



LOUISE DE QUADROS DA SILVA

**EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: PROPOSIÇÃO DE UM ARTEFATO PARA
VERIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS PARA O CONTEXTO DO MUNDO BANI**

Canoas

2026

LOUISE DE QUADROS DA SILVA

**EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: PROPOSIÇÃO DE UM ARTEFATO PARA
VERIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS PARA O CONTEXTO DO MUNDO BANI**

Tese submetida ao Programa de
Pós-graduação em Educação da
Universidade La Salle como requisito
parcial para obtenção do título de Doutora
em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Fossatti

Canoas
2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586e Silva, Louise de Quadros da.
Educação empreendedora [manuscrito] : proposição de um artefato para verificação das competências para o contexto do Mundo Bani / Louise de Quadros da Silva – 2026.
123 f.; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2026.
“Orientação: Prof. Dr. Paulo Fossatti”.

1. Educação empreendedora. 2. Mundo BANI. 3. Competências.
I. Fossatti, Paulo. II. Título.

CDU: 37

Bibliotecária responsável: Michele Padilha Dall Agnol de Oliveira - CRB 10/2350

LOUISE DE QUADROS DA SILVA

**EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: PROPOSIÇÃO DE UM ARTEFATO PARA
VERIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS PARA O CONTEXTO DO MUNDO BANI**

Dissertação **aprovada** para obtenção do título de doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade La Salle.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jefferson Marlon Monticelli
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Profª Drª Ivette Durán Seguel
Universidad Católica del Maule

Profª. Drª. Hildegard Susana Jung
Universidade La Salle, Canoas/RS

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso
Universidade La Salle, Canoas/RS

Prof. Dr. Ir. Paulo Fossatti
Orientador e Presidente da Banca - Universidade La Salle, Canoas/RS

Área de concentração: Educação
Curso: Doutorado em Educação

Canoas, 11 de junho de 2026.

Dedico esta tese ao meu filho, Arthur, que me fez ver o mundo de outra forma e ressignificar a própria educação. Foi por meio da sua existência que passei a enxergar a formação humana para além do ensino de conteúdos, compreendendo a educação como desenvolvimento integral do ser. É por ele — e por tudo o que ele representa — que busco contribuir para uma educação empreendedora, que forme sujeitos inteiros, conscientes, críticos, autônomos e capazes de transformar a si mesmos e o mundo que habitam.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade de realizar este e outros sonhos, por cuidar de nós e iluminar minha caminhada de aprendizagens acadêmicas.

Agradeço ao meu esposo, Maurício Laydner, que, por tantas vezes, compreendeu minha ausência e meu cansaço, incentivando-me e apoiando-me durante todo o processo. Te amo, meu amor, obrigada por todo carinho, amor e dedicação!

Agradeço aos meus pais, Loivo Angelino Lopes da Silva e Adriana Sasso de Quadros, que me deram suporte e carinho durante toda a trajetória. Desde a infância, eles me incentivaram a lutar pelos meus sonhos, acreditando no meu potencial, muitas vezes, mais do que eu mesma. Além de me ensinarem valores, princípios e virtudes, que fizeram ser quem eu sou hoje, eles sempre me cercaram de um amor incondicional, pelo qual serei eternamente grata. Amo muito vocês!

Agradeço ao meu orientador e amigo, Dr. Ir. Paulo Fossatti e a minha amiga, a Professora Dr^a. Ingridi Vargas Bortolaso, por acreditarem no meu potencial e instigarem meu desenvolvimento pessoal e acadêmico. Grata também pelos conselhos, ensinamentos e carinho da Professora Dr^a Hildegard Susana Jung, que acompanha minha caminhada desde o Mestrado. Ainda, agradeço ao grupo de pesquisa, “Gestão educacional nos diferentes contextos”, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas e aos seus integrantes, que contribuem, desde 2026, com meu desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos, que me possibilitou maior dedicação à pesquisa, bem como meu desenvolvimento enquanto educadora e pesquisadora.

RESUMO

A Educação Empreendedora no Ensino Superior pode ser uma forma de apoio ao desenvolvimento do profissional do mundo Frágil (Brittle), Ansioso (Anxious), Não linear (Nonlinear) e Incompreensível (Incomprehensible), o qual é referido pela sigla BANI. Desta forma, temos como objetivo propor um artefato de verificabilidade do desenvolvimento de competências empreendedoras para o contexto do mundo BANI, o qual dá origem ao nosso problema: Qual a configuração de um artefato para verificar o desenvolvimento de competências empreendedoras para o contexto do mundo BANI?. Como tese de pesquisa, acreditamos que a criação de um artefato de verificabilidade do desenvolvimento de competências empreendedoras para o contexto do mundo BANI promove continuidade do aprimoramento pessoal-profissional. No que se refere à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, que optou pelo método do *Design Science Research* (DSR) com um caso incorporado. Para a coleta de dados, foram realizadas duas sessões de grupo focal com docentes da Universidade La Salle, resultando na elaboração de um *storytelling* com situações-problema. Este artefato teve posteriormente sua viabilidade testada, por meio de sua aplicação com egressos dos cursos de licenciatura (2022/2) da mesma instituição. Na sequência, realizamos a análise hermenêutica para discussão e interferência dos achados. Dentre os resultados obtidos, apresentamos: a) A educação empreendedora (EE) foi compreendida como uma metodologia ativa de ensino que coloca o estudante no centro do processo educativo e demonstrou ser capaz de desenvolver competências para enfrentarmos os desafios do contexto do mundo BANI; b) O mundo BANI foi o termo adotado como referência para compreender a realidade atual e futura, por estar alinhado com ideias que circulam pelas complexidades e incertezas da sociedade contemporânea; c) Com base na revisão de literatura, foram identificadas e consolidadas as 13 competências essenciais desenvolvidas pela educação empreendedora para enfrentar os desafios do contexto do mundo BANI. A lista das 55 competências, após ser analisada e discutida pelos 11 docentes participantes do primeiro grupo focal, resultou nas 13 competências necessárias para o Mundo BANI. Segundo esta tese, as competências exigidas para o contexto do Mundo BANI são: Agilidade; Aprendizado contínuo; Autonomia; Colaboração; Comunicação; Empatia; Flexibilidade; Inovação; Pensamento analítico; Pensamento criativo; Pensamento crítico; Pensamento sistêmico e Resolução de problemas complexos; d) Validamos o artefato proposto na pesquisa, ao encontrarmos materiais que indicam a necessidade de profissionais da área de licenciatura com competências específicas para o contexto do mundo BANI, reforçando a importância dos artefatos para verificar competências intangíveis em todos os níveis de ensino. As considerações finais evidenciam que a pesquisa desenvolveu e validou um artefato de verificabilidade do desenvolvimento de competências empreendedoras para o contexto do Mundo BANI, evidenciando sua relevância diagnóstica, formativa e estratégica para a educação superior, especialmente na formação docente.

Palavras-chave: Educação Empreendedora; Mundo BANI; Competências.

ABSTRACT

Entrepreneurial education in higher education can serve as a means of supporting the professional development of individuals in the Fragile, Anxious, Nonlinear, and Incomprehensible (BANI) world. Thus, our objective is to propose a verifiability artifact for the development of entrepreneurial competencies within the BANI world context, which gives rise to our research question: What is the configuration of an artifact to verify the development of entrepreneurial competencies within the BANI world context? As a research thesis, we believe that: The creation of a verifiability artifact for the development of entrepreneurial competencies in the context of the BANI world promotes the continuity of personal and professional improvement. Regarding methodology, this is a qualitative, exploratory study that adopted the Design Science Research (DSR) method with an embedded case. For data collection, two focus group sessions were conducted with faculty members from La Salle University, resulting in the development of a storytelling tool featuring problem-based scenarios. The effectiveness of this tool was subsequently tested by applying it to graduates of the bachelor's degree programs (2022/2) at the same institution. Next, we conducted a hermeneutic analysis to discuss and interpret the findings. Among the results are the following: a) Entrepreneurial education (EE) was understood as an active teaching methodology that places the student at the center of the educational process and has proven capable of developing the competencies needed to face the challenges of the BANI world; b) The BANI world was the term adopted as a reference to understand current and future reality because it aligns with ideas circulating through the complexities and uncertainties of contemporary society; c) Based on the literature review, the 13 essential competencies developed through entrepreneurial education to address the challenges of the BANI world were identified and consolidated, namely: The list of 55 competencies, after being analyzed and discussed by the 11 faculty members participating in the first focus group, resulted in the 13 competencies necessary for the BANI world. Thus, according to our thesis, the competencies required for the BANI world context are: Agility; Continuous learning; Autonomy; Collaboration; Communication; Empathy; Flexibility; Innovation; Analytical thinking; Creative thinking; Critical thinking; Systems thinking; and Complex problem-solving; d) We validated the artifact proposed by this research, as we found materials indicating the need for professionals in the field of teacher education with specific competencies for the BANI world context and the importance of artifacts for assessing intangible competencies at all levels of education. The final considerations demonstrate that the research developed and validated an artifact for verifying the development of entrepreneurial competencies in the context of the BANI world, highlighting its diagnostic, formative, and strategic relevance for higher education, especially in teacher training.

Key-words: Entrepreneurship Education; BANI World; Competencies.

RESUMEN

La educación emprendedora en la enseñanza superior puede ser una forma de apoyar el desarrollo del profesional en el mundo frágil (Brittle), ansioso (Anxious), no lineal (Nonlinear) e incomprensible (Incomprehensible), conocido por las siglas BANI. De este modo, nuestro objetivo es proponer un artefacto de verificación del desarrollo de competencias emprendedoras para el contexto del mundo BANI, lo que da origen a nuestra pregunta: ¿Cuál es la configuración de un artefacto para verificar el desarrollo de competencias emprendedoras en el contexto del mundo BANI? Como hipótesis de investigación, creemos que: La creación de un artefacto de verificabilidad del desarrollo de competencias emprendedoras para el contexto del mundo BANI promueve la continuidad de la mejora personal y profesional. En cuanto a la metodología, se trata de una investigación cualitativa y exploratoria, que optó por el método de Design Science Research (DSR) con un caso incorporado. Para la recopilación de datos, se llevaron a cabo dos sesiones de grupo focal con docentes de la Universidad La Salle, lo que dio lugar a la elaboración de un storytelling con situaciones-problema. Posteriormente, se evaluó la viabilidad de este instrumento mediante su aplicación a los titulados de los cursos de licenciatura (2022/2) de la misma institución. A continuación, llevamos a cabo el análisis hermenéutico para debatir e interpretar los resultados. Entre los resultados, encontramos: a) La educación emprendedora (EE) se ha entendido como una metodología de enseñanza activa que sitúa al estudiante en el centro del proceso educativo y ha demostrado ser capaz de desarrollar competencias para afrontar los retos del contexto del mundo BANI; b) El mundo BANI fue el término adoptado como referencia para comprender la realidad actual y futura, al estar en consonancia con las ideas que circulan en torno a las complejidades e incertidumbres de la sociedad contemporánea; c) A partir de la revisión bibliográfica, se identificaron y consolidaron las 13 competencias esenciales que desarrolla la educación emprendedora para afrontar los retos del contexto del mundo BANI, a saber: la lista de 55 competencias, tras ser analizada y debatida por los 11 docentes participantes en el primer grupo focal, dio como resultado las 13 necesarias para el mundo BANI. De este modo, según nuestra tesis, las competencias exigidas para el contexto del mundo BANI son: agilidad; aprendizaje continuo; autonomía; colaboración; comunicación; empatía; flexibilidad; innovación; pensamiento analítico; pensamiento creativo; pensamiento crítico; pensamiento sistémico; y resolución de problemas complejos; d) Validamos el artefacto propuesto por esta investigación, ya que encontramos materiales que indican la necesidad de contar con profesionales del ámbito de la licenciatura con competencias específicas para el contexto del mundo BANI y la importancia de los artefactos para verificar competencias intangibles en todos los niveles de enseñanza. Las consideraciones finales ponen de manifiesto que la investigación ha desarrollado y validado un artefacto de verificación del desarrollo de competencias emprendedoras para el contexto del mundo BANI, evidenciando su relevancia diagnóstica, formativa y estratégica para la educación superior, especialmente en la formación del profesorado.

Palabras clave: Educación empresarial; BANI World; Habilidades.

ABREVIATURAS

BANI	Brittle (Frágil), Anxious (Ansioso), Nonlinear (Não linear) e Incomprehensible (Incompreensível)
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
DSR	Design Science Research
EE	Educação empreendedora
GF	Grupo Focal
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
PBL	Problem-Based Learning (Aprendizagem Baseada em Problemas)
RUE	Ranking de Universidades Empreendedoras
TA	Termo de Assentimento
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNILASALLE	Universidade La Salle
VUCA	Volatility (Volátil), Uncertainty (Incerto), Complexity (Complexo) e Ambiguity (Ambíguo)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Conceito do Mundo BANI.....	26
Quadro 2	Competências para a pessoa atuante no contexto do Mundo BANI.....	31
Quadro 3	Etapas da pesquisa empírica.....	56
Quadro 4	Etapas gerais da pesquisa.....	61
Quadro 5	Nível de desenvolvimento.....	65
Quadro 6	Nível de desenvolvimento por competência.....	86
Quadro 7	Análise do nível de desenvolvimento por competência.....	90

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Ciclo do DSR, conforme Takeda, Veerkamp e Yoshikawa (1990).....	52
Figura 2	Relação entre pesquisa teórica e empírica para coleta dos dados.....	57
Figura 3	Distribuição dos níveis de desenvolvimento por competência.....	88
Gráfico 1	Panorama geral das pesquisas sobre Educação Empreendedora entre 01/01/2021 e 01/01/2026.....	18
Gráfico 2	Faixa etária dos respondentes.....	85

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Justificativas do estudo	16
<i>1.1.1 Justificativa pessoal-profissional</i>	<i>16</i>
<i>1.1.2 Justificativa acadêmico-científica</i>	<i>18</i>
<i>1.1.3 Justificativa social</i>	<i>19</i>
1.2 Tema e problema de pesquisa	20
1.3 Objetivo geral e específicos da pesquisa	20
<i>1.3.1 Objetivo Geral de Pesquisa</i>	<i>20</i>
<i>1.3.2 Objetivos Específicos de Pesquisa</i>	<i>20</i>
1.4 Tese de pesquisa	21
2 REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1 Compreensão de mundo: Mundo BANI	22
2.2 Competências para o contexto do Mundo BANI	28
2.3 Metodologias ativas de ensino	33
2.4 Educação empreendedora (EE)	37
3 PERCURSO METODOLÓGICO: ENTRE INQUIETAÇÕES E A CONSTRUÇÃO DE UM ARTEFATO	42
3.1 Caracterização do estudo	47
3.2 O universo da pesquisa	49
3.3 Percurso metodológico e instrumentos para a coleta de dados	51
3.4 Procedimento de análise e discussões	58
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	63
4.1 Agilidade	66
4.2 Aprendizado contínuo	67
4.3 Autonomia	69
4.4 Colaboração	70
4.5 Comunicação	71
4.6 Empatia	73
4.7 Flexibilidade	74
4.8 Inovação	76
4.9 Pensamento analítico	77

4.10 Pensamento criativo	78
4.11 Pensamento crítico	80
4.12 Pensamento sistêmico	81
4.13 Resolução de problemas complexos	83
4.14 Aplicação e análise do questionário Storytelling	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICE A	110
APÊNDICE B	112
APÊNDICE C	115
APÊNDICE D	117

1 INTRODUÇÃO

Iniciamos nosso estudo esclarecendo alguns termos do nosso título *Educação empreendedora: Proposição de um artefato para verificação das competências para o contexto do mundo BANI*. A Educação Empreendedora (EE) é compreendida neste estudo como uma abordagem pedagógica, fundamentada em metodologias ativas e no construtivismo, cujo objetivo central é o desenvolvimento intencional de um conjunto de competências cognitivas, socioemocionais e práticas, que capacitam o indivíduo a identificar oportunidades, mobilizar recursos e criar valor, em novos empreendimentos ou na transformação de contextos existentes, cujo conceito será justificado dentro do referencial teórico. Na sequência, indicamos que nossa escolha pelo termo artefato fundamenta-se no entendimento de Rabardel (1999), o qual entende que artefato é algo modificado por meio da interação do homem. Nas palavras do próprio autor: “Nous utilisons le concept d'artefact pour désigner de façon neutre toute chose finalisée d'origine humaine. Les artefacts peuvent aussi bien être matériels que symboliques”¹ (Rabardel, 1999, p. 245). Assim, compreende-se que artefato é o objeto que possui significado desenvolvido a partir da interação humana. No final do título desta pesquisa, fazemos referência ao mundo BANI, termo que veremos com maior destaque em nosso referencial teórico. Originado do inglês, significa Brittle (Frágil), Anxious (Ansioso), Nonlinear (Não linear) e Incomprehensible (Incompreensível).

A educação empreendedora, em todos os níveis de ensino, é um tema cada vez mais relevante em um mundo em constante mudança e incerteza. Neste estudo, daremos foco à educação em Instituições de Ensino Superior (IES). Com a chegada do mundo BANI, a pessoa necessita estar preparada para um mercado de trabalho instável, não apenas para ele, mas também para outras possibilidades profissionais. Assim, torna-se ainda mais importante desenvolver competências empreendedoras para enfrentar os desafios do mercado atual. Segundo os autores referenciados neste estudo, a educação empreendedora é focada no processo de ensino-aprendizagem por metodologias ativas de ensino, enfatizando o desenvolvimento de competências empreendedoras, buscando desenvolver competências como criatividade, inovação, adaptabilidade, resolução de problemas e autonomia (Barbosa et al., 2020; Bastos; De Souza Neto; Diniz, 2021; Garcia; Rito, 2020;

¹ “Utilizamos o conceito de artefato para designar de forma neutra qualquer coisa finalizada de origem humana. Os artefatos podem ser tanto materiais quanto simbólicos” (Rabardel, 1999, p. 245, tradução nossa).

Peroni; Cavalari Junior, 2019), entre outras, fundamentais para criar e inovar em modelos de negócios, mas também essenciais para enfrentar os desafios e incertezas do contexto do mundo BANI. O termo competência refere-se a um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores mobilizados de forma integrada para enfrentar desafios e demandas do cotidiano.

Em resumo, a educação empreendedora se torna cada vez mais relevante em um mundo BANI, onde a volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade são cada vez mais comuns. Por meio do desenvolvimento de competências empreendedoras, indivíduos podem se preparar para enfrentar os desafios e incertezas do mercado pós-pandemia e criar soluções inovadoras para problemas complexos. Neste contexto, as IES não formam apenas profissionais para determinadas carreiras existentes, mas devem prepará-los para profissões que ainda não foram criadas, bem como para desenvolverem seus próprios negócios, fugindo de qualquer padronização de funções e cargos.

Notamos a necessidade de buscar novas metodologias de ensino-aprendizagem que compreendam as exigências e possibilidades do contexto do mundo BANI, bem como sejam capazes de desenvolver estudantes para atuar em profissões que ainda não existem. Decidimos pelo tema, tendo por base a experiência de vida da pesquisadora, que se identifica e acredita na educação empreendedora. Desta forma, o fenômeno pesquisado refere-se à educação empreendedora, a partir do entendimento de que essa educação desenvolve competências necessárias para as pessoas atuantes nesse contexto. Nosso referencial teórico apresenta pesquisas sobre a temática, reforçando a importância de estudos nessa área. No entanto, as pesquisas ainda revelam a ausência de uma compreensão de EE, desvinculada da ideia de educação, voltada exclusivamente para gestores de negócios. Apesar da crescente literatura sobre EE, identificamos uma lacuna instrumental: a ausência de um artefato com viabilidade testada, específico para o contexto BANI, que permita aos docentes e/ou instituições de ensino verificarem o desenvolvimento de competências para o aprimoramento de suas estratégias, o que nos aponta para a lacuna de pesquisa com o seguinte problema de pesquisa: Qual a configuração de um artefato para verificar o desenvolvimento de competências empreendedoras para o contexto do mundo BANI?

A presente tese de Doutorado refere-se a uma revisão de literatura e pesquisa empírica em uma instituição comunitária de Ensino Superior, localizada no Sul do Brasil, sobre o tema Educação Empreendedora no Ensino Superior para o desenvolvimento da

pessoa no contexto do mundo BANI. Este estudo está vinculado à linha de pesquisa “Gestão, Educação e Políticas Públicas”, que investiga a gestão de sistemas de ensino e/ou de instituições educativas, com o objetivo de propor um artefato de verificabilidade do desenvolvimento de competências empreendedoras para o contexto do mundo BANI. Cabe salientar que esta pesquisa trará resultados dos cursos de licenciaturas, que darão suporte a decisões da gestão acadêmica da IES.

Neste contexto, a gestão acadêmica torna-se fundamental, pois é a responsável por implementar e avaliar as estratégias de ensino, como a própria EE. Para que essa gestão seja eficaz no mundo BANI, ela precisa de dados e ferramentas que informem se as competências desejadas estão, de fato, sendo desenvolvidas, estabelecendo diretrizes para as decisões em torno das metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem. Nesse caminho, cabe destacar que gerir trata-se do ato de administrar ou gerenciar negócios, recursos ou pessoas, sempre com o objetivo de alcançar determinadas metas (De Oliveira; De Azevedo, 2020). Quanto à gestão acadêmica das IES, cabe buscar novas alternativas para a educação, a fim de desenvolver os estudantes para uma realidade em constante mudança, um mundo frágil, ansioso, não linear e incompreensível, ou seja, o mundo BANI (Rosolen, 2021; Pimenta, 2020), no qual a gestão de qualidade está relacionada à capacidade de diálogo, análise, criatividade e a objetivos (Quadros Da Silva, 2019).

Em qualquer nível, entendemos que a gestão acadêmica é um desafio, porque se refere a uma administração de coisas, pessoas e processos (De Oliveira; De Azevedo, 2020), ou seja, é um conjunto de práticas e estratégias adotadas pelas IES para garantir o bom funcionamento de suas atividades, desde o planejamento até a administração de recursos humanos e financeiros. A gestão acadêmica, que trata diretamente do processo, meios, metodologias e recursos materiais e humanos necessários para o ensino-aprendizagem, é fundamental para garantir a qualidade do ensino oferecido e para atender às demandas dos estudantes, professores e demais colaboradores da instituição. De acordo com Quadros da Silva (2019), compreendemos que a gestão acadêmica possui a função de organizar recursos materiais e imateriais, com foco na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, por isso se fazem tão necessárias as informações e pesquisas na área, a fim de subsidiar a gestão.

Em contrapartida, a educação empreendedora também exige uma gestão acadêmica flexível e adaptável, capaz de se adequar às mudanças de mercado e às necessidades dos estudantes. No contexto da EE, a gestão acadêmica desempenha um papel fundamental na

formação de estudantes capazes de empreender e inovar. Desta forma, temos como tese de pesquisa que a criação de um artefato de verificabilidade do desenvolvimento de competências empreendedoras para o contexto do mundo BANI pode auxiliar na continuidade do aprimoramento pessoal-profissional. Ainda, como resultado, oferecerá suporte à gestão acadêmica da IES pesquisada, bem como a outras instituições, que, posteriormente, poderão utilizar o artefato desenvolvido.

1.1 Justificativas do estudo

1.1.1 Justificativa pessoal-profissional

Como justificativa pessoal-profissional destacamos a caminhada educacional por parte da pesquisadora, que é graduada em Gestão de Recursos Humanos e em Pedagogia pela atual Universidade La Salle Canoas (UNILASALLE), e também Mestra em Educação pela mesma instituição. Desde 2013, como estudante, a pesquisadora vem se aproximando cada vez mais da instituição por se identificar com seus princípios, especialmente os que descrevemos aqui: “Educação continuada”, “Valorização das pessoas” e “Inovação, criatividade e empreendedorismo”. Após a conclusão da primeira graduação, em 2016, interessada na continuidade do aprendizado, a pesquisadora ingressou no grupo de pesquisa na área da Educação da Unilasalle: “Gestão Educacional nos diferentes contextos”. O referido grupo de pesquisa proporcionou à pesquisadora ampla participação em eventos, a produção de artigos científicos, totalizando até 2023 mais de 30 artigos científicos, 10 capítulos de livros e 20 trabalhos publicados em anais de eventos.

Ao longo de sua carreira profissional e acadêmica, a pesquisadora foi percebendo que as metodologias ativas são relevantes para a educação e, por esse motivo, mantém suas pesquisas voltadas para a temática. Durante sua segunda graduação, licenciatura em Pedagogia, mergulhou a fundo em atividades em nível básico e superior focadas na educação empreendedora. Assim, nasceu o interesse em afunilar seus estudos sobre esse tema. Portanto, a justificativa pessoal-profissional se dá pelo interesse em ampliar os horizontes sobre a própria carreira, bem como o desenvolvimento pessoal, quanto à compreensão da temática.

Neste momento do texto, utilizamos a primeira pessoa do singular para relatar experiências vivenciadas diretamente pela pesquisadora, ao longo do período da pesquisa:

Não separo a pesquisadora da mulher, da professora, da mãe, pois minha trajetória acadêmica se construiu junto com minha trajetória de vida, em meio a desafios que exigiram firmeza, maturidade e reconstrução.

Em 2022, concluí a graduação em Pedagogia, ao mesmo tempo que iniciava o Doutorado em Educação. No mesmo período, intensifiquei minha produção científica, com publicações em periódicos qualificados, como Revista Calidad en la Educación, Educação Unisinos e Revista Educar Mais, além da organização da obra Educação e contemporaneidade no contexto (pós)pandemia: gestão e formação em foco. Foi um ano de consolidação acadêmica e ampliação das discussões sobre gestão, formação e educação no cenário pós-pandêmico, que se deu com maior intensidade entre os anos de 2020 e 2021.

Em 2023, fui aprovada, em primeiro lugar, no concurso público para docente de Educação Infantil e convocada para assumir o cargo. Também publiquei artigos em periódicos A2 e A3, como Interfaces da Educação e Gestión I+D, além do livro Práticas de sala de aula para a construção das competências da BNCC na Educação Básica. Foi um ano de afirmação profissional como pesquisadora e professora de escola pública.

Em 2024, assumi o cargo público e vivi simultaneamente a maior alegria e um dos maiores desafios da minha vida. Descobri a gravidez tão desejada desde 2022 e, em meio a esse sonho, enfrentei a enchente que atingiu o Rio Grande do Sul. Perdi móveis, pertences, enxoval e, inclusive, o quarto já pronto para meu filho. Meu marido e eu ficamos quase dois meses fora de casa. Meus pais e outros familiares próximos também perderam tudo em seus lares. Grávida, ao lado do meu marido, limpamos, organizamos e reconstruímos nosso lar. Em 20 de agosto, nasceu o Arthur. A vida, literalmente, renasceu conosco. Em contexto de mudanças, mantive a produção acadêmica de submissões realizadas anteriormente, com publicações em periódicos A1, A2 e A3, como OIKOS, International Journal of Educational Management e Vivências, abordando temas como inovação, políticas públicas, educação empreendedora e ageísmo no mercado de trabalho.

Retornei da licença maternidade, em 2025, e avalio que esse ano foi de crescimento pessoal e profissional, reorganização de prioridades, aprofundamento teórico e amadurecimento na escrita. Aprendi a conciliar maternidade, docência e pesquisa com mais consciência e intencionalidade.

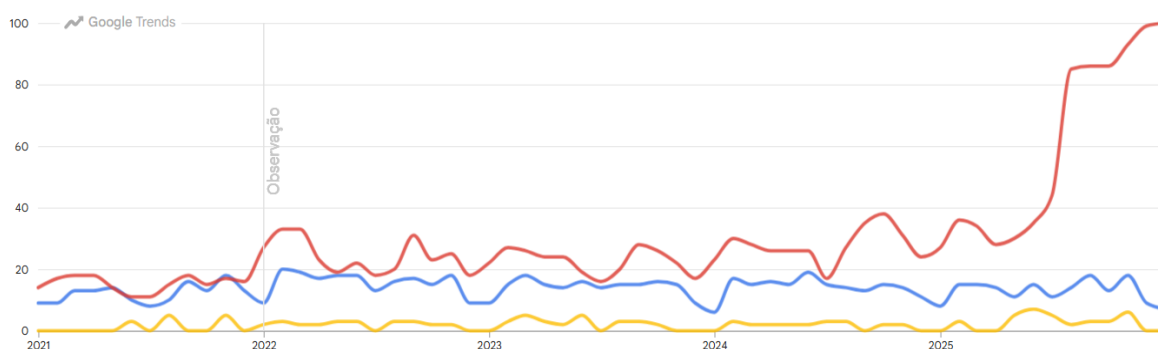
Neste ano de 2026, reconheço o quanto tenho me transformado. Estou mais experiente academicamente, mais sensível humanamente e convicta do papel social da educação. Minha trajetória foi construída entre conquistas, perdas, reconstruções e

nascimentos. Defendo este trabalho tendo, atualmente, 42 artigos publicados em periódicos acadêmicos, 7 livros ou e-books organizados ou autorais, 15 capítulos de livros e inúmeros artigos publicados em anais de eventos científicos. Mais do que números, esses dados representam constância, disciplina e compromisso com a produção de conhecimento.

1.1.2 Justificativa acadêmico-científica

A revisão de literatura de Kumar *et al.* (2020) apontou que pesquisas sobre educação empreendedora são fragmentadas e carecem de fundamentação teórica. No mesmo caminho, temos nosso referencial teórico, o qual foi elaborado a partir de uma revisão de literatura dos últimos anos e apresentou dados significativos sobre a temática. No entanto, são escassos os trabalhos que a aprofundam como uma metodologia de ensino voltada especificamente para a verificação de competências no contexto BANI. Para verificar a evolução de pesquisas na temática, realizamos buscas com os termos “educação empreendedora”, “entrepreneurial education” e “educación emprendedora” no *Google Trends*, entre 2021 e 2026. Essa busca apresentou um aumento em publicações sobre a temática nos três idiomas, principalmente em inglês, o que reforça a importância de pesquisas nessa área, e a escassez de pesquisas existentes em português.

Gráfico 1 - Panorama geral das pesquisas sobre Educação Empreendedora entre 01/01/2021 e 01/01/2026



Fonte: Elaboração própria a partir do *Google Trends* (2026).

A Comissão Europeia (European Commission, 2021) indica que a demanda pelo desenvolvimento de pessoas empreendedoras tem aumentado continuamente. Além disso, revisamos o banco de dissertações e teses da Universidade La Salle, a fim de verificar o

que vem sendo pesquisado sobre educação empreendedora no PPG em Educação da Instituição. Ao selecionar o tema Educação Empreendedora, constatamos apenas uma dissertação de Mestrado. A referida dissertação trata do tema na Educação Básica e aponta para a importância da apropriação dos conceitos e práticas inerentes à educação empreendedora pelas equipes docente e diretiva da escola, bem como a relevância dessa temática para a educação e a necessidade de políticas públicas e fomento à formação docente para a EE (Soares, 2022). Neste sentido, justificamos nosso estudo também pela relevância de compreender e instigar a EE no Ensino Superior, mais especificamente, nas licenciaturas, considerando que a dissertação de Soares (2022) sinalizou a necessidade de educadores com competências empreendedoras desenvolvidas.

Desta forma, acreditamos na relevância da compreensão sobre a educação empreendedora no Ensino Superior e suas implicações no desenvolvimento de competências da pessoa atuante no mundo BANI. As mudanças sociais, principalmente atreladas aos avanços tecnológicos, não são novidade dentro ou fora da instituição educacional. Para se manter e acompanhar o desenvolvimento, as instituições de Ensino Superior têm se adaptado, buscando novas metodologias de ensino. Desta forma, uma compreensão do mundo e de suas exigências aos profissionais se faz necessária para a melhoria da educação e o avanço das pesquisas sobre essa temática.

1.1.3 Justificativa social

Fomento à pesquisa e aplicação da educação empreendedora em instituições de ensino, a fim de melhorar o desenvolvimento dos educandos para as possibilidades profissionais no contexto do mundo BANI. Com a justificativa usada na dissertação de Mestrado, destacamos que a sociedade necessita de pessoas preparadas e prontas para se adaptarem às constantes mudanças, que se adaptem aos desafios e possibilidades. Além disso, o documento *Effects and impact of entrepreneurship programmes in higher education* da Comissão Europeia (EUROPEAN COMMISSION, 2021) destaca a importância da educação empreendedora no desenvolvimento de competências que terão impacto tanto no papel do indivíduo na economia (vida profissional), assim como na sociedade (vida social e pessoal). Para tanto, é preciso que a educação se desenvolva junto com a sociedade, proporcionando metodologias de ensino, que fomentem o desenvolvimento das competências necessárias para o mundo BANI.

1.2 Tema e problema de pesquisa

A educação empreendedora (EE) vem ganhando relevância em um mundo BANI, caracterizado pela volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade. A EE busca desenvolver competências empreendedoras como criatividade, inovação, adaptabilidade, resolução de problemas e autonomia (Barbosa et al., 2020; Bastos; De Souza Neto; Diniz, 2021; Garcia; Rito, 2020; Peroni; Cavalari Junior, 2019). A EE desenvolve profissionais não somente para a criação de negócios, mas também para profissões emergentes escaparem das estruturas convencionais, com foco no desenvolvimento integral da pessoa como protagonista de sua vida. Assim, as IES assumem o papel de formar profissionais versáteis, capazes de se adaptarem às mudanças, e de criar suas próprias oportunidades. Neste sentido, nosso tema de pesquisa trata da Educação Empreendedora no Ensino Superior para o desenvolvimento de competências para o contexto do mundo BANI.

Neste contexto, surge a necessidade de verificar o desenvolvimento das competências, que acreditamos serem desenvolvidas pela EE. Ao não encontrar um artefato que possa verificar competências intangíveis, nosso problema de pesquisa volta-se para: Qual a configuração de um artefato para verificar o desenvolvimento de competências empreendedoras para o contexto do mundo BANI? Com tal produto poderemos contribuir com a área do conhecimento com um artefato reaplicável.

1.3 Objetivo geral e específicos da pesquisa

1.3.1 Objetivo Geral de Pesquisa

Propor um artefato de verificabilidade do desenvolvimento de competências empreendedoras para o contexto do mundo BANI.

1.3.2 Objetivos Específicos de Pesquisa

- a) Compreender a trajetória conceitual da educação empreendedora;
- b) Contextualizar o contexto do Mundo BANI;
- c) Levantar as competências exigidas para o contexto do Mundo BANI;

- d) Problematizar a aplicabilidade do artefato de verificabilidade do desenvolvimento de competências empreendedoras nos egressos dos cursos de licenciatura de uma instituição comunitária de Ensino Superior do Sul do Brasil.

1.4 Tese de pesquisa

Considerando as justificativas do estudo, que apontam para a relevância da educação empreendedora no Ensino Superior para o desenvolvimento de competências para o contexto do mundo BANI, entendemos que um artefato de verificabilidade é necessário para todos os níveis de ensino, a fim de que possam reorganizar seus processos de ensino-aprendizagem. Desta forma, temos como tese de pesquisa: A criação de um artefato de verificabilidade do desenvolvimento de competências empreendedoras para o contexto do mundo BANI pode auxiliar na continuidade do aprimoramento pessoal-profissional.

Enquanto docentes e/ou instituição de ensino, seguiremos aperfeiçoando as metodologias de ensino alinhadas à melhoria do desenvolvimento de competências necessárias para esse contexto. Uma vez que o mundo BANI prevê a mudança constante das realidades existentes, o artefato certamente precisará de atualizações, no que diz respeito à lista de competências verificadas. No entanto, uma vez testada a viabilidade do artefato em modelo *storytelling* em sua verificabilidade, este se mantém absorvendo apenas alterações na lista de competências, a serem verificadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico está dividido em quatro subtópicos para melhor compreensão do tema de pesquisa. Em um primeiro momento, apresentamos as metodologias ativas de ensino, que trata das necessárias mudanças propostas pela gestão acadêmica para atender as necessidades do contexto do Mundo BANI. Neste caminho, discorremos sobre o segundo subtópico, foco principal do nosso estudo, a educação empreendedora (EE), na qual acreditamos ampliar o desenvolvimento do estudante para seu futuro profissional no contexto do mundo BANI. Consequentemente, para que possamos alcançar nosso objetivo de estudo, discutimos sobre a compreensão de mundo, o Mundo BANI, no penúltimo momento do referencial teórico. Por fim, temos o subtópico das competências empreendedoras, momento em que as listamos, a partir dos nossos achados da revisão de literatura.

2.1 Compreensão de mundo: Mundo BANI

Segundo Popper (1974), uma teoria é válida e aceitável enquanto conseguir se manter, mesmo quando outras hipóteses tentam falseá-la. Lakatos (1989) indica que toda teoria possui um núcleo rígido e um cinturão protetor que deverá suportar inquietações. Porém, novas pesquisas podem apresentar ideias totalmente opostas à determinada tese ou corroborarem com o núcleo rígido, que, com propostas diferentes, podem influenciar nesta tese. Destacamos esses autores para dar início à discussão sobre a compreensão de mundo, na qual entendemos haver um núcleo rígido, que vem sofrendo com diversas alterações em seu cinturão.

Diante das constantes mudanças sociais, notamos a necessidade de compreender a realidade em que as instituições de Ensino Superior e seus futuros profissionais estão inseridos. Han (2015) argumenta que estamos sobrecarregados por uma exigência constante de produtividade e sucesso individual, o que resulta em um estado de fadiga generalizada, fato este que é fomentado pelo aumento das tecnologias. Assim como em outros tempos, não sabemos para onde os avanços irão nos levar. O futuro é algo incerto (Harari, 2018). Harari (2016) acredita que questões como fome, peste e guerra, que antes eram tidas como os piores problemas da humanidade, hoje já são controlados. Apesar de ainda lidarmos com esses dilemas, eles não são mais consideradas tragédias inevitáveis.

Neste sentido, o autor indica que “[...] as próximas metas da humanidade serão provavelmente a imortalidade, a felicidade e a divindade” (Harari, 2016, p. 30). Silva, Carvalho e Schneider (2021) afirmam que as mudanças tecnológicas farão com que a inteligência artificial supere as habilidades sociais físicas e cognitivas, chegando ao ponto até mesmo de compreender as emoções humanas.

De acordo com Taleb (2015b), não importa quantos cisnes brancos nós vejamos ao longo de nossas vidas. Este fato não nos dá certeza de que não existe ou não existirá um cisne negro. Ou seja, segundo o autor, ver cisnes brancos não confirma a inexistência de cisnes negros, assim, um único cisne negro pode invalidar a afirmação até então apontada por uma série de cisnes brancos. Cabe esclarecer que Taleb (2015b) chama de cisnes negros acontecimentos com os três atributos a seguir: 1º) está fora do âmbito das expectativas comuns; 2º) exerce um impacto extremo; 3º) torna-se explicável e previsível, após seu acontecimento. Compreendemos, de acordo com a teoria de Taleb (2015b), o quanto vivemos em um mundo incompreensível e não linear, pois o que neste momento parece irrefutável pode ser desconsiderado ao surgir algo novo. Segundo Harari (2016), o mundo vem passando por mudanças em uma rapidez nunca antes presenciada, o que nos rodeia de dados, ideias, promessas e ameaças.

O século XXI apresenta diversos avanços, principalmente, no que se refere a tecnologias, implicando na necessidade de mudanças na educação, para que esta tenha condições de formar profissionais competentes para uma realidade em constante desenvolvimento. Economicamente e socialmente, precisaremos aprender a nos reinventar constantemente, à medida que o estranho se torna normal, pois a mudança é a única constante (Harari, 2018). Silva, Carvalho e Schneider (2021, p. 49885) sinalizam que “[...] o futuro depende tanto de decisões políticas e culturais quanto de inovações puramente tecnológicas”. A expectativa de vida será maior, as pessoas passarão mais anos trabalhando e precisarão se reinventar ao passar do tempo, pois sua carreira profissional passará por diversas mudanças, até mesmo extinção (Harari, 2016). Assim, o autor entende que: “Até agora aumentar o poder do homem consistiu principalmente em aprimorar suas ferramentas externas. No futuro, pode tratar-se mais de aprimorar o corpo e a mente humanos ou de nos fundirmos diretamente com nossas ferramentas” (Harari, 2016, p. 51).

O relatório *The Future of Jobs Report 2020 e 2023* (World Economic Forum, 2020; 2023) apontam que a pandemia do COVID-19 apenas acelerou mudanças já previstas para o mercado de trabalho, com o fomento da telepresença e do uso de outras tecnologias no

dia a dia profissional. As experiências passadas da humanidade vêm deixando de ser guias confiáveis, o que implica na necessidade cada vez maior de equilíbrio mental e emocional, por isso Harari (2018) destaca a importância da meditação, da resiliência e da flexibilidade, em prol de um desenvolvimento constante. Segundo Boffo e Togni (2021), para atender às mudanças, a educação também precisa ser continuamente repensada com novas metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem. Em relação à educação, o que precisamos é focar no desenvolvimento da reinvenção com o desenvolvimento dos 4 C's: pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade (Harari, 2018).

Segundo Harari (2018), muitas funções humanas serão substituídas pela IA, como por exemplo, os motoristas, o que reduzirá os acidentes de trânsito, pois uma tecnologia em rede possui probabilidades bem menores de erro. Porém, o autor sinaliza que ao mesmo tempo que funções humanas serão substituídas por tecnologias surgem outras como a de manutenção e desenvolvimento de sistemas. Segundo Bauman (2001, p. 8), essas características de mundo referem-se à modernidade líquida, a qual compreende a inconstância do mundo, pois “[...] os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade”. Deste modo, entendemos que é preciso buscar desenvolvimento contínuo para não somente acompanhar as mudanças profissionais, mas ampliar nossas funcionalidades com elas.

Segundo Harari (2018), ninguém sabe como será o futuro e, infelizmente, não temos como nos preparar para as mudanças dos próximos 50 anos, então precisamos manter a mente aberta, buscando a clareza de pensamento para compreender o significado de situações como desilusão política, pânico social e perturbações tecnológicas. De acordo com Taleb (2015a), a maioria das pessoas possui erroneamente a ilusão de pensar que sabem exatamente para onde elas e os demais estão indo. Porém, segundo o autor, na verdade, não sabemos o que queremos até que algo novo nos seja apresentado como, por exemplo, o caso do *smartphone*, o qual não existia e, após nos ser apresentado, rapidamente se tornou indispensável.

Para Taleb (2015b), todo nosso conhecimento é infinitamente menor do que aquilo que não conhecemos, a coleção de livros não lida, a antibiblioteca, é sempre maior do que as leituras já realizadas. Neste caminho, percebemos o quão vasto é o universo daquilo que não conhecemos, o que nos faz pensar sobre o quanto o próprio mundo pode ser incompreensível. Conforme Han (2015), vivemos em um excesso de informações e estimulações constantes, que nos levam à sensação de ansiedade e pressão por

produtividade. Corroboramos com autores como Rosolen (2021), Pimenta (2020), Cascio (2020) e Zamboni (2020), que trazem para a discussão a definição do Mundo BANI, termo que vem do inglês, *Brittle, Anxious, Nonlinear e Incomprehensible*, sendo conscientes de que existem outros termos e outras possibilidades de nomenclatura. No entanto, para este estudo, o termo Mundo BANI foi adotado por sua maior acurácia em descrever os fenômenos contemporâneos de fragilidade sistêmica, ansiedade generalizada e causalidade não linear, superando a capacidade explicativa do modelo VUCA, como argumentado por Cascio (2020) e outros. Em português, a terminologia BANI seria FANI, Frágil, Ansioso, Não linear e Incompreensível. Segundo Rosolen (2021), o Mundo BANI é uma evolução do Mundo VUCA, Volátil, Incerto, Complexo e Ambíguo.

Altoé *et al.* (2022) indica que o termo VUCA foi criado com o propósito de definir o mundo em que vivíamos, e surgiu na década de 90 nos Estados Unidos. No entanto, com problemas cada vez mais complexos, como por exemplo, crises econômicas, climáticas, políticas e de saúde, principalmente a Covid-19, o termo VUCA tem se tornado obsoleto, dando lugar ao termo BANI (Ferreira; Alcântara, 2021). VUCA é um termo que “[...] provou ser uma estrutura útil para fazer sentido para o mundo nas últimas décadas. Ele ressalta a dificuldade em tomar boas decisões em um paradigma de mudanças frequentes, muitas vezes chocantes e confusas, na tecnologia e na cultura” (CASCIO, 2020, n.p, tradução nossa). No entanto, mudanças sociais fizeram surgir o Mundo BANI, uma evolução do termo até então conhecido.

O termo BANI foi cunhado pelo antropólogo e historiador Jamais Cascio, da University of California, membro do Institute for the Future, no artigo “Facing the Age of Chaos”, em sua página de Blog Medium, datado de abril deste ano. No texto, Cascio afirma que as lentes do modo VUCA não são mais suficientes para distinguir os fatos da vida contemporânea (e dos negócios) (Zamboni, 2020, n.p).

De acordo com Cascio (2020), é uma maneira de compreender o mundo atual, as mudanças políticas, sociais, do meio ambiente e de tecnologias. Segundo esse autor, “[...] muitas das convulsões agora em curso não são familiares, são surpreendentes e completamente desorientadas” (Cascio, 2020, n.p, tradução nossa). Harari (2018) afirma “Não confie demais nos adultos”, isso porque, jovens estão em um momento de muitas mudanças e em um processo de construção de si próprios, o que facilita sua compreensão sobre o nosso mundo frágil, ansioso, não linear e incompreensível. Nesse sentido, grande

parte dos adultos simplesmente não entende o mundo, pois é fruto de uma realidade totalmente diferente e possui um cérebro menos maleável que o de um adolescente. O Mundo BANI apresenta uma realidade em que o Mundo VUCA não é capaz de compreender, pois além de volátil ou complexo, as situações são caóticas, com resultados completamente imprevisíveis (Cascio, 2020).

Dessa forma, “O que era volátil não é mais confiável. As pessoas deixaram de se sentir seguras e passaram a ficar ansiosas. A complexidade deu lugar aos sistemas lógicos não lineares e a ambiguidade tornou-se incompreensível” (Novikoff; Xavier, 2021, p. 169). Cabe descrever melhor cada elemento do termo BANI, composto por Brittle (Frágil), Anxious (Ansioso), Nonlinear (Não linear) e Incomprehensible (Incompreensível). Assim, apresentamos no quadro a seguir alguns conceitos.

Quadro 1 - Conceito Mundo BANI

	Pimenta (2020)	Zamboni (2020)	Cascio (2020)
Brittle (Frágil)	“Aquilo que muda rapidamente é frágil, não tem raízes sólidas e pode se desfazer a qualquer momento, gerando um forte impacto em um mundo interconectado” (Pimenta, 2020, n.p.)	“As coisas frágeis são pouco resilientes, pouco resistentes e flexíveis. Um sistema frágil no modo BANI é aquele que pode sucumbir a qualquer momento. Que tem um certo desequilíbrio, pois se alicerça em apenas um elemento para maximizar ganhos” (Zamboni, 2020, n.p.).	“Quando algo é frágil, é suscetível a falhas súbitas e catastróficas. Coisas que são frágeis parecem fortes, podem até ser fortes, até que cheguem a um ponto de ruptura, então tudo desmorona. [...] Um sistema frágil em um mundo BANI pode estar sinalizando o tempo todo que está bom, é forte, é capaz de continuar, mesmo que esteja à beira do colapso” (Cascio, 2020, n.p, tradução nossa).
Anxious (Ansioso)	“O imprevisível gera ansiedade pelo desconhecido, prejudicando o foco, mas estimulando a necessidade da prática do poder de ação” (Pimenta, 2020, n.p.)	“A ansiedade carrega em si uma sensação de impotência e de que qualquer tomada de decisão pode estar potencialmente errada e destruir o negócio. Um sentimento de estar sempre perdido” (Zamboni, 2020, n.p.).	“A ansiedade traz consigo uma sensação de impotência, um medo de que não importa o que façamos, sempre será a coisa errada. Em um mundo ansioso, toda escolha parece ser potencialmente desastrosa. Está intimamente ligado à depressão e ao medo” (Cascio, 2020, n.p, tradução nossa).

Nonlinear (Não linear)	“Um novo sistema de causa e consequência se estabelece em que uma decisão tomada hoje pode ter resultados desproporcionais e imprevisíveis diante da aceleração dos acontecimentos” (Pimenta, 2020, n.p.)	“É o mundo onde pequenas decisões podem trazer enormes resultados. E um enorme esforço colocado numa variável aparentemente (e racionalmente) importante, pode gerar a total ausência de resposta” (Zamboni, 2020, n.p.).	“Em um mundo não linear, causa e efeito são aparentemente desconectados ou desproporcionais. Talvez outros sistemas interfiram ou obscureçam, ou talvez haja histerese oculta, enormes atrasos entre a causa visível e o efeito visível. [...] Pequenas decisões resultam em consequências enormes, boas ou más” (Cascio, 2020, n.p, tradução nossa).
Incomprehensible (Incompreensível)	“O acesso e o controle de dados podem parecer uma fonte de soluções, mas a capacidade humana de processar as informações não mudou e o excesso delas pode gerar justamente o efeito contrário. Em muitos momentos, faltam-nos respostas” (Pimenta, 2020, n.p.).	“[...] a incompreensão é mais do que natural no mundo de hoje. Fazer as perguntas certas não quer dizer mais que teremos metade da resposta respondida. [...] O repertório de valores no mundo atual é tão diverso que nem mesmo os códigos de gênero mais tradicionais do passado recente são aplicáveis” (Zamboni, 2020, n.p.).	“Testemunhamos eventos e decisões que parecem ilógicas ou sem sentido, seja porque as origens são muito antigas, ou muito indizíveis, ou simplesmente muito absurdas. [...] A incompreensibilidade é, com efeito, o estado final da ‘sobrecarga de informações’” (Cascio, 2020, n.p, tradução nossa).

Fonte: Elaboração própria a partir de Pimenta (2020), Zamboni (2020) e Cascio (2020).

O mundo BANI busca conceituar a realidade do mundo, a partir de quatro elementos - Brittle (Frágil), Anxious (Ansioso), Nonlinear (Não linear), Incomprehensible (Incompreensível). Compreendemos a **fragilidade** pela constante evolução, a qual faz com que não tenhamos uma estabilidade para tomadas de decisão, bem como sobre o futuro próximo, precisando, assim, estarmos em constante desenvolvimento e readaptação. Na sequência, temos a **ansiedade**, a qual segue na mesma linha de pensamento, pois tudo que é instável gera a sensação de impotência e insegurança, ao vivermos em um mundo líquido, sem a certeza do que vem pela frente, passamos a sofrer pela ansiedade por não sabermos o que vem adiante.

No que se refere à **não linearidade**, a entendemos pela imprevisibilidade das decisões e situações. Ou seja, no contexto do mundo BANI, não há como prever uma resposta predeterminada para cada ação, é preciso estar preparado para mudanças abruptas e em constante desenvolvimento. Por fim, a **incompreensibilidade** é praticamente um elemento geral que engloba os anteriores, pois, em um mundo de constante evolução,

mudança e instabilidade, certamente não há como compreendê-lo. O excesso de informações e possibilidades desconstrói qualquer padrão tradicional.

Nessa realidade, os docentes precisam estar em constante desenvolvimento e atentos às mudanças, a fim de que possam estar preparados para o contexto do Mundo BANI e saibam desenvolver em seus educandos as competências necessárias (Ferreira; Morosini, 2019; Instituto Ayrton Senna, 2020), o que reforça a importância de nossa pesquisa ser aplicada em egressos de licenciatura. Semelhantemente, o documento “Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação”, elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2022) destaca a importância de repensar a educação como um todo, promovendo novas pedagogias, abordagens e um novo compromisso com o professor.

Assim, entendemos que o conceito VUCA, embora útil, teve seu 'cinturão protetor' rompido pelos novos fenômenos, exigindo uma nova teoria – o BANI – para explicar o 'núcleo rígido' da nossa caótica realidade atual. Tendo estabelecido a compreensão do Mundo BANI como o contexto desafiador em que vivemos, torna-se imperativo explorar as abordagens pedagógicas capazes de preparar os indivíduos para essa realidade. Por isso, as seções seguintes se aprofundarão na Educação Empreendedora (EE) e nas competências necessárias para navegar neste cenário.

2.2 Competências para o contexto do Mundo BANI

Para os fins desta tese, e em consonância com a literatura da área (Perrenoud, 1999), definimos competência como a mobilização integrada de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver problemas complexos e realizar tarefas com sucesso. Nesse sentido, Perrenoud (2000), Zhang e Tian (2024) entendem que a competência trata da capacidade de mobilizar recursos cognitivos, afetivos e sociais para lidar com situações complexas. Sob perspectiva semelhante, para Le Boterf (2006) ultrapassa a simples posse de conhecimentos, correspondendo à capacidade de mobilizar, integrar e aplicar recursos pessoais e contextuais de maneira pertinente, diante das demandas da prática profissional. De modo convergente, no campo das licenciaturas, Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são plurais e resultam da articulação entre conhecimentos, experiências e interações no contexto de atuação. Complementarmente, Nóvoa (2009), Cooney e Brophy (2023) enfatizam que a formação docente está

intrinsecamente relacionada à construção da identidade profissional, defendendo que o desenvolvimento do professor ocorre por meio da reflexão crítica sobre a prática e da aprendizagem situada no contexto escolar. Por sua vez, Zabala (1998) relaciona o desenvolvimento de competências ao conjunto de conceitos, procedimentos e atitudes, compreendendo que a aprendizagem se efetiva pela articulação desses elementos.

Borges, Costa e Da Costa (2021) ressaltam a importância de competências como autonomia, empreendedorismo, inovação, desenvolvimento de projetos, formação continuada e flexibilidade às mudanças. Taleb (2015a) acrescenta a competência da antifragilidade, pela qual entendemos que as mudanças são essenciais para o desenvolvimento e, ao entendermos que tudo é incerto, iremos focar mais no nosso desenvolvimento. Segundo Cascio (2020, n.p., tradução nossa), para cada componente da sigla BANI, podemos verificar ao menos uma competência como resposta, a saber: “Fragilidade poderia ser encontrada na resiliência e calma; Ansiedade poderia ser facilitada pela empatia e atenção plena; Não linearidade precisaria de flexibilidade; Incompreensibilidade pediria por transparência e intuição”.

Incorporando novas competências, Cascio (2020) sugere resiliência, empatia e atenção plena, flexibilidade, transparência e intuição para atender a estrutura BANI. Em perspectiva complementar, Gallegos (2021) indica a inovação e a criatividade como competências essenciais para um programa de ensino-aprendizagem. A necessidade de articulação dessas competências evidencia a importância de uma formação docente capaz de responder às mudanças do mundo contemporâneas. Neste sentido, Balcazar, Medina e Ordóñez (2024) entendem que futuros docentes precisam ser preparados para contextos cada vez mais tecnológicos e em constantes transformações.

O Instituto Ayrton Senna (2020) apresenta duas competências a serem desenvolvidas na educação, a fim de que os estudantes estejam preparados para a era digital na qual vivemos, que são a criatividade e o pensamento crítico. Neste caminho, o documento conceitua a criatividade como a capacidade de criação de produtos e ideias, e pensamento crítico como competência que engloba avaliar cuidadosamente ideias, teorias e fatos com o propósito de desenvolver um posicionamento independente e competente. Em alinhamento com essa compreensão, Mai e Thai (2025) identificam, entre as competências mais recorrentes no contexto contemporâneo, a criatividade, a inovação, a liderança, a resolução de problemas, a aprendizagem contínua e a adaptabilidade.

Ferreira e Alcântara (2021) declaram que somente os profissionais que possuem capacidade de cooperação e colaboração irão prosperar no mundo BANI. A UNESCO (2022) apresenta a educação como meio de desenvolver indivíduos capazes de transformar a si próprios e ao mundo. Sette e Alves (2021), ao organizar o livro do Instituto Ayrton Senna sobre as competências socioemocionais, indicam cinco macrocompetências, a saber: Autogestão; Engajamento com os outros; Amabilidade; Resiliência emocional e Abertura ao novo. Aproveitamos para sinalizar que o Instituto Ayrton Senna desenvolveu um teste de verificação do nível dessas competências socioemocionais, a partir de perguntas com 4 ou 5 alternativas de múltipla escolha, o que reforça a importância de artefatos de verificação de competências. Neste sentido, estudamos o documento, mas não o utilizaremos como base, uma vez que ele emprega um modelo tradicional de questões, diferente da proposta de *storytelling*, e que foca apenas em competências socioemocionais.

Teles (2020, n. p.) apresenta sete competências para essa realidade: “1. Criatividade; 2. Resolver problemas complexos; 3. Liderança; 4. Aprendizado contínuo; 5. Colaboração virtual; 6. Adaptabilidade cultural; 7. Inteligência emocional”. No mesmo caminho, o relatório *Future of Jobs Report 2023* (World Economic Forum, 2023, p. 38, tradução nossa) refere a vinte e seis competências ressignificadas para o futuro, a saber: 1) Pensamento analítico; 2) Pensamento criativo; 3) Resiliência, flexibilidade e agilidade; 4) Motivação e autoconsciência; 5) Curiosidade e aprendizado contínuo; 6) Alfabetização tecnológica; 7) Confiabilidade e atenção aos detalhes; 8) Empatia e escuta ativa; 9) Liderança e influência social; 10) Controle de qualidade; 11) Pensamento sistêmico; 12) Gerenciamento de talentos; 13) Orientação para serviços e atendimento ao cliente; 14) Gerenciamento de recursos e operações; 15) IA e big data; 16) Design e experiência do usuário; 17) Multilinguismo; 18) Ensino e orientação; 19) Programação; 20) Marketing e mídia; 20) Redes e segurança cibernética; 22) Gestão ambiental; 23) Destreza manual, resistência e precisão; 24) Cidadania global; 25) Leitura, escrita e matemática; 26) Habilidades de processamento sensorial.

Ferreira e Alcântara (2021, p. 14) indicam seis estratégias de como evoluir no contexto do Mundo BANI, a saber: “01. É preciso entender que houve uma quebra no modelo anterior. [...]. 02. Nostalgia e saudosismo não ajudam nesse momento histórico e marcante. [...]. 03. A persistência e a dedicação para superar os obstáculos, sem desistir deles, farão com que as pessoas se tornem definitivamente mais fortes. [...]. 04. A saúde mental e a inteligência emocional precisam ser priorizadas. [...]. 05. Aprenda a fazer boas

escolhas. [...]. 06. A hierarquia não pode estar acima da humanização no trabalho”. A fim de organizar as competências encontradas, elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 2 - Competências para a pessoa atuante no contexto do Mundo BANI

Autor e ano	Competências
Taleb (2015a)	Antifragilidade
Harari (2018)	Pensamento crítico Comunicação Colaboração Criatividade
Cascio (2020)	Atenção plena Empatia Flexibilidade Intuição Resiliência Transparência
Teles (2020)	Adaptabilidade cultural Aprendizado contínuo Colaboração virtual Criatividade Inteligência emocional Liderança Resolução de problemas complexos
Borges, Costa e Da Costa (2021)	Autonomia Desenvolvimento de projetos Empreendedorismo Formação continuada Flexibilidade às mudanças Inovação
Gallegos (2021)	Criatividade Inovação
Ferreira e Alcântara (2021)	Colaboração Cooperação
Sette e Alves (2021)	Autogestão Engajamento com os outros Amabilidade Resiliência emocional Abertura ao novo
World Economic Forum (2023)	Pensamento analítico Pensamento criativo Resiliência, flexibilidade e agilidade Motivação e autoconsciência Curiosidade e aprendizado contínuo Alfabetização tecnológica Confiabilidade e atenção aos detalhes Empatia e escuta ativa

	Liderança e influência social Controle de qualidade Pensamento sistêmico Gerenciamento de talentos Orientação para serviços e atendimento ao cliente Gerenciamento de recursos e operações IA e big data Design e experiência do usuário Multilinguismo Ensino e orientação Programação Marketing e mídia Redes e segurança cibernética Gestão ambiental Destreza manual, resistência e precisão Cidadania global Leitura, escrita e matemática Habilidades de processamento sensorial
--	---

Fonte: Elaboração própria, a partir de Borges, Costa e Da Costa (2021), Taleb (2015a), Cascio (2020), Gallegos (2021), Ferreira e Alcântara (2021), Teles (2020), Harari (2018), Sette e Alves (2021) e World Economic Forum (2023).

A análise do Quadro 2 revela a recorrência de certos eixos temáticos. Competências como criatividade, flexibilidade, resiliência e aprendizado contínuo são mencionadas por múltiplos autores, formando um núcleo consensual. Outras podem ser agrupadas em categorias mais amplas, como: 1) Competências Cognitivas (pensamento crítico, analítico, resolução de problemas complexos); 2) Competências Socioemocionais (empatia, colaboração, inteligência emocional); e 3) Competências Digitais e Tecnológicas (alfabetização tecnológica, IA e big data). Essa categorização nos ajuda a organizar o vasto leque de habilidades necessárias para o Mundo BANI.

A partir do quadro acima, ressaltamos a importância de acompanhar tais mudanças, para a qual Taleb (2015a) apresenta o conceito de antifrágil, que significa não apenas sobreviver a um evento diverso, mas também tirar proveito deste. Assim, pessoas com essa competência melhoram em situações inesperadas, desenvolvendo-se com as dificuldades enfrentadas. O levantamento desse amplo conjunto de competências suscita a questão central para a Pedagogia: como desenvolvê-las de forma eficaz? A resposta não reside em modelos tradicionais de ensino, mas em abordagens que colocam o aluno no centro do processo. Por isso, a discussão sobre metodologias ativas de ensino, apresentada a seguir, torna-se o próximo passo lógico em nossa argumentação.

2.3 Metodologias ativas de ensino

No campo da educação, a metodologia pode ser compreendida como o conjunto de diretrizes e trajetórias que orientam o processo de ensino-aprendizagem (Moran, 2018; Allein, 2018). Trata-se das práticas pedagógicas e ações organizadas pelo educador com o objetivo de desenvolver competências nos estudantes (Traversini; Buaes, 2009). O termo metodologia pode ser conceituado como um conjunto de procedimentos de cunho metodológico de uma ou mais ciências (Abbagnano, 2007). No que se refere à área da educação, Moran (2018, p. 4) descreve as metodologias como diretrizes gerais, que orientam todos os processos de ensino-aprendizagem e que são aplicadas por meio de estratégias concretas. Desta forma, compreendemos que as metodologias de ensino são caminhos que o educador utiliza com o intuito de desenvolver seus educandos.

Semelhantemente, Allein (2018, p. 13) destaca que “As Metodologias de Ensino são as trajetórias escolhidas pelo docente, a fim de melhorar o processo de ensino-aprendizagem”. Ou, ainda, podem ser compreendidas como práticas pedagógicas aplicadas, por meio de conjuntos de ações organizadas pelos educadores, com o objetivo de alcançar o desenvolvimento de determinadas competências, valores e comportamentos dos educandos (Traversini; Buaes, 2009). Outro autor descreve as metodologias de ensino como diretrizes que norteiam os processos de ensino-aprendizagem (Moran, 2018). Dentre muitas metodologias de ensino, temos como foco deste estudo as metodologias ativas, pois visamos a discorrer sobre a aprendizagem em que o discente é o centro do processo e participa ativamente na construção do seu conhecimento, bem como em seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Autores como Vasconcelos *et al.* (2019), Ferrarini, Saheb e Torres (2019), Ferreira e Morosini (2019) e Quadros da Silva, Jung e Fossatti (2019a; 2019b) destacam como característica das metodologias ativas o protagonismo do estudante. De acordo com Quadros da Silva, Jung e Fossatti (2019a), essas metodologias objetivam o desenvolvimento pleno dos educandos, colocando-os no centro do processo de ensino-aprendizagem, e tornando-os protagonistas na construção do seu próprio conhecimento. Nascimento e Feitosa (2020) complementam a tese, ao indicar que essa metodologia proporciona um desenvolvimento crítico e reflexivo durante a construção do

conhecimento. Os autores entendem que esse processo torna a aprendizagem significativa para os estudantes ao interagirem com o assunto em estudo.

Nesse sentido, Ferreira e Morosini (2019) e Rodríguez-García *et al.* (2022) acrescentam que as metodologias ativas de ensino surgem a partir da mudança de postura dos docentes e discentes, sendo que o estudante passa a ser mais ativo no processo de ensino-aprendizagem. Concomitantemente, Vasconcelos *et al.* (2019) e Rodríguez-García *et al.* (2022) afirmam que as metodologias ativas de ensino propõem estratégias com enfoque no estudante. Dentre as estratégias utilizadas, Ferreira e Morosini (2019, p. 11) indicam a “[...] realização de leituras prévias, estudos em grupos, debates, análises, sínteses, problematizações, relações de teoria/prática/campo de atuação, além de apresentações de trabalhos construídos, o que exige muito mais do que escutar, estudar e fazer a prova”.

Cabe destacar que aulas ministradas unicamente por meio de exposição de conteúdos, em que os estudantes são passivos no processo, estão ultrapassadas (Quadros Da Silva; Jung; Fossatti, 2019b). Segundo autores como Nascimento e Feitosa (2020), Quadros da Silva, Jung e Fossatti (2019b) e Ferrarini, Saheb e Torres (2019) é importante que o estudante esteja no centro do processo, construindo seu conhecimento, a fim de desenvolvermos futuros profissionais autônomos, criativos, críticos, reflexivos, inovadores e empreendedores. Assim, nessa metodologia, os educandos são encorajados tanto interna quanto externamente a desenvolverem seu conhecimento, por meio de atividades que permitam o aprimoramento de processos cognitivos complexos e diversos, enquanto assumem um papel central e protagonista em seu processo de aprendizagem (Ferrarini; Saheb; Torres, 2019).

Com essa perspectiva, Quadros da Silva, Jung e Fossatti (2019b) e Thimóteo *et al.* (2022) refletem sobre a importância do educador, o qual não perde sua relevância por não estar no centro do processo, mas passa a ter um trabalho muito mais complexo ao lidar com diferentes reações e perspectivas desenvolvidas pelos educandos. Pischetola e Miranda (2019) salientam que essas metodologias enfatizam a relevância da atuação docente, assim como a importância de inverter as posições de ensino e aprendizagem do modelo de ensino tradicional, reconhecendo o estudante como um agente ativo, capaz de construir seu próprio conhecimento. Dessa forma, entendemos que as metodologias ativas podem auxiliar na construção do conhecimento, por meio de estratégias inspiradoras e instigantes, que tornam o processo muito mais atrativo aos discentes. Cabe destacar que

estas metodologias são processos complexos (Pischetola; Miranda, 2019) e, geralmente, consideram dilemas a serem resolvidos ou situações a serem exploradas do cotidiano social (Ferrarini; Saheb; Torres, 2019).

Há várias estratégias de metodologias ativas, sendo algumas delas: Aprendizagem Baseada em Problemas; Aprendizagem Baseada em Projeto; Estudos de caso; Ensino híbrido; Aula invertida; *Design Thinking* (Pischetola; Miranda, 2019). Dentre as diversas estratégias de metodologias ativas, a Educação Empreendedora (EE) emerge como uma abordagem particularmente poderosa para os desafios do Mundo BANI. Ela não apenas utiliza técnicas como a aprendizagem baseada em problemas, mas as integra sob uma filosofia focada no desenvolvimento de um conjunto específico de competências, como autonomia, inovação e a capacidade de transformar ideias em ação (Borges; Costa; Da Costa, 2021; Moraes; Cezário; Kampff, 2024). Portanto, a EE pode ser compreendida como uma macroestratégia dentro do universo das metodologias ativas, merecendo uma análise aprofundada, como faremos a seguir.

Borges, Costa e Da Costa (2021, p. 370) indicam como exemplo dessas competências: “[...] a capacidade de planejar, de realizar, de conquistar poder e liderança, assim como de inovar”. Esta estratégia utiliza-se, normalmente, de situações-problema, para que os estudantes busquem alternativas de solução (Quadros Da Silva; Jung; Fossatti, 2019b). No entanto, cabe destacar que outras estratégias são utilizadas na educação empreendedora, conforme o planejamento de cada ação educacional.

Segundo Deist e Winterton (2005, p. 29, tradução nossa), “Há tanta confusão e debate sobre o conceito de 'competência' que é impossível identificar ou estabelecer uma teoria coerente ou chegar a uma definição capaz de acomodar e reconciliar todas as diferentes maneiras pelas quais o termo é usado”. Faria *et al.* (2017) refletem sobre as diferentes interpretações do termo e indicam que isso por fazer com que os conceitos pareçam mal definidos e controversos. Moura, Lopes e Barbosa (2017), Fleury e Fleury (2001) e Dos Santos (2011) relacionam o termo competência como o conjunto de conhecimento, habilidade e atitude.

Temos que “O termo competência apresenta uma enorme diversidade conceitual e resulta, por vezes, da tradução de diferentes termos em inglês, como ‘skill’, ‘competence’ ou ainda ‘competency’” (Faria *et al.*, 2017, p. 8). Masetto (2012) apresenta uma definição mais ampla, na qual relaciona uma série de aspectos desenvolvidos conjuntamente: saberes, conhecimentos, valores, atitudes, habilidades. Segundo a Base Nacional Comum

Curricular - BNCC (Brasil, 2018), o termo competência é definido “[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. De acordo com os diferentes estudos apresentados, chegamos ao seguinte conceito de competência: um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores mobilizados de forma integrada para enfrentar desafios e demandas do cotidiano.

Percebemos que as metodologias ativas de ensino não utilizam, necessariamente, tecnologias digitais, mas considerando o contexto atual, notamos que a inserção tecnológica ocorre naturalmente, sendo uma competência exigida aos profissionais da atualidade e, ainda mais, para o futuro. As competências profissionais têm se tornado um requisito muito valorizado pelas empresas, pois segundo Moura, Lopes e Barbosa (2017), na seleção de colaboradores, mais vale a contratação daqueles com competências desenvolvidas do que daqueles com experiências isoladas sobre essa competência. Neste sentido, cabe destacar que há uma crença sobre os chamados “nativos digitais”, como se o ano de nascimento fosse sinônimo de competências tecnológicas, o que não é verdade. No entanto, “Apesar de acreditarmos que é necessário desmistificar esse discurso geracional, reconhecemos que as novas gerações apresentam algumas necessidades, como a de diversificar as fontes da aprendizagem e os caminhos metodológicos” (Pischetola; Miranda, 2019, p. 37).

Notamos, ainda, um aumento do uso de tecnologias na educação, como por exemplo, aplicativos de videochamadas, salas de aula *online* como *classroom*, compartilhamento de arquivos, entre outros, principalmente devido à pandemia, que implicou na transferência do ensino presencial para o remoto. Deste modo, Garcia e Rito (2020) sinalizam que a função do educador passa a ser de facilitador, mediador e/ou orientador do processo de ensino-aprendizagem, e a tecnologia é um recurso a ser utilizado, mas não o meio independente de desenvolvimento. A transição forçada para o ensino remoto durante a pandemia de COVID-19 (Brasil, 2020) acelerou a adoção de tecnologias, mas também expôs a necessidade de metodologias que engajem o aluno ativamente, mesmo a distância, reforçando o papel do professor como mediador. Na sequência, discutiremos mais profundamente a educação empreendedora como uma metodologia ativa, focada no desenvolvimento de competências essenciais para a pessoa atuante no contexto do Mundo BANI.

2.4 Educação empreendedora (EE)

A sociedade está em constantes mudanças e, conseqüentemente, também as profissões e os profissionais. Como desenvolver estudantes que serão profissionais de um futuro que ainda não conhecemos? Neste caminho, destacamos que a educação, focada no desenvolvimento de profissionais empreendedores, é fundamental diante dos atuais desafios sociais (Mónico *et al.*, 2021; Peroni; Cavalari Junior, 2019; Soares *et al.*, 2021). Segundo Ghobril *et al.* (2020), o empreendedorismo e a inovação são essenciais para o crescimento econômico, o que reforça a importância do desenvolvimento de indivíduos com competências empreendedoras. Stockmanns (2014, p. 14) complementa ao afirmar que a pedagogia empreendedora “[...] potencializa o desenvolvimento humano, social e econômico sustentável”.

Diante dessa demanda por profissionais adaptáveis e inovadores, a educação formal começou a dar respostas. A Educação Empreendedora (EE), embora tenha raízes históricas que remontam a 1947, na Harvard Business School (Kumar *et al.*, 2020), evoluiu significativamente. Da Rosa (2020) e García-Hernández (2020) afirmam que o desenvolvimento do empreendedorismo é fundamental tanto para a criação de novos empreendimentos, quanto para a evolução dos já existentes. Entendemos que é preciso desenvolver futuros profissionais capazes de se adaptar e se aperfeiçoar, conforme os desafios que vão se apresentando. Neste sentido, temos a educação empreendedora, que surgiu em Harvard Business School (HBS), no ano de 1947 (Kumar *et al.*, 2020).

Educação empreendedora vem do empreendedorismo, termo o qual, segundo Peroni e Cavalari Junior (2019), surgiu no meio empresarial, sendo empreendedor o indivíduo que possuía um negócio próprio. No entanto, esse conceito se alterou ao longo dos anos e foi incorporado na educação, com foco no protagonismo do estudante e no comprometimento com o desenvolvimento e a sustentabilidade de todos (Peroni; Cavalari Junior, 2019), tornando-se um tema muito pesquisado nos últimos anos (Boas; Nascimento, 2020; Ferreira Neto; Cabral; Rodrigues, 2022). Almeida (2021) e Garcia-Hernández *et al.* (2020) indica que a EE desenvolve competências essenciais para o mercado de trabalho e as IES possuem papel indiscutível no desenvolvimento desta educação. Dolabela (2007) trata como pedagogia empreendedora e a compreende como o desenvolvimento do estudante, para que seja empreendedor em sua forma de ser. Uemura,

Lopes e Vasconcellos (2024) reforçam que a EE contribui para a formação integral dos estudantes. Neste sentido, o autor indica que a EE desenvolve a pessoa para ser um empreendedor em qualquer atividade.

Salume *et al.* (2021) e Mônico *et al.* (2021) acrescentam que o empreendedorismo está ligado à inovação, à educação empreendedora e ao desenvolvimento de competências necessárias para um empreendedor. Soares *et al.* (2021) e Zarelli, Otto e Labiak Junior (2021) afirmam que tanto a Educação Básica quanto a Superior têm a obrigação de desenvolver competências que deem suporte ao estudante, para ele se tornar uma pessoa de sucesso. Meneghatti (2020) afirma que a formação do empreendedorismo está relacionada às suas competências, desenvolvidas por meio de vivências reais ou simuladas. Semelhantemente, Mônico *et al.* (2021) afirma que esse processo de ensino-aprendizagem desenvolverá competências que facilitarão a inserção no mercado de trabalho. De acordo com Kumar *et al.* (2020), Da Rosa (2020), Mônico *et al.* (2021) e Ferreira Neto, Cabral e Rodrigues (2022), a educação empreendedora facilita o desenvolvimento socioeconômico do país. Essa metodologia torna possível o desenvolvimento mútuo de docentes e discentes em um processo contínuo e compartilhado (Schaefer; Minello, 2020).

O documento *Effects and impact of entrepreneurship programmes in higher education*, da Comissão Europeia (European Commission, 2021, p. 10, tradução nossa), indica que “As competências empreendedoras dizem respeito às habilidades necessárias para transformar ideias em ação”. Almeida, Cordeiro e Silva (2018) entendem que a EE deve interagir com a sociedade, justamente para compreender as demandas desta e se readaptar constantemente. Segundo Barbosa *et al.* (2020, p. 126), a educação empreendedora desenvolve a capacidade da utilização das competências para a busca de soluções aos diferentes problemas que possam surgir. Na mesma direção, Salume *et al.* (2021) e Schaefer e Minello (2020) afirmam que a educação empreendedora é centrada no estudante, com o objetivo de instigar e criar possibilidades, para que o discente construa seu conhecimento. Segundo Löbler (2006), na pedagogia construtivista, o educador não tem o papel de governante do processo de aprendizagem dos estudantes, mas, sim, um apoiador do processo de aprendizagem governado pelos estudantes. Essa centralidade do estudante alinha a Educação Empreendedora diretamente com a abordagem construtivista da aprendizagem. No construtivismo, o conhecimento não é passivamente recebido, mas ativamente construído pelo sujeito (Castañón, 2015). Segundo esse autor, ao comparar o termo construção com formação, podemos clarear essa ideia da necessidade da pessoa no

processo construtivista, como no exemplo de que o Pão de Açúcar foi formado e o Cristo Redentor foi construído.

A União Europeia (EUROPEAN COMISSION, 2021) destaca que a educação empreendedora visa ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias, para que cada indivíduo alcance seus próprios objetivos, aqueles estabelecidos por si para viver uma vida plena. Peroni e Cavalari Junior (2019) ressaltam que esta metodologia de ensino visa a proporcionar o desenvolvimento de pessoas criativas, inovadoras e comprometidas com o coletivo. Stockmanns (2014) destaca que a EE viabiliza a formação de pessoas conhecedoras de suas potencialidades e fragilidades, bem como suas competências, com capacidade de enfrentar e se sobressair diante das realidades sociais e econômicas. Moraes, Cezário e Kampff (2024) acrescentam que a EE contribui para a formação integral dos estudantes, desenvolvendo competências profissionais.

Neste caminho, Dolabela (2003) afirma que empreendedor é a pessoa que consegue identificar e aproveitar diferentes oportunidades em sua área de atuação. Boffo e Togni (2021) afirmam que o foco da educação empreendedora não está em uma profissão específica, mas, sim, na capacitação, para que os estudantes possam ter uma aprendizagem contínua e repensar constantemente suas escolhas, a fim de atender mudanças pessoais e do mercado de trabalho. Algumas competências desenvolvidas pela educação empreendedora são “[...] predisposição à inovação, flexibilidade, adaptabilidade, criatividade e visão de futuro” (Bastos; De Souza Neto; Diniz, 2021, p. 36).

Desta forma, compreendemos que a educação empreendedora é baseada em metodologias ativas de ensino. Isto porque coloca o discente no centro do processo e está focada no desenvolvimento de competências empreendedoras. Segundo Schaefer e Minello (2020) e Meneghatti *et al.* (2020), esta educação reúne propostas de ensino-aprendizagem voltadas à ação, experimentação, contextualização, problematização e cooperação. Boas e Nascimento (2020) e Ghobril *et al.* (2020) asseveram que a maioria das universidades inclui em seus currículos cursos relacionados ao empreendedorismo, no entanto, “[...] o empreendedorismo não deve ser tratado como uma disciplina autônoma, como se verifica em grande parte das instituições de ensino superior, mas integrado e transversal em várias disciplinas e cursos [...]” (Schaefer; Minello, 2020, p. 139). Nessa linha, Zarelli, Otto e Labiak Junior (2021) afirmam que essa metodologia deve ser implementada de forma holística na instituição. Segundo Garcia e Rito (2020), a autonomia, que é uma das competências empreendedoras, torna-se fundamental para a realidade atual. Em resumo,

podemos dizer que a EE vai além da disponibilização de cursos de empreendedorismo, pois exige uma abordagem estratégica e recursos interconectados, que fomentem a participação dos estudantes em projetos reais, possibilitando que eles identifiquem o valor agregado e evoluam gradativamente em direção a uma mentalidade e um comportamento empreendedor (Ghobril *et al.*, 2020, p. 59).

É preciso que as instituições de Ensino Superior revisem sua missão, suas prioridades e sua estrutura, a fim de construir estratégias educacionais bem articuladas que atendam as necessidades atuais e do futuro (Ghobril *et al.*, 2020). Schaefer e Minello (2020, p. 114) afirmam que a EE é uma prática dinâmica e interativa entre discentes e docentes, por meio da qual ambos aprendem, se desenvolvem e se transformam, sendo que os educadores também obtêm resultados significativos para si próprios. Cabe ressaltar, assim, a importância de engajar todos os envolvidos na educação (Ghobril *et al.*, 2020).

Nesta perspectiva, Schaefer e Minello (2020) atestam que a educação empreendedora busca reforçar os vínculos dos discentes com o mercado de trabalho, a comunidade, os profissionais e outras fontes de informações e desenvolvimento. Para cumprir esse propósito, os educadores possuem o importante papel de fomentar o desenvolvimento da capacidade de autoaprendizagem dos estudantes, para que eles estejam preparados para seguir um constante desenvolvimento ao longo de suas vidas (Dos Santos; Da Silva; Lopes, 2017). Segundo Stockmanns (2014), o docente possui o papel de apoiador do discente no seu processo de construção de conhecimento, para uma formação que leve a facilitar e mediar o processo de ensino-aprendizagem e criar um ambiente favorável para a aprendizagem.

Destacamos que a educação empreendedora, conforme achados deste estudo, não se vincula diretamente e unicamente ao mercado de trabalho e ao gerenciar empreendimentos, mas ao desenvolvimento de competências empreendedoras que possibilitam o gerenciamento de si próprio. Com base na literatura exposta, este estudo consolida e adota uma definição específica de Educação Empreendedora, que a distingue de uma mera formação para negócios. Compreendemos a EE como uma abordagem pedagógica, fundamentada em metodologias ativas e no construtivismo, cujo objetivo central é o desenvolvimento intencional de um conjunto de competências (cognitivas, socioemocionais e práticas), que capacitam o indivíduo a identificar oportunidades, mobilizar recursos e criar valor, seja em novos empreendimentos ou na transformação de contextos existentes.

As discussões apresentadas ao longo do referencial teórico apontam que o Mundo BANI não é apenas um cenário de crise, mas um novo paradigma, no qual a EE prepara os futuros profissionais para atuarem em meio à fragilidade, ansiedade, não linearidade e incompreensibilidade. Recentemente, Jacociunas, Verschoore e Monticelli (2024) reforçam que a transformação das instituições de ensino diante da disrupção digital exige que o desenvolvimento de competências não seja apenas um conteúdo, mas uma estratégia de tomada de decisão frente à complexidade.

3 PERCURSO METODOLÓGICO: ENTRE INQUIETAÇÕES E A CONSTRUÇÃO DE UM ARTEFATO

Como afirma a Primeira Lei de Newton (princípio da inércia), um corpo em repouso tende a permanecer em estado de repouso. Começo este capítulo com a Primeira Lei de Newton por uma razão que vai além da Física. O princípio da inércia me provoca a pensar sobre o quão acomodados estamos, no que se refere à pesquisa e às inquietações que surgiram a partir das leituras propostas por dois educadores durante uma disciplina de Doutorado, intitulada Metodologia de Pesquisa em Educação. Nela nos questionamos se não estamos em estado de repouso, pois parece que não estamos realmente em movimento, com estudos que seguem linhas de pensamentos previamente estabelecidas, cheias de regras, e, talvez até, limitadoras do avanço científico.

Não podemos nos acomodar em estudos dentro de paradigmas previamente estabelecidos, que seguem uma avalanche de ideias semelhantes em um propósito, talvez, muito mais voltado para a obtenção de um diploma ou status social do que para a construção de conhecimento propriamente. Para mudanças de paradigmas, precisaríamos de um esforço ou uma força que atue sobre o corpo em repouso, para que este se movimente, por isso essas reflexões nos fizeram retomar o conceito de Newton, trabalhado no Ensino Médio, há mais de 10 anos. É necessário um esforço muito grande para sair da zona de conforto, um estado em que a pessoa se sente segura, familiarizada e com baixo nível de ansiedade por manter as rotinas conhecidas e evitar situações desconhecidas ou desafiadoras (Rinard, 2010), e, assim, confrontar teses consolidadas.

Nesta jornada, notamos que nossa sociedade vive um excesso de positividade que a faz se imunizar e afastar de tudo aquilo que é estranho ou diferente, mesmo que não seja nocivo. Tal positividade pode ser um dos motivos pelos quais muitos pesquisadores se mantêm dentro de padrões preestabelecidos, a fim de não passarem pelo risco de não serem bem aceitos por proporem algo diferente. Essa hiperpositividade, como diz Han (2015), torna os sujeitos reféns de si próprios em um mundo em que nos cobramos demasiadamente e colocamos metas muito complexas a serem atendidas nos frustrando por não alcançá-las. Esse autor, em seu livro intitulado “A sociedade do cansaço”, destaca o quanto estamos nos sobrecarregando, realizando diversas atividades concomitantemente e, dessa forma, deixando de dar a devida atenção à qualidade do que fazemos, o que não é diferente com a pesquisa. Acreditamos que estamos em uma era na qual a pesquisa, em sua

maioria, está evoluindo dentro de padrões que já não cabem mais em nossa sociedade. No entanto, nos questionamos se estamos empenhando esforços suficientes para mudar isso, ou se estamos nos mantendo em repouso. Somos pesquisadores que colaboram com o desenvolvimento da Ciência, ou apenas mais um daqueles que reafirmam teses consolidadas, sem sequer pestanejar em discutir sobre sua aplicabilidade na atualidade.

Destacamos aqui que não estamos criticando todas as pesquisas ou todos os pesquisadores, mas, sim, um grupo de pessoas e suas pesquisas, as quais parecem ser realizadas unicamente para obtenção de títulos ou ampliação de currículos. Justificamos nossa inquietação por observar pesquisas que não apresentam nenhum avanço, mas estão publicadas em periódicos científicos, muitas vezes classificados em estrato *Qualis* elevados. Outro exemplo são aqueles estudos que indicam em seu título um assunto que sequer é citado novamente no corpo do texto. Por esses e outros motivos, pensamos nas incertezas da pesquisa, como: Quais regras devemos seguir e quais devemos lutar pela sua extinção ou flexibilização?

Segundo Bachelard (1996), o ser cientista é composto por dedicação, especialização, paixão e inspiração. Nesse sentido, devemos retomar esses quatro elementos e refletir sobre o quanto de nós é um cientista e o quanto de nós tem sido levado pelas circunstâncias, sem nos darmos conta desse conceito. Se não lutamos e não nos empenhamos para reais mudanças com e em nossas pesquisas, talvez não sejamos realmente pesquisadores. Se não somos dedicados, especialistas, apaixonados e inspirados pelos nossos temas de pesquisa, jamais proporcionaremos uma evolução na nossa área de estudo, quanto menos na Ciência como um todo. Novamente, retomamos sobre as incertezas da pesquisa na perspectiva do ser cientista nos dias de hoje, que parece estar um tanto distorcido.

Conforme Popper (1974), somente conhecemos algo a partir da nossa experiência, então somos seres imbricados em nossas pesquisas e para que tenham relevância devemos ser seres engajados na busca pelo conhecimento. Neste sentido, entendemos a importância do nosso ser cientista na pesquisa, pois não há como fazer Ciência sem considerar nossas percepções. Sempre olharemos algo a partir dos olhos que possuímos, os quais carregam uma bagagem construída, a partir de tudo que já vivemos (Feyrabend, 2007). Cabe destacar a crítica de Feyrabend (2007) à pesquisa empírica, quando afirma que ela não serve para estabelecer uma teoria, mas, sim, para falsear teorias. Desta maneira, para termos mudanças de paradigmas, precisamos persistir em nossas pesquisas, a fim de que novas

ideias possam influenciar as teses já formadas, evoluindo o conhecimento ali contido. Segundo Lakatos (1989), novas pesquisas não implicam em mudanças diretamente no núcleo de uma tese, por ser rígido, ou seja, elas são barradas pelo cinturão que cerca o núcleo. No caso de muitas pesquisas no mesmo sentido, a longo prazo, a tese pode sofrer alterações, chegando a ser desmontada ou falseada.

Essa rigidez se dá pelas inúmeras críticas à produção do conhecimento. De um lado, tal rigidez é importante, para que o conhecimento não seja desconstruído e sobreposto por conceitos errôneos. Porém, por outro lado, o quanto isso pode influenciar na falta de interesse de pesquisadores em proporem novas ideias e terem engajamento suficiente para argumentar exaustivamente, mesmo que suas ideias fiquem apenas na linha do cinturão de determinada tese. Retomo, assim, as incertezas da pesquisa, no que se refere ao quanto os pesquisadores estão, ou devem estar imbricados e empenhados em seus estudos.

Notamos discursos sistemáticos, regulares e repetidos que não toleram outras epistemologias alternativas, negando a alteridade e a subjetividade de outras pesquisas de uma forma a manter uma opressão de saberes, o que justifica sua dominação (Tirado, 2009). Por outro lado, vemos autores que utilizam termos matemáticos para as Ciências Sociais de forma incorreta, emergindo a discussão sobre o quanto podemos acreditar em publicações, mesmo de autores renomados (Sokal; Bricmont, 2010). Assim, emergem alguns questionamentos sobre a pesquisa, no que acreditar e quais são as regras que colaboram para a produção de conhecimento, e quais a limitam? Porém, o que se destaca dessas discussões é que alguns pesquisadores são desacreditados e precisam passar por uma validação, enquanto outros parecem ter suas ideias não questionadas, mesmo quando, por exemplo, fogem na rigorosidade da pesquisa científica, utilizando incorretamente termos de outras áreas.

Neste caminho, Kilomba (2019, p. 51) discorre sobre a exclusão de certos grupos sociais nas universidades e na pesquisa, espaço representado por “[...] pessoas brancas que, ironicamente, tornam-se ‘especialistas’ em nossa cultura, e mesmo em nós”, referindo-se à cultura negra e aos próprios negros. Aqui temos um exemplo de distinção da pesquisa pela raça, mas esse fato ocorre com diversos outros grupos que são desqualificados por algum preconceito. Quem nunca se sentiu não escutado, não entendido ou não considerado. Deveríamos, nós, pesquisadores, nos calar e aceitar conceitos já estabelecidos sem aproveitar nossas vivências para produzir conhecimento sob novas perspectivas? Novas

incertezas me consomem ao pensar que, talvez, seja mais aceitável seguir um caminho já trilhado, ao invés de propor novas rotas. São diversos os preconceitos na área da pesquisa, os quais seriam melhores compreendidos pelos próprios oprimidos, mas a própria opressão limita esse diálogo.

Afinal, o que é pesquisa, se não a construção do novo? Pesquisas surgidas sempre pela mesma perspectiva jamais nos mostrarão outros ângulos, já que um mesmo objeto de estudo será visto de diversas maneiras, conforme o contexto no qual se encontra, bem como o contexto do pesquisador. Só poderemos avançar o conhecimento, a partir de pesquisadores com diferentes percepções. Nogueira-Martins e Bógus (2004, p. 55) indicam que não há como “[...] separar totalmente os valores pessoais do processo de pesquisa [...]”, por isso recomenda que o pesquisador revele seus pressupostos, a fim de que os futuros leitores possam julgar os achados do estudo.

Neste contexto, temos a afirmação de Feyrabend (2007), ao indicar que não há como pensar em uma Ciência acabada, ela está sempre em desenvolvimento, sendo jamais um processo concluído. Desta forma, reforçamos a valiosidade das diferentes perspectivas, já que são estas que trazem maior compreensão sobre o objeto pesquisado. Há questões complexas na construção do conhecimento, de um lado temos discursos autoritários de que o poder da validação do conhecimento esteja nas mãos de alguns, em um processo rígido nada fácil de combater. Por outro lado, temos a pós-verdade, fenômeno pelo qual a opinião pública se rege mais a apelos emocionais do que a fatos objetivos. A verdade dos fatos é colocada em segundo plano, quando uma informação recorre às crenças e emoções das massas, resultando em opiniões públicas manipuláveis (Mcintyre, 2018). Ou seja, se minha afirmação corrobora com o desejo da maioria da população, ela é posta como verdade sem nenhum tipo de validação. Obviamente, ainda assim os negros, como o exemplo de Kilomba (2019), não serão ouvidos, já que a maioria da população segue as grandes massas e não as minorias ou os grupos oprimidos.

Retomamos à fala de Bachelard (1996), na qual afirma que o ser cientista é composto por dedicação, especialização, paixão e inspiração, questionando, assim, quantos pesquisadores, ao nosso redor, são realmente cientistas e, principalmente, quais deles estão dispostos a enfrentar as barreiras exclusivas para realmente trazer avanços ao conhecimento. Além disso, quantos pesquisadores irão se corromper ao apresentar afirmativas que acompanhem as opiniões públicas ou as validações impostas por grandes

massas e se tornarão apenas mais um pesquisador a fomentar a continuidade de epistemologias existentes, sem questionar ou buscar avanços.

No caminho de incertezas sobre a pesquisa, ocupamos o lugar do pesquisador que, ao nosso ver, pode se tornar parte da grande massa ou se unir a pequenos grupos, que empenham muito mais esforços para alcançarem uma parcela extremamente menor do que as grandes massas. Além disso, temos as instituições de Ensino Superior envolvidas nesse processo de desenvolvimento de pesquisadores. A função das universidades é formar humanos capazes de educar moralmente o resto da sociedade. No entanto, segundo Castro-Gómez (2007), as disciplinas de certas instituições reforçam a fragmentação para a certeza do conhecimento, o qual é dividido por partes em uma matriz curricular. Os estudantes deveriam poder montar seu currículo com disciplinas de diferentes áreas sem uma estrutura fixa, isto porque os saberes precisam dialogar para o melhor desenvolvimento tanto dos estudantes como do conhecimento em si. Para o diálogo dos saberes, é preciso descentralizar o conhecimento e as instituições produtoras ou administradoras do conhecimento.

Quando conseguirmos tornar o conhecimento mais acessível, e as instituições administradoras desse conhecimento mais abertas à transdisciplinaridade e à transculturalidade, teremos uma mudança significativa na evolução dos pesquisadores e de suas pesquisas. Embora não tenha chegado a uma resposta para as minhas questões ao longo do texto, e não sendo essa minha intenção, como considerações finais dessas reflexões introdutórias à metodologia de pesquisa, tenho que as principais incertezas da pesquisa estão no quanto nós, pesquisadores, podemos e devemos provocar mudanças de paradigmas, e de que forma faremos isso, sem sermos invalidados pelas grandes massas. Além dessas, outras incertezas discorrem sobre quais regras devemos seguir e quais devemos lutar pela sua extinção ou flexibilização, o quanto o ser cientista nos dias de hoje está distorcido, o quanto os pesquisadores estão ou devem estar imbricados e empenhados em seus estudos. Será que é mais aceitável seguir um caminho já trilhado ao invés de propor novas rotas?

Diante dessas inquietações sobre a inércia acadêmica e a necessidade de uma pesquisa engajada e transformadora, a escolha metodológica não poderia ser meramente protocolar. Ela precisava ser uma resposta a esse chamado por relevância e impacto, e é por isso que este estudo adota o *Design Science Research* (DSR). O DSR, por sua natureza, transcende a mera descrição da realidade e se compromete com a criação de soluções

inovadoras para problemas concretos – a construção de um artefato. Ele personifica a 'força' necessária para mover o 'corpo em repouso', alinhando o rigor acadêmico com a busca por uma contribuição prática e significativa. Para a metodologia de pesquisa utilizada neste estudo, nos embasamos principalmente em Takeda, Veerkamp e Yoshikawa (1990), Hermann (2002) e Gilhus (2016). Ao detalharmos este percurso, esta seção está subdividida em quatro itens: a caracterização da pesquisa, o universo investigado, o percurso metodológico detalhado e, por fim, os procedimentos de análise.

3.1 Caracterização do estudo

No que se refere à abordagem de estudo, optamos pela abordagem qualitativa, que não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com a compreensão aprofundada do objetivo de estudo. Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 27) indicam que essa abordagem “[...] lida com fenômenos ([do grego *phainomenon*: aquilo que se mostra, que se manifesta], evento cujo sentido existe apenas num âmbito particular e subjetivo)”.

Quanto ao tipo de pesquisa, este estudo é exploratório, por ter como foco proporcionar a maior familiaridade com o tema proposto, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses (Gil, 2017). Na maioria das vezes, este tipo de pesquisa sugere uma pesquisa bibliográfica, a inclusão de dados empíricos e a análise de um caso real. Desta forma, iremos realizar duas sessões de grupo focal com docentes do ensino superior, para posterior aplicação de um questionário construído no formato *storytelling* aos egressos de licenciaturas da Universidade La Salle, além de uma revisão de literatura, etapas que serão explicadas nos tópicos a seguir (Gil, 2017).

Este estudo está pautado no construtivismo, o qual defende que o conhecimento é construído de forma ativa pelos indivíduos, por meio da interação entre suas experiências anteriores e suas estruturas mentais. Castañon (2015) conceitua o construtivismo por meio de duas afirmações, em que a primeira indica que nossas representações da realidade estão condicionadas à estrutura de nossa mente, o que ressalta a não existência de uma realidade única, tornando o mundo frágil, ansioso e não linear. Neste aspecto, o autor apresenta a segunda afirmação, a qual indica que as hipóteses por nós construídas sobre cada objeto podem ser substituídas se não se adaptarem mais ao objeto, o que nos remete à incompreensibilidade do mundo. Desta forma, entendemos que o construtivismo se encaixa

como epistemologia para a EE, pois enfatiza que o estudante deve estar no centro do processo, construindo seu próprio conhecimento em um processo ativo de desenvolvimento.

Segundo Perrenoud (1999), não há como uma interação externa agir, se esta não for interpretada, percebida e assimilada pelo sujeito. Nesse caminho, entendemos a teoria construtivista como a mais adequada por considerar as interações e a importância da construção do conhecimento. Como método de pesquisa, optamos pelo *Design Science Research* (DSR). Esta escolha é uma consequência direta do objetivo central da tese: não apenas analisar um fenômeno, mas intervir nele, por meio da criação de uma solução. O DSR é a abordagem metodológica que, por excelência, alinha a busca por rigor científico com a criação de artefatos práticos e relevantes para resolver problemas do mundo real (Hevner et al., 2004). Segundo Dresch, Lacerda e Antunes Júnior (2015), a DSR é uma abordagem metodológica que possui como foco a criação e avaliação de artefatos voltados para a solução de problemas previamente identificados.

Na etapa inicial da pesquisa como um todo, temos a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de afirmações provisórias do que poderemos verificar com o estudo e a finalidade geral da pesquisa. Neste momento, passamos por diversas propostas de hipóteses e objetivos até chegarmos ao que foi exposto na introdução, considerando a ousadia da doutoranda em propor um artefato reaplicável em busca de um palpável retorno da pesquisa para a sociedade. Cabe destacar que iremos focar em duas sessões de grupo focal para a construção do artefato e sua aplicação para validação, conforme descreveremos com detalhes mais adiante, sem a inclusão de outras etapas empíricas, conscientes do prazo de quatro anos do Doutorado e da importância da análise profunda e hermenêutica dos resultados, que se apresentarão a partir das etapas propostas. Realizamos uma revisão de literatura para situar o leitor sobre o tema em questão, a partir de livros e artigos, a fim de compreender determinado tema (Gil, 2017). Prodanov e De Freitas (2013, p. 78) descrevem:

Nessa fase, devemos responder às seguintes questões: quem já escreveu e o que já foi publicado sobre o assunto, que aspectos já foram abordados, quais as lacunas existentes na literatura. [...] A revisão de literatura tem papel fundamental no trabalho acadêmico, pois é através dela que você situa seu trabalho dentro da grande área de pesquisa da qual faz parte, contextualizando-o.

Para a revisão de literatura, utilizamos os seguintes descritores, sempre em associações, conforme segue: “Instituição de Ensino Superior” AND “Mundo BANI”; “Instituição de Ensino Superior” AND “Educação Empreendedora”; “Universidade” AND “Mundo BANI” e “Universidade” AND “Educação Empreendedora”. Repetimos as buscas nas plataformas, utilizando os referidos termos em inglês e, na sequência, em espanhol. As plataformas de pesquisa utilizadas para esta etapa foram a Scielo, EBSCO e Google Acadêmico. Como critérios de inclusão/exclusão, temos: a) Publicados nos últimos 3 anos, antes da elaboração do *Storytelling* (2020 a 2022), exceto em casos de materiais clássicos da temática; b) Materiais em português, inglês e espanhol; c) Condizentes com a temática; d) Disponibilizados integralmente de forma gratuita. Nos próximos tópicos, descrevemos com maior detalhamento nossas escolhas metodológicas, apresentando o universo da pesquisa e os sujeitos do estudo, bem como o percurso metodológico e os instrumentos para coleta de dados.

Ao final da tese, com o atingimento do nosso objetivo geral, pretendemos disponibilizar um artefato de verificabilidade do desenvolvimento de competências empreendedoras, além da própria utilização desse artefato com os egressos de cursos de licenciatura da Unilasalle. Desta forma, a instituição pesquisada terá os dados obtidos para sua tomada de decisão na qualificação de sua metodologia, e a sociedade como um todo terá o artefato para aplicação em outras instituições e espaços educacionais.

3.2 O universo da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada na Universidade La Salle (Unilasalle), de Canoas, instituição escolhida de forma intencional, devido à proximidade da pesquisadora com os cursos da área de licenciaturas e pela observação, durante seu Mestrado e suas duas graduações, do envolvimento da universidade, em prol de ações promotoras do desenvolvimento da educação empreendedora. A Unilasalle pertence à Rede La Salle, que é mantida pela Sociedade Porvir Científico, e teve sua primeira fundação no Brasil em 1907, no bairro Navegantes, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Anos mais tarde, por decisão do Conselho da Mantenedora, foi criado o Centro Educacional La Salle de Ensino Superior (CELES), em agosto de 1976, dando início às atividades do Ensino Superior. No ano de 1980, a instituição passou a oferecer cursos de pós-graduação *lato sensu* e, em 1998 tornou-se Centro Universitário com diversos novos cursos de graduação. Em 2006, a

Unilasalle recebeu a recomendação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para o curso de Mestrado Acadêmico em Educação, o qual teve início em março de 2007 (UNILASALLE, 2016). Assim, a IES foi se desenvolvendo até ser reconhecida como Universidade, em 2017.

Atualmente, a Rede está presente em 4 continentes e 77 países, com “[...] 4 mil Irmãos e 93 mil educadores que auxiliam 1 milhão de crianças, jovens e adultos na construção do conhecimento” (UNILASALLE, 2022). A Universidade La Salle, Canoas, em 2022, totalizou 30 cursos de graduação, divididos por cinco áreas, conforme indicamos a seguir: 1) Gestão e Negócios: Administração, Ciências Contábeis, Gestão Comercial, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira, Gestão Pública, Logística, Marketing e Processos Gerenciais; 2) Inovação e Tecnologia: Análise e desenvolvimento de sistemas, Arquitetura e urbanismo, Ciência da computação, *Design* gráfico, Engenharia Civil, Engenharia de produção e Engenharia mecânica; 3) Saúde e Qualidade de vida: Educação física, Enfermagem, Fisioterapia, Nutrição e Psicologia; 4) Direito e Política: Direito, Relações internacionais e Serviço Social; 5) Educação e Cultura: Ciências Biológicas, Educação Física, Letras, Pedagogia, Química, História, Matemática e Teologia.

Justificamos nossa escolha pela referida instituição também por ela ter adotado em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o empreendedorismo entre seus principais focos. Como um dos resultados esperados das ações em torno do desenvolvimento da IES, o PDI (UNILASALLE, 2020, p. 23) cita “Implementação de condições que caracterizem um ecossistema favorável ao empreendedorismo e à inovação”. Além disso, o documento refere o empreendedorismo dentro dos fundamentos da proposta educativa, tornando, assim, as competências empreendedoras transversais a todos os cursos da instituição (UNILASALLE, 2020). Neste sentido, a IES estabelece cinco eixos norteadores das diretrizes educacionais, entre os quais temos o ensino-aprendizagem e inovação e empreendedorismo. Além disso, a instituição afirma que suas ações, políticas e processos “[...] têm por objetivo promover e consolidar a cultura do empreendedorismo e da inovação na Universidade.” (UNILASALLE, 2020, p. 89-90).

Como evidência das ações em torno do empreendedorismo dentro da instituição, verificamos que a Unilasalle recebeu o prêmio de primeiro lugar em boas práticas de extensão do Brasil, entre 181 propostas inscritas, no ano de 2021 (UNILASALLE, 2021). O reconhecimento é concedido pelo Ranking de Universidades Empreendedoras (RUE), o qual verifica a potencialização do empreendedorismo, em diferentes dimensões, dentro das

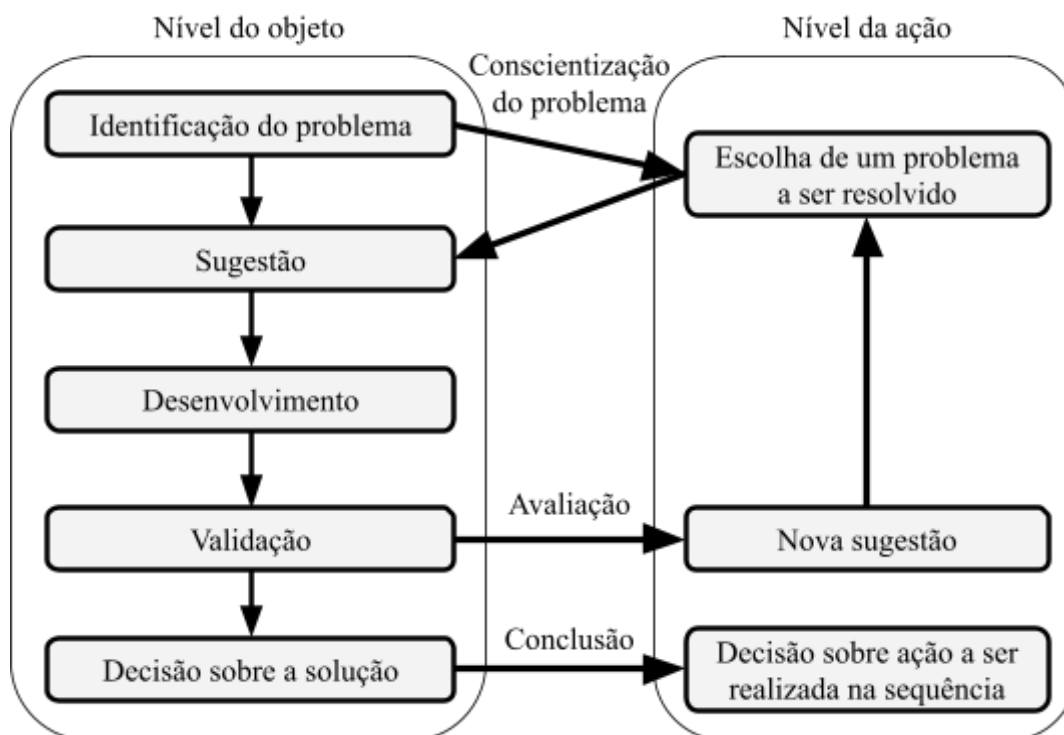
instituições. Desta forma, compreendemos a Universidade La Salle como universo de pesquisa adequado para nosso estudo por apontar em seus documentos a relevância da educação empreendedora, bem como possuir o empreendedorismo como eixo transversal a todos os seus cursos.

3.3 Percurso metodológico e instrumentos para a coleta de dados

Apesar de apresentarmos a estrutura metodológica da pesquisa, estaremos durante todo o processo reavaliando o método, a fim de atender as complexidades que surgirem. Cabe destacar que para a realização do estudo empírico realizamos o pedido formalmente por e-mail à Reitoria da Universidade La Salle, no dia 03 de dezembro de 2022, no qual explicamos nossa pesquisa no corpo do e-mail e anexamos os documentos solicitados para posterior submissão ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), bem como solicitamos acesso aos dados dos egressos dos cursos em questão. Recebemos o aceite com os documentos no dia 19 de dezembro de 2022. Por fim, submetemos nosso projeto ao CEP da Universidade La Salle três meses após a realização da banca de qualificação, em julho de 2023, e recebemos retorno com solicitações de ajustes no dia 30 de outubro de 2023. Após a realização das solicitações e a devolutiva ao CEP, o projeto foi aprovado mediante parecer do dia 11 de novembro de 2023, com CAAE 74955523.4.0000.5307.

Optamos pela DSR por nos subsidiar na elaboração do nosso artefato de verificabilidade do desenvolvimento de competências empreendedoras, para o contexto do mundo BANI. Segundo Pimentel, Filippo e dos Santos (2020, p. 41), a DSR “[...] tem duplo objetivo: (1) desenvolver um artefato para resolver um problema prático num contexto específico e (2) gerar novos conhecimentos técnicos e científicos”. A DSR possui sete etapas, conforme Hevner, Chatterjee e Iivari (2010), a saber: 1) Identificar o problema e como pode ser solucionado pelo desenvolvimento de um novo artefato; 2) Verificar a relevância do problema; 3) Testar a utilidade, viabilidade e efetividade do artefato; 4) Apresentar as contribuições do artefato de design; 5) Estabelecer rigorosamente os métodos tanto na construção quanto na avaliação do artefato; 6) Compreender os meios disponíveis para a criação do artefato eficaz na resolução do problema; 7) Divulgação dos resultados alcançados. Takeda, Veerkamp e Yoshikawa (1990) apresentam um ciclo do DSR, conforme vemos a seguir.

Figura 1 - Ciclo do DSR, conforme Takeda, Veerkamp e Yoshikawa (1990)



Fonte: Adaptado a partir de Takeda, Veerkamp e Yoshikawa (1990, p. 7, tradução nossa).

Nosso estudo segue este ciclo, partindo da conscientização do problema (falta de um artefato de verificação), passando pela sugestão (design do *storytelling* com o grupo focal) e pela avaliação (a aplicação com os egressos), culminando na conclusão (a validação do artefato e a geração de conhecimento). Segundo Dresch, Lacerda e Miguel (2015, p. 1124), “A *design science research* tem se apresentado como um caminho metodológico que dedica atenção para o desenvolvimento de estudos que tenham como objetivo a prescrição, o projeto e, também, a construção de artefatos”. A DSR não se preocupa unicamente com o problema em si, mas, principalmente, com a projeção ou desenvolvimento de algum artefato, que solucione o problema encontrado.

Para a pesquisa empírica, realizamos duas sessões de um grupo focal com educadores do Ensino Superior para o desenvolvimento de uma listagem de competências empreendedoras para o contexto do mundo BANI e as orientações para a construção de um questionário em formato *storytelling*. A opção pelo *storytelling*, ao invés de escalas Likert tradicionais ou rubricas de desempenho, dá-se devido à escala Likert medir a percepção de concordância (o que o sujeito acredita que faz), e o *storytelling* simula a tomada de decisão (o que o sujeito realmente faria).

Posteriormente, passamos para a aplicação do artefato, por meio *online*, para os egressos de licenciaturas de 2022/2 da Universidade La Salle, conforme explicaremos a seguir. Stewart e Cash Júnior (2015, p. 4) conceituam os grupos focais como “[...] entrevistas projetadas para focar um problema específico e guiadas por um conjunto de perguntas cuidadosamente selecionadas [...]”. Gatti *et al.* (2005, p. 11) compreende:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o desenvolvimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

Gatti *et al.* (2015) indicam que o grupo deve ter entre 6 e 10 participantes. Por outro lado, Nogueira-Martins e Bógus (2004) trazem que o grupo focal deve ser composto por, no mínimo, 6, e, no máximo, 15 pessoas, sendo que um número maior de pessoas impede o bom gerenciamento das discussões. O tempo de duração, segundo os mesmos autores, não deve passar de 90 minutos. Para a realização de grupos focais, é preciso a elaboração de um roteiro, que deve ser flexível (Gatti, 2005). Desta forma, nosso grupo focal, intitulado GF, foi composto por 11 docentes da área de gestão, educação ou tecnologia. O convite foi enviado para os educadores das disciplinas das licenciaturas da instituição pesquisada, sendo reforçado o convite no 10º e no 15º dias subsequentes. Devido a algumas disciplinas serem transversais a diferentes áreas, os docentes concentraram-se nas áreas de gestão e tecnologia, e, por isso, seus nomes foram incluídos na lista de convidados ao GF. Ao recebermos 10 aceites, número mínimo que definimos, encerramos os convites. No caso de um número menor, iríamos encaminhar o convite a outros professores, considerando os critérios de coerência com a temática da pesquisa. Como critérios de inclusão para a participação do grupo focal, destacamos: a) Ser docente de alguma disciplina dos cursos de licenciatura da Universidade La Salle; b) Não ser membro da reitoria; c) Aceitar participar do estudo, com concordância ao TCLE (APÊNDICE A). Em contrapartida, os critérios de exclusão são: a) O não aceite do TCLE; b) A desistência durante a pesquisa; c) O não atendimento a algum dos critérios de inclusão.

A sala utilizada para o grupo focal teve as cadeiras organizadas em formato de U no entorno de uma mesa central. Foram disponibilizadas folhas brancas, caneta, água, café e um pequeno lanche. No primeiro momento, coletamos a assinatura de todos os

participantes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A). Para o diálogo entre os educadores, inicialmente contextualizamos a pesquisa e o objetivo do grupo focal, o qual visa a propor um artefato de verificabilidade do desenvolvimento de competências empreendedoras para o contexto do mundo BANI. Na sequência, explicamos que o anonimato dos participantes seria mantido durante toda a pesquisa. Além disso, indicamos as regras básicas para o melhor desenvolvimento do grupo, que foram: Apenas uma pessoa deve falar por vez; falar em tom que todos possam ouvir; a qualquer momento, os participantes podem se ausentar para ir ao banheiro sem interromper as discussões; todas as opiniões devem ser respeitadas; todos podem optar por desistir de sua participação sem necessidade de justificar os motivos.

Foram realizados dois encontros com duração entre uma hora e uma hora e meia cada um, a fim de não deixar os encontros cansativos (APÊNDICE C). Na primeira sessão, apresentamos o material encontrado sobre competências empreendedoras para o contexto do mundo BANI, propondo uma discussão entre os participantes do grupo focal, para que em consenso cheguem a uma listagem de 10 a 15 principais competências. Nesta mesma sessão, já com a lista de competências determinada, convidamos os participantes a apresentarem descrições de situações em que consideram que são percebidas e/ou desenvolvidas as competências listadas anteriormente. Para esse momento, explicamos o que é um *storytelling* e quais os três principais elementos que devemos nos atentar para a sua construção, segundo Santos (2017), a saber: 1º Ambientação do ouvinte/leitor quanto ao cenário em que ocorre a história; 2º Existência de um protagonista, seja ele um personagem real ou fictício, a fim de que haja empatia e identificação; 3º Roteiro coerente e de fácil compreensão para que o ouvinte/leitor consiga entender o andamento da história. Cabe descrever que o *storytelling* reproduz mensagens de um modo que afete as emoções das pessoas, por meio de sua narrativa (Santos, 2017). Compreendemos que “A contação de histórias ou *storytelling* é um ato natural humano, intrínseco em sua evolução.” (Silva; Oliveira; Martins, 2017, p. 987).

Após a primeira sessão do grupo focal, utilizamos os resultados para o desenvolvimento do artefato de pesquisa, o questionário no formato *storytelling*. Cabe conceituar que “O questionário é uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante (respondente). O questionário, numa pesquisa, é um instrumento ou programa de coleta de dados” (Prodanov; De Freitas, 2013, p. 108). O referido autor salienta que todo o questionário deve passar por uma etapa de pré-teste.

Desta forma, para atender as orientações metodológicas dos autores, realizamos o envio do questionário *storytelling* para validação pelo Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos, ao qual a pesquisadora é vinculada desde 2016, para que, ao menos, 2 doutores, 2 mestres e 2 graduados realizem o pré-teste e façam indicações de ajustes e melhorias, com posterior discussão síncrona sobre as sugestões. Após esse momento, as observações foram acolhidas e utilizadas para a melhoria da adequação do questionário.

Na segunda sessão do grupo focal, no dia 14 de agosto de 2024, ocorreu a validação do artefato de pesquisa, já realizados os ajustes indicados pela fase anterior, a fim de verificar se conseguimos atender as indicações da primeira sessão do grupo. Essa sessão do grupo focal teve início com a retomada do objetivo de pesquisa e a lista de competências elaborada na primeira sessão. Na sequência, apresentamos nosso artefato, dando espaço para discussão e sugestões a qualquer momento, sendo instigada a validação parte a parte, considerando cada situação e as competências que nela estão sendo verificadas. As sugestões e indicações de alterações foram todas aceitas e realizadas posteriormente, antes da aplicação do questionário *storytelling* com os egressos. Em ambas as sessões do GF, a pesquisadora assumiu o papel de moderadora, conduzindo as discussões e estimulando a participação equilibrada do grupo. Como observadores tivemos dois pesquisadores, um mestre e uma doutora, com o suporte de gravação audiovisual e anotações de campo detalhadas, permitindo a análise posterior das interações não verbais.

A aplicação do *storytelling* se deu com os estudantes egressos de 2022/2 da modalidade presencial e online dos cursos de licenciatura da Unilasalle, a saber: Ciências Biológicas, Educação Física, Letras, Pedagogia, Química e História. O artefato foi construído, submetido à apreciação de especialistas e aplicado de forma exploratória, a fim de realizar a testagem de viabilidade indicada pela DSR.

Optamos pelas licenciaturas por se tratarem de cursos que formam profissionais para a área da educação, tendo assim uma replicabilidade das metodologias utilizadas na universidade. Temos como critérios de inclusão para a participação desta etapa da pesquisa, atender a todos os itens, a seguir: a) Ser egresso da Universidade La Salle; b) Ser egresso de 2022/2; c) Ser egresso de um dos cursos de licenciatura da instituição; d) Aceitar participar do estudo, com concordância ao TCLE (APÊNDICE B), apresentado na primeira página do questionário, ao qual, selecionando “Sim”, o egresso terá concordado com o termo e aceito prosseguir com o processo. Neste sentido, os critérios de exclusão

são: a) O não aceite do TCLE; b) O não preenchimento completo do formulário; c) A desistência durante a pesquisa; d) O não atendimento a algum dos critérios de inclusão.

O número de formandos dos cursos de licenciaturas do referido semestre, exceto formandos de segunda licenciatura, por não terem cursado toda a matriz curricular do curso, é de 126. Esse total compreende 25 formandos dos cursos presenciais Ciências Biológicas, Educação Física, Letras, Pedagogia e Química e 101 dos cursos à distância História e Pedagogia. Abaixo, retomamos as etapas da parte empírica de nossa pesquisa.

Quadro 3 - Etapas da pesquisa empírica

Etapas	Descrição
Etapa 1	Aceite da instituição pesquisada
Etapa 2	Aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa
Etapa 3	Seleção dos convidados a participação da pesquisa
Etapa 4	Envio do convite aos docentes para participarem do grupo focal e reforços
Etapa 5	Realização da primeira sessão do GF
Etapa 6	Elaboração do <i>Storytelling</i>
Etapa 7	Validação do <i>storytelling</i> com integrantes do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos
Etapa 8	Realização da segunda sessão do GF
Etapa 9	Envio do <i>storytelling</i> para os egressos dos cursos de licenciatura da Universidade La Salle para participarem da pesquisa anônima online, via Google Formulários
Etapa 10	Reforço dos convites para participação do <i>storytelling</i> no 15º, 30º e 45º dias subsequentes
Etapa 11	Encerramento do período de recebimento de respostas do <i>storytelling</i> para iniciarmos a análise

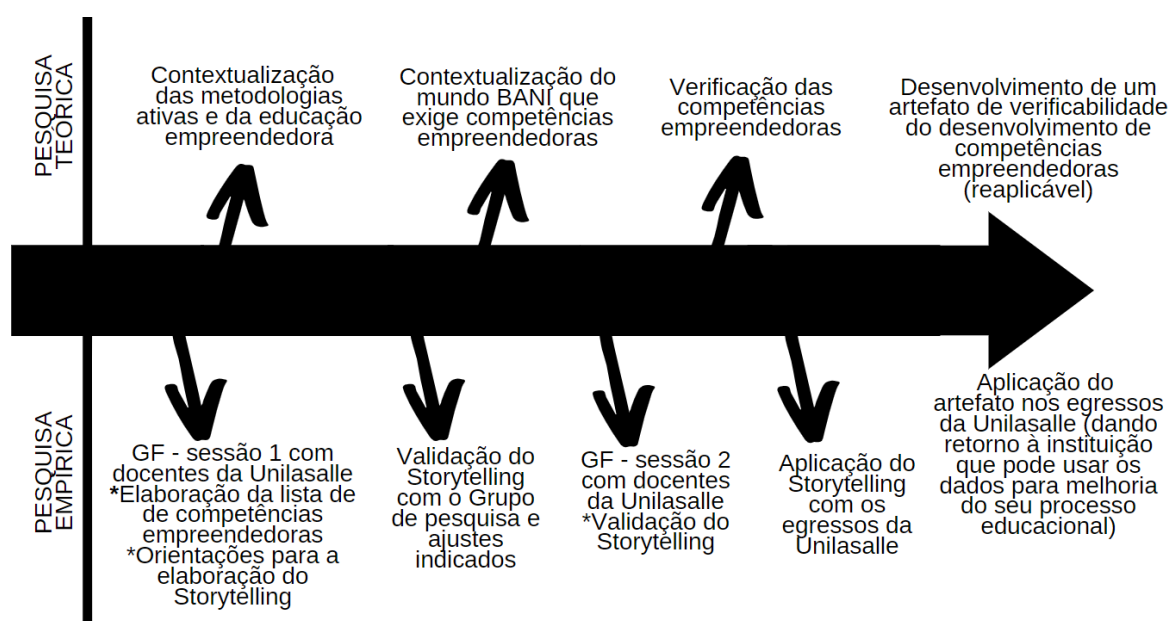
Fonte: Elaboração própria (2026).

Nesta etapa, enviamos o convite para a pesquisa, via e-mail, para todos os egressos de 2022/2 dos cursos de licenciaturas da Universidade La Salle, contendo o *link* para o Google Formulários, plataforma que irá conter nosso questionário *Storytelling*. Após três reforços, enviados quinzenalmente, informando sobre o prazo para resposta, encerramos o recebimento de respostas. A página de abertura do questionário apresentou o TCLE (APÊNDICE B), com as informações sobre a pesquisadora e a pesquisa, bem como a contextualização das questões e seus riscos e benefícios aos respondentes. Ainda, nessa

sessão do questionário, foi indicado que ao clicar em “Sim” para prosseguir para as perguntas, o egresso estava automaticamente concordando com o termo ali apresentado.

A primeira parte do questionário foi composta por perguntas gerais para contextualização da amostra da pesquisa, como por exemplo sexo, idade, curso de formação e empregabilidade. Por fim, a segunda parte apresentou o *storytelling* com situações descritas com textos e imagens (APÊNDICE D). Concomitante às etapas da pesquisa empírica, a revisão bibliográfica nos deu suporte para as discussões. Para melhor compreensão do nosso percurso metodológico, apresentamos a figura abaixo que indica sucintamente o caminho conjunto em que trabalhamos a pesquisa teórica e empírica.

Figura 2 - Relação entre pesquisa teórica e empírica para coleta dos dados



Fonte: Elaboração própria (2026).

Pautados nos preceitos éticos, entendemos que esta pesquisa é considerada de risco mínimo, tendo em vista que os participantes não estarão expostos a riscos maiores do que os encontrados nas suas atividades cotidianas. O principal risco é o desconforto ao participar da entrevista, sendo que iremos amenizá-lo, deixando os participantes livres para desistirem de sua participação, a qualquer momento, caso isso ocorra. Como benefícios, visam-se: o avanço no conhecimento científico da área por meio de publicações qualificadas e de socialização em eventos científicos; a divulgação de uma lista de competências para o mundo BANI; a oferta de material qualificado para a verificabilidade de competências adquiridas; a geração de conhecimento para melhorias nas metodologias

de ensino da instituição pesquisada. Além disso, daremos retorno aos participantes da pesquisa, sobre os resultados encontrados para que esses, como benefício direto, possam utilizar o avanço do conhecimento em sua caminhada profissional, buscando desenvolver as competências com menor grau de atingimento.

3.4 Procedimento de análise e discussões

Para a análise e interpretação dos dados nos orientamos a partir da análise hermenêutica proposta por Hermann (2002). Para garantir o rigor científico exigido pelo DSR, a pesquisa adotou o critério de triangulação de dados (Zhang; Shaw, 2012). Esse processo envolveu o cruzamento de três fontes distintas, a saber: 1º) o referencial teórico; 2º) as percepções da pesquisadora; e 3º) os dados empíricos obtidos nas duas sessões do GG e na aplicação do artefato com os egressos.

Neste momento, temos a triangulação dos dados, buscando aproximações e distanciamentos entre os achados da pesquisa, o referencial teórico e as perspectivas dos autores. Para a compreensão com maior profundidade dos achados, nos embasamos em Hermann (2002), em uma análise de dados a partir da hermenêutica. Segundo Vieira (2019, p. 10), “É um método que parte da compreensão da realidade e de tudo o que é humano [...], envolvendo tanto o lado objetivo, quanto o subjetivo”.

De acordo com Gilhus (2016, p. 144), a hermenêutica é “[...] um conceito derivado de *hermeneuein*, que significa ‘expressar’, ‘traduzir’, ‘interpretar’”. Conforme esse autor, para a interpretação de algo, a partir da hermenêutica, temos 6 diretrizes, a saber: precisamos ler o material lenta e detalhadamente; explorar ao máximo nosso conhecimento sobre a linguagem utilizada e o contexto; buscar comparações culturais, compreender que textos são sempre resultados de sua compreensão; entender os interesses promovidos pelo texto em relação ao contexto em que é analisado; buscar formular novas questões sobre o texto. Vieira (2019, p. 10) afirma que hermenêutica é um método que parte da interpretação e compreensão e “A responsabilidade principal da hermenêutica na educação consiste no entendimento preliminar da educação prática e teórica, ou seja, o sentido da educação”. Segundo Hermann (2002, p. 14-15), a hermenêutica

[...] é um tipo de racionalidade decorrente da exigência de se contrapor a uma época que procurou conhecer seguindo apenas a racionalidade de procedimentos empíricos-formais e da explicação causal, própria das ciências naturais [...].

Assim, a hermenêutica tem que desconstruir uma racionalidade que, colocada sob limites estreitos, quer mais a certeza que a verdade, e demonstrar a impossibilidade de reduzir a experiência da verdade a uma aplicação metódica, porque a verdade encontra-se imersa na dinâmica do tempo.

Conforme Ghedin (2004, p. 5), “A partir de uma abordagem hermenêutica poderíamos dizer que o texto é a mensagem, a fala, o discurso dos sujeitos [...]” Concomitantemente, entendemos que a hermenêutica visa à reflexão e à compreensão sobre o que vemos, lemos e vivenciamos (Sidi; Conte, 2017). Assim, “A hermenêutica consiste num processo de leitura que se movimenta de forma alternada entre as partes e o todo do texto; entre sua estrutura e seu significado; entre o horizonte do leitor e o do texto; e entre o texto e seus contextos” (Gilhus, 2016, p. 145). Segundo Hermann (2002), a hermenêutica tem origem vinculada ao mito de Hermes com foco em tornar algo compreensível, encontrando um sentido mais profundo, a partir do sentido literal. Semelhantemente, Flickinger (2014) afirma que o termo hermenêutica deriva de *hermeneia*, que significa interpretar ou promulgar.

Hermenêutica é uma palavra associada a Hermes, o mensageiro dos deuses gregos, representado com sandálias aladas, que tem uma especial capacidade de se movimentar entre lugares distantes e trazer à luz tesouros ocultos. *Hermaion* significa fruto caído, chance, vantagem inesperada, daí a relação com a idéia de trazer o que está oculto. Representado como intérprete da vontade divina, Hermes, com a capacidade de se movimentar para lugares muito distantes, leva mensagens e traz consigo a possibilidade de compreensão, para a qual é preciso dar-se conta de que há uma distância a superar (Hermann, 2002, p. 17).

Tal citação refere à “[...] tradição de associar a hermenêutica à ideia de interpretar, trazer mensagens, trazer o oculto” (Hermann, 2002, p. 22). Assim, entendemos que a hermenêutica busca sentido e interpretação, e na área da educação proporciona reflexões sobre a realidade e o mundo educacional (Vieira, 2019). Neste sentido, Gadamer (1983, p. 71) salienta que “A interpretação é algo que está sempre a caminho, que nunca conclui”, ou seja, a hermenêutica não considera a finitude na interpretação de qualquer que seja o objeto. No mesmo caminho, Hermann (2002, p. 15), acrescenta: “A hermenêutica reivindica dizer o mundo a partir da sua finitude e historicidade, de onde decorre seu caráter interpretativo”. Semelhantemente, Bady, Quadros da Silva e Conte (2021, p. 409) afirmam que “Hermenêutica é o ato de compreender algo com maior amplitude possível, buscando esclarecer uma outra racionalidade do próprio agir no mundo pelas condições do

discurso e da linguagem, investigando também seu contexto factual, histórico e individual”.

O conhecimento é algo do momento, sendo que “[...] cada nova aquisição de conhecimento é uma mediação, ou o reajustamento do passado no interior do novo, sem com isso se estabelecer uma síntese final” (Hermann, 2002, p. 50). Percebemos que a análise hermenêutica se dá pelo compreender, considerando detalhes, motivos e questionamentos (Bady; Quadros Da Silva; Conte, 2021). De acordo com Gadamer (2000, p. 23) compreender não significa estar de acordo com o que se compreende, mas é poder “[...] pensar e ponderar o que o outro pensa”.

Segundo Bady, Quadros da Silva e Conte (2021, p. 414), “Para compreendermos algo, em uma perspectiva hermenêutica, precisamos considerar o contexto”. Não há como realizar uma análise hermenêutica, sem levar em conta os conhecimentos prévios, a história e todo o contexto que cerca o objetivo observado, bem como o seu observador. Além disso, destacamos que

[...] a hermenêutica exige considerar os diversos elementos do contexto, como o tempo, o ambiente, a história, entre outros. Por isso, o método precisa ser flexível e deve se adaptar constantemente ao longo do processo, no diálogo e na possibilidade de experimentar o mundo humano de imprevisibilidades (Bady; Quadros Da Silva; Conte, 2021, p. 411).

No entanto, apesar de ser flexível, o método precisa ser ético, envolvendo a responsabilidade e o comprometimento com o outro, com respeito e reconhecimento recíproco (Bady; Quadros Da Silva; Conte, 2021). Assim, consideramos a hermenêutica como um meio de compreensão, que considera o contexto e seus elementos, como os conhecimentos prévios, a influência do espaço e/ou pessoas, que rodeiam o objeto pesquisado, as relações culturais, a realidade temporal e a história, no processo de análise de determinado objeto. Por fim, apresentamos o quadro abaixo para retomar as etapas metodológicas do estudo.

Quadro 4 - Etapas gerais da pesquisa

Etapas DSR	Objetivo da etapa	Técnica utilizada	Participantes envolvidos	Produto gerado	Ajustes realizados	Resultado obtido
Conscientização do problema	Compreender o problema de pesquisa e levantar hipóteses iniciais	Revisão de literatura	Pesquisador	Delimitação do problema e hipóteses	Refinamento do problema inicial	Problema de pesquisa estruturado
Revisão de literatura	Fundamentar teoricamente a investigação	Revisão de literatura	Pesquisador	Referencial teórico	Ampliação de autores-chave	Base teórica consolidada
Sugestão	Propor solução (<i>framework/storytelling</i>)	Análise e construção conceitual	Pesquisador e especialistas (grupo focal)	Discussão do GF para compilação das competências em lista única e situações para estrutura inicial do <i>Storytelling</i>	Ajuste de categorias e competências	Modelo inicial do <i>Storytelling</i>
Desenvolvimento	Construir e validar o artefato	Oficina, prototipagem e validação qualitativa	Grupo de pesquisa/participantes	Versão do <i>Storytelling</i> + GF de validação	Revisões de linguagem e estrutura	Artefato aprimorado
Validação	Testar viabilidade do artefato	Aplicação de questionário/teste piloto	Participantes da pesquisa	Dados de validação	Ajustes no instrumento	Evidências de viabilidade
Conclusão	Analisar dados e consolidar resultados	Análise de conteúdo/estatística descritiva	Pesquisador	Relatório final da pesquisa	Sistematização final	

Fonte: Elaboração própria (2026).

O quadro 4 retoma todas as etapas metodológicas propostas neste projeto. Desta forma, indicamos que a etapa 2 - revisão de literatura, visa a atender aos objetivos específicos: compreender a trajetória conceitual da educação empreendedora; contextualizar o contexto do Mundo BANI; levantar as competências exigidas para o

contexto do Mundo BANI. Na etapa 3, em que realizamos o grupo focal, desejamos alcançar o objetivo geral e específico: Propor um artefato de verificabilidade do desenvolvimento de competências empreendedoras para o contexto do mundo BANI. A etapa 4 nos possibilita atender ao objetivo específico: Verificar a aplicabilidade do artefato de verificabilidade do desenvolvimento de competências empreendedoras nos egressos dos cursos de licenciatura de uma instituição comunitária de Ensino Superior do Sul do Brasil. Por fim, acreditamos que todas as etapas colaboraram para o nosso objetivo geral.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta etapa parcial do estudo, a tese obteve os seguintes resultados: a) A educação empreendedora (EE) foi compreendida como uma metodologia ativa de ensino, que coloca o estudante no centro do processo educativo, tornando-o ativo na construção do seu próprio conhecimento. Além disso, a EE demonstrou ser capaz de desenvolver competências para enfrentarmos os desafios do contexto do mundo BANI; b) O mundo BANI foi o termo adotado como referência para compreender a realidade atual e futura, embora existam outros. A visão de um mundo frágil, ansioso, não linear e incompreensível fundamentou nossa escolha por esse conceito, por estar alinhado com nossas ideias que envolvem as complexidades e incertezas da sociedade contemporânea; c) Com base em nossa revisão da literatura, foram identificadas competências que podem ser desenvolvidas pela educação empreendedora para enfrentar os desafios do contexto do mundo BANI, as quais retomamos logo abaixo. No entanto, vale ressaltar que essa lista de competências ainda está sujeita a alterações à medida que a pesquisa avança e se aprofunda; d) Validamos a relevância da criação do artefato proposto por esta pesquisa, uma vez que encontramos materiais que indicam a necessidade de profissionais da área de licenciatura com competências específicas para o contexto do mundo BANI, como por exemplo o estudo de Soares (2022), que destaca a importância dessas competências. No mesmo sentido, o Instituto Ayrton Senna (Sette; Alves, 2021), que desenvolveu um teste de verificabilidade de competências socioemocionais em modelo tradicional, ressaltando a importância de artefatos para verificar competências intangíveis em todos os níveis de ensino.

Conforme autores que conceituam o mundo atual e futuro, como por exemplo Han (2015), Harari (2016; 2018), Taleb (2015b), Boffo e Togni (2021), Rosolen (2021), Pimenta (2020), Cascio (2020) e Zamboni (2020), precisamos de uma educação empreendedora com foco no desenvolvimento das seguintes competências:

- | | |
|-------------------------------|--------------------------|
| 1. Abertura ao Novo; | 7. Aprendizado Contínuo; |
| 2. Adaptabilidade Cultural; | 8. Atenção Plena; |
| 3. Agilidade; | 9. Autogestão; |
| 4. Alfabetização Tecnológica; | 10. Autonomia; |
| 5. Amabilidade; | 11. Cidadania Global; |
| 6. Antifragilidade; | 12. Colaboração; |

- | | |
|--|--|
| 13. Colaboração Virtual; | 34. Habilidades De Processamento Sensorial; |
| 14. Comunicação; | 35. IA e Big Data; |
| 15. Confiabilidade e Atenção Aos Detalhes; | 36. Influência Social; |
| 16. Controle De Qualidade; | 37. Inovação; |
| 17. Pensamento Sistêmico; | 38. Inteligência Emocional; |
| 18. Cooperação; | 39. Intuição; |
| 19. Criatividade; | 40. Leitura, Escrita E Matemática; |
| 20. Curiosidade e Aprendizado Contínuo; | 41. Liderança; |
| 21. Desenvolvimento De Projetos; | 42. Marketing e Mídia; |
| 22. Design E Experiência Do Usuário; | 43. Motivação e Autoconsciência; |
| 23. Destreza Manual, Resistência e Precisão; | 44. Multilinguismo; |
| 24. Empatia; | 45. Orientação para Serviços e Atendimento ao Cliente; |
| 25. Empreendedorismo; | 46. Pensamento Analítico; |
| 26. Engajamento com os outros; | 47. Pensamento Criativo; |
| 27. Ensino e Orientação; | 48. Pensamento Crítico; |
| 28. Escuta Ativa; | 49. Programação; |
| 29. Flexibilidade; | 50. Redes e Segurança Cibernética; |
| 30. Formação Continuada; | 51. Resiliência; |
| 31. Gerenciamento de Recursos e Operações; | 52. Resiliência Emocional; |
| 32. Gerenciamento de Talentos; | 53. Resiliência; |
| 33. Gestão Ambiental; | 54. Resolver Problemas Complexos; |
| | 55. Transparência. |

Destacamos que as 55 competências citadas acima passaram pela discussão em grupo focal com docentes, para que eles validassem uma listagem única entre 10 e 15 principais competências, podendo, assim, aglutinar, descartar ou incluir competências a esta lista preliminar encontrada, a partir da revisão de literatura. Esclarecemos que os resultados até então obtidos poderão ser alterados a qualquer momento, pois assim como descrito em nosso referencial, o contexto do mundo BANI está em constante mudança, o que torna qualquer afirmação e conhecimento em líquido e frágil.

Nossa primeira sessão do grupo focal ocorreu no dia 29 de março de 2024, contando com a presença de 11 professores dos 12 que haviam aceitado participar, atendendo o mínimo de 10, conforme preestabelecido em nossa metodologia. Após a apresentação pessoal, a contextualização do grupo focal e a assinatura do TCLE por todos os participantes, demos início à primeira parte do GF. Do total de 55 competências apresentadas ao grupo, a partir dos autores lidos nesta tese, após aproximadamente 15 minutos de debates, chegaram ao consenso de uma lista única de 13, a saber: Agilidade (World Economic Forum, 2023); Aprendizado contínuo (Teles, 2020; World Economic Forum, 2023); Autonomia (Borges; Costa; Da Costa, 2021); Colaboração (Ferreira; Alcântara, 2021; Teles, 2020; Harari, 2018); Comunicação (Harari, 2018); Empatia (Cascio, 2020; World Economic Forum, 2023); Flexibilidade (Borges; Costa; Da Costa, 2021; Cascio, 2020; World Economic Forum, 2023); Inovação (Borges; Costa; Da Costa, 2021; Gallegos, 2021; Pensamento analítico (World Economic Forum, 2023); Pensamento criativo (Ferreira; Alcântara, 2021; Gallegos, 2021; Harari, 2018; Teles, 2020; World Economic Forum, 2023); Pensamento crítico (Harari, 2018); Pensamento sistêmico (World Economic Forum, 2023); Resolução de problemas complexos (Teles, 2020).

Com a finalidade de implementar um modelo progressivo, mas, ao mesmo tempo simples e funcional, para medir o grau de desenvolvimento de competências, adotamos uma escala de avaliação com cinco níveis, variando de 0 a 4. A estruturação em cinco níveis permite uma leitura clara dos resultados. A seguir, apresentamos a definição de cada nível:

Quadro 5 - Nível de desenvolvimento

Nível	Descrição
0	Não demonstra competência, inexistência ou desconhecimento da aplicação.
1	Demonstra sinais iniciais, porém de forma instável ou pouco eficaz.
2	Apresenta a competência de forma básica, com aplicação pontual.
3	Aplica a competência de forma consistente e com autonomia.
4	Atua como referência, influencia positivamente outros por meio da competência.

Fonte: Elaboração própria (2026).

Na sequência, os professores apresentaram sugestões de situações para que cada uma das competências pudesse ser validada e, dentre as sugestões, se organizasse cada história do questionário *storytelling*. Cabe destacar que nem todas as situações sugeridas foram bem contextualizadas. Por outro lado, destacamos que todos os educadores do GF fizeram complementações sem discordâncias. Como introdução ao questionário *storytelling*, apresentaremos a seguinte situação geral, para que o formando, ao responder, se ambientasse a partir de que ponto deveria pensar acerca de cada situação específica:

- Você se formou há poucos meses; conseguiu uma vaga de emprego em uma escola renomada da cidade; há 3 semanas está ministrando aulas como professor do 5º ano. Cabe destacar que você não conhece ninguém da escola, trabalha no turno integral e suas únicas experiências anteriores foram com estágios durante a graduação.

A partir dessa situação geral, foi desenhado o caminho para desenvolver o artefato. Conforme preconiza a literatura de DSR (Dresch; Lacerda; Junior, 2015), o artefato não nasce pronto, ele é desenvolvido por ciclos de design. Assim, o ciclo de design do artefato em questão evoluiu da seguinte forma: Versão 0 (Concepção): Baseada na revisão de literatura e na identificação das 55 competências iniciais; Versão 1 (Desenvolvimento): Construída a partir das contribuições da primeira sessão do GP, nas quais as situações de *storytelling* foram desenhadas e as competências reduzidas para as 13 essenciais; Versão 2 (Refinamento): Aprimorada a partir das observações realizadas pelos especialistas na segunda sessão do GF; Versão Final (Validação): O artefato foi aplicado aos egressos.

A seguir, apresentamos cada uma das competências selecionadas pelo GF com as indicações de situações, bem como a análise e a situação escolhida já desenvolvida. Salientamos que posterior aos 13 subtópicos das competências consta um quadro com todas as situações em ordem lógica do *storytelling*.

4.1 Agilidade

A competência agilidade revela-se indispensável no contexto atual, especialmente diante das transformações constantes e inesperadas que caracterizam o Mundo BANI. Novikoff e Xavier (2021) apontam que lidar com esse cenário exige respostas rápidas e assertivas, uma vez que a imprevisibilidade se tornou recorrente. Neste mesmo sentido, Cascio (2020) reforça que a agilidade é condição essencial para a adaptação e o bom

desempenho nas diferentes áreas de atuação, visto que a capacidade de reagir de forma eficiente às mudanças abruptas define a sustentabilidade das carreiras e das organizações.

Uma das situações apresentadas para a verificação da competência agilidade foi a elaboração do planejamento de aulas. Outras situações citadas foram a integração de diferentes atividades, como por exemplo, o cuidado com as crianças e adolescentes ao mesmo tempo que precisa atender às solicitações, via telefone, tomar decisões rápidas quanto às situações da sala de aula e o cuidado com a saúde e bem-estar dos estudantes. Nessas situações, nas quais o estudante de licenciaturas, futuro profissional da educação, precisa ser ágil, a fim de dar conta das diversas demandas, que surgem concomitantemente.

A situação escolhida para nosso questionário *storytelling* foi apresentada pela Docente 4, que referiu à necessidade da agilidade na tomada de decisão do educador frente a um fato atípico dentro de sala de aula, em que por vezes ao se deparar com um evento crítico, é preciso tomar uma decisão de qualidade e em pouquíssimo tempo. Desta forma, apresentamos abaixo o *storytelling* dessa competência, bem como as opções de resposta e suas interpretações:

- Situação: Você está aplicando uma atividade avaliativa. Os estudantes estão um pouco tensos e alguns tentam copiar as respostas do colega, mas você está cuidando e advertindo. De repente, um estudante se levanta e começa a lhe explicar que se sente mal, quando cai desmaiado no chão. Diante dessa situação, qual das opções abaixo mais se aproxima da sua decisão:
- Opções: A - Como não tenho experiência com esse tipo de situação, fico inseguro(a) e chamo a(o) colega da sala ao lado (Agilidade 0); B - Vou até a direção e/ou supervisão avisar do ocorrido (Agilidade 1); C - Peço que todos entreguem o teste para não perder o controle da turma e da avaliação, e atendo o estudante que está desmaiado (Agilidade 2); D - Peço para um estudante que sabe como fará ir até a direção ou supervisão avisar do ocorrido (Agilidade 3); E - Enquanto atendo o estudante desmaiado, peço a outro estudante que vá avisar a direção/supervisão sobre o ocorrido e busco acalmar a turma (Agilidade 4).

4.2 Aprendizado contínuo

O aprendizado contínuo configura-se como uma das competências centrais para enfrentar os desafios da contemporaneidade. Borges, Costa e Da Costa (2021) ressaltam

que a formação permanente é fundamental para acompanhar as mudanças, possibilitando que o profissional se mantenha à frente das novas possibilidades. Complementarmente, a UNESCO (2022) compreende a educação como um instrumento capaz de formar indivíduos que se reinventam e transformam não apenas a si mesmos, mas também o mundo, reforçando a necessidade de um processo formativo contínuo e dinâmico.

As situações indicadas pelos docentes apontaram para questões de desenvolvimento contínuo, a fim de não apenas se adaptar às mudanças do mundo, mas se renovar constantemente no que se refere a avanços tecnológicos, culturais, entre outros. Além disso, foi indicado o aprendizado contínuo, no que se refere ao aumento da necessidade de compreender as diferenças e as individualidades na inclusão. Outra situação, apresentada como passível de ser verificada, foi a competência de aprendizado contínuo e a autoavaliação, no sentido de diversas vezes precisar olhar para si e perceber o que precisa melhorar, mudar, se atualizar.

Neste sentido, optamos por utilizar uma situação que represente essa competência pelos múltiplos olhares dos docentes do GF, visando a verificar o quanto o respondente do questionário *storytelling* é capaz de perceber, frente a uma situação diferente do seu cotidiano, a necessidade de uma mudança, realizando uma autoavaliação e buscando esse novo conhecimento para si. Desta forma, apresentamos abaixo o *storytelling* dessa competência, bem como as opções de resposta e suas interpretações:

- Situação: A direção da escola enviou a todos um modelo de planejamento, que deverá ser elaborado pelos docentes. Ao ser concluído, esse planejamento deve ser incluído na pasta Escola X - Planejamento 5º ano do *Google Drive*. Além disso, você precisará compartilhar com a supervisão pedagógica a cada quinze dias, sinalizando que concluiu o planejamento da próxima quinzena. A supervisão pedagógica fará apontamentos, se necessário, com comentários no arquivo dentro do *drive* e você precisará respondê-los, bem como deixar seus ajustes em modo sugestão. No entanto, este é um processo novo na escola e você nunca utilizou o *Google Drive*, muito menos sabe de suas funcionalidades. Diante dessa situação, qual das opções abaixo mais se aproxima da sua decisão:
- Opções: A - Como não sei trabalhar no *Google Drive*, retorno à direção informando que não tenho como atender o solicitado (Aprendizado contínuo 0); B - Acredito saber, então após algumas tentativas consigo acessar o *Google Drive* e faço como penso ser o correto (Aprendizado contínuo 1); C - Imagino que seja fácil, então vou

tentando até concluir a demanda corretamente (Aprendizado contínuo 2); D - Peço ajuda a um colega que pareça entender o processo (Aprendizado contínuo 3); E - Como não tenho esse conhecimento, busco aulas no *YouTube* sobre o *Google Drive* e suas funcionalidades ou alguma inteligência artificial (Aprendizado contínuo 4).

4.3 Autonomia

A autonomia emerge como uma competência essencial, especialmente por estar associada à capacidade de tomar decisões e conduzir processos de forma independente. Garcia e Rito (2020) destacam a autonomia como uma das competências empreendedoras fundamentais, evidenciando sua relevância para o exercício profissional em contextos complexos e desafiadores. Nessa mesma direção, Borges, Costa e Da Costa (2021) ressaltam a importância da autonomia entre as competências necessárias para lidar com as constantes transformações sociais e profissionais, reforçando seu papel como elemento estruturante na formação e atuação dos indivíduos.

Os educadores descreveram as seguintes situações, sendo a primeira a questão da iniciativa, podendo ser observada em momentos em que o professor chega a uma nova escola ou no ambiente de trabalho e se depara com algo que requeira algum ajuste para resolução do problema ou melhoria do processo, podendo simplesmente ignorar ou ter iniciativa. Outra situação apresentada pelos professores é a de não aguardar que a direção da escola venha a solicitar algo que o professor já saiba que é necessário e, assim, ele próprio se organize para entregar suas demandas dentro dos prazos, sem precisar de nenhuma cobrança. Uma terceira situação bastante discutida foi a de não dizer que não pode fazer por não saber, ou seja, aquele professor tem a capacidade de se colocar à disposição para aprender aquilo que não sabe, ao invés de dizer que não pode fazê-lo.

Outra situação em que podemos observar a competência de autonomia é em momentos em que o professor propõe proativamente ações, sejam elas de melhoria para o todo ou para sua própria turma, bem como para solucionar problemas apresentados em reuniões de professores, por exemplo. Semelhante às situações anteriores, os docentes indicaram que a autonomia pode ser percebida naqueles momentos em que o professor não espera dizerem que sim ou não para fazer ou tentar algo novo. Podemos ter, como exemplo, a atitude do professor que ao ter uma ideia ele mesmo vai atrás dos recursos necessários e apresenta posteriormente os resultados da tentativa de implantação de sua

ideia. A última situação citada pelos participantes do grupo focal foi a experimentação, ou seja, percebemos a competência de autonomia, a partir da ação do educador em experimentar novas possibilidades, projetos e estratégias, entre outros, com o fim de buscar melhorias ou resoluções de problemas.

Para tanto, optamos por utilizar para *storytelling* uma união de duas situações que seriam a de não esperar a direção da escola pedir algo para ser feito, com o intuito de ser proativo e propor. Neste sentido, nossa situação se dará na ação de ser proativo e propor mudanças ou aprimoramento em processos pessoais como professor, antes que sejam solicitados pela direção ao professor, ao se deparar com um problema. Desta forma, apresentamos abaixo o *storytelling* dessa competência, bem como as opções de resposta e suas interpretações:

- Situação: Ao iniciar a elaboração do seu primeiro planejamento dentro do *Google Drive*, assim como indicado pela direção, você percebeu que no arquivo-modelo sugerido (e não obrigatório) compartilhado não há um espaço para que você possa colocar observações sobre como estão sendo realizadas as atividades, nem qual é a rotina da turma. Na escola onde você trabalhou anteriormente, havia um modelo com essas informações, e você sabe o quanto elas são importantes tanto para você quanto para a escola. Diante dessa situação, qual das opções abaixo mais se aproxima da sua decisão:
- Opções: A - Respondo o solicitado (Autonomia 0); B - Converso com colegas sobre como eu fazia na escola anterior e pergunto o que pensam sobre (Autonomia 1); C - Sugiro para a direção que é importante que os dois itens constem nos planejamentos (Autonomia 2); D - Incluo os itens no meu planejamento e espero a avaliação da direção (Autonomia 3); E - Incluo os itens no meu planejamento e sugiro alterações no modelo da direção (Autonomia 4).

4.4 Colaboração

A colaboração apresenta-se como uma competência estratégica diante da complexidade e da instabilidade que caracterizam o mundo BANI. Ferreira e Alcântara (2021) enfatizam que apenas os profissionais capazes de cooperar e colaborar terão condições de prosperar nesse cenário. No campo educacional, Harari (2018) reforça essa perspectiva ao indicar que a reinvenção necessária para o futuro depende do

desenvolvimento dos chamados 4 C's - pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade -, entre os quais a colaboração se apresenta como meio de construção de soluções compartilhadas e inovadoras.

Para essa competência, os educadores apresentaram situações como o fomento de um ambiente de cocriação, de troca, cooperativo, de parceria e de trabalho em equipe. Não citaram muitos exemplos específicos, mas deram foco a ações de fomento ao ambiente colaborativo, o que nos direcionou à construção de uma situação que buscasse verificar essa disposição. Desta forma, apresentamos abaixo o *storytelling* dessa competência, bem como as opções de resposta e suas interpretações:

- Situação: Você finalizou seu planejamento e a direção da escola sinalizou que será preciso elaborar um projeto de iniciação científica, o que demandará uma atenção especial, bem como um planejamento específico para as atividades. No informativo, indica que esse projeto de iniciação científica pode ser realizado individualmente ou em parceria com outras turmas, reunindo os estudantes para um trabalho em parceria. Diante dessa situação, qual das opções abaixo mais se aproxima da sua decisão:
- Opções: A - Prefiro realizar minha proposta sozinho, pois me sinto melhor (Colaboração 0); B - Não inicio meu planejamento para o projeto, a fim de aguardar algum colega me convidar para o realizá-lo em parceria (Colaboração 1); C - Elaboro uma proposta de planejamento para o projeto, convido colegas, mas acabo não aceitando alterações (Colaboração 2); D - Elaboro uma proposta de planejamento para o projeto e convido colegas para realizá-lo em parceria (Colaboração 3); E - Convido colegas para planejar e aplicar o planejamento para o projeto em parceria (Colaboração 4).

4.5 Comunicação

A comunicação desponta como uma competência indispensável em um contexto marcado por transformações rápidas e exigências crescentes de interação entre indivíduos e grupos. No campo educacional, Harari (2018) ressalta que o processo de reinvenção necessário ao futuro deve estar alicerçado na boa comunicação, pois esta assume papel fundamental de possibilitar a expressão clara de ideias, a construção de diálogos significativos e a criação de pontes para o trabalho colaborativo e inovador.

Situações em que podemos verificar a presença da competência comunicação, segundo os educadores, são aquelas em que ao se comunicar o(s) outro(s) compreende(m) o que foi dito, assim como em momentos de diálogo com colegas e/ou com a gestão escolar. Saber ouvir para melhor compreender e dialogar em momentos de partilha também foram elementos colocados pelos educadores. Durante o diálogo do grupo, foi sinalizado que a pessoa com essa competência desenvolvida é capaz de ter uma boa comunicação não verbal, como, por exemplo, gestos, postura, utilização de imagens e vídeos, entre outros elementos não verbais, para apresentar atividades em sala de aula ou mesmo assuntos e propostas em reuniões.

Os momentos de reuniões ou breves diálogos, na chegada ou na saída, com os pais, foram citados como situações em que podemos verificar a competência de comunicação do egresso docente. Neste sentido, optamos por essa situação, tendo em vista que representa a comunicação em geral, mas, principalmente, um momento mais complexo por se tratar do diálogo, em maioria, com pessoas leigas quanto aos processos educativos inteiros. Desta forma, apresentamos abaixo o *storytelling* dessa competência, bem como as opções de resposta e suas interpretações:

- Situação: A direção da escola solicitou que cada docente realizasse uma reunião com os pais e sugeriu que organizassem esse momento de forma que fossem retomadas as rotinas e regras da escola, apresentassem um pouco do trabalho pedagógico feito em sala e acolhessem e buscassem sanar as dúvidas dos responsáveis presentes na reunião. Diante dessa situação, qual das opções abaixo mais se aproxima da sua decisão:
- Opções: A - Entrego as rotinas e regras da escola, deixando que leiam e analisem cada um em seu tempo (Comunicação 0); B - Entrego impressa, para os responsáveis, a lista das rotinas e regras da escola, retomo com eles e me disponibilizo a sanar dúvidas (Comunicação 1); C - Apresento fotos de atividades dos estudantes e deixo coladas na parede da sala. Retomo as rotinas e regras da escola, e deixo um tempo para dúvidas (Comunicação 2); D - Entrego, em material impresso, as rotinas e regras da escola, junto com fotos de atividades pedagógicas da turma e me coloco à disposição para sanar dúvidas (Comunicação 3); E - Entrego em papel impresso as rotinas e regras da escola, explico-as brevemente, apresento fotos e um vídeo sobre as atividades da turma, e peço que os responsáveis indiquem suas dúvidas (Comunicação 4).

4.6 Empatia

A empatia apresenta-se como uma competência fundamental para enfrentar as tensões e incertezas do mundo BANI. Cascio (2020) associa diretamente a ansiedade, uma das características centrais do contexto BANI, à necessidade de empatia e atenção plena como formas de mediação e equilíbrio, incluindo-as entre as competências mais relevantes para lidar com a complexidade contemporânea, ao lado de resiliência, flexibilidade, transparência e intuição. Nessa mesma direção, o *Future of Jobs Report 2023* (World Economic Forum, 2023) reconhece a empatia, acompanhada da escuta ativa, como uma das competências ressignificadas para o futuro do trabalho, reforçando sua importância tanto para a convivência quanto para a atuação profissional.

Em relação à empatia, os educadores participantes do GF indicaram situações em torno da sensibilidade e zelo dos docentes em perceber as necessidades de seus discentes, como, por exemplo, compreender o olhar e a comunicação não verbal. Neste sentido, os educadores citaram momentos em que é preciso uma atenção cuidadosa a cada estudante, a fim de perceber se o mesmo está sendo isolado pelos colegas ou esteja se sentindo assim por algum motivo. Outra situação indicada foi quanto à inclusão de estudantes com alguma deficiência, limitação ou mesmo discrepância quanto às suas realidades sociais e econômicas.

A partir das indicações dos docentes, a situação escolhida se refere à chegada de um estudante com atitudes atípicas na investigação, mas sem nenhum laudo. No caso a ser trabalhado, no nosso *storytelling*, os responsáveis pelo estudante não informaram esse processo de investigação pela fase de negação, que é bastante comum nesses casos. Desta forma, apresentamos abaixo o *storytelling* dessa competência, bem como as opções de resposta e suas interpretações:

- Situação: Um novo estudante ingressa na turma, transferido de outra escola, no terceiro mês de aula, e está com dificuldades de ser acolhido pelos colegas, possivelmente por já terem sido estabelecidas relações de amizade. Duas semanas depois, você percebe uma dificuldade de aprendizagem, mas a família informou, na entrevista de transferência. Além disso, você nota que a comunidade escolar vem rejeitando o estudante com práticas preconceituosas como falar sobre ela na entrada da escola, ao esperar a saída das crianças, indicar aos filhos que não se relacionem

com essa criança, entre outras atitudes semelhantes. Diante desta situação, qual das opções abaixo mais se aproxima da sua decisão:

- Opções: A - Deixo que os responsáveis tomem a iniciativa necessária, permitindo que avaliem a situação e decidam qual a melhor atitude a ser tomada (Empatia 0); B - Encaminho o caso para a orientação educacional da escola, apresentando minhas observações sobre o período que o estudante está na turma (Empatia 1); C - Percebendo a situação, busco alternativas no meu planejamento para atividades que promovam o acolhimento e as conexões entre os estudantes de minha turma (Empatia 2); D - Encaminho o caso para a orientação educacional, apresentando minhas observações sobre o período que o estudante está na turma e peço que agende uma reunião com os responsáveis em que eu possa participar, a fim de expor minhas observações e conversar sobre possíveis intervenções e formas de amenizar a situação (Empatia 3); E - Explico a situação e faço minhas observações para a orientação educacional e peço que agende uma reunião com os responsáveis, a fim de indicar que se faça uma investigação. Paralelamente, incluo no meu planejamento atividades de diálogo e inclusão (Empatia 4).

4.7 Flexibilidade

A flexibilidade destaca-se como uma competência essencial para lidar com as transformações constantes e imprevisíveis do mundo contemporâneo. Harari (2018) e Borges, Costa e Da Costa (2021) apontam sua importância para um desenvolvimento contínuo e adaptativo. Taleb (2015a) contribui com o conceito de antifragilidade, enfatizando que a capacidade de prosperar diante da incerteza depende de aceitar e se desenvolver com as mudanças. Neste contexto, Cascio (2020) relaciona a flexibilidade à não linearidade, um dos componentes do mundo BANI, evidenciando-a como resposta necessária para enfrentar a complexidade contemporânea.

Uma das situações apresentadas para verificação da competência flexibilidade foi a mudança de turma e/ou espaço físico de sala de aula por motivação externa ao educador, sendo que o mesmo precisa atender a alteração, apesar de não concordar ou não estar previamente ciente. Também é possível perceber essa competência, segundo os educadores, quando é necessário entender as diferentes percepções das crianças sobre um mesmo conteúdo ou fala do docente, o que ocorre frequentemente, devido às discrepâncias

sociais, econômicas e culturais. Uma terceira situação apontada pelos docentes é o atendimento a uma turma com crianças de diferentes níveis de desenvolvimento, algo que, segundo eles, é corriqueiro na Educação Básica e normalmente enfrentada anualmente pelos profissionais da educação, que precisam buscar inúmeras e diferentes estratégias para superar essa questão.

A situação escolhida para nosso questionário *storytelling* foi o diálogo com os colegas educadores, tanto em momentos formais quanto informais, espaços onde a diversidade de pensamentos e estilos de ensino chamam a atenção e, por vezes, implicam em desentendimentos ou dificuldade de compreensão sobre opiniões diversas. Desta forma, apresentamos abaixo o *storytelling* dessa competência, bem como as opções de resposta e suas interpretações:

- Situação: Durante a reunião dos professores, a direção da escola o(a) convida a compartilhar com os demais docentes a situação que você está enfrentando com o estudante que chegou no terceiro mês de aula, apresentando dificuldades de relacionamento com os colegas. Você relata suas observações aos colegas e recebe algumas opiniões diferentes, sendo que colegas têm diferentes tempos de experiência e de vida. Uma professora na escola sugere que você precisa ter melhor controle de turma, ser firme com os estudantes que estão excluindo o colega, mas você não concorda com a opinião dessa professora, que segue o(a) observando e aguardando sua resposta. Diante desta situação, qual das opções abaixo mais se aproxima da sua decisão:
- Opções: A - Respondo prontamente que não concordo com a opinião de que seja falta de controle de turma ou que eu deva de alguma forma impor uma aceitação do novo estudante pelos seus colegas (Flexibilidade 0); B - Mantenho-me quieto(a) mesmo com o olhar firme da colega, buscando meu posicionamento, pois prefiro não apresentar minha opinião, nem dialogar mais com essa educadora (Flexibilidade 1); C - Agradeço todas as sugestões com educação, mas desconsidero as que não concordo e, posteriormente à reunião, busco a direção da escola para expor minha opinião contrária à da colega (Flexibilidade 2); D - Agradeço todas as sugestões com educação. Contudo, desconsidero as que não concordo imediatamente após a reunião, refletindo apenas sobre as propostas com as quais corroboro (Flexibilidade 3); E - Agradeço e anoto a sugestão para posterior

análise com calma, indicando que irei pensar em todas as opiniões e sugestões apresentadas pelos colegas e pela gestão da escola (Flexibilidade 4).

4.8 Inovação

A inovação configura-se como uma competência necessária para enfrentar os desafios e incertezas do mundo BANI. A educação empreendedora busca desenvolver habilidades como criatividade, inovação, adaptabilidade, resolução de problemas e autonomia (Barbosa et al., 2020; Garcia; Rito, 2020; Peroni; Cavalari Junior, 2019), fundamentais não apenas para criar novos modelos de negócio, mas também para gerar soluções inovadoras diante de problemas complexos. Neste sentido, Gallegos (2021) destaca a inovação e a criatividade como elementos essenciais em programas de ensino-aprendizagem, evidenciando sua importância para preparar indivíduos capazes de se reinventar e responder de forma eficiente às demandas do mercado e da sociedade.

As situações apresentadas pelos educadores enfatizam a ação docente em momentos adversos, como por exemplo o fazer algo novo, mesmo sem ter condições financeiras, caso que ocorre com frequência em escolas públicas, conforme relatado pelo GF. Outro exemplo são os cenários de tomada de decisão para mudanças, a fim de facilitar, agilizar e qualificar algum processo. O GF ressaltou a inovação como o criar algo novo ou mesmo adaptar ideias já existentes em novas formas ou contextos.

Neste caminho, optamos pela situação que compila os múltiplos olhares dos educadores do GF, que trata do fazer diferente com os recursos que se tem, principalmente, quando não se tem e não há como adquirir a ferramenta ou item que seria necessário. Desta forma, apresentamos abaixo o *storytelling* dessa competência, bem como as opções de resposta e suas interpretações:

- Situação: No planejamento de muitos professores foi incluída alguma comemoração junina em sala de aula. Dessa forma, a supervisão pedagógica sugeriu, em reunião com todos os professores, a realização de uma festa junina no próximo sábado letivo, a fim de reunir as turmas, e principalmente, aproximar as famílias da escola. No entanto, a direção indicou ter um valor baixo para investimento no evento, não sendo possível comprar fantasias e todos os itens para brincadeiras. Diante desta situação, qual das opções abaixo mais se aproxima da sua decisão:

- Opções: A - Aguardo que a direção e demais professores percebam a inviabilidade do evento (Inovação 0); B - Sinalizo à direção sobre a inviabilidade do evento, já que existe a necessidade de investimentos na decoração, brincadeiras, alimentação e brindes (Inovação 1); C - Falo na reunião sobre a necessidade de arrecadarmos valores financeiros e, para isso, sugiro pedir doações aos familiares (Inovação 2); D - Proponho que cada professor arrecade com as famílias itens necessários para a festa junina, possivelmente por meio de gincanas e rifas, como materiais de decoração, brindes, alimentação e valores financeiros, a fim de que apenas o faltante seja providenciado pela direção da escola (Inovação 3); E - Sugiro a cada turma elaborar algo manual para decoração e brincadeiras com os materiais já disponíveis na escola, realizando uma rifa para arrecadar dinheiro para os lanches e as gincanas para doação de brindes e materiais necessários (Inovação 4).

4.9 Pensamento analítico

O pensamento analítico surge como uma competência essencial para lidar com a complexidade e a dinâmica do mundo contemporâneo. O *Future of Jobs Report 2023* (World Economic Forum, 2023) inclui o pensamento analítico entre as vinte e seis competências ressignificadas como prioritárias para o futuro do trabalho. No campo da gestão de qualidade, essa habilidade está diretamente relacionada à capacidade de diálogo, análise crítica, criatividade e definição de objetivos claros (Quadros Da Silva, 2019), evidenciando sua importância tanto para a tomