o que resultou na aproximação de culturas, no encurtamento de distâncias geográficas, na remoção de fronteiras, no acesso imediato às informações, na aceleração do tempo, mediado pelo relógio digital cujas medidas de tempo são cada vez mais fracionais, etc. Mas, nem tudo nesse percurso de globalização merece admiração e louvor, pois nesse contexto de avanços e acelerações midiáticas, acentuou-se ainda mais o fosso que separa e exclui uma grande massa de pessoas que não alcançam os benefícios de uma política socioeconômica que tende a privilegiar alguns poucos em detrimento de muitos, pois não é uma política que intenciona incluir toda a sociedade.

Trazendo a discussão para a educação, esta busca novas formas de se estabelecer como seara capaz de minimizar os impactos de um mundo entupido de informações disseminadas indistintamente a quem quiser acessá-las, propondo inovações, ainda que tímidas, através de propostas disruptivas no contexto escolar tanto quanto possível. Nesse contexto de busca por novos modelos de governança e novas formas metodológicas, um dos caminhos importantes, são propostas diferenciadas de formação continuada de docentes no pós-pandemia da Covid-19, com vistas a romper com o já estabelecido e migrar para o novo, indo ao encontro de possíveis caminhos de inovação e empreendedorismo⁸ na educação.

A partir desse cenário, o objetivo do texto é refletir sobre as rupturas e as inovações necessárias à reconstrução de um novo paradigma metodológico e de governança educacional frente aos desafios enfrentados por gestores de instituições de ensino, professores e formadores de professores de educação básica, num cenário pós-pandêmico. A abordagem metodológica é qualitativa, por meio de estudo documental, apoiada em pesquisa bibliográfica. Para tanto, investigamos a proposta de formação continuada docente desenvolvida por um colégio privado do sul do Brasil durante a Covid-19, mas especialmente a formação continuada docente no pós-pandemia. Este tema, ainda não investigado na Rede de Ensino, a qual pertence o colégio citado, auxilia a preencher uma lacuna investigativa necessária no período atual. A investigação documental foi realizada a partir de documentos (planos de formação docente) implementados com gestores e professores, em plena pandemia, colocados em prática no processo de formação em 2020 e 2021. A abordagem teórica ancora-se em autores como Nóvoa (2009), Imberón (2009), Gatti (2011), Morin (2021) Pinto, Venturin e Costa (2020), Trezzi (2021); Rocha, Lara e Furtado (2021).

Na compreensão dos passos da pesquisa, o artigo está organizado da seguinte forma: a) Introdução; b) Metodologia; c) Marco teórico; d) Análise e discussão de dados; e) Considerações finais. No próximo item passaremos a discorrer sobre o percurso metodológico utilizado para a escrita deste trabalho.

8 Empreendedorismo na educação básica tem um caráter revolucionário. Isto significa uma quebra de paradigmas na tradição didática, uma vez que aborda o saber como consequência dos atributos do ser. Sobretudo, na sala de aula, elementos como atitude, comportamento, emoção, sonho, dentre outros, ganham a atenção dos educadores, que antes era ocupada somente pelo saber. (SELA; SELA; FRANZINI, 2006, p. 1).

2 METODOLOGIA

A metodologia é de abordagem qualitativa, por meio de estudo documental, apoiada em pesquisa bibliográfica relacionada à temática da formação continuada docente no período da pandemia e de pós-pandemia da Covid-19. Segundo Gil (2002) uma pesquisa científica requer uma cuidadosa utilização de técnicas, métodos e procedimentos científicos. Este estudo percorreu o caminho da “escolha do tema; do levantamento bibliográfico; da formulação de hipóteses; da elaboração do plano provisório do assunto; da busca das fontes; a leitura e do fichamento; da organização lógica e a redação do texto” (GIL, 2002, p. 60). A busca por artigos nas plataformas *Google Acadêmico* e *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* foi realizada no mês de junho de 2022. Assim, o *corpus* investigativo compõe-se dos documentos da formação docente do colégio privado do Sul do Brasil já citado, além de cinco produções acessadas nas plataformas referidas.

A análise de dados obedece às orientações de Bardin (2016), seguindo as etapas de pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados; interferência e interpretação. Na pré-análise fez-se o levantamento de dados a partir da leitura dos textos referentes à temática e foram selecionados os materiais pertinentes à pesquisa. Na etapa de exploração, fez-se a análise e discussão dos conceitos e a conexão com o estudo. A etapa final mostra as inferências e interpretações das autoras sobre o resultado, levando em conta o estado do conhecimento sobre a temática, a partir dos artigos escolhidos.

O texto está organizado com Introdução, que apresenta as temáticas iniciais da pesquisa; Metodologia, explicita como se deu o estudo; Marco teórico, autores que fundamentam o estudo; Análise e discussão dos resultados, trata das relações que estabelecemos a partir do estado do conhecimento, ao considerar os desafios que promovem rupturas com vistas a inovação na formação docente pós-pandemia da covid-19 e Considerações finais, que trazem os resultados e as diferentes perspectivas que emergem a partir do estudo.

A partir desta perspectiva, passamos à escrita do texto, seguindo uma organização lógica e estruturada. Registramos que este estudo não se fecha nos resultados encontrados nesse percurso investigativo, pois o cenário no retorno da educação no mundo pós-pandêmico, apresenta novos desafios a cada dia, como nas profundas transformações relacionais das novas gerações de estudantes do novo cenário mundial globalizado. Considerou-se ainda, nessas rupturas e inovações necessárias à formação continuada de docentes, a instauração da transformação do mundo analógico para um mundo digital, a realidade dos que têm acesso e do grande número de crianças e jovens que não têm acesso a esse universo digital por conta da desigualdade social que inibe a oferta de oportunidades iguais para todos. Na sequência apresentamos o embasamento teórico que fundamenta nosso trabalho.

3 MARCO TEÓRICO

O embasamento teórico deste artigo está ancorado em autores primários como Nóvoa (2009) e Imbernón (2009), sobre a formação continuada docente. Como autores secundários elegemos Gatti, Barreto e André (2011) e Morin (2021) que tratam tanto da formação continuada no que diz respeito às rupturas e transformações emergentes do fenômeno da pandemia da Covid-19 e como autores terciários elegemos Oliveira; Burci; Santos; Mertzig; Basso; Mendonça e Costa (2020); Pinto, Venturin e Costa (2020), Trezzi (2021) e Rocha, Lara e Furtado (2021), os quais realizam pesquisas sobre o período da pós-pandemia.

3.1 Contextualizando a Pandemia da Covid-19

Nesse contexto desafiador em que a educação tenta encontrar seu espaço numa sociedade que a desconsidera como algo essencial para a vida humana, o mundo é assolado pela pandemia da Covid-19, no início de 2020. O vírus surgiu no final de 2019, em Wuhan (leste da China) e no final de janeiro de 2020 a Organização Mundial da Saúde

(OMS), declarou um estado de Emergência em Saúde pública de Importância Internacional por causa da infecção humana pelo novo coronavírus (OMS, 2020), (PINTO; VENTURIN; COSTA, 2020). Vale destacar que o Coronavírus “é uma família de vírus que causam infecções respiratórias” (BRASIL, 2020b). Sendo assim, a doença causada pelo SARS-CoV-2, apresenta em seu quadro clínico desde infecções assintomáticas até quadros clínicos respiratórios graves, necessitando de internações hospitalares, algumas com risco de morte.

Frente a um cenário desconhecido e assustador, no mês de março de 2020, o Brasil decretou “um toque de recolher” generalizado, permanecendo em funcionamento somente os serviços essenciais. As escolas foram obrigadas a suspender imediatamente as aulas presenciais e, da noite para o dia, houve um deslocamento obrigatório do ensino presencial para o ensino remoto não só no Brasil, mas no mundo todo. Escolas, professores, alunos, famílias, universidades mergulharam num completo desconforto e desassossego pedagógico. Foi preciso reaprender a ensinar e aprender, ou aprender tudo. Nada se assemelhava ao que estávamos acostumados até então. As rápidas transformações do mundo analógico para o mundo digital fizeram emergir um cenário até então desconhecido para o mundo da educação. Percebemos que, nem alunos, nem professores, nem a escola, nem as famílias estavam preparadas para uma mudança tão rápida e tão radical como a que foi necessária neste cenário pandêmico. Segundo Morin (2021), não existe perenidade do presente, nem continuidade e previsibilidade do futuro. O mundo vive, embora de forma descontínua, irrupções súbitas do imprevisto que desestabiliza e transforma, tanto a vida individual das pessoas, quanto a vida da própria humanidade.

Diante da irrupção da pandemia, as fragilidades começaram a emergir na área da administração nas esferas federal, estaduais, municipais e institucionais, quando gestores perceberam a falta de investimento em equipamentos digitais para a oferta do ensino remoto de qualidade. As dificuldades e as desigualdades sociais de grupos familiares que não possuíam o aparato digital para que os filhos pudessem estudar e a ausência do poder público, cujas políticas públicas de inclusão digital não alcançam as populações de baixa renda no sentido de incluí-las num processo educativo de boa qualidade, foram alguns dos entraves desse processo do ensino remoto. O resultado disso foi um grande apagão no ensino brasileiro, o que acentuou ainda mais as desigualdades de oportunidades e o direito de acesso à educação pública, laica e gratuita, uma garantia que veio com “a primeira Constituição Republicana de 1891, mas somente com a Constituição de 1988 foi amplamente garantido a todos[...]” (TREZZI, 2021, p. 5), porém, não ainda na prática. A tomada de consciência de que, no Brasil, a maioria das crianças e dos jovens que possuem acesso às mídias digitais não faz uso delas como ferramenta pedagógica, mas para o lazer, ficou evidente nesse tempo de pandemia da Covid-19. Também veio à tona o analfabetismo digital que atinge muitos professores da educação básica brasileira.

3.2 O desafio de uma formação docente continuada disruptiva e inovadora

Na perspectiva de romper paradigmas para criar processos novos na educação, o medo tende a paralisar muitos gestores, professores e coordenadores. Importa ter consciência de que a pandemia deixou marcas profundas na educação mundial e é preciso avançar para novos formatos de viabilizar a educação. Não há como apagar as marcas deixadas pela passagem da pandemia nas pessoas, nas instituições, nos processos educativos e no mundo em geral.

Por isso, num processo, às vezes doloroso e/ou por vezes, prazeroso, todos sabemos que sempre é possível aprender no percurso de uma profissão, se considerarmos a possibilidade de ruptura de caminhos conhecidos e nos permitirmos construir novos itinerários, mesmo que pareçam estranhos num primeiro momento. Assim, as propostas de formação continuada devem promover a inovação na prática docente, mas “[...] a inovação não é proporcional à formação que existe (IMBERNÓN, 2009, p. 35). O caminho da formação docente é um processo contínuo, considerando que as práticas pedagógicas se constroem durante as aulas e, se solidificam na autorreflexão do professor sobre suas práticas. Esse processo tende a se intensificar e a se qualificar pelas mudanças que se estabeleceram com a pandemia da Covid-19. Os cursos de formação inicial e continuada de docentes deverão implementar e ampliar a discussão sobre o uso das TICs. A necessidade de “compreender o que são as metodologias ativas, ensino híbrido, aula virtual [...] verificar

como as TICs podem ser utilizadas no ensino presencial para potencializar e ampliar as condições de aprendizagem dos alunos” (OLIVEIRA *et al.*, 2020, p. 5), são alguns dos desafios da formação continuada de docentes nesse tempo de pós-pandemia. Se os professores se encontram, permanentemente, frente a novas exigências de trabalho devido “[...] a permeabilidade social das mídias e da informática, dos meios de comunicação e das redes de relações presenciais ou virtuais [...]” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 25), tal cenário se intensificou durante a pandemia e no pós-pandemia da COVID-19, devido a ruptura de paradigma, não só para os docentes, mas também para os gestores.

Nesse contexto em que emerge o desafio de avançar de uma governança educacional centrada em processos considerados obsoletos para uma governança participativa, na qual as responsabilidades são compartilhadas entre todos os que integram o processo. Faz-se necessária a travessia de paradigmas, através de práticas de formação de docentes disruptivas e ousadas. É impossível permanecer onde estávamos, pois esse tempo e lugar já não existem. Pereceram com a pandemia. Hoje haverá um novo jeito de exercer a governança educacional e de realizar a formação docente, sob pena de minimizar perdas na área da educação.

Narrar a experiência de travessia de um tempo pandêmico como o que vivemos nos anos 2020 e 2021, é fazer memória de uma experiência de vida única, quando a cada dia foi necessário romper com paradigmas para ultrapassar as barreiras impostas pelos problemas de saúde, pelos decretos de governos estaduais e municipais, pelo Conselho Nacional de Educação, por liminares judiciais impetradas por juízes estaduais como no caso do Rio Grande do Sul, filtrar as informações desconstruídas dos órgãos públicos que, por vezes, agiam sem escrúpulo divulgando inverdades, driblar a imprensa sensacionalista entre tantos outros, nos remete a um divisor de águas: do antes e do depois da pandemia da Covid-19. Na sequência, será apresentada a análise e a discussão dos dados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesse processo de revelação de desafios, fruto da pandemia da Covid-19, na posição de gestora escolar de um colégio privado de educação básica da região sul do Brasil, confirmamos que uma das grandes fragilidades está na formação digital de professores em todos os níveis de ensino. A necessidade de romper paradigmas estabelecidos por um percurso de estabilidade de um ensino excludente do aparato digital, sustentado por um grande número de docentes satisfeitos com *o status quo*, em vista de um novo paradigma que exige mudança imediata para atender a demanda não de futuro, mas já posta, mobilizou lideranças pedagógicas, gestores, técnico-administrativo da TI no suporte aos docentes no processo de formação continuada, a fim de apreender os saberes do mundo digital.

Passados os primeiros tempos e para enfrentar a pandemia, optou-se por investir na formação continuada dos docentes do colégio, o que consistiu em árdua tarefa afetiva e técnico-metodológica. Uma das primeiras medidas a serem tomadas foi quanto ao cuidado com a formação docente para a resiliência. Fortalecer os docentes com *lives* semanais sob a coordenação de gestores, no sentido de animá-los para que se compreendessem como pessoas capazes de desenvolver um processo inovador nas suas aulas, apesar da gravidade da situação, foi um grande desafio para a governança educacional sob nossa responsabilidade, pois “[...] é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores [...] como problemática a ação docente e o trabalho escolar.” (NÓVOA, 2009, p. 19). Assim, a formação continuada constitui-se imprescindível nesse momento de crise.

Concomitantemente a isso, o suporte da equipe da Tecnologia da Informação (TI) do colégio em que atuamos, ficou disponível o tempo todo, passando orientações técnicas a grupos de docentes, orientações individuais, elaboração e postagem de tutoriais e ouvidoria permanente com as coordenações dos diversos níveis de ensino da educação básica. Reuniões presenciais semanais da direção com as coordenações e equipes de apoio, uma forma diferenciada de acompanhamento e de suporte aos docentes e às lideranças, vinculada à prática de momentos de espiritualidade franciscana, foram pilares de sustentação da resiliência docente neste tempo de pandemia do coronavírus.

Dessa forma, o programa de formação e apoio digital aos docentes foi elaborado a partir da demanda dos

próprios docentes, com um cronograma específico e adaptado a cada grupo (observados os níveis de ensino), conforme as exigências do tempo de pandemia. O Quadro 1 apresenta o cronograma de Formação proposto e desenvolvido com os docentes em 2020, no Colégio objeto deste estudo.

Quadro 1 - Cronograma de Formação Docente Continuada com os docentes em 2020

| Data | Tema e Público alvo | Responsável |
|-----------------|---|---|
| 07/04/2020 | Saúde Física e Mental/ Espiritualidade Franciscana Para professores de todos os níveis de ensino | Equipe Diretiva/ Psicóloga escolar e equipe da Pastoral Escolar |
| 29/04/2020 | Planejamento/ orientações sobre ensino remoto/ Legislação vigente – professores de Ensino Fundamental e Ensino Médio | Coordenação Pedagógica |
| 26/05/2020 | Metodologias ativas para os professores de todos os níveis de ensino | Coordenadores Pedagógicos e Supervisão Escolar |
| 23/06/2020 | Capacitação, atualização e aprimoramento dos docentes para o uso da plataforma digital – todos os professores da educação básica do colégio | Coordenação Pedagógica e equipe da TI |
| 06/07/2020 | Saúde Emocional do professor em tempos de Pandemia / Uso das TICs aos professores | Equipe da TI e Psicóloga escolar |
| 21/07/2020 | Apresentação de tutoriais explicativos sobre o uso das TICs/ Ginástica laboral aos professores | Equipe da TI |
| 25/08/2020 | Análise do Processo de Ensino e aprendizagem para professores do EF e EM | Direção/ Coordenação Pedagógica |
| 03/10/2020 | Espiritualidade Franciscana aos professores | Equipe de Pastoral Escolar |
| 17 e 18/12/2020 | Metodologias ativas/ Avaliação da Aprendizagem Para todos os professores do colégio | Coordenação Pedagógica e Supervisão escolar |

Fonte: Autoria própria (2022).

O Quadro 2 apresenta o cronograma de formação continuada desenvolvido em 2021 considerando a volta parcial à presencialidade das aulas.

Quadro 2 – Cronograma de Formação Continuada com os docentes em 2021

| Data | Tema | Responsável |
|-----------------|---|---------------------------------------|
| 04 e 07/01/2021 | Orientações sobre protocolos de prevenção à COVID-19 – Possível Retorno das aulas presenciais | Enfermeira do Trabalho – Vanety Rocha |
| 17/02/2021 | Metodologias Ativas | Assessoria Pedagógica |
| 27/03/2021 | Automotivação - Resiliência | Psicóloga Escolar |
| 16/04/2021 | Orientações sobre o avaliação on-line | Coordenação Pedagógica |
| 07/05/2021 | Novas metodologias/ autoavaliação | Coordenação Pedagógica |
| 4/10/2021 | Princípios e Valores Franciscanos | Eq. de Pastoral Escolar |
| 23/10/2021 | Avaliação em tempos de Pandemia/Reflexão sobre instrumentos disruptivos e inovadores no processo avaliativo | Coordenação Pedagógica |
| 27/11/2021 | Reforçando o uso do portal institucional postagem de materiais pedagógicos inovadores | Equipe da TI e Supervisão Escolar |
| 17/12/2021 | Avaliação Diagnóstica | Assessoria da FTD |
| 21/12/2021 | Princípios e Valores Franciscanos | Direção |
| 22/12/2021 | Referencial Educativo da Rede | Direção e Supervisão Esc. |

Fonte: Autoria própria (2022).

4.1 Retornando à presencialidade: um novo modelo

A Covid-19 em sua dinâmica de interação “obedece a lógica de um ciclo da pandemia no mundo, desde sua difusão inicial na China, espalhando-se para os outros países, passando pelas etapas de maturação pandêmica em cada país, até chegar à etapa de regressão”. (ROCHA; LARA; FURTADO, 2021, p. 2). Diante desse cenário pandêmico e

de insegurança frente à fragilidade da vida, em que nada pode ser considerado perene (MORIN, 2021), as alterações das condições impostas para tentar controlar a proliferação do vírus, a rotina de todos os cidadãos, não só no Brasil, mas no mundo, foi alterada pelo isolamento social. Frente a todo esse movimento de mudança, a educação foi um dos primeiros setores a parar e precisou de adequação imediata, a fim de garantir a continuidade do processo educacional dos alunos diante de um futuro incerto sobre o retorno ou não das aulas presenciais. Nesse processo de readaptação, “os professores tiveram que organizar suas aulas por meio das tecnologias de informação e comunicação, especialmente as digitais e, esse momento, não houve escolha e não houve tempo para formação” (OLIVEIRA *et al.*, 2020, p. 3). Começaram então a emergir as dificuldades no manuseio das ferramentas digitais e foi aí que entrou em cena um processo de resgate e formação docente com vistas a sanar as dificuldades básicas de muitos docentes.

Nesse processo formativo durante a pandemia, as demandas foram diferenciadas e por isso, o programa de formação continuada foi intensivo para alguns, regular para outros e esporádico para aqueles que já dominavam as ferramentas digitais antes da chegada da pandemia da Covid-19. A formação continuada para o uso das ferramentas, supriu em parte, as lacunas existentes naquele momento, porém, com o passar do tempo percebemos a necessidade de aprofundar a formação docente para mudança de paradigma de ensino e aprendizagem, incluindo, especificamente a concepção de avaliação no processo pedagógico durante a pandemia, mas especialmente depois dela.

Passados dois anos desde o início da pandemia, o retorno presencial revelou um cenário pouco animador no que diz respeito à aprendizagem dos alunos e à metodologia utilizada pelos professores. Lacunas emergiram em vários aspectos, desde a formação cognitiva à formação humana e de sociabilidade dos estudantes, independentemente da idade ou nível escolar. Muitos professores e alunos, ao retornarem, expressaram a ideia de retomar à vida que parou em 2019, algo impossível de acontecer. Dessa forma, os desafios são muitos, seria impossível enumerá-los aqui. O que fica claro é a certeza de que o mundo mudou, a sociedade mudou, a escola mudou. Dessa forma, o novo paradigma já está posto. O futuro já chegou e com ele o imperativo de mudar o jeito de fazer educação. Não podemos negar isso.

Ao retomar o processo de ensino e aprendizagem é difícil para muitos docentes, alunos e inclusive famílias, entender que não há como retomar o processo do mesmo lugar em que começou a pandemia. É preciso continuar do lugar onde estamos agora, isto é, voltar depois de um longo tempo de pandemia e deparar-se com um lugar novo, novos tempos, novos desafios, novas perspectivas, novas percepções, novas gerações etc. Rupturas são necessárias, inovações estão sendo desejadas, novos percursos devem ser empreendidos, enfim, não há como retroceder, nem recomeçar de onde muitos pensam que o tempo parou. O novo paradigma, além de exigir novas formas de ensinar e aprender, também exige novas formas de estar na sociedade. Uma dessas formas é o compromisso com uma ética planetária renovada. A sociedade é desafiada a desenvolver uma solidariedade planetária e, essa é uma das contribuições que a educação é chamada a dar por propostas educativas inovadoras nesse tempo de pós pandemia.

A formação inicial e contínua de docentes neste tempo pós-pandêmico, há que considerar dimensões humanas que desenvolvam nos professores a capacidade de acolher aspectos da humanidade tais como as diferenças culturais, econômicas e religiosas, algo que considere inclusão social das diversas classes. Uma formação para a ética global, algo que inclua o cuidado com a vida em todas as suas formas, enfim, uma formação cujos aspectos constitutivos da pessoa do professor, possa garantir que ele tenha condições de ser alguém que faz a diferença na sociedade a partir da sua capacidade de responder aos desafios de formar seres humanos inovadores, empreendedores e comprometidos com a vida em todas as suas formas. Para isso, a formação docente deverá contribuir para desenvolver habilidades que possibilitem a convivência e o compartilhamento dos conhecimentos para a construção de uma sociedade mais humanizada e solidária.

O futuro que já chegou e veio mais rápido do que se esperava, foi provocado pela pandemia da Covid-19. Tal situação trouxe à tona a cruel realidade da distância entre ricos e pobres, entre os que têm acesso ao mundo digital e os que não têm acesso e esse é um dado a ser considerado nas propostas de formação de docentes. O retorno presencial dos alunos das escolas públicas e privadas, apresenta um cenário intrigante e desigual, quanto às condições da oferta de um ensino de qualidade que possa resgatar as perdas e os danos ocorridos durante a pandemia, quando muitos alunos

das escolas públicas não tiveram acesso ao ensino remoto por conta das desigualdades de oportunidades. O resgate de uma grande parte da geração de jovens, principalmente do Ensino Médio, não retornou à escola depois de dois anos de afastamento.

O desafio de preparar o docente para atuar nesse contexto de retorno presencial, requer habilidade das lideranças pedagógicas e administrativas das esferas públicas e privadas, mas mais do que isso, requer uma ressignificação nos programas de formação com vistas a inovar os processos pedagógicos com novas metodologias e a inclusão de artefatos tecnológicos, essenciais nesse retorno depois da experiência do ensino remoto. Educar-se e educar os alunos, por exemplo, para o uso consciente do celular em sala de aula, é um aprendizado que requer ruptura na formação tradicional do esquema mental de gestores, docentes e estudantes. Não podemos mais conceber a ausência dos instrumentos digitais como parte integrante do material escolar. Realizar um movimento metodológico que permita a utilização de artefatos tecnológicos no processo de ensinar e aprender, requer rupturas de esquemas mentais de gestores, professores e estudantes, algo que pode promover avanços significativos no ensino e na aprendizagem. O item cinco traz as considerações finais do estudo que realizamos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da Covid-19 deixou marcas profundas no mundo globalizado exigindo mudanças na vida e no comportamento das pessoas e profissionais dos diversos campos de ação. Mas, ao voltar o olhar para a educação, percebemos que as mudanças aproximaram o futuro que parecia ainda distante, exigindo dos docentes, além das mudanças metodológicas, mudança de paradigma. Ensinar e aprender no pós-pandemia exige rupturas e inovações constantes.

Quanto a formação continuada docente mudou de paradigma. Não se trata apenas de estabelecer projetos de formação docente para qualificar o professor em seu processo metodológico. A mudança é mental, é paradigmática. Trata-se de ensinar e aprender num processo compartilhado, numa dinâmica em que alunos e professores são protagonistas da construção do conhecimento em favor da vida. A utilização das ferramentas digitais por alunos e docentes são compartilhadas de forma a facilitarem o processo de ensino e aprendizagem.

A governança educacional foi sacudida nesse percurso de pandemia, o que acabou se transformando em uma das limitações deste estudo. A gestão deve trilhar o caminho da parceria, da inovação, do entrelaçamento e da formação de redes digitais de fortalecimento com toda a equipe da escola, bem como com seus pares de outras unidades escolares. Parcerias internas e externas, socialização de aprendizagens rompendo os muros da escola e chegando até a comunidade, dialogando com o mundo do trabalho e com a vida do cotidiano social são algumas das rupturas que a pandemia provocou e antecipou para o mundo da educação. Repensar uma nova formação docente, reposicionar a governança educacional, romper com metodologias obsoletas que emperram o processo digital que se instaurou, são algumas das possibilidades que vislumbramos para novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **O que é COVID 19?** Ministério da Saúde. 2020b. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>>. Acesso em: 23 jun. 2022.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas Docentes no Brasil**. Brasília, DF: MEC, 2011.

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

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado novas tendências**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MORIN, E. **Lições de um século de vida**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2021.

NÓVOA, António. Professores Imagens do futuro presente. Lisboa, Educa, 2009.

PINTO, J.; VENTURIN, C.; COSTA, L. C. da. A formação continuada do(a) professor(a) em meio a Pandemia do COVID-19. **Revista Administração Educacional – CE – UFPE Recife-PE**, v. 11 n. 1 p. 05-19, jan./jun/2020.

OLIVEIRA, D. H. I. de.; *Et al.* A formação inicial de/com professores pós-pandemia: novas discussões e os mesmos desafios. *In*: CIET EnPED Congresso Internacional de Educação e Tecnologias. Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2020, Online. **Anais [...]** Online: 2020, p. 1-12.

ROCHA, C. R. J.; LARA, J. N.; FURTADO A. L. F. **Perspectivas futuras para o ensino pós-pandemia**. *In*: Conedu VII Congresso Nacional de Educação, 5, 2021, Maceió. **Anais [...]** Maceió: 2021, p. 1-8. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA117_ID9310_04112021105050.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

SELA, V. M.; SELA, F. E. R.; FRANZINI, D. Q. Ensino do Empreendedorismo na Educação Básica, voltado para o Desenvolvimento Econômico e Social Sustentável: um estudo sobre a metodologia “Pedagogia Empreendedora” de Fernando Dolabela. *In*: **30º Encontro da ANPAD**, 23 a 27 set. Salvador/BA, 2006.

TREZZI, C. A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional. **Dialogia**, São Paulo, n. 37, p. 11-14, e18268, jan./abr/2021. Disponível em: <<http://doi.org/10.5585/dialogia.n37.18268>>. Acesso em: 23 jun. 2022.

PARTE III
ARTEFATOS TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 11

AS AVENTURAS DE ROBIN NA ROBLOX: CONEXÕES ENTRE METAVERSO, EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA E LETRAMENTO DIGITAL

Aline Duarte

Anne Eduarda Müller Hörlle

Miriam Cristina Harthmann Silveira Ciecieski

1 INTRODUÇÃO: O ENSINO PRESENCIAL PÓS-PANDEMIA

A pandemia de Covid-19 forçou a educação como um todo a se reinventar repentinamente para tentar dar conta de uma nova demanda pedagógica, que impôs ainda mais barreiras em um cenário que já não se mostrava favorável para que a educação, de fato, pudesse promover a qualidade e a equidade, como prevê a Constituição Federal de 1988.

Neste novo contexto social, os professores foram desafiados a se inserirem mais profundamente no ambiente digital, o que promoveu inquietações, reflexões, estudos e (trans)formações para melhor organizarem (planejarem) sua prática pedagógica, em uma tentativa de torná-la eficaz, acessível e significativa, visando a alcançar e atingir os diversos contextos sociais presentes em uma sala de aula, que virou um espaço qualquer da casa das famílias dos estudantes.

Assim, se mostraram incansáveis na procura de alternativas cabíveis à nova realidade: pedagógica, emocional, social, econômica, investindo e experimentando novas formas e formatos de construir aprendizagens significativas na interação com o aluno, considerando suas especificidades, bem como os fatores de tempo e espaço, que variaram de acordo com cada indivíduo envolvido nesse processo. Ainda, resgatando e fortalecendo ao longo do caminho o laço entre professor e aluno, visando a atingir e a desenvolver o aluno na sua totalidade.

Neste panorama, o letramento surge como um processo de suma importância na trajetória escolar da criança, visto que é a base para uma educação construtiva. Desta maneira, de acordo com Ferreiro (2001), a criança que cresce em um meio “letrado” está exposta à influência de uma série de interações. As crianças não precisam atingir uma certa idade e nem precisam de professores para começar a aprender. A partir do nascimento já são construtoras de conhecimento. Levantam problemas difíceis e abstratos e tratam por si próprias de descobrir respostas para elas. Estão construindo objetos complexos de conhecimento. E o sistema de escrita é um deles.

De maneira análoga, as especificidades da alfabetização e do letramento são o tempo todo defendidas por Soares (2003), que, ao mesmo tempo, chega a conclusões que interligam ambos processos:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções , linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e de escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento* (SOARES, 2003, p. 44).

Neste viés, a escolha do tema a partir do eixo temático Metaverso, educação pós-pandemia e letramento digital deu-se a partir de minha experiência docente enquanto educadora voltada aos processos de leitura e escrita das séries finais do Ensino Fundamental e da dificuldade imposta pela pandemia de Covid-19 em tornar esse processo de construção do conhecimento eficaz e significativo, apesar da ausência de interação social no ambiente escolar, sendo substituída pela interação no ambiente virtual. Assim sendo, após o isolamento social imposto pela pandemia de covid-19 e após quase dois anos de aulas remotas, os estudantes voltaram às salas de aula físicas, ou seja, ao ensino 100% presencial, o que fez com que, novamente, os professores tivessem que adotar métodos de ensino não-tradicionais para

promover o engajamento dos alunos nas aulas, um enorme desafio para a maioria dos educadores.

E é justamente sobre a superação de desafios que trata este estudo. Historicamente, a educação no Brasil é alvo de inúmeras críticas, que vão desde estrutura física sucateada nas escolas à falta de formação específica dos professores em Tecnologias Digitais (TDs), o que reflete nos índices abaixo do esperado em avaliações externas de aprendizagem como a Prova Brasil e o Saebi.

Embora existam políticas públicas e ações efetivas nesta área, é sabido que muitas escolas possuem laboratório de informática que não são utilizados ou que são utilizados de maneira inadequada, revelando, muitas vezes, falta de preparo do professor no manejo das TDs, que poderiam se tornar um atrativo para promover o engajamento dos estudantes nas aulas. Ainda, existem professores que adotam práticas pedagógicas relacionadas às TDs que já se mostravam ineficientes mesmo antes da pandemia, o que reforça que a formação atual da maioria dos professores não contempla a complexidade da adoção de uma educação com base nas TDs. Assim, para que o trabalho desenvolvido com os estudantes seja significativo do ponto de vista da utilização das TDs, é necessário letrar digitalmente os professores antes de letrar os educandos.

Uma das TDs utilizadas pela Escola La Salle Sapucaia, no retorno presencial pós-pandemia, é a tecnologia de Metaverso, que possibilita a construção de Mundos Digitais Virtuais em 3D (MDV3D). Nesses MDV3D, os sujeitos são representados por avatares num ambiente dinâmico em 3D, que se modifica e se atualiza na medida em que esses sujeitos realizam ações e interações utilizando a linguagem textual, oral, gestual e gráfica. As ações e interações dessa natureza têm potencializado o sentimento de presença, de proximidade, de pertencimento, propiciando aos sujeitos vivenciar experiências de aprendizagem de forma imersiva, pelo uso de avatares.

Assim, o Metaverso torna-se um espaço de convivência digital onde os professores podem, junto com os estudantes, construir a sua história de aprendizagem perpassada por interações de natureza digital virtual e, com isso, igualmente, esquemas de significação que lhes possibilitem criar práticas e processos de mediação pedagógica de caráter inovador.

Desta forma, por meio das análises das manifestações dos estudantes em formação, no viver e conviver em MDV3D, emergem algumas reflexões, as quais entendemos como fundamentais para ampliar a compreensão da apropriação tecnológica digital, capaz de resultar no letramento digital, por meio da fluência técnico-didático-pedagógica para o uso de diferentes tecnologias na Educação de forma inovadora. Entre essas reflexões, está a importância dos professores serem sujeitos de um processo de aprendizagem imersiva com diferentes TDs, bem como os alunos. Ou seja, os professores precisam passar pelo processo de aprendizagem com e no uso dessas tecnologias, precisam estar nesse mundo, viver e conviver nesses novos espaços de aprendizagem, para que possam elaborar hipóteses, testá-las, vivenciar experiências de aprendizagem distintas enquanto coensinantes e coaprendentes. Desta forma, é imprescindível que todos sejam considerados como legítimos na interação, incluindo, também, os estudantes.

Neste cenário, este artigo apresenta um recorte do projeto “As aventuras de Robin na Roblox”, ainda em fase inicial, desenvolvido com uma turma de 29 alunos do II ano do III ciclo da Escola La Salle Sapucaia e aborda a contribuição dos games on-line para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes. Neste panorama, apresenta o seguinte problema de pesquisa: como aproximar o mundo virtual do mundo real, através da criação de um game na plataforma Roblox, partindo da construção de um mapa de parkour, que explore a narrativa do livro “As aventuras de Robin Hood”? Desta forma, pretende-se oportunizar o aprendizado coletivo a partir de dinâmicas em que os estudantes convivam no mundo real e no virtual de forma colaborativa, tendo em vista que a utilização de jogos on-line possibilita o desenvolvimento de diversas habilidades intelectuais e comportamentais, contribuindo para a aprendizagem significativa dos educandos.

O referido projeto integra o Metaverso La Salle Sapucaia School, representando o universo “YouTube, Games e Books”, e tem por objetivo promover a integração, em uma perspectiva híbrida, dos mundos real e virtual.

A metodologia utilizada é uma abordagem hermenêutica de escritos de João Batista de La Salle (1651-1719), partindo da ideia de que seu pensamento pedagógico foi movido pelo mandamento cristão do amor, mostrando que a educação que tem o amor como fundamento antropológico continua atual, e esta pedagogia humana, que dá aos estudantes a dignidade de pessoa, é a base da pedagogia moderna. Desta forma, observa-se que, enquanto elemento pedagógico, o amor, na pedagogia de La Salle, aparece como uma questão paradoxal, pois não exige retorno e tem como principal objetivo a formação do sujeito para a autonomia. Neste viés, em um período pós-pandêmico, a pedagogia de La Salle nunca nos pareceu tão atual quanto agora.

Neste contexto, foram desenvolvidos 20 desafios, baseados nos 20 capítulos do livro “As aventuras de Robin Hood”, dos quais foram selecionados alguns para serem desenvolvidos nos mundos real e virtual, simultaneamente, através do *parkour*. No mundo virtual, o *parkour* está sendo desenvolvido através da construção de um mapa na plataforma Roblox. Já no mundo real, o *parkour* será desenvolvido na área externa da escola.

Assim, como ferramentas de interação entre os dois mundos, serão utilizados vídeos temáticos (desenvolvidos pelos próprios alunos no aplicativo artsteps a partir de downloads de objetos em modelagem 3D) para serem visualizados em óculos VR, leitura de QR Codes e criação de avatares. Após a finalização do *parkour*, nos dois mundos, serão feitos questionários de avaliação, via Google Forms, que serão enviados através das redes sociais e/ou de e-mail para toda comunidade educativa do turno da manhã, a fim de qualificar o jogo on-line para futuras versões, dando continuidade ao projeto, sinalizando suas limitações e potencialidades. Ainda, pretende-se a monetização do jogo na plataforma Roblox, visando a promoção do empreendedorismo social.

2 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DE LETRAMENTO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: OS PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL

A proficiência nos processos de leitura e escrita na escola representa um dos maiores desafios para o professor de Língua Portuguesa (e por que não dizer de todos os professores?) na atualidade. Tanto a leitura quanto a escrita são ferramentas fundamentais para o convívio social, e, talvez, por isso, sejam muito valorizadas e exigidas pela sociedade.

Soares (2003), respeitada pesquisadora na área da linguagem e da educação, nos diversos artigos, capítulos de livros e livros publicados sobre letramento, busca responder as inquietações sobre os usos da leitura e da escrita cada vez mais exigidos pela sociedade contemporânea. Na tentativa de conceituar letramento, a autora nos explica que a palavra foi recentemente (em meados da década de 1980) incluída como termo técnico nas áreas da Educação e das Ciências Linguísticas.

Uma das primeiras utilizações do verbete, citada por Soares (2003), foi pela autora Leda Verdiani Tfouni, em 1988, no livro “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, em que, no capítulo introdutório, ela distingue alfabetização de letramento. Em 1995, o termo retorna como título de livro da mesma autora, “Letramento e Alfabetização”, já aproximando os dois conceitos. Desde então, conforme Soares (2003), a palavra tornou-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas, de tal forma que, em 1995, já figurava em título de livro organizado por Ângela Kleiman: “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”. Kleiman (2000), nessa obra, discute o conceito de letramento tomando como contraponto o conceito de alfabetização.

Soares (2003) afirma que mudanças conceituais e metodológicas são necessárias sempre que se tem uma demanda que não é contemplada pelo conceito ou por metodologias atuais. Dessa forma, tendo em vista atender a essa demanda – que pode ser social, cultural, cognitiva – é que se criam novos conceitos e métodos de utilização dos mesmos. Assim é que, segundo ela, surgiu o termo “letramento”, quando o termo “alfabetização” já não atendia mais às demandas sociais das práticas de leitura e escrita em vigor. Em outras palavras, não bastava somente dominar o código escrito, saber ler e escrever. Era necessário, também, saber utilizá-los nas diversas situações cotidianas exigidas na prática da vida social.

Para Soares (2003) é importante distinguirmos letramento de alfabetização para que possamos ter um real entendimento dos dois termos. Desta forma,

[...] é necessário reconhecer que a alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos (SOARES, 2004, p. 97).

Por outro lado, Soares (2003) enfatiza que embora sejam processos distintos, são interdependentes e indissociáveis, pois o conceito de letramento surgiu a partir do conceito de alfabetização – como ampliação ou aprofundamento deste – e devido ao fato de que a aquisição do código escrito (fonético/fonológico) faz parte do letramento, e o letramento, por sua vez, não acontece sem o reconhecimento do código escrito. Nas palavras da autora,

[...] também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2003, p. 97).

Kleiman (2000), assim como Soares (2003), também afirma que letramento não é alfabetização, mas que faz parte dela. Ela explica que os dois processos estão associados e que a manutenção dos dois conceitos quando um apenas era suficiente é importante por que, considerando que as instituições sociais usam a língua escrita de forma diferente, em práticas diversas, podemos dizer que a alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar.

Kleiman (2000) alerta que os conceitos designados pelo termo letramento não estão implícitos no termo alfabetização, e que tomar um pelo outro é uma forma simplista de ver a questão. Até porque, segundo ela, o termo letramento abrange práticas que o termo alfabetização não contempla, como, por exemplo, a relação com a oralidade e com os termos não verbais. Assim, conforme Kleiman (2000), o termo letramento já nasce carregado de novas associações e significados.

A autora também afirma que letramento não é uma habilidade, embora envolva um conjunto de habilidades (rotinas de como fazer) e de competências (capacidades concretas para fazer algo). Resumidamente, ela explica que o letramento é complexo, pois envolve muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades. Assim, segundo ela, surgiu o termo letramento.

Emergiu, então, na literatura especializada, o termo letramento, para se referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém. É importante salientar que, ao se fazer ciência, é crucial nos referirmos aos conceitos científicos inequivocamente. O novo assunto ou “objeto” de pesquisa - as práticas sociais de uso da escrita (o letramento) – refletia as transformações nas práticas letradas tanto dentro como fora da escola, lembrando que aí estão incluídas as tecnologias da escrita (KLEIMAN, 2000, p. 21-22).

Assim, este estudo foi construído com base na literatura que defende estes processos como fundamentais para a constituição de um sujeito protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem, além de autônomo e atuante na sociedade em que vive. Desta forma, a presente pesquisa insere-se na área das Linguagens, em que o ensino e a aprendizagem são processos sistemáticos, ligados às demais áreas do conhecimento, mutáveis, contextualizados, obtendo como certeza a inconstância dos saberes.

Neste contexto, os educandos são o objetivo maior do processo formativo e cabe a cada um deles, auxiliados pela mediação pedagógica do educador, a tarefa de produzir sentidos e de realizar aprendizagens significativas, em um

contexto sociocultural específico. Além disso, o enfoque atual pressupõe colaboração, complementaridade e integração dos conteúdos das diversas áreas e considera que adquirir conhecimentos é construir e reconstruir continuamente significados por meio do estabelecimento de relações de múltipla natureza, individuais e sociais.

Sob este prisma, considera-se importante o desenvolvimento das seguintes proposições: oportunizar ao aluno um entendimento melhor de si mesmo por meio da linguagem; possibilitar a reflexão e o senso crítico; reconhecer o papel da linguagem na criação estética, na construção de relações humanas significativas e no desenvolvimento da compreensão das relações sociais; refletir sobre a comunicação e os meios de comunicação de que o homem dispõe para se comunicar e reconhecer neles formas de ser, viver e conviver; e de desenvolver estratégias de leitura.

3 LETRAMENTO DIGITAL: EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA, AUTÔNOMA, COLABORATIVA E EMANCIPADORA

A aliança entre tecnologia e processo educativo é pauta de debate entre pedagogos, licenciados e outros profissionais da Educação preocupados em acompanhar a evolução da sociedade. A exemplo do que acontece com a indústria e a saúde, os efeitos da quarta revolução industrial no ensino deram origem ao que chamamos Educação 4.0, ou seja, uma mescla dos avanços tecnológicos com as tradicionais metodologias educacionais.

Afinal, a geração atual de estudantes não conhece o mundo sem tecnologia ou internet, e cada vez mais suas experiências pessoais — e profissionais — dependem de um letramento digital. Para se entender a importância do conceito de letramento digital no âmbito escolar, é necessário, primeiramente, compreendê-lo. Basicamente, ele deriva da noção de letramento já presente na educação brasileira desde 1980, mas que precisou ser aplicada ao mundo digital após o boom tecnológico vivenciado pela sociedade, como explicitado no tópico 2.

Esse conceito, então, quando acompanhado do adjetivo “digital”, refere-se à capacidade de compreender as situações de leitura e escrita que acontecem no contexto tecnológico. Se podemos definir letramento como um conjunto de competências que permite que o indivíduo compreenda o que lê, não é difícil perceber que as habilidades requeridas para a leitura em papel e no meio digital podem diferir um pouco.

Assim, o letramento digital envolve não só a capacidade de leitura e escrita em telas de celulares e computadores, como a utilização dos recursos tecnológicos implicados — localização, filtros, análises etc. O letrado digital necessita quase que aprender um novo idioma, uma vez que a forma como as informações são dispostas na internet é bastante diferente dos meios tradicionais de comunicação. Trata-se de uma linguagem que abrange mais que palavras, envolvendo códigos verbais e não verbais, como símbolos, imagens e desenhos.

Se um dos objetivos da escola é educar as pessoas para que saibam se comportar no mundo, é indispensável que os alunos adquiram a capacidade de usar e interpretar, apropriadamente, os recursos digitais. A era tecnológica já está mais do que consolidada, levando-nos a depender desses recursos para diversas atividades cotidianas — com destaque para o mercado de trabalho, visto que as competências digitais são requisito fundamental para se conseguir um emprego. Essa dependência da tecnologia é ainda mais forte se pensarmos nas gerações que já nasceram nessa era, que não conhecem outra forma de vivenciar determinadas situações a não ser com a mediação de aparelhos digitais. Portanto, as crianças e adolescentes atuais precisam aprender a usar tais ferramentas e absorver todo o conteúdo ao qual estão expostas no mundo digital.

E esse conteúdo vai além do código estático escrito: conta também com diversos códigos gráficos e dinâmicos. Assim sendo, se não souberem se guiar nesse mundo infinito de informação, eles não conseguirão usar todo o potencial comunicativo da tecnologia de forma efetiva. Aprender a usar o que a tecnologia tem a oferecer é importante, ainda, para criar um senso crítico nos estudantes — o que é compatível com a missão da escola de formar cidadãos conscientes. A tecnologia promove a interação, o que naturalmente favorece a participação dos alunos nas atividades, até mesmo para os mais tímidos. Além disso, recursos tecnológicos são extremamente eficientes em manter as pessoas focadas;

ferramentas, aplicativos, jogos, quizzes etc. são imbatíveis para despertar o interesse dos alunos. Desta forma, com alunos mais engajados com a escola, a aquisição do conhecimento deixa de ser um fardo para se tornar um prazer, acontecendo naturalmente.

Como dito, o uso da tecnologia na educação favorece a interação e transforma o processo de ensino-aprendizagem, trazendo o aluno para o protagonismo. Ele passa a ter um papel ativo em vez de apenas receber passivamente a informação. Assim, quando se pensa em um letramento digital efetivo, é preciso que as escolas ofereçam infraestrutura e equipamentos que acompanhem a evolução tecnológica.

Contar histórias sempre foi um recurso de aprendizagem e entretenimento para a humanidade, desde as narrativas orais (antes do desenvolvimento da escrita) até a invenção dos livros, material-chave para o letramento tradicional. Agora, na era tecnológica, é a vez das narrativas digitais ganharem terreno nas escolas.

Enfim, o letramento digital é uma estratégia educativa indispensável para garantir aos professores e, também, aos estudantes uma formação alinhada com as práticas sociais contemporâneas. Neste segmento, as oportunidades são tão numerosas quanto as ferramentas disponíveis⁹.

4 MÉTODOS DISRUPTIVOS DE APRENDIZAGEM: O METAVERSO E A PLATAFORMA ROBLOX

A proposta pedagógica desenvolvida pelo Escola La Salle Sapucaia para o ano de 2022 consiste na utilização da tecnologia de Metaverso para gerar o engajamento dos alunos no ensino presencial após dois anos de aulas remotas por conta do isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19. Assim, no retorno ao ensino presencial, em 2022, os estudantes foram apresentados ao Metaverso La Salle Sapucaia School. No Metaverso da escola, as salas de aula viraram Universos intitulados: a) Esportes Radicais; HQs, Animes e RPG; YouTube, Games e Books; Filmes, Séries, Artes e Culinária; Viagem no Tempo, Super-Humano, Ações Sociais e Cidadania e S.O.S. Planeta.

Nesta dinâmica, nos coube mediar as ações de ensino-aprendizagem da turma 321 (II ano do III Ciclo), contemplada com o Universo Geek “Youtube, Games e Books”. Importante salientar neste momento que a distribuição dos Universos levou em consideração os Projetos de Pesquisa dos alunos em anos anteriores à pandemia, momento em que podiam ajustar à pesquisa a assuntos de seu interesse. Assim, no primeiro contato que tivemos dentro do Universo, conversamos sobre como daríamos início à construção do projeto. Neste diálogo, os estudantes manifestaram interesse em adaptar a história de um livro lido pela turma no ano anterior, “As aventuras de Robin Hood”, uma versão de Ana Maria Machado e Rodrigo Machado, dentro de um game construído na plataforma de jogos online Roblox.

Em um segundo momento, a turma considerou que seria mais fácil construir o *game* na plataforma Roblox a partir de um mapa de *parkour*, que também poderia ser reproduzido no mundo real. Assim, a turma foi dividida em GTs (Grupos de Trabalho). O livro “As aventuras de Robin Hood” tem 20 capítulos. Para este estudo, dividiu-se o livro em três partes (em uma sequência lógica temporal), que representam as partes principais da narrativa, e os GTs foram incumbidos de construir desafios para serem desenvolvidos no *parkour*, tanto no mundo virtual como no mundo real. Os desafios mencionados partem do enredo da narrativa, para que os jogadores avancem de fase, respondendo perguntas sobre a história. Se acertarem, avançam de fase. Se errarem, podem retroceder de fase, perder vidas ou, até mesmo, morrer (*game over*).

Importante salientar também que a Roblox é uma plataforma educacional, gratuita, desenvolvida por David Baszucki e Erick Cassel, em 2004, com o objetivo de transformar o aprendizado de crianças pela física em algo que despertasse o interesse dos jovens. Em 2020, criadores de conteúdo de Roblox receberam cerca de US\$ 325 milhões de dólares, cerca de R\$ 1 bilhão de reais na cotação atual do dólar. Ainda, segundo a Forbes¹⁰, cerca de 300 criadores de conteúdo chegaram a receber mais de US\$ 100 mil dólares em 2020.

9 Disponível em: <<https://escolasdisruptivas.com.br/steam/letramento-digital/>>. Acesso em: 26 mai. 2022.

10 A mais conceituada revista de negócios e economia do mundo.

Durante a pandemia da covid-19, Roblox seguiu os passos de Fortnite e realizou algumas parcerias importantes. Uma delas, ainda em 2020, foi o show virtual do rapper Lil Nas X, que alcançou 34 milhões de jogadores. A dupla *Twenty One Pilots* também realizou uma apresentação na plataforma, em setembro de 2021¹¹.

No que diz respeito ao *parkour* no mundo real, este será construído no pátio externo da escola, com cenário medieval, que remete à ambientação do enredo no livro. Partindo das três partes em que a narrativa foi dividida para a construção dos desafios, mencionada anteriormente, os desafios do *parkour* farão parte de uma dramatização, em que se seguirá a mesma dinâmica de perguntas e respostas sobre a narrativa para avançar de fase, retroceder ou morrer.

Contudo, importa salientar que em cada parte do enredo representada no *parkour* do mundo real, existirá um recurso que “teletransportará” o jogador para o *parkour* no mundo virtual. Na primeira parte, teremos *QR Codes* inseridos em maquetes que constituirão o cenário da floresta de *Sherwood*. Na segunda parte, teremos a utilização de óculos VR, em que os jogadores vivenciarão, através de imersão, uma situação de troca de cenário: sai do Castelo de *Nottingham* e entra na Floresta de *Sherwood*. Já na terceira parte da narrativa, serão utilizados avatares dos jogadores para promover a interação entre os mundos real e virtual, que constituem o Metaverso da escola.

Entretanto, como dito, existem questões de estrutura física e tecnológica que limitam bastante o desenvolvimento das ações do *parkour* no mundo virtual, pois os equipamentos disponíveis na escola, *chromebooks*, não rodam a plataforma Roblox, o que faz com que os estudantes tenham que desenvolver o jogo em seus equipamentos, em casa, e trazer algo pronto para a escola apenas para testagem. As ações de desenvolvimento do referido estudo serão divulgadas pela rede social Instagram, em um perfil da turma, vinculado ao perfil da escola.

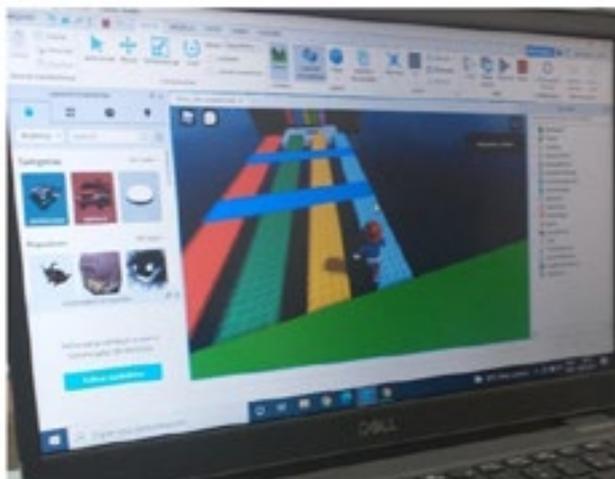
Após a finalização do *parkour* tanto no mundo real quanto no mundo virtual, será feita uma pesquisa de satisfação com os usuários da comunidade educativa, através de um formulário (*forms*), onde será disponibilizado o *link* do jogo. Além disso, o formulário trará algumas perguntas de avaliação da leitura do livro, provocando a reflexão sobre o jogo como ferramenta de promoção do hábito da leitura. Os dados gerados a partir deste formulário serão analisados com o objetivo de qualificar o jogo para o próximo ano, quando pretende-se dar continuidade ao mesmo na plataforma.

Tem-se, ainda, a pretensão de comercialização do jogo na plataforma Roblox. Isso tornar-se-á possível, caso haja algum usuário interessado na história do livro “As aventuras de Robin Hood” e na realização de um *parkour* na plataforma, tornando os estudantes protagonistas do seu processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo sua autonomia, através de trabalho colaborativo e dos princípios de uma educação empreendedora.

As imagens 1, 2 e 3 ilustram um pouco do trabalho dos alunos na plataforma, em sala de aula, em um momento em que estavam testando uma parte do jogo. Na imagem 1, F1 (fase 1), temos um avatar feminino representando a personagem Lady Marian, esposa de Robin Hood, correndo durante um percurso do *parkour* que representa sua fuga do Príncipe João, indo ao encontro de Robin Hood.

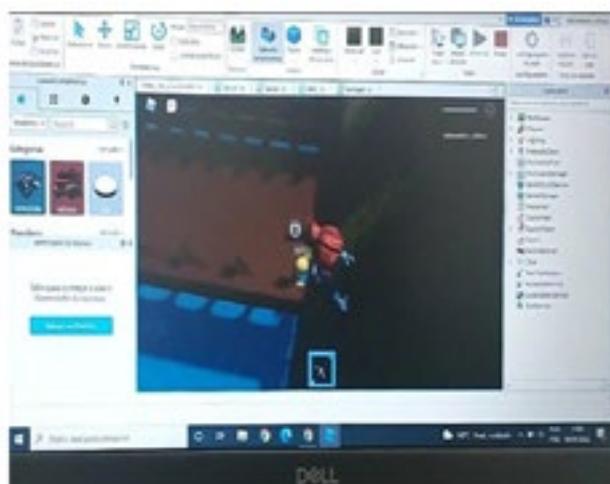
11 Dados disponíveis em: <<https://canaltech.com.br/games/quem-criou-o-roblox-confira-a-historia-do-jogo-208492/#:~:text=Roblox%20foi%20desenvolvido%20por%20David,atrav%C3%A9s%20da%20mec%C3%A2nica%20de%20cria%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 26 mai. 2022.

Figura 1 - Interface da Roblox



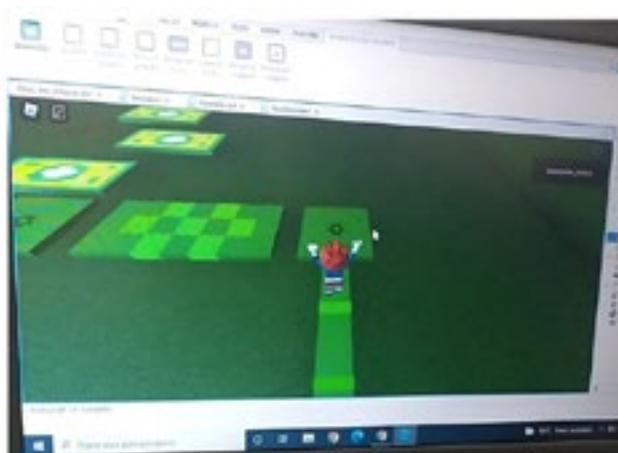
Fonte: Projeto “As aventuras de Robin na Roblox”

Figura 2 – Interface da Roblox



Fonte: Projeto “As aventuras de Robin na Roblox”

Figura 3 – Interface da Roblox



Fonte: Projeto “As aventuras de Robin na Roblox”

Na imagem 2, F2 (fase 2), temos dois avatares, um feminino representando a Lady Marian, e um masculino, representando o Príncipe João. Lady Marian está correndo, em fuga, quando é alcançada pelo Príncipe João e, assim, entra em luta corporal com ele. Neste espaço de convivência, evidenciamos a sua configuração, na interação entre os

avatars para a representação metafórica do conhecimento, com o objetivo de refletir sobre o processo de autonomia e de autoria dos estudantes. Na imagem 3, F3 (fase 3), vemos Lady Marian se aproximando de um checkpoint do *parkour*, um bloco que pode ser colocado em uma ilha privada, com o objetivo de avançar de fase para encontrar Robin Hood.

Assim, percebemos que o processo de aprendizagem ocorre por meio da interação que possibilita a configuração de um espaço de convivência (no respeito mútuo e na legitimidade do outro na interação). Então, os seres humanos participam juntos neste espaço de relação (marcado por encontros de natureza física e digital virtual), em congruência com o meio. Neste viés, as aprendizagens dos seres humanos que estão neste processo de interação ocorrem de maneira particular, pois cada ser humano tem histórias de vida distintas. Neste sentido, evidenciamos o caráter individual da aprendizagem. No entanto, estas aprendizagens, individuais, transformam o ser humano e o meio, que na convivência com o outro e com o meio resulta na construção do conhecimento, de caráter coletivo, evidenciando que esta metodologia está fundamentada numa abordagem interacionista-construtivista-sistêmica.

Segundo Schlemmer (2009), o interacionismo consiste na compreensão que o conhecimento se dá a partir de um processo constante e contínuo de ação, de interação do sujeito com o meio físico e social. É na interação que o sujeito e o objeto se modificam mutuamente. O construtivismo implica no entendimento do conhecimento como um processo em permanente construção, que se transforma na interação do sujeito com o mundo a partir da sua ação sobre o objeto de conhecimento.

Então, os diferentes espaços, sejam eles de natureza digital virtual ou física, se configuram nas relações sociais, atravessados pelas concepções epistemológicas dos seres humanos que vivem e convivem. O avanço das TD ampliou e modificou o contexto educacional, na mesma medida que o contexto educacional vem contribuindo com a criação de outras TD.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O LETRAMENTO DIGITAL PARA A INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO

O contexto da Educação está cada vez mais tensionado, por meio dos movimentos da humanidade na contemporaneidade, marcada pelo avanço acelerado das TDs e pelos apelos por inovação. Este fato imprime outro ritmo à vida dos seres humanos, que são desafiados a construir novos viveres, às vezes, representando apenas uma novidade e, outras vezes, uma inovação. Entretanto, o trabalho pedagógico com a tecnologia do Metaverso tem despertado curiosidade e preocupação. Curiosidade por ser algo novo dentro do espaço escolar. Preocupação por que se tem, no senso comum, a ideia de que os alunos deixarão de aprender (ou de se interessar) pelos conteúdos tidos como tradicionais em cada componente curricular, o que cria um pré-conceito de que as TDs e, em especial, o Metaverso, mais prejudica do que ajuda.

Sobre esta questão, cabe salientar que a tecnologia do Metaverso, assim como todas as TDs, está a serviço da aprendizagem dos estudantes, abordando, inclusive, as habilidades e as competências previstas para cada nível de ensino na Base Comum Curricular Nacional (BNCC) em cada componente curricular. Configura-se, assim, como uma ferramenta complementar no ensino de cada componente curricular, não sendo, de forma alguma, excludente de qualquer outro método ou ferramenta de ensino-aprendizagem que se possa ou se queira utilizar.

Os professores são impulsionados a “novos fazeres”. Novos fazeres, que, muitas vezes, provocam apenas mudanças periféricas e superficiais nas ações docentes e escolares, pouco contribuindo para a (re)significação dos currículos, das metodologias, das práticas e processos de mediação pedagógica, bem como para as formas de relação de poder que se instauram no interior das instituições educacionais. No entanto, em um movimento dialético, o contexto da atualidade propõe, também, rupturas paradigmáticas (SOUSA SANTOS, 2004), potencialmente produtoras de inovações.

Uma das rupturas mais significativas é a importância dos professores tornarem-se estudantes que aprendem com as diferentes TDs e modalidades educacionais, e vivenciarem o ser coensinante e coaprendente, principalmente quando precisam aprender com os seus alunos conhecimentos relacionados às TDs. Portanto, é fundamental construir a

concepção de que posso aprender com o colega e, assim, considerá-lo como legítimo para aprendizagem na construção de novos conhecimentos. A possibilidade de representar o conhecimento construído de outras formas, não só textual como normalmente é representado, contribui para que os professores entendam as TDs nas suas potencialidades e limitações para os processos de ensinar e de aprender.

REFERÊNCIAS

ESCOLA DISCOVER. Criação de Games no Roblox. **Escola Discover**. Disponível em: <https://escoladiscover.com.br/criacao_games_roblox.php>. Acesso em: 23 fev. 2022.

FERREIRO, E.. **Cultura escrita e educação**: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

KLEIMAN, Â.. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

ROBLOX WIKI. Roblox Education. **Roblox Wiki**. Roblox Wiki, 2021. Disponível em: <https://roblox.fandom.com/pt-br/wiki/Roblox_Education>. Acesso em: 23 fev. 2022.

SCHLEMMER, E.; BACKES, L.. O processo de aprendizagem em metaverso: formação para a emancipação digital. **Desenvolve Revista de Gestão do Unilasalle**. v. 3, n. 1, p. 47-64, 2009. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=oSPZcFcAAAAJ&citation_for_view=oSPZcFcAAAAJ:2P1L_qKh6hAC>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SOARES, M.. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

CAPÍTULO 12

O APLICATIVO *TIKTOK* COMO RECURSO METODOLÓGICO NO ENSINO DA MATEMÁTICA, NO METAVERSO

Amanda Anjos

1 INTRODUÇÃO

Dentre os principais desafios do professor em sala de aula, destaca-se o de manter o interesse do aluno nas habilidades que estão sendo desenvolvidas, garantindo assim que ocorra aprendizagem plena e efetiva. Neste aspecto, o presente trabalho tem por objetivo apresentar o aplicativo *TikTok* como mecanismo de Ensino no Metaverso, esse recurso que vem sendo utilizado por professores e alunos no desenvolvimento de habilidades e competências, dentro e fora da sala de aula, e tem contribuído para despertar o interesse dos alunos no tema aplicado.

Na Educação, o metaverso apresenta-se como uma possibilidade de relacionar os mundos virtual e real, de maneira a incentivar a criatividade e dar autonomia ao processo de ensino e aprendizagem, assim a criação de vídeos aparece como uma possibilidade. Na busca por instrumentos que auxiliem na criação de uma aula interessante, repleta de conhecimentos e saberes, que desenvolva potencialidades, possibilitando fácil abordagem tecnológica e conexão com os conteúdos desenvolvidos, foi utilizado o aplicativo *Tik Tok* para criar situações produtivas de ensino e aprendizagem.

A proposta apresentada é uma breve explicação sobre: aprendizagem significativa, o metaverso na educação, a utilização de mídias digitais como recurso metodológico, e a criação de um produto educacional. Com metodologia qualitativa e análise descritiva, o objetivo dessa prática é possibilitar uma integração entre o mundo virtual e o real, e também constituir um espaço de discussão e compartilhamento de saberes, através da demonstração e criação de vídeos, que enfatizem o protagonismo do aluno, de forma criativa e dinâmica, possibilitando aprendizagem de diferentes formas, e reduzindo a ideia de *reprodução* de conhecimento, e ampliando-a para *produção* do conhecimento.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Aprendizagem Significativa

Segundo Moreira (2010), as condições para que uma aprendizagem significativa aconteça dependem de interação entre comunicação de abordagens de conceitos já conhecidos com o que é de conhecimento do aluno, propiciando um desenvolvimento rico em novas hipóteses e sentidos para o aluno. A Teoria da Aprendizagem de Ausubel, criada nos anos sessenta, apresenta que toda a aprendizagem passou a ser significativa, quando se aprende a partir da ressignificação das concepções preestabelecidas por conhecimentos já adquiridos.

Ausubel (1980) defende que o aluno aprende utilizando daquilo que já sabe, ou seja, o indivíduo possui uma estrutura cognitiva que contém conceitos, teorias, ideias e a interação com o mundo e com outros indivíduos, que podem possibilitar a construção de novos saberes, gerados pelo refinamento dos saberes iniciais. A aprendizagem acontece de forma significativa quando o educador leva em conta o que o aluno já sabe. A maneira como a habilidade a ser desenvolvida será apresentada pode auxiliar no processo de aprendizagem. Porém, a habilidade não pode ser automatizada, sem possibilitar reflexão e criação de sentido, nesse processo.

Esse pensamento é reforçado por Santos (2008, p.65) que afirma ser importante criar experiências contínuas, que interajam com as vivências e os conhecimentos dos alunos, de modo a contribuir para que, cada vez mais, o conhecimento possa ser aprimorado. O trabalho com atividades diversificadas, por perspectivas diferentes, mostrando que cada aluno aprende de uma forma, e que todos possuem um conhecimento materializado, deve ser valorizado.

Segundo Moreira (2006), a proposta de relacionar e valorizar o conhecimento já existente em uma nova contextualização serve também para ampliar e reorganizar a informação e atribuir novos significados. Na era da comunicação e da informação, é preciso utilizar campos de interesse dos alunos que estreitem os laços entre as redes sociais e as propostas metodológicas. Por exemplo, trabalhar com ferramentas que são de uso diário dos alunos, com as quais eles possuam familiaridade, mesmo que não sejam voltadas para a educação, pois há ali um conhecimento já adquirido que pode ser articulado. Esse é um movimento que pode propiciar aos alunos maior interesse na sala de aula.

2.2 Metaverso na Educação

Em alguns casos é um desafio fazer uma conexão entre o objeto do conhecimento desenvolvido em sala de aula, e tudo que se encontra à disposição dos alunos neste mundo interconectado. A criação de espaços interativos e virtuais, que propicie aprendizado de forma colaborativa, com incentivo à investigação, contribui para que os alunos realizem suas atividades com maior propriedade e autonomia. Neste sentido, Gil (2013) define que o formato digital une o cotidiano dos alunos a outras singularidades e outros significados, a partir das intervenções no ambiente escolar, que causam reflexões para além do conteúdo disciplinar.

Por meio da exploração do aplicativo utilizado, a interatividade acontece num contexto que busca favorecer a sensação de todos os alunos pertencerem ao mesmo espaço virtual e se sentirem imersos no mesmo espaço, com os vídeos todos compartilhados na mesma rede, formando uma comunidade virtual.

Nessa via, o surgimento do metaverso no ambiente escolar proporciona novos formatos de aprendizagem, com recursos atuais e inovadores para as aulas. Para Levy (1998, p.25),

Espaço do saber é o espaço da inteligência e do saber coletivos, não suprime os outros espaços, mas aglomera-os. Ele deve-se à velocidade da evolução, aparece como possibilidade da massa e produz novos saberes pelo surgimento das novas ferramentas disponíveis do ciberespaço.

No início da década de 90, o escritor Neal Stephenson (1992) criou o termo metaverso, que veio do romance de ficção científica *Snow Crash* (1992). O referido autor juntou as palavras *meta*, que pode ser traduzida do inglês como transcendente ou mais abrangente e *universo*. Segundo ele, o metaverso tem caráter real, se tratar de uma ampliação do espaço real do mundo físico dentro de um espaço virtual na *internet*. Bainbridge (2007) utiliza o termo mundo virtual para descrever espaços eletrônicos onde as pessoas podem interagir entre si e com objetos, e são representadas por personagens.

Lombard e Ditton (1997) apontam que os metaversos têm propiciado a formação de comunidades virtuais, que proporcionam espaço de trocas de experiências e dados. O metaverso se popularizou após o lançamento do *Second Life*, em 2003, onde o ambiente virtual simulava a vida social dos seres humanos, por meio de interação entre avatares, e, também, com a transição do nome da controladora do Facebook para *Meta*, empresa de Mark Zuckerberg, no final de 2021.

Contudo, esse conceito não é uma novidade. Na ficção científica, ele aparece fortemente em filmes e empresas de tecnologia. Anteriormente, sua utilização era restrita a poucos espaços, porém vem ganhando mais visibilidade no âmbito educacional, apesar de ser uma realidade ainda em estudo. Sua utilização, ampliada para os processos de ensino e aprendizagem, também aparece como uma transformação para a educação tradicional. Nessa perspectiva, há a possibilidade de compartilhar o mesmo espaço com vários alunos, utilizando-se propostas de ensino que explorem o mundo interativo, sem deixar de lado o mundo real.

2.3 A Utilização de Mídias Digitais como Recurso Metodológico

A Matemática, muitas vezes, é vista com aversão pelo aluno, e a metodologia, utilizada para apresentar habilidades e competências, em geral, não possibilita maior envolvimento. Assim, no campo da Matemática, a dúvida recorrente

dos alunos reside em descobrir qual a importância de aprender determinado conteúdo ou qual sua aplicabilidade.

A incorporação das mídias digitais em sala de aula tem por objetivo potencializar as aulas, trazer ludicidade e motivar o aprendizado dos alunos, de modo a envolvê-los de forma ativa em todo o processo de aprendizagem, desde a construção do conceito até a compreensão da sua aplicabilidade (MONTEIRO,2020).

É sabido que as redes sociais impactam diretamente na vida da sociedade, e a sala de aula não pode ficar distante. O uso das mídias em ambientes fora da sala de aula ganhou um espaço que deve ser agregado à realidade educacional, considerar mídias que favoreçam aprendizagem, mas que também atraiam os estudantes, para assim produzir conhecimento e aprendizado significativo, com autonomia, criatividade e uma estrutura menos conteudista para sala de aula.

As tecnologias são consideradas potencializadoras no processo de ensino e aprendizagem de Matemática. De acordo com Santos, Loreto e Gonçalves (2010), a utilização de novas tecnologias nas aulas pode criar motivação e uma nova forma de apropriação do objeto do conhecimento estudado. Utilizar esses *softwares* em sala de aula contribui para que a aula seja mais atrativa e promova benefícios para o professor e para o aluno.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2018, apresenta, como proposta para o desenvolvimento de habilidades e competências, o uso de tecnologias digitais para aplicar conceitos matemáticos e tomar decisões. A utilização de recursos tecnológicos ajuda na compreensão, bem como no aprimoramento de diversos conceitos que, por métodos de ensino tradicionais, são aprendidos superficialmente por estarem distantes do cotidiano do aluno.

Medeiros (2014) afirma que é possível identificar *softwares*, como os jogos virtuais matemáticos, que podem ser uma alternativa para trabalhar os conceitos teóricos dos objetos do conhecimento matemático, promovendo uma aula mais dinâmica que incentive o estudo dos conceitos de forma inovadora.

Nessa perspectiva, percebe-se a importância do uso de recursos tecnológicos digitais, pois a utilização deles preenche um espaço que antes era distante da realidade do aluno. Trazer esses recursos para a sala de aula permite grande interação entre alunos e professores. Aulas com maior entretenimento e inversão de papéis possibilitam momentos de reflexão, aprendizado com significado e identificação da aplicabilidade de conteúdos em situações cotidianas.

2.4 Produto Educacional

Com o crescimento das redes sociais e os desafios encontrados em sala de aula para desenvolver habilidades de forma mais atrativa, a aplicação dos mundos real e virtual, com vias a aumentar o interesse dos alunos, surge a utilização da mídia social *TikTok* como uma alternativa para a aplicação de conteúdos educativos de maneira descontraída e bem humorada, contribuindo para ampliar conhecimento sobre os mais diversos objetos do conhecimento, unindo a tecnologia de um ambiente inovador com vídeos e espaço de interação e também o conhecimento desenvolvido em sala de aula.

Essa proposta objetivou despertar através de um recurso que envolve o mundo virtual para o desenvolvimento de habilidades e competências, com uma metodologia de aprendizagem significativa, apresentada por um método menos formal, propiciando promoção de aprendizado com criatividade, autonomia e uma estrutura menos conteudista.

O *TikTok* é uma rede que, com vídeos curtos, de forma direta e humorística, aborda os mais diversos assuntos. O uso de recursos tecnológicos vem sendo discutido nas últimas décadas como uma necessidade para promover maior interação entre alunos e mediação pedagógica. As redes sociais possuem grande possibilidade de integração entre a sala de aula e a realidade dos alunos (*TikTok*, 2020).

Embora as redes sociais sejam utilizadas amplamente por alunos e professores como recurso ou apoio para suas aulas, poucos exploram o uso do *TikTok* para esse fim. O *TikTok* é uma rede social que pode ser acessada de sistemas

operacionais Android e IOS, e as novidades não param quando o assunto é esse aplicativo, que iniciou disponibilizando gravações de vídeos de um minuto e, no máximo, três minutos, permitindo, agora, gravações de até 10 minutos, publicação em seu *feed* e a transmissão de *lives* ao vivo. A rede, cujo principal objetivo é trazer alegria e incentivar a criatividade dos seus usuários, aparece como um grande recurso a ser utilizado em sala de aula (*TikTok*, 2020).

Em 2019, o próprio aplicativo organizou uma campanha para disseminar a utilização da rede para o aprendizado, quando lançou a *hashtag* #EduTok, para incentivar especialistas e instituições a produzirem vídeos de educação, inicialmente voltados para a Índia. Hoje, essa *hashtag* passou a ser utilizada em milhões de vídeos.

Como recurso metodológico, Monteiro (2020) afirma que o *TikTok* pode ser usado não apenas para a diversão, mas também para distribuição de conteúdo criativo, integração e desenvolvimento do potencial criativo, assim como instrumento de avaliação da aprendizagem.

A potencialidade do uso de vídeos no processo de ensino e aprendizagem tem sido amplamente discutida na literatura, como nas abordagens de Moran (1995) e Felcher, Bierhalz e Fommer (2019). Dentre as potencialidades, os autores destacam a possibilidade de reuso, que permite aos estudantes e interessados assistirem aos vídeos, quantas vezes forem necessárias para a compreensão, o que não ocorre no ambiente de sala de aula, onde, por limitações temporais, ou em função da timidez, o aluno opta por não informar que ainda possui dúvidas sobre o conteúdo ou que não o compreendeu.

Com base na aprendizagem ativa ou significativa, o aluno deve ser o sujeito principal em todos os processos do conhecimento, e não ser somente um ouvinte. Para haver uma aprendizagem efetiva, ele precisa de uma estrutura que permita um ensino colaborativo e significativo.

Segundo Freire (1996, p.47), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou construção”. Compreendemos, então, que a aprendizagem deve ser construída com experiências que estabeleçam relações com o ambiente no qual o aluno está inserido, ou seja, sua realidade e contexto social, salientando a importância do trabalho com os aplicativos.

3 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Este estudo foi realizado na Escola Fundamental La Salle, em Sapucaia do Sul - RS, e teve como população-alvo 58 alunos do II ano do III ciclo. Com abordagem de cunho qualitativo e análise descritiva, os dados foram analisados buscando desenvolver a criatividade e retratar, de forma realista, o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Foram organizados subtemas (perímetro de figuras planas; área de triângulos, quadriláteros e trapézios; área do círculo e unidades de medida de área) que foram sorteados entre os alunos e seus respectivos grupos. Antes do processo de gravação dos vídeos, foram disponibilizados materiais didáticos sobre os temas (livros, cadernos, anotações, computadores) para a realização da pesquisa e da análise dos vídeos na plataforma, dando início ao processo de roteirização, ou seja, o processo de *design* do produto, com a elaboração de uma ficha-resumo para auxiliar no processo de gravação.

Os alunos utilizaram seus próprios celulares para a gravação do vídeo e suas contas no aplicativo *TikTok*. Nesse formato, os educandos foram instigados a se tornarem autores de conteúdo ao produzirem seus próprios vídeos. A pesquisa foi constituída pelas seguintes etapas:

1. Diálogo com os alunos sobre proposta, organização dos grupos, orientações e possibilidades de gravações;
2. Criação do *briefing* (processo de coleta de dados e organização de ideias);
3. Momento para a turma assistir aos vídeos prontos do aplicativo *TikTok* e para a instalação do aplicativo.
OBS.: Essa etapa precisa da contribuição de todos os integrantes, de forma direta ou indireta, mesmo daqueles que não irão instalar o aplicativo;

4. Elaboração de um resumo ou mapa conceitual para esclarecer e aprofundar o conceito do tema sorteado. OBS.: Esse momento deve ser oportunizado antes da gravação, e o resumo pode ou não ser utilizado nos vídeos;
5. Na gravação dos vídeos, a produção deverá conter a explicação do conteúdo, da forma que o grupo julgar conveniente, com o protagonismo de todos os alunos envolvidos no grupo, seja de forma direta (aparecendo no vídeo) ou indireta (na organização do roteiro, gravação e edição);
6. Apresentação dos vídeos em aula para toda a turma.

Atividade proposta:

Com base nos assuntos discutidos em sala de aula, este será o momento para você mostrar toda sua criatividade. Vamos lá!

Tornando-se um *TikToker*, crie um vídeo de no mínimo 1 (um) minuto, abordando a temática sorteada pela professora.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Todos os sujeitos da amostra participaram da atividade proposta. Inicialmente, apresentaram certa resistência para execução da atividade, não queriam mostrar o rosto e analisar o que seria desenvolvido na atividade. Ao compreenderem o formato no qual o vídeo seria desenvolvido, os grupos foram se sentindo motivados a participar e conseguiram compreender a importância da atividade no processo de construção do conhecimento do objeto em estudo. Isso proporcionou uma aprendizagem efetiva do tema, e os grupos foram se auxiliando durante as gravações e no processo de edição, compartilhando desde as informações trabalhadas nas aulas até o momento de entrega da atividade.

Foi possível identificar que alguns grupos se detiveram mais na parte da gravação, sem dar foco ao desenvolvimento do objeto do conhecimento. Como decorrência, seus vídeos, mesmo após intervenções da professora, saíram com erros, o que nos levou a perceber que o grupo não havia compreendido, de forma satisfatória, o objeto do conhecimento sorteado.

A partir dessa atividade, foi possível inferir que o aplicativo *TikTok*, como proposta do metaverso, pois possibilitou unir o espaço real e o virtual, no contexto educacional, pode ser utilizado em mais esferas, tais como: gravação e utilização de vídeos em processos avaliativos criativos, que possibilitam ao aluno protagonismo em forma de imersão ao objeto estudado e no próprio aplicativo, bem como aprendizagem efetiva e construção de saberes com sentido, proporcionando, assim, mais uma alternativa ao professor para identificação das dificuldades dos alunos, seja a partir do desenvolvimento de habilidades, ou no próprio processo de organização de cada aluno para aprendizagem, que pode acontecer em momentos diferentes, no processo de organização dos dados, na gravação ou no momento de apresentação dos vídeos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando o desenvolvimento do trabalho, é possível afirmar que o uso de vídeos criativos, curtos traz benefícios para o processo de ensino e aprendizagem, auxilia no desenvolvimento da compreensão dos objetos do conhecimento e proporciona momentos que despertam a atenção dos alunos para informações que não foram identificadas anteriormente em aula. Com uma proposta de misturar realidade virtual e física, houve interação entre os alunos nos ambientes e discussão em sala de aula sobre o objeto em estudo: Geometria.

No desenvolvimento da habilidade: (EF08MA19) Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de área

de figuras geométricas, utilizando expressões de cálculo de área e perímetro (quadriláteros, triângulos e círculos), em situações como determinar a medida de terrenos, foi possível identificar que a criação dos vídeos e depois os espaços de interação tanto em sala de aula quanto virtual, contribuiu para que a aprendizagem se tornasse efetiva, sendo constituída por momentos de organização do roteiro com os dados do que seria gravado, o formato de gravação, a explicação do objeto do conhecimento através de um resumo ou mapa conceitual, edição do vídeo e apresentação geral.

Apesar de muitos alunos já utilizarem o aplicativo, foi a primeira vez que a proposta de criação se voltou para um conteúdo educacional. Segundo os participantes, foi um grande desafio desde o momento de preparar o que seria apresentado até a gravação. Nesse sentido, a produção do produto educacional proporcionou aos alunos não apenas gravar um vídeo, mas buscar informações sobre geometria e compreender o seu real significado para pôr em prática seu conhecimento em futuras aulas, onde foram ofertadas atividades de resolução de situações problema e os alunos tiveram um desempenho satisfatório.

Incentivar os alunos a produzirem seus vídeos permitiu que eles desenvolvessem aprendizagem significativa, reflitam criticamente sobre seu processo de ensino e aprendizagem, tornando-se agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento. A ferramenta utilizada foi uma forma de ressignificar a sala de aula, trazendo novas possibilidades para que o conhecimento seja autônomo e criativo.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P.; *Et al.* **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro, Interamericana. Tradução para português, de Eva Nick, *et al.*, da segunda edição de Educational psychology: a cognitive view, 1980.
- BARIN, C. S.; *Et al.* O uso do TikTok no contexto educacional. **Renote**, v. 18, n. 2, p. 630-639, 2020. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/110306>>. Acesso em: 8 ago. 2022.
- BAINBRIDGE, W. S. The Scientific Research Potential of Virtual Worlds. **Science**, v. 317, n. 5837, p. 472-476, 2007. Disponível em: <<https://www.science.org/doi/abs/10.1126/science.1146930>>. Acesso em: 8 ago. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Ministério da Educação (MEC). Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 26. jun. 2022
- DA ROCHA, C. J. T.; *Et al.* Metodologias Ativas de Aprendizagem Possíveis ao Ensino De Ciências E Matemática. **REAMEC-Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 8, n. 2, p. 69-87, 2020. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/9422>>. Acesso em: 8 ago. 2022.
- FELCHER, C. D. O.; *Et al.* A utilização dos vídeos educacionais do YouTube na Licenciatura em Matemática: presencial e a distância. **RENTE-Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 17, n. 1, p. 577-586, 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/95950>>. Acesso em: 28. Jun. 2022
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Paz e terra, 1996.
- GIL, G. Aula Magna na USP – Universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, A.; ALBER-NAZ, M. B.; SIQUEIRA, M. (Orgs.) **Cultura pela palavra: coletânea de artigos, entrevistas e discursos dos ministros da Cultura. 2003-2010**. Rio de Janeiro, Versal, 2013.
- LÉVY, P. **a inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. (Trad. Luiz Paulo Rouanet). São Paulo: Loyola, 1998.
- LOMBARD, M.; DITTON, T. At the heart of it all: the concept of presence. **Journal of Computer Mediated-Communication**. v. 3, n. 2, p. JCMC321, 1997. Disponível em: <<http://www.ascusc.org/jcmc/vol3/issue2/lombard.htm>>. Acesso em: 20. Jun.2022
- MEDEIROS, R. P. Softwares matemáticos: O uso de novos recursos tecnológicos para o processo de ensino e aprendizagem da matemática. **REBES - Revista brasileira de educação e saúde**; ISSN - 2358-2391. Pombal - PB, Brasil, v. 4, n. 3, p. 6- 12, jul.-set., 2014. Disponível em: <<https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/REBES/article/view/3106>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

- MORAN, J.M. O Vídeo na Sala de Aula. **Comunicação e Educação**, v. 2, p. 27–35, 1995. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131>>. Acesso em: 2 set. 2022.
- MOREIRA, P.R.; SELMAR, F.; COSTA, E.A.S.. Mídias digitais no ensino da Matemática. **Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática**, v. 5, n. 2, p. 56-70, 2020. Disponível em: <<http://funes.uniandes.edu.co/30230/>>. Acesso em: 2 set. 2022.
- MOREIRA, M.A.. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Instituto de Física–UFRGS, 2010.
- MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.
- MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. Tiktok como Novo Suporte Midiático para a Aprendizagem Criativa. **Revista Latino-Americana de Estudos Científico**, v1, n.2, p.5-20, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/30795>>. Acesso em: 8 set. 2022.
- SANTOS, R.; LORETO, A.B.; GONÇALVES, J.L.; Avaliação de softwares matemáticos quanto a sua funcionalidade e tipo de licença para uso em sala de aula; **Revista de ensino de Ciências e Matemática, REnCiMa**, v. 1, n. 1, p. 47-65, 2010. Disponível em: <<https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/4>>. Acesso em: 8 set. 2022.
- SANTOS, J. C. F. dos. **Aprendizagem Significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- STEPHENSON, N. **Snow Crash**, Bantam Books. New York, NY, 1992.
- TIKTOK. **For good**. 2020. Disponível em: <<https://www.tiktok.com/forgood>>.

CAPÍTULO 13

METAVERSO E MULTIVERSO LA SALLE SAPUCAIA SCHOOL: UMA EXPERIÊNCIA TRANSFORMADORA

Anne Eduarda Müller Hörlle

Rosilene Carvalho Nogueir

1 INTRODUÇÃO

Em 1997, em homenagem aos 90 Anos de Presença Lassalista no Brasil, o Conselho Provincial da época aprovou a abertura de uma nova Escola de Ensino Fundamental. Uma Escola de Educação Popular, caracterizada pela participação da comunidade, e que atendesse a crianças e adolescentes economicamente carentes, primando pela inovação pedagógica e centrando-se na formação integral do aluno.

Que esta Proposta Pedagógica Lassalista seja precedida à construção física, destacando-se pela originalidade, por novas alternativas, primando pela qualidade, estando centrada na formação integral do aluno. Evitar que se erga mais uma escola com características tradicionais... Que esta futura obra, com a participação da comunidade local, seja uma forte expressão de instituto e da igreja e um gesto de serviço educativo aos pobres (SOCIEDADE PORVIR CIENTÍFICO OFÍCIO,1988).

Com essa concepção, a Escola Fundamental La Salle foi inaugurada no dia 07 de abril de 2000, no Loteamento Jardim América, Bairro Lomba da Palmeira, em Sapucaia do Sul-RS. Tendo presente que a aprendizagem se efetiva em tempos diversos para cada indivíduo, optou-se pela Estrutura Curricular por Ciclos de Formação, como forma de redimensionar os tempos e espaços da Escola, bem como distribuir os conteúdos (habilidades e competências) de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem, sem ruptura. “Os conhecimentos adquiridos na escola passam por um processo de construção e reconstrução contínua e não por etapas fixadas e definidas no tempo. As aprendizagens não se processam como a subida de degraus regulares, mas como avanços de diferentes magnitudes.” (BRASIL, 2000).

Desta forma, o Ensino Fundamental na Escola La Salle Sapucaia se organiza em 03 ciclos, que possuem duração de 03 anos cada um. O ciclo funciona como unidades interdependentes e sistêmicas, que acompanham o desenvolvimento do aluno de forma individualizada, durante todo o seu processo. Os fenômenos da comunidade são trazidos para o currículo por meio de uma pesquisa socioantropológica, realizada no início do ano letivo, com os integrantes da comunidade (pais, alunos, comunidade em geral). A partir da pesquisa, os interesses, as problemáticas e a forma como a comunidade propõe a resolução das mesmas são estruturadas em um Complexo Temático¹². O confronto das problemáticas, trazidas pelas famílias e pelos alunos, resulta nos projetos das Salas Temáticas¹³.

A democratização da informação através do fenômeno da internet configura um novo perfil de alunos, os chamados nativos digitais, os quais apresentam outras demandas, necessidades e perspectivas. Frente a esse cenário,

12 Complexo Temático é, segundo FELIX; MOREIRA; SANTOS, 2007 Um Sistema orientado pelo método dialético e tem por finalidade principal ajudar o aluno a entender a realidade atual de uma forma dinâmica e não estática, estudando o conhecimento dos fenômenos e dos objetos em suas relações recíprocas desde diferentes pontos de vista.

13 As Salas Temáticas constituem a ideia de inovar e possibilitar aos educandos um espaço integrado de aprendizagem. Cada sala possui um tema que está ligado à realidade dos estudantes e com o Ano/ciclo que estão. Cada sala constitui-se de uma situação problema que são as perguntas norteadoras para construção do conhecimento. E as hipóteses referem-se às possíveis soluções dos problemas. Por meio desta lógica, educadores e educandos trabalham os componentes curriculares necessários para o Ano/ciclo de forma transversal, pois todas as salas podem ser utilizadas pelos estudantes. As salas temáticas desenvolvem nos educandos a criatividade e o interesse pelo aprendizado, pois está diretamente ligada a sua realidade.

faz-se necessário que o fazer pedagógico se adapte às demandas da sociedade do conhecimento pelo desenvolvimento de habilidades com as quais os alunos possam agir com competência em diversos setores da sociedade.

Nesse contexto, e para que os conhecimentos trabalhados na escola sejam significativos e se transformem em saberes para a transformação do entorno, a realidade circundante adentra a escola com seus signos¹⁴ e significados¹⁵. Desta forma, a cultura *pop*, através dos *games*, História em Quadrinhos (HQs), RPG - *Role-Playing Game*, *Slam* e tantas outras expressões culturais populares adentram a escola e o fazer pedagógico, a fim de atender as demandas da geração *touch*¹⁶.

Conceitos como *gamificação*, realidade aumentada, realidade virtual, realidade 360 e toda a dinâmica que configura uma nova estrutura cognitiva, uma nova forma de pensar e uma nova forma de aprender precisam adentrar e ganhar força no espaço escolar. A teoria das cordas, da realidade paralela, trazida pela indústria cinematográfica dos filmes de super-heróis, nos aproxima de um mundo chamado Multiverso¹⁷.

Multiverso é um termo usado para descrever o conjunto hipotético de universos possíveis, incluindo o universo em que vivemos. Juntos, esses universos compreendem tudo o que existe: a totalidade do espaço, do tempo, da matéria, da energia e das leis e constantes físicas que os descrevem. É geralmente usado em enredos de ficção científica, mas também é uma extrapolação possível de algumas teorias científicas para descrever um grupo de universos que estão relacionados, os denominados universos paralelos (WIKIPEDIA, 2022).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Schlemmer e Backes (2008), a ideia de metaverso, embora descrita com outros termos, surge em 1984, em livros como *Neuromancer*, de William Gibson. Entretanto, o termo metaverso, em si, foi criado pelo escritor Neal Stephenson no início da década de 90, em um romance pós-moderno, intitulado *Snow Crash* (em português *Samurai: Nome de Código*).

Segundo Stephenson (1992 apud SCHLEMMER; BACKES, 2008), metaverso tem caráter real, bem como utilidade real pública e privada, pois se trata de uma ampliação do espaço real do mundo físico dentro de um espaço virtual na internet. Em seu livro, Stephenson descreve algumas questões relativas à implementação de tais espaços, questões que começam a se tornar mais relevantes à medida que esses meios se tornam mais abrangentes e fundamentais na vida dos indivíduos. Isso pode ser evidenciado na medida em que usamos um avatar para nos representar virtualmente num mundo a qual vivemos e convivemos, por meio de seus códigos.

O metaverso é, então, uma tecnologia que se constitui no ciberespaço e se “materializa” por meio da criação de Mundos Digitais Virtuais em 3D – MDV3D, no qual diferentes espaços para o viver e conviver são representados em 3D, propiciando o surgimento dos “mundos paralelos” contemporâneos. Então, poderíamos dizer que MDV3D são mundos paralelos ao mundo físico? Ou seria melhor dizermos que são representações a partir dos mundos que conhecemos e/ou imaginamos, sendo assim, mundos de outra natureza?

[...] um mundo virtual, no sentido amplo, é um universo de possíveis, calculáveis a partir de um modelo digital. Ao interagir com o mundo virtual, os usuários o exploram e o atualizam simultaneamente. Quando as interações podem enriquecer ou modificar o modelo, o mundo virtual torna-se um vetor de inteligência e criação coletiva. (LEVY, 1999, p. 75).

14 No âmbito deste estudo, adota-se o conceito de signo sendo um objeto, fenômeno ou ação material que, por natureza ou por convenção, representa ou substitui outro.

15 Significado é trazido, no escopo desta pesquisa, enquanto relação de reconhecimento, de apreço, valor, importância, significação e significância.

16 A Geração Touch é aquela que cresce sob a influência da internet e pela ligação com um Universo digital e móvel.

17 O conceito de Multiverso é adotado nesta investigação como o conjunto de universos possíveis.

Um Mundo Virtual é uma representação em 3D, modelada computacionalmente por meio de técnicas de computação gráfica e usado para representar a parte visual de um sistema de realidade virtual. Esses ambientes são projetados por meio de ferramentas especiais, tais como a linguagem de programação VRML – Virtual Reality Modeling Language (SCHLEMMER, BACKES, 2008).

Uma das características fundamentais dos MDV3D, que utilizam recursos de Realidade Virtual, é o fato de se caracterizarem como sistemas dinâmicos, ou seja, o ambiente modifica-se em tempo real à medida que os usuários vão interagindo com ele. Essa interação pode ocorrer em menor ou maior grau dependendo da interface adotada, pois os mundos virtuais podem ser povoados, tanto por humanos, os e-cidadãos, representados por meio de avatares, quanto por “humanos virtuais” (Non-player Character NPCs – Personagens não manipuláveis e/ou bots e agentes comunicativos). Enquanto nos tradicionais meios digitais virtuais o acesso à informação se dá por intermédio de um *browser*, software que permite navegação na Internet, numa interface baseada em ambiente bidimensional de textos, imagens estáticas, vídeos, etc., em um metaverso, a navegação se dá em ambiente tridimensional, dinâmico, sem que se perca o acesso a esses mesmos vídeos e imagens, fotografias e textos (SCHLEMMER, BACKES, 2008).

Quando falamos em metaverso, estamos nos referindo a um ambiente de total imersão, que possibilita a construção de MDV3D pelos próprios sujeitos que o “habitam”. Um metaverso traduz-se num meio cognitivamente mais familiar ao ser humano e, portanto, naturalmente mais intuitivo de se utilizar. Nesse contexto, a potencialização da interação é ampliada em relação aos já conhecidos AVAs (SCHLEMMER, BACKES, 2008).

De maneira análoga, apresenta-se os estudos de Vygotsky (1984 apud DUDAR; SANTOS, 2015), que entende o homem e seu desenvolvimento numa perspectiva sociocultural, ou seja, percebe que o homem se constitui na interação com o meio em que está inserido. Por isso, sua teoria ganhou o nome de socioconstrutivismo, sendo também denominada sociointeracionismo. É importante afirmar que essa interação entre homem e meio é considerada uma relação dialética, já que o indivíduo não só internaliza as formas culturais como também intervém e as transforma. Sua obra tem como temas centrais o desenvolvimento humano e a aprendizagem – dois processos indissociáveis que se constituem reciprocamente.

O contato que o indivíduo tem com o meio e com seus iguais é mediado por um conhecimento e/ou experiência assimilado anteriormente, uma vez que o indivíduo não tem contato direto com os objetos, sendo essa ação mediada. Por isso, sua teoria é denominada socioconstrutivista, pois percebe que a interação é mediada por várias relações, diferentemente do construtivismo, em que o sujeito age diretamente com o objeto (VYGOTSKY, 1984 apud DUDAR; SANTOS, 2015).

Wallon (1981 apud FREIRE *et al.*, 2010) estudou o psiquismo humano na perspectiva genética, ou seja, ele defende a gênese da pessoa, na qual justifica seu interesse pela evolução psicológica da criança. A teoria walloniana, segundo Freire *et al.* (2010), considera que não é possível selecionar um único aspecto do ser humano e perceber o desenvolvimento nos vários campos funcionais nos quais se distribuem a atividade infantil (afetivo, motor e cognitivo), pois o estudo do desenvolvimento humano deve considerar o sujeito como “geneticamente social” e estudar a criança contextualizada, nas relações com o meio.

As ideias de Wallon (1981 apud FREIRE *et al.*, 2010) foram baseadas em três elementos básicos que se comunicam o tempo todo: afetividade, movimento e inteligência. A afetividade tem papel predominante no desenvolvimento da pessoa. É por meio dela que o aluno exterioriza seus desejos e suas experiências. Em geral são manifestações que expressam um universo importante e perceptível, mas pouco estimulado devido a influência dos modelos tradicionais de ensino.

Segundo os autores, o movimento depende fundamentalmente da organização dos espaços para elaboração de atividades que promovam o desenvolvimento motor com fins educativos. A identidade e a autonomia têm uma relação direta com o desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo; necessitando para tanto a promoção de situações de aprendizagem que possibilitem experiências no sentido de oportunizar ao indivíduo a consecução dos valores morais, culturais e éticos

da sociedade onde vive, de modo a se tornar participativo e a contribuir para o desenvolvimento da mesma.

Em sua teoria, Wallon (1981 apud FREIRE *et al.*, 2010) diz que é através da imitação que a criança vive o processo de desenvolvimento que é seguido por fases distintas, no entanto, é a quantidade de atividades lúdicas que proporcionarão o progresso, e diante do resultado, temos a impressão que a criança internalizou por completo o aprendizado, mas, ela só comprova seu progresso através dos detalhes. Wallon (1981 apud FREIRE *et al.*, 2010) compreende que as etapas do desenvolvimento evidenciam atividades em que as crianças buscam tirar proveito de tudo.

Emilia Ferreiro estudou e trabalhou com Piaget, concentrando o foco nos mecanismos congênitos relacionados à leitura e à escrita, por isso, tornou-se uma espécie de referência para a alfabetização e seu nome passou a estar relacionado ao construtivismo. Suas descobertas levaram à conclusão de que as crianças têm um papel ativo no aprendizado, elas constroem o próprio conhecimento, daí a palavra construtivismo. Os resultados de suas pesquisas também contribuíram para desmistificar alguns mitos ainda muito presentes em algumas escolas tradicionais, onde a escrita da criança, por exemplo, não é o resultado de uma simples cópia de um modelo externo, mas é um processo de contribuição pessoal e contínua.

3 METODOLOGIA: MULTIVERSO LA SALLE SAPUCAIA SCHOOL

Na astronomia, um *universo* corresponde ao conjunto de toda a matéria e da energia existente. Ele reúne os astros: planetas, cometas, estrelas, galáxias, nebulosas, satélites, dentre outros. É um local imenso e, para muitos, infinito. No Latim, a palavra *universum* significa “todo inteiro” ou “tudo em um só”.

Tendo em vista os interesses e as sugestões dos alunos, o conceito com a similaridade dos HQ (Marvel/Comic DC) passa a adentrar a sala de aula, com existência de um “multiverso” composto por milhares de universos. Assim, os *Universos* das salas de aulas são retratados como existentes no *Multiverso La Salle Sapucaia School*, sendo que as salas de aulas deixam de ser simples espaços e passam a ser *Universos* dentro do *Multiverso La Salle Sapucaia School*.

Neste contexto, o *Multiverso La Salle Sapucaia School* é uma réplica da Escola feita no *Minecraft*¹⁸, onde cada *Universo* insere seus projetos, virtualmente, para partilhá-los com os demais *universos* e com a comunidade em geral. O *Metaverso*¹⁹ é uma espécie de nova camada da realidade que integra os mundos real e virtual. Na prática, é um ambiente virtual imersivo construído por meio de diversas tecnologias, como Realidade Virtual, Realidade Aumentada e Hologramas.

[...] um mundo virtual, no sentido amplo, é um universo de possíveis, calculáveis a partir de um modelo digital. Ao interagir com o mundo virtual, os usuários o exploram e o atualizam simultaneamente. Quando as interações podem enriquecer ou modificar o modelo, o mundo virtual torna-se um vetor de inteligência e criação coletiva. (LÉVY, 1999, p. 75).

Os jogos de que os alunos tanto gostam e que desafiam os pais a colocarem limites podem ser grandes aliados no *Metaverso*, onde as ações de jogar e estudar podem ser colaborativas e possibilitar aprendizagem. É a tecnologia cada vez mais em consonância com a educação. O *Metaverso*, então, é a junção desse mundo virtual com o mundo real, ou seja, a valorização do mundo virtual de que os alunos tanto gostam, e onde estão inseridos, sem perder o horizonte do mundo real, o aqui e o agora.

A Sala *Metaverso Experience La Salle Sapucaia*²⁰ propõe experiências com tecnologias da realidade estendida, aumentada e holográfica, nas quais as atividades do mundo real são simuladas no mundo virtual. Trata-se de uma experiência de imersão, que pode levar os alunos a lugares inimagináveis. Os óculos de Realidade Virtual, nessa experiência, é um instrumento que auxilia a extrapolar o desenvolvimento de habilidades e competências com maior

18 *Minecraft* é um jogo que se trata de construir virtualmente, através de blocos.

19 *Metaverso* é uma espécie de uma nova camada da realidade que integra os mundos real e virtual.

20 *Metaverso Experience* é um espaço criado para ampliar as vivências, explorando os 5 sentidos.

interatividade, em espaços e tempos, que, sem eles, não seria possível.

3.1 Universos e seus respectivos projetos

Este tópico apresenta os universos (e seus respectivos projetos) que constituem o Meta e Multiverso do La Salle Sapucaia School. O *Universo Radical: Esporte, Dança e Música* abarca o *Projeto: Esporte, Dança e Música ao Nosso Lado para o Bem-estar Físico, Mental e Emocional*. Os alunos desse Universo, juntamente com suas professoras de referência, buscam atrelar as práticas esportivas ao processo educativo. O Universo parte de situações-problema, tais como: “O esporte influencia no dia a dia das pessoas? Qual a relação da música com os esportes e com a dança?”

Tendo em vista essas problemáticas, a turma busca promover ações com os demais Universos da escola, tais como a criação de um complexo esportivo na plataforma *Minecraft*, onde acontecem campeonatos, jogos interuniversos, dentre outras atividades. A turma também pretende promover ações práticas, como atividade de alongamento com alunos, professores e funcionários durante o cotidiano escolar, a fim de promover o bem-estar e o cuidado com a saúde.

Já o *Universo Geek: Anime, HQ e RPG* abrange o *Projeto: O Universo das HQs, Animes e RPGs em Conexão com o Planeta Educação*. Esse Universo, juntamente com seus professores de referência, tem como proposta de trabalho as diferentes linguagens deste Universo e buscam responder às situações-problema: “Animes e HQs podem proporcionar diferentes aprendizagens? Se sim, de que forma? É possível relacionar RPGs com o tema inclusão?”

Este Universo acredita que trabalhar múltiplas linguagens no processo de aprendizagem, sejam HQs, Animes ou RPGs, é uma forma de trazer a pluralidade de realidades – social e cultural – dos alunos para o ambiente escolar.

Para isto, utilizam a plataforma *The Sims* para a construção de seus avatares, espaços da escola e criação de conteúdo para o projeto, bem como as tecnologias dos *QR Codes*, para que as pessoas que assistem a suas propostas possam ter acesso às informações e criações.

As ações prospectadas por este Universo referem-se à criação de HQs, Animes e RPGs de diferentes temáticas, pertinentes ao meio em que estão inseridos, e conforme os assuntos que desejam abordar, bem como a interrelação entre as temáticas dos demais Universos da escola. Por outro lado, o *Universo Geek: Youtube, Games e Books* contempla o *Projeto: As Aventuras de Robin na Roblox*, cujo tema é a contribuição dos *games on-line* para a aprendizagem significativa dos estudantes.

Os alunos deste Universo, juntamente com suas professoras de referência, idealizaram o projeto “As Aventuras de Robin na Roblox”, a partir da leitura do livro “As aventuras de Robin Hood”, dos escritores Ana Maria Machado e Rodrigo Machado. Com a intenção de atrelar as habilidades trabalhadas com o tema do Universo da turma, surgiu a possibilidade de associar o mundo real ao virtual na plataforma Roblox.

Este Universo busca resolver a seguinte situação-problema: “Como aproximar o mundo virtual do mundo real, a partir da construção de um mapa de *parkour* na plataforma Roblox, que explore a narrativa do livro *As aventuras de Robin Hood*?”.

A partir da situação-problema, os alunos trabalham conforme suas habilidades na construção do projeto e de suas ações. Assim, os alunos reúnem-se em ilhas de construção, as quais trabalham programação, edição, construção de narrativas e roteiros do *game*, ou seja, maquetes que representam o ambiente virtual no ambiente real, bem como práticas esportivas como o *parkour*, que foi realizado na escola, juntamente com os estudantes do Universo Radical.

Esta forma de trabalho propicia o protagonismo de cada aluno em sua área de atuação do projeto, conforme suas potencialidades e preferências, sendo o projeto uma construção de todos. Por sua vez, o *Universo Geek: Filmes e Séries, Artes e Culinária* abrange o *Projeto: Influência do Cinema na Cultura*. Os alunos desse Universo, juntamente com seu professor de referência, trabalham a temática do Universo, buscando resolver a situação-problema: “De que forma

o cinema pode influenciar a cultura?” Desta forma, a turma visa a investigar as formas como o cinema influencia a vida das pessoas, bem como a cultura e os hábitos em geral.

As ações práticas do projeto se dão a partir da criação, direção e construção de roteiro de curtas, filmes e produções, além da apresentação e discussão sobre os diversos gêneros de filmes, séries e produções cinematográficas.

O *Universo S.O.S. Planeta* contempla o *Projeto S.O.S. Planeta – La Salle Cuidando da Casa Comum*. Os alunos desse Universo, juntamente com seus professores de referência, trabalham a temática S.O.S. Planeta, que consiste no estudo e na reflexão acerca das problemáticas ecológicas que enfrentam o Planeta Terra e o meio onde estão inseridos. Para isto, utilizam a plataforma *Minecraft* para construir a maquete *on-line* da escola, com desafios de RPG *on-line*, que conscientizam sobre a preservação da nossa Casa Comum.

A partir da reflexão das necessidades ecológicas e ambientais presentes na comunidade educativa, a turma associa o fazer prático ao digital no ambiente virtual, como a construção da horta, que irá gerar alimentos para consumo dos alunos e auxiliar nos projetos solidários promovidos pela escola. A construção e a utilização de uma composteira auxiliarão no destino dos rejeitos orgânicos gerando, assim, adubo para a horta.

Entre outras ações, a turma promove o projeto Carona Solidária, ação que visa a diminuir a produção de gases poluentes, contribuindo econômica e ecologicamente com o meio ambiente pelo levantamento de possíveis caronas solidárias no trajeto da escola entre alunos, professores e funcionários da comunidade educativa.

Estes processos práticos, associados à *gamificação*, auxiliam na construção de aprendizagens significativas nos componentes curriculares de forma integradora e interdisciplinar, aproximando os alunos das temáticas emergentes do meio ambiente, de forma prazerosa e envolvente.

Por fim, o *Universo: Viagem no Tempo, Super-Humano, Cidadania e Ações Sociais*

Abarca o *Projeto: Viagem no Tempo, Super-humano, Cidadania e Ações Sociais*. Os alunos desse Universo, juntamente com seus professores de referência, trabalham a temática, através da construção do seu projeto, a partir de situações-problema que refletem sobre ações sociais, atitudes, valores e cidadania, relacionando situações do passado, do presente e do futuro, realizando as relações com a viagem no tempo.

Neste Universo, são articuladas as ações solidárias com os demais Universos, em parceria com o Setor de Pastoral da escola, tendo em vista as necessidades que a comunidade e os Universos apresentam. Ações de reflexão e questões socioemocionais, relacionais e afetivas também são tratadas nesse Universo, em busca de que nosso aprimoramento pessoal ajude a nos tornar pessoas melhores para nós mesmos, para os outros e para o planeta, compreendendo que a solidariedade é o que nos torna *super-humanos*. Essas ações são também realizadas na plataforma *Fortnite*, onde a turma utiliza a *gamificação* como um instrumento de aprendizagem significativa, lúdica e efetiva.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

O projeto Metaverso e Multiverso La Salle Sapucaia School está sendo implantado em 2022. Desta forma, é um projeto embrionário que se encontra em fase inicial de desenvolvimento. A coleta de dados está sendo feita de forma empírica, ou seja, usando evidências obtidas através da observação e experiência do dia-a-dia da escola. Assim sendo pode-se observar um grande envolvimento dos alunos em relação a proposta, em função de utilizar instrumentos digitais, jogos e demais experiências que fazem parte do cotidiano dos alunos e que são de seu extremo interesse. O fato de os alunos dominarem totalmente estas tecnologias, ao contrário dos professores que se constituíram, em sua maioria, em um mundo mais analógico, fez com que os primeiros, tomassem a frente do processo compartilhando seus saberes não só com os colegas mas, também, com os professores. Assim, mais do que nunca, os alunos perceberam-se como agentes ativos no processo evidenciando uma autonomia autêntica. Desta forma, cada vez mais, os professores passaram a compartilhar não só a execução mas a elaboração de suas aulas com os alunos. Este fenômeno, reitera a

premissa de Levy (1999), de que o mundo virtual torna-se um vetor de inteligência e criação coletiva. Outro fator importante a ser considerado, é o rendimento apresentado pelos alunos em termos de processo avaliativo. Os resultados oficiais do I trimestre foram muito satisfatórios, tendo sido ainda melhores no II trimestre.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, após a implantação desta proposta pedagógica inovadora, o Metaverso e o Multiverso La Salle Sapucaia School, observou-se que a mesma tem-se mostrado eficiente e eficaz a fim de atender as demandas do pós-confinamento decorrente da pandemia do Covid-19. Antes da pandemia, a escola tinha um determinado funcionamento. Na pandemia, a escola teve que operar de forma a atender a situação que se apresentou, ou seja, aulas não presenciais, tendo em vista a quarentena. Face a isto, os professores tiveram que, cada vez mais, trazer a tecnologia para sala de aula, se utilizando de recursos dominados pelas crianças e jovens. Na perspectiva do retorno às aulas presenciais, a reflexão de que rumos tomaria a escola frente às possibilidades que o período pandêmico trouxe para a escola, para além de suas dificuldades. O projeto Metaverso e Multiverso La Salle Sapucaia School, vem como uma resposta para potencializarmos as experiências vividas pelos alunos em seu cotidiano no contexto de sala de aula. O resultado disso são alunos cada vez mais engajados, participativos, autônomos, motivados uma vez que o saber da sala de aula se conecta com o saber construído nas vivências diárias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2000.

FERREIRO, E.. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3º ed. Rio de Janeiro: LTC, 1964.

SCHLEMMER, E.; BACKES, L.. Metaversos: novos espaços para construção do conhecimento. **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 24, p. 519-532, 2008. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116834014.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2022.

SOCIEDADE PORVIR CIENTÍFICO. **Ofício nº 177/98, de 12 maio de 1998**. Conselho Provincial da Sociedade Porvir Científico, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Tradução de Gentil Avelino Titton. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

WIKIPEDIA. Multiverso. **Wikipedia**. 2022. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Multiverso_\(ci%C3%Aancia\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Multiverso_(ci%C3%Aancia))>.

CAPÍTULO 14

A AVALIAÇÃO DA USABILIDADE DE UMA FERRAMENTA PARA PROFESSORES SOBRE TRANSTORNOS MENTAIS INFANTIS DURANTE A PANDEMIA

Cristiane de Souza

Jefferson Marlon Monticelli

Julio Cesar Walz

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que é na escola em que o sujeito recebe a maior parte do conhecimento que leva para a vida, forma-se o caráter do indivíduo e são fornecidos subsídios para sua construção profissional. Segundo Souza e Luz (2018), “[a] escola é para a sociedade uma extensão da família, porque é através dela que a sociedade consegue influência para desenvolver e formar cidadãos críticos e conscientes”. Na maioria das vezes, é também na escola em que se percebe na criança alguma dificuldade tanto no que diz respeito ao aprendizado quanto em questões de relacionamento.

Ao identificar algum problema em seu desenvolvimento, normalmente, o professor que acompanha a criança orienta a família a procurar um profissional da saúde, pois somente este tem a base técnica para determinar a existência de algum transtorno causador da dificuldade encontrada. Porém, não é incomum o pré-diagnóstico ser realizado no próprio ambiente escolar, como nos detalha Pereira e Ribeiro (2017, p. 97, grifos dos autores): “pode-se, assim, dizer que há ‘pré-diagnósticos’ feitos por professores que se caracterizam pelo foco no ‘desvio’ do padrão preestabelecido pelo ambiente escolar”.

Segundo dados apresentados no manual de consultas médicas, em sua versão digital (ELIA, 2019), cerca de 20% das crianças e adolescentes apresentam um ou mais distúrbios mentais diagnosticáveis. Esse compilado também reforça que a maioria desses distúrbios podem ser vistos como exageros ou distorções do comportamento e emoções normais. Por essa razão, a avaliação dos distúrbios mentais de uma criança é muito mais complexa do que a de um adulto.

Não é incomum ver em uma sala de aula alunos excluídos por colegas e até mesmo por professores que desconhecem a razão de seu comportamento, deixando de conduzir o processo educacional de forma natural e potencializando as dificuldades daquele que recebeu um diagnóstico, rotulando-o, ignorando suas necessidades de aprendizado e suprimindo as capacidades desse sujeito. Para Corrêa (2010), crianças diferentes dos padrões da sociedade, segundo os profissionais de saúde e educação, são rotuladas pela sociedade como portadores de distúrbios, o que as obriga a fazer parte de um novo grupo, controlado por psicotrópicos, para que se acostumem à concentração e adaptação social.

Diante dessas informações, acredita-se que disponibilizar a esses professores uma ferramenta de referência na modalidade *on-line*, com materiais que possam orientar sobre as dificuldades que encontram com a questão comportamental das crianças e que, na compreensão de como a infância acontece diante da patologização, seja de suma importância para evitar que surjam novos diagnósticos a cada dia. Unir a educação digital à capacitação de profissionais da área da educação otimiza o tempo de qualificação do profissional, permitindo que realize seus estudos em qualquer ambiente e no tempo mais adequado à sua realidade. Como nos trazem os autores Moreira e Schlemmer (2020), a educação digital não se resume somente a *hardwares* e *softwares*, e sim a um movimento entre atores humanos e não humanos que estão em comunicação direta.

Considerando o cenário de pandemia de COVID-19 em que existe um distanciamento físico e emocional

entre os indivíduos, percebe-se ser necessária a criação de novos recursos e novas ferramentas que se possam utilizar em prol de uma educação que necessita de uma reformulação urgente. O uso da tecnologia chega a um momento crucial, onde deixa de ser um apoio à educação e se torna parte essencial no processo educativo. Assim como apresentam Moreira e Schlemmer (2020, p. 27), “[este cenário exige, pois, que após este período de emergência mundial, se pense em criar e desenvolver estruturas que respondam a estas mudanças e às necessidades da formação docente e de educação ao longo da vida (...)]”.

Seguindo na questão da pandemia causada pela COVID-19, para Rodrigues e Lins (2020) com esta nova realidade de fechamento temporário das escolas, as crianças estão vivenciando alterações no seu cotidiano, afetando negativamente sua saúde mental. Seguindo esta linha de raciocínio, oferecer aos profissionais que atuam com essas crianças uma plataforma de fácil acesso a informações relativas aos principais transtornos encontrados na infância, será de bastante útil, pois os mune de informações para lidar com situações cotidianas. Logo, definiu-se a seguinte questão de pesquisa: *um site para esclarecimento sobre transtornos mentais, pode auxiliar os profissionais da educação a adquirir mais conhecimento sobre o tema transtornos mentais?* Por conseguinte, o objetivo desta pesquisa é *avaliar a usabilidade de um site que contenham informações sobre o tema transtorno mental na infância, para auxiliar os professores a melhor compreendê-lo.*

Este estudo visa contribuir com a sociedade disponibilizando, em uma ferramenta acessível para a maioria das pessoas, especificamente um *site*, materiais para serem aproveitados como fonte de pesquisa confiável sobre transtornos mentais. Ao mesmo tempo, com a comunidade acadêmica, busca-se contribuir por meio da criação de uma ferramenta para que o profissional da educação compreenda melhor sobre esse tema e assim possa pensar a criança para além do diagnóstico (LEITE, 2019). Evidentemente que destaca-se que a ferramenta proposta não busca substituir a atenção e o diagnóstico necessários por meio de um profissional capacitado a analisar a singularidade de cada caso. Todavia, busca-se deixar à disposição um material produzido e avaliado para futuras contribuições, com referencial teórico salientando o conhecimento adquirido com base nas tecnologias atuais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Observando os dados do IBGE, em 2019, o número de crianças matriculadas no ensino fundamental era 8.745.184, somente na educação infantil e 27.183.970 no ensino fundamental no Brasil. Apesar de ser um número considerável, sabe-se que grande parte das crianças e adolescentes não chegam a concluir seus estudos, pois abandonam no meio do percurso por alguma razão. E quais seriam as razões? Por que parte dessas crianças não completam sua trajetória escolar? Entre as principais causas dessa evasão escolar está o diagnóstico tardio referente a algum transtorno mental, ou mesmo o não diagnóstico acarretando dificuldades para completar o ano letivo, desmotivando o aluno e atrapalhando o seu progresso (WAGNER; SILVA, 2022). Prova disso são os resultados da pesquisa de Hoffmann *et al.* (2021), que atestou o efeito negativo que condições psiquiátricas podem ter sobre a evolução da educação de alunos brasileiros. Dez a cada cem meninas que estavam fora da série escolar adequada para sua idade poderiam ter acompanhado a turma de transtornos mentais, principalmente os externalizantes (como déficit de atenção e hiperatividade) fossem prevenidos ou tratados. O impacto negativo dessas condições mentais também se reflete na repetência: cinco em cada cem alunas não teriam reprovado. Para meninos, seriam prevenidos 5,3% dos casos de distorção idade-série e 4,8% das reprovações. Na mesma perspectiva, Oliveira (2019) utilizou dados da “The WHO World Mental Health Surveys: Global Perspective”, identificando que os problemas de saúde mental pioram o desempenho e ampliam a evasão escolar. Apesar de haver programas de capacitação de professores sobre diversos temas, a saúde mental ainda não faz parte dessas formações. Isso dificulta o entendimento sobre o que realmente é um transtorno mental, ou somente uma característica da criança sob influência do meio em que vive. Ainda, 50% dos transtornos mentais começam antes dos 14 anos de idade (OLIVEIRA, 2019).

Como agravante, se pensarmos na realidade em que estamos vivendo em 2020 e 2021, onde novos obstáculos surgem em resposta ao isolamento social causado pela pandemia, resultando que as crianças vivenciem uma alteração

em seu cotidiano (RODRIGUES; LINS, 2020). Logo, ponderando a educação em um período antes da pandemia acometida nos últimos anos e trazendo como foco a saúde mental das crianças em idade escolar, é preciso levar em conta que não cabe somente aos profissionais da educação receber informações sobre esses possíveis transtornos: é também um dever da família ter este olhar atento ao desenvolvimento da criança.

2.1 A patologização da infância

Sabe-se que o tema *diagnóstico infantil* é algo bem complexo de ser tratado, não é incomum ver diagnósticos sendo realizados por pessoas sem qualquer qualificação, somente por mera especulação, intuição ou até mesmo influências externas. É possível, inclusive, ver a própria escola e os professores diagnosticando alunos, tendo como base parâmetros e normalidades divulgados pela mídia (SINIBALDI, 2013).

As associações com os transtornos mentais surgem na dificuldade de aprendizado escolar e torna-se o principal motivo da procura de atendimentos psicológicos na infância. Porém, nem sempre a questão está na criança, podendo-se destacar como uma das causas o próprio ensino ou até mesmo questões sociais envolvidas, como falta de escolas próximo a sua residência, baixo grau de instrução dos pais e, entre os jovens, o trabalho. Para trabalhar o tema, faz-se necessário conhecer alguns conceitos relacionados, por exemplo, o tema *patologização*. Para Luengo (2010 p. 63), é importante pensar no conceito *patologização* – ato de patologizar – que vem de patologia, cuja origem é a palavra grega *pathos*, que significa, principalmente, “passividade, sofrimento e assujeitamento”.

Existem algumas características que acompanham essas crianças e que embasam essa patologização. Segundo Luengo (2010), são aqueles alunos que se desviam, os considerados como problema, que não acompanham a massa e que são vistos como fracassos, com baixa condição de sucesso. Sabe-se que é na escola que a criança passa boa parte do seu tempo e são os profissionais que acompanham estes alunos que detectam certas dificuldades no processo de aprendizagem. Existe por parte destes profissionais o sentimento de responsabilidade na educação e formação do sujeito dentro das normas propostas pela sociedade de comportamento ideal.

Quando não é possível oferecer uma ajuda mais eficaz dentro do contexto escolar, quando mesmo diante da tentativa do profissional de acolher e oferecer caminhos para as dificuldades naturais que as crianças com transtornos mentais apresentam, subentende-se que há algo de errado com o aluno, não com o processo educacional ou com o sistema escolar, mas sim com o aluno. Crianças que apresentam tipos de comportamento que não correspondem com o “normal” são vistas como portadoras²¹ de transtornos. Mas sabe-se que nem todo comportamento está relacionado diretamente com transtornos (LUENGO, 2010).

Para Chaves e Caliman (2017), “torna-se cada vez mais comum que crianças que problematizam a ordem escolar - perturbam seu funcionamento e os planejamentos das aulas com seu comportamento inabitual -, sejam encaminhadas aos serviços de saúde, sobretudo aos serviços de saúde mental”. Essa questão reforça o que nos traz Corrêa (2010, p. 102): “As expectativas em relação a este processo de acompanhamento e orientação resumem-se à prescrição de condutas corretivas, visando a melhora no comportamento da criança, algo que poderia ser traduzido como maior submissão às necessidades dos adultos.”

A relação histórica estabelecida entre “problemas de aprendizagem” e “problemas de saúde” reforça um processo de “cuidado” que se dá cada vez mais de forma fragmentada e isolada (CHAVES; CALIMAN, 2017). É preciso ter uma certa cautela ao tratar de um tema tão delicado quanto a patologização da infância. O objetivo de inseri-lo nesta produção é somente chamar a atenção para a importância de se obter um conhecimento sobre o tema e, diante disso, ser capaz de identificar o que poderia ser um problema de aprendizagem, ou o que realmente se trata de um problema de saúde mental.

21 O termo “portador” foi substituído por “pessoa com transtornos” ou “pessoa com deficiência” após debate mundial e oficializado nos documentos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada em 13/12/06 pela Assembleia Geral da ONU.

Uma das reflexões necessárias a se deixar para esses profissionais é lembrar o contexto em que as crianças vivem nos tempos atuais e que esses não são os mesmos de anos atrás, devido à pandemia do COVID-19, que estamos tratando de uma nova geração nascida em uma era tecnológica, no qual recebem estímulos diferentes, onde as informações chegam de forma rápida e em grande quantidade.

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo exploratório, de natureza aplicada quantitativa, utilizando dados coletados por meio do questionário de avaliação da usabilidade de *sites* (ZARONI, 2015). Esse questionário foi adaptado na plataforma *Google Forms* e inserido ao final da página do *site* a ser avaliado pelo público. Segundo Zaroni (2015), nos testes de usabilidade a característica principal é a participação do usuário, sendo que as perguntas devem ser diretas, sobre sua interface e se atende ou não às expectativas. A presente pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética, tendo como instituição proponente a Sociedade Porvir Científico, sob o número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética- CAAE; 32186019.0.0000.5307. O cálculo amostral para comprovar a significância da pesquisa foi delimitado em 103 respondentes, tendo como número final de coleta 103 respostas obtidas.

3.1 Desenho do estudo

O questionário foi aplicado *on-line*, inserido ao final da página de um *site* desenvolvido pelos autores. Após a visualização do *site*, o público previamente selecionado acessou o ícone destinado a este formulário, realizando assim sua participação como respondentes. Ao atingir um número considerável de respostas, foi realizada a análise destes dados, tendo como referência os gráficos gerados com base nas respostas.

Para composição do seu *layout*, foram utilizadas imagens selecionadas de personagens de um desenho animado que caracteriza alguns dos principais transtornos mentais. Inicialmente, para teste de aplicabilidade do *site*, focou-se em um dos transtornos, sendo os demais trabalhados posteriormente. Nesse sentido, destaca-se que houve um teste piloto para verificar a aceitação e compreensão da ferramenta entre a amostra em potencial.

O estudo aqui descrito busca contemplar as principais dúvidas existentes em relação aos transtornos mentais, principalmente na fase escolar. Por isso, o público selecionado para este primeiro contato foram os profissionais da área da educação. Para essa avaliação, organizou-se um questionário, aplicado no formato de formulário, realizado na plataforma *Google Forms*. O formulário apresenta dois blocos, sendo o primeiro composto por questões de múltipla escolha seguindo a escala *Likert* e o segundo, questões demográficas a fim de coletar as informações básicas de cada participante.

3.1.1 Construção do *site* sobre transtornos mentais

Pensando em contribuir com esta modalidade de formação, criou-se um *site* sobre o tema *transtornos mentais*, tema este que ganhou uma maior atenção frente a realidade vivenciada a partir de 2020, onde houve a necessidade de um isolamento social e a insegurança frente a uma doença que modificou a rotina das pessoas. A ideia de trabalhar o tema nesta ferramenta de formação surge para auxiliar profissionais e até mesmo familiares que desconheciam a existência de algum transtorno na criança. Por exemplo, sabe-se que a criança que é agitada tende a dar uma impressão de má conduta ou de falha comportamental, porém essas manifestações no comportamento podem representar algo mais específico.

Trata-se de um *site* interativo, utilizando personagens de desenhos que fazem referência a cada um dos transtornos citados. Estes encontram-se distribuídos em *cards* na página inicial, tendo como objetivo representar de

forma lúdica uma relação desses personagens com algumas das características dos transtornos selecionados, destacando traços de comportamento semelhantes à descrição daqueles transtornos.

Foram selecionadas para compor o *layout* inicial algumas imagens dos principais personagens do desenho *Ursinho Pooh*, liberadas para uso com referências. Esses personagens foram selecionados devido algumas características de comportamento que podem ser associadas a forma com que a criança é percebida em sala de aula, por meio do olhar do profissional que o acompanha, forma esta que por vezes leva a suspeita de algum transtorno. A ideia de associação surgiu após a leitura de uma crítica ao filme “Christopher Robin: Um Reencontro Inesquecível”, lançado em 2018 pela Walt Disney Pictures, publicado na página da revista Pazes em junho do mesmo ano pela colunista Rafaela Gomes (GOMES, 2018). Na crítica, a colunista relaciona o perfil de comportamento dos personagens a alguns transtornos mentais, porém sem comprovação técnica ou médica, acreditando-se tratar de associações hipotéticas como outras produções envolvendo personagens de desenhos animados.

Essas imagens foram utilizadas para demonstrar que cada característica determinada como transtorno pode ser na verdade somente “interpretações” e que antes dessas críticas os personagens viviam em plena harmonia dentro de suas diferentes personalidades, socializando com seus companheiros e respeitando suas particularidades. Essas imagens foram distribuídas em formato de *cards*, cada um contendo um personagem em destaque e esse associado a algumas características presentes em determinado transtorno (Figura 1). Clicando neste *card*, o usuário teve a sua disposição artigos relacionados ao transtorno selecionado: vídeos, entrevistas, *links* de filmes e dicas de como melhor atender a criança ou adolescente que possua as características ou o laudo, e ao final uma sensibilização em relação ao cuidado com o pré-julgamento de quem desconhece sobre os temas abordados. A escolha desses materiais e complementos foi realizada sob orientação de profissionais da área da saúde e da educação. Já a parte técnica da construção do *site* foi produzida com auxílio de uma Designer Gráfica com formação na área.

Figura 1 - Site/Visão Geral.



Fonte: Plataforma: <<https://pt.wix.com/>; site: <https://www.projetcapacitarparacuidar.com.br/>>.

3.1.3 Avaliação do site

Para tal pesquisa foi utilizado um questionário no modelo Google Forms, com base em Zaroni (2015), no qual as questões destacadas tinham maior relação com os resultados esperados. As questões mencionadas foram separadas em dois blocos. O primeiro com 16 questões, seguindo a escala *Likert*., sendo 1 - discordo totalmente até 5 - concordo totalmente. O segundo bloco continha questões demográficas a fim de coletar informações sobre o perfil do público selecionado como respondentes.

3.2 Coleta dos dados

A população deste estudo compreende acadêmicos do curso de pedagogia da Universidade La Salle - Canoas. Optou-se por diferentes níveis de formação, estando entre eles acadêmicos cursistas entre o primeiro semestre e o último semestre. A coleta iniciou-se no primeiro semestre de 2021, particularmente no mês de março, e finalizou-se

em junho do mesmo ano.

Iniciou-se a coleta no mês de março de 2021, juntamente com o ano letivo, e concluiu-se em junho do mesmo ano, tendo como base de cálculo amostral a população total de estudantes de pedagogia que é de 250 alunos. Para essa população, com um erro amostral de 5% e nível de confiança de 90%, chegamos a um N de 103 participantes, encerrando-se a coleta assim que atingido o N desejado.

3.3 Análise dos dados

As informações coletadas foram utilizadas para verificar se, após o uso do *site*, o público declara que aumentou seu nível de conhecimento em relação ao tema *transtornos mentais*, ou se as informações contidas no *site* não foram suficientes para atingir o objetivo proposto, que é ter um produto que contribua com o conhecimento dos profissionais da educação. A análise dos dados foi realizada por meio do programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 22.0.

Juntamente com o questionário validado por Zaroni (2015), com questões relativas à avaliação da usabilidade do *site*, parte interativa, *layout* e materiais disponibilizados, foram comparados o nível de conhecimento antes e depois do acesso à plataforma sobre o tema de transtornos mentais. Além disso, em um segundo bloco foram incluídas as variáveis de controle de idade, sexo, semestre que cursa e se já atua em sala de aula, buscando-se com isso um perfil dos profissionais de educação que participaram como respondentes.

A interpretação dos dados ocorreu por meio da tabulação desses dados utilizando-se a ferramenta SPSS. A associação entre as duas variáveis foi avaliada utilizando o teste t pareado, que calcula a diferença entre observações emparelhadas como, por exemplo, o antes e o depois, sendo este o resultado que se busca nesta pesquisa. A descrição da amostra deste estudo foi feita por meio de medidas de tendência central e dispersão (média e desvio padrão), frequência e porcentagem nas variáveis: sexo, semestre do curso e experiência em sala de aula.

4 RESULTADOS

Participaram desta pesquisa 103 respondentes, estudantes do curso de pedagogia, atuantes ou não na área da educação, cursando entre o primeiro e o oitavo semestre. Os dados foram coletados pelo portal do aluno da Universidade La Salle - Canoas. Entre os respondentes 85,1% se declararam do sexo feminino e 14,9% do sexo masculino, sem respondentes que tenham optado pelo ícone “outros”. Quando perguntado sobre já estar ou não atuando em sala de aula, 51% responderam que já atuam ou apresentam alguma experiência em sala. Em relação ao nível do curso, a maioria se encontra nos semestres finais da graduação. Apresentamos na Tabela 1 as estatísticas descritivas tabuladas com o *software* SPSS.

Tabela 1 - Estatística descritiva

| | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio padrão |
|---------------------------------------|-----|--------|--------|-------|---------------|
| 2. Sexo: | 103 | 1,0 | 2,0 | 1,146 | ,3545 |
| 3. Qual o semestre que está cursando? | 103 | 1,0 | 8,0 | 5,728 | 2,4140 |
| 4. Já atua em sala de aula? | 103 | 1,0 | 2,0 | 1,466 | ,5013 |
| N válido (de lista) | 103 | | | | |

Fonte: elaborada pelos autores (2021).

Antes de aplicar a técnica de análise dos dados, foi avaliado o *fit* da amostra a fim de observar a sua validade e confiabilidade. Nesse sentido, observaram-se *missing values* que foram substituídos pela média das respostas, desde que não ultrapassem entre 5% e 10% das respostas (KLINE, 2005). Também foram considerados os *outliers* que não podem exceder dois desvios da média (MAROCO, 2010). A avaliação da normalidade foi realizada pela observação dos

índices de assimetria (*skeweness*) e curtose que devem atender, respectivamente, aos módulos de 3 e 10 (KLINE, 2005).

Quanto à confiabilidade da escala de clareza, foi aplicada para detectar este índice o coeficiente Alfa de Cronbach, alcançando esta pesquisa o valor de 0,974. Considera-se que o valor mínimo aceitável é de 0,70 (Tabela 2). Esse coeficiente é um dos dados estatísticos mais importantes quando se busca analisar pesquisas que envolvem testes de construção ou de uso (CORTINA, 1993).

Tabela 2 - Estatísticas de confiabilidade

| Alfa de Cronbach | N de itens |
|------------------|------------|
| ,974 | 16 |

Fonte: elaborada pelos autores (2022).

Os testes indicaram que, antes da utilização do *site*, a média de nível de conhecimento dos respondentes era de 3,039; após a utilização, a média subiu para 3,777. Logo, os resultados foram estatisticamente significativos ($p < 0,005$), com uma diferença de 0,7379 entre o nível de conhecimento sobre transtornos mentais antes e depois da utilização do *site* (Tabelas 3 e 4).

Tabela 3 - Diferenças emparelhadas

| | Média | Desvio padrão | Erro padrão da média | 95% intervalo de confiança da diferença | | T | Df | Sig. (2 extremidades) |
|---|--------|---------------|----------------------|---|----------|--------|-----|-----------------------|
| | | | | Inferior | Superior | | | |
| Par 1 5. Qual o seu nível de conhecimento sobre transtornos mentais antes da utilização do site? [Linha 1] – 6. Após a utilização do site, o quando as informações disponíveis contribuíram para aumentar seu nível de conhecimento? [Linha 1] | -,7379 | 1,0190 | ,1004 | -,9370 | -,5387 | -7,349 | 102 | ,000 |

Fonte: elaborada pelos autores (2022).

Tabela 4 - Amostras emparelhadas, 2022.

| | Média | N | Desvio padrão | Erro padrão da média |
|---|-------|-----|---------------|----------------------|
| Par 1 5. Qual o seu nível de conhecimento sobre transtornos mentais antes da utilização do site? [Linha 1] – | 3,039 | 103 | ,8393 | ,0827 |
| 6. Após a utilização do site, quando as informações disponíveis contribuíram para aumentar seu nível de conhecimento? [Linha 1] | 3,777 | 103 | ,6992 | ,0689 |

Fonte: elaborada pelos autores (2022).

5 DISCUSSÃO

No presente estudo, foi avaliada a usabilidade de um *site* como ferramenta de pesquisa para professores sobre transtornos mentais infantis. A usabilidade é um termo utilizado para descrever a interação de usuários com algum tipo de interface. Verificou-se que, após a utilização, o nível de conhecimento dos participantes da pesquisa em relação ao tema transtorno mental teve um aumento em média de 0,7379, ou seja, antes da visualização do *site* o nível de conhecimento dos respondentes estava entre 60% e após a visualização aumentou para 75%. Evidencia-se, com esse resultado, que as referências disponibilizadas pelo *site* contribuíram para o conhecimento desses participantes, principalmente diante do

novo cenário criado pela pandemia. Toda essa mudança ocorrida com a pandemia tem trazido inovação por meio das tecnologias, possibilitando interatividade, autonomia e produção de conhecimento (BARROS *et al.*, 2021).

Leva-se em conta os resultados apresentados e o fato de que os respondentes já apresentavam um conhecimento prévio sobre transtornos mentais. Em outras palavras, como os respondentes já tinham um bom conhecimento anterior, o nosso *site* conseguiu informar mais ainda aos participantes, atingindo o resultado esperado pelos pesquisadores, comprovando que o uso deste *site* aprimorou o conhecimento dos professores sobre transtornos mentais na infância. A usabilidade de um *site* é alcançada quando as recomendações são correspondidas, isto é, se há facilidade de aprendizagem, eficiência de uso e baixo índice de falhas (ZARONI, 2015). Apesar desta pesquisa ter iniciado antes do período de pandemia, percebe-se uma contribuição também na realidade vivenciada hoje, em que o ensino e a educação assumem um formato virtual no modelo a distância. A pandemia acelerou a utilização das tecnologias com a educação a distância e, com essa realidade, submeteu os profissionais da educação a uma adaptação ao uso dessas ferramentas (BARROS *et al.*, 2021).

Outra questão a destacar é o fato de serem poucas as pesquisas que incluem em um mesmo material e ao mesmo tempo a produção de um produto e o teste para verificar sua usabilidade, tornando esta uma pesquisa original e diferenciada. Assim como Leite (2019), é necessário garantir que os produtos criados em mestrados profissionais, principalmente destinados ao ensino e a professores, sejam produzidos e avaliados de modo coletivo, considerando o público ao qual se destinam. Diante dos resultados obtidos com o questionário, será possível aprimorar o *site* e seguir com sua implementação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos achados deste estudo, observou-se por meio dos instrumentos estatísticos aplicados que o *site* aprimorou o conhecimento dos participantes, ou seja, as pessoas declararam que seu nível de conhecimento sobre transtornos mentais apresentados melhorou após a visualização do *site*, contemplando o objetivo geral desta pesquisa. Nesse sentido, cabe destacar que a pandemia do COVID-19 implicou no desenvolvimento de novos métodos e técnicas não somente de aprendizagem, mas também de relacionamento social entre as pessoas, a fim de que não se vivessem como ilhas isoladas.

Observou-se, por meio das análises, que as informações contidas no *site* contribuíram para o aumento no conhecimento dos profissionais da educação. Considerou-se este estudo relevante, principalmente pela razão de que o público selecionado como respondentes não desconhecia totalmente o tema, tornando a proposta desafiadora, se levada em consideração a proposta de contribuir para um conhecimento já existente. Tratando-se de um projeto inicial, diante das respostas adquiridas, pretende-se dar continuidade ao projeto, considerando as críticas e elogios dispostos no espaço destinado à contribuição dos participantes, assim como novas sugestões para melhoria do *site* em seu espaço físico e estrutural.

Destacamos, para futuros estudos, readequar a forma de coleta de dados, que nesta pesquisa precisou ser feita na modalidade *on-line*, devido à necessidade do distanciamento social causado pela pandemia do novo coronavírus. Ademais, foram necessárias diferentes abordagens para incentivar o público selecionado a contribuir para a pesquisa e conseguir obter-se o número ideal para significância do cálculo amostral.

REFERÊNCIAS

- BARROS, C.C.A.; SOUZA, A. S.; DUTRA, F.D.; GUSMÃO, R. S. C.; CARDOSO, B. L. C. Precarização do Trabalho Docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–23, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4975>>. Acesso em: 27 set. 2022.
- CHAVES, F.A.M.; CALIMAN, L.V. Entre Saúde Mental e a Escola: a Gestão Autônoma da Medicação. **Revista Polis e Psique**, v. 7, n. 3, p. 136-160, 2017. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/75328>>. Acesso em: 27 set. 2022.
- CORRÊA, A.R.M. Infância e patologização: crianças sob controle. **Revista Brasileira de psicodrama**, v. 18, n. 2, p. 97-106, 2010. Disponível em: <<https://revbraspsicodrama.org.br/rbp/article/view/131>>. Acesso em: 27 set. 2022.
- CORTINA, J.M. What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. **Journal of Applied Psychology**, v. 78, n. 1, p. 98-104, 1993. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0021-9010.78.1.98>>. Acesso em: 27 set. 2022.
- ELIA, J. Visão geral dos transtornos mentais em crianças e adolescentes [Internet]. In: MANUAL MSD - VERSÃO PARA PROFISSIONAIS DA SAÚDE. Kenilworth, s.l, 2019. Disponível em: <https://www.msmanuals.com/pt-br/profissional/pediatria/transtornos-mentais-em-crian%C3%A7as-e-adolescentes/vis%C3%A3o-geral-dos-transtornos-mentais-em-crian%C3%A7as-e-adolescentes#v1105322_pt>. Acesso em: 12 set. 2019.
- GOMES, R. Você sabia? Personagens de ‘Ursinho Pooh’ representam transtornos mentais, 2 de junho de 2018. **CinePop**. In: REVISTA PAZES. Disponível em: <<https://www.revistapazes.com/voce-sabia-personagens-de-ursinho-pooh-representam-transtornos-mentais/>>. Acesso em: 10 jul. 2022.
- HOFFMANN, Mauricio Scopel *et al.* The impact of child psychiatric conditions on future educational outcomes among a community cohort in Brazil. **Epidemiology and Psychiatric Sciences**, v. 30, 2021. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/journals/epidemiology-and-psychiatric-sciences/article/impact-of-child-psychiatric-conditions-on-future-educational-outcomes-among-a-community-cohort-in-brazil/56B83E2BF23C701A4747AD2595F347BB>>. Acesso em: 27 set. 2022.
- IBGE. **PNAD Contínua Educação 2019**. In: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101736>>. Acesso em: 05 abr 2021.
- KLINE, R. B. **Principles and practice of structural equation modeling** (2nd ed.). New York: The Guilford Press, 2005.
- LEITE, P. de S.C. Proposta de avaliação coletiva de materiais educativos em mestrados profissionais na área de ensino. **Revista de Educación**, v. 38, n. 2, p. 185-198, 2019. Disponível em: <<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/188452>>. Acesso em: 27 set. 2022.
- LUENGO, F.C. **A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância**. São Paulo, UNESP, 2010.
- MAROCO, J. **Análise de equações estruturais**. 3. ed. Lisboa, Portugal, Wook, 2010.
- MOREIRA, J.A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/10642>>. Acesso em: 13 mai. 2020.
- OLIVEIRA T. Como está a saúde mental nas escolas? **Revista Nova Escola**, v.1, n. 322, p. n, 2019. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/17034/como-esta-a-saude-mental-nas-escolas>>. Acesso em: 05 nov. 2020
- PEREIRA, A. de C.; RIBEIRO, C. S. de J. A culpabilidade pelo fracasso escolar e a interface com os “problemas de aprendizagem” em discurso. **Revista Educação e Formação**, [S. l.], v. 2, n. 5, p. 95–110, 2017. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/138>>. Acesso em 20 jul. 2021
- RODRIGUES, J.V. dos S.; LINS, A.C.A. de A. Possíveis impactos da pandemia COVID-19 na saúde mental das crianças e o papel dos pais nesse cenário. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 9, n. 8, pág. e793986533, 2020. Disponível

em: <<https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6533>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

SINIBALDI, B. Saúde mental infantil e atenção primária: relações possíveis. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 12, n. 2, p. 61-72, 2013. Disponível em: <<https://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/download/616/571>>. Acesso em: 27 set. 2022.

SOUZA, O.A.; LUZ, A.A. A relação família e escola como propulsora do desenvolvimento e aprendizagem da criança – um relato de experiência. **SEMOC-Semana de Mobilização Científica-Alteridade, Direitos Fundamentais e Educação**, 2018. Disponível em: <<http://ri.ucsal.br:8080/jspui/handle/prefix/1107>>. Acesso em: 27 set. 2022.

WAGNER, F; SILVA, Katiane. RASTREIO EM SAÚDE MENTAL NA ESCOLA. **Avaliação psicológica no contexto escolar e educacional**, 2022. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=pbxYEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT158&dq=WAGNER,+F%3B+SILVA,+Katiane.+RASTREIO+EM+SA%C3%9ADE+MENTAL+NA+ESCOLA.+Avalia%C3%A7%C3%A3o+psicol%C3%B3gica+no+contexto+escolar+e+educacional,+2022.&ots=Tae-R28Rl8&sig=R5jQYetuphFr0i9Y8VXU55abANU#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 27 set. 2022.

ZARONI, M.H. de C. Avaliação da usabilidade de site corporativo educacional. 2015. **Dissertação** (Mestre em Avaliação) – Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2015.

SOBRE OS AUTORES

Aline Duarte

Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (2020) pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI (Porto Alegre/RS). Licenciada em Letras-Português (2008) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS (São Leopoldo/RS). Professora de Língua Portuguesa da Escola La Salle Sapucaia.

Amanda Anjos

Especialista no Ensino de Matemática. Professora de Matemática na Escola Fundamental La Salle Sapucaia.

Anne Eduarda Müller Hörlle

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2022) pela Educar Centro Educacional (Porto Alegre/RS). Licenciada em Pedagogia (2021) pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA (Canoas/RS). Coordenadora Pedagógica da Escola La Salle Sapucaia.

Charlene Bitencourt Soster Luz

Doutoranda em Educação (bolsista CAPES/PROSUP) e Mestra em Educação na Universidade La Salle. Professora de Administração, Logística e Recursos Humanos. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos.

Cristiane de Souza

Mestra em Saúde e Desenvolvimento Humano pela Universidade La Salle Canoas - Intérprete Educacional - Produção de materiais EaD La Salle/ Editora La Salle.

Douglas Vaz

Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade La Salle (bolsista CAPES/PROSUP). Professor da área de Educação e Cultura dos cursos de graduação presenciais e a distância da Universidade La Salle - Canoas/RS. Integrante do Grupo de Pesquisa: Gestão Educacional nos diferentes contextos.

Henrique Guths

Pós-doutorando em Educação e Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente e coordenador das Clínicas Integradas da Saúde da Universidade La Salle Canoas. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos.

Hildegard Susana Jung

Doutora em Educação. Docente do Curso de Pedagogia e coordenadora do PPG Educação da Universidade La Salle Canoas/RS. Segunda líder do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes contextos.

Idio Fridolino Altmann

Mestre em Educação na Universidade La Salle. Especialista em Gerenciamento de Projetos. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos.

Ivette Durán-Seguel

Doutora em ciências da Administração pela Universidad Católica del Maule, investigadora associada a equipe de Gestão Educacional nos Diferentes Contextos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidad La Salle. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos.

Jefferson Marlon Monticelli

Pós-doutor em Administração pela Fundação Getúlio Vargas EAESP. Professor do PPG em Administração da Unisinos. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos.

José Alberto de Miranda

Doutorado em Estudos Estratégicos Internacionais pela UFRGS (2012). Atualmente é Assessor de Assuntos Interinstitucionais e Internacionais e professor permanente do Programa de Pós-graduação em Direito e Sociedade. Docente do Curso de Relações Internacionais da Universidade La Salle. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos.

Julio Cesar Walz

Mestre em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Doutor em Medicina: Ciências Médicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Pós-Doutor em Ciências Médicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Liliane Kolling

Doutoranda e Mestra em Educação na Universidade La Salle. Atualmente é diretora e supervisora pedagógica na Escola Fundamental La Salle Esmeralda. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos.

Louise de Quadros da Silva

Mestra em Educação pela Universidade La Salle Canoas. Doutoranda e bolsista PROSUC/CAPES. Analista de Pesquisa da Universidade La Salle. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos.

Lucas da Silva Severo

Graduando em Fisioterapia pela Universidade Lasalle Canoas. Bolsista de Iniciação Científica FAPERGS. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos.

Márcia Regina da Silva

Doutoranda em Educação pela Universidade La Salle (bolsista CAPES/PROSUP) e Mestre em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos. Professora da rede municipal de Esteio.

Márcio Leandro Michel

Doutorando em Memória Social e Bens Culturais na Universidade La Salle. Mestre em Memória Social e Bens Culturais pela Universidade La Salle. Professor do curso de Administração e Pró-reitor Acadêmico Adjunto na Universidade La Salle. E-mail: marcio.michel@unilasalle.edu.br.

Miriam Cristina Harthmann Silveira Ciecieski

Licenciada em Pedagogia (2019) pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI (Porto Alegre/RS). Auxiliar Pedagógico de Inclusão da Escola La Salle Sapucaia.

Moana Meinhardt

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Doutora em Educação pela Universidade La Salle. Professora na Universidade La Salle, onde também atua como assessora pedagógica e está em processo de inserção docente no Programa de Pós-graduação em Educação. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos.

Patrícia Rodrigues de Almeida

Mestranda em Educação pela Universidade La Salle Canoas e bolsista PROSUC/CAPES. Atualmente é pesquisadora e professora da educação básica. Trabalha na Secretaria Municipal de Educação de Canoas. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos.

Paulo Fossatti

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do RS e possui Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Algarve. Reitor e Professor da Universidade La Salle Canoas. Bolsista Pesquisador Produtividade CNPq. Líder do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos.

Pilar Ahumada Delafuente

Mestre em Contabilidade y Auditoría. Docente na Universidad Católica del Maule, Chile.

Priscilla Rosa Farias

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2020). Atualmente é professora - La Salle Esmeralda. Iniciou em 2020/1 como aluna especial, Mestrado em Educação na Universidade La Salle em Canoas-RS. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos.

Rosilene Carvalho Nogueira

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário La Salle (1995). Atualmente é diretora da Escola Fundamental La Salle Sapucaia do Sul. Tem experiência na área de Educação.

Valderesa Moro

Doutoranda em Educação pela Universidade La Salle. Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Atualmente é diretora do Colégio Franciscano Sant'Anna. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos.

Índice remissivo

| | |
|------------------------------|---|
| Andragogia | 5, 57, 58, 59, 60, 62, 64, 65 |
| Aprendizagem | 5, 12, 13, 14, 15, 16, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 50, 53, 54, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 87, 89, 90, 94, 96, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 112, 113, 115, 119, 125 |
| Avaliação | 6, 13, 14, 57, 59, 71, 80, 81, 89, 95, 99, 106, 117, 120, 122, 123 |
| Autonomia | 12, 13, 36, 37, 45, 50, 51, 55, 62, 64, 71, 78, 95, 99, 101, 103, 104, 105, 108, 112, 115, 125, |
| Competências | 5, 6, 12, 14, 16, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 41, 46, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 68, 71, 72, 78, 96, 97, 101, 103, 104, 105, 110, 113 |
| Contemporaneidade | 27, 32, 34, 42, 57, 58, 101 |
| Currículo | 5, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 50, 52, 53, 55, 78, 101, 110 |
| Criatividade | 12, 14, 15, 16, 35, 36, 37, 53, 103, 105, 106, 107 |
| Desenvolvimento | 5, 6, 11, 12, 13, 15, 16, 28, 29, 31, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 43, 46, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 60, 64, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 77, 78, 80, 81, 82, 93, 94, 97, 98, 99, 103, 105, 106, 107, 110, 111, 112, 113, 115, 118, 119, 125 |
| Diversidade | 5, 31, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 52, 54, 75, 80 |
| Docência | 5, 7, 57, 58, 64, 75, 76, 81, 82 |
| Educação 5.0 | 54, 55 |
| Educação Básica | 5, 51, 53, 61, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 86, 87 |
| Educação Corporativa | 5, 34, 35, 36, 37, 38 |
| Educação Empreendedora | 5, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 34, 36, 37, 99 |
| Ensino Híbrido | 76, 78, 79, 80, 81, 86 |
| Ensino Superior | 5, 11, 12, 16, 27, 28, 30, 31, 32, 40, 42, 76 |
| Ensino-aprendizagem | 12, 13, 16, 27, 28, 36, 50, 54, 57, 65, 96, 98, 101 |
| Estudante | 11, 13, 14, 15, 30, 31, 50, 51, 52, 53, 62, 64, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 82 |
| Formação | 5, 11, 27, 28, 31, 32, 40, 42, 50, 51, 52, 53, 62, 68, 70, 72, 73, 77, 79, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 94, 95, 98, 104, 110, 118, 119, 120, 121, 122 |
| Gestão Educacional | 5 |
| Globalização | 27, 41, 42, 84 |
| Inovação | 5, 12, 13, 14, 15, 16, 28, 30, 36, 37, 40, 50, 51, 52, 54, 84, 85, 86, 90, 101, 110, 125 |
| Internacionalização | 5, 27, 28, 29, 30, 31, 32 |
| Letramento Digital | 6, 79, 81, 93, 94, 97, 98, 101 |
| Metaverso | 6, 54, 93, 94, 98, 99, 101, 103, 104, 107, 110, 111, 112, 113, 115, 116 |

| | |
|----------------------------|---|
| Metodologias Ativas | 5, 14, 15, 67, 71, 72, 73, 86 |
| Pandemia | 5, 6, 7, 11, 16, 17, 19, 21, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 50, 53, 54, 57, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 93, 94, 98, 99, 116, 117, 118, 119, 120, 125 |
| Práticas Pedagógicas | 27, 29, 30, 31, 68, 69, 71, 73, 77, 81, 86, 94 |
| Tecnologías | 5, 6, 7, 19, 20, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 50, 53, 54, 55, 57, 61, 62, 64, 67, 70, 71, 72, 73, 77, 78, 79, 80, 81, 87, 89, 94, 96, 97, 98, 101, 104, 105, 111, 113, 114, 115, 116, 118, 125 |

PAULO FOSSATTI
HILDEGARD SUSANA JUNG
LOUISE DE QUADROS DA SILVA
Organizadores

EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE NO CONTEXTO (PÓS)PANDEMIA: GESTÃO E FORMAÇÃO EM FOCO

ISBN 978-655441037-3



Grupo Editorial
LA SALLE



Editora
Unilasalle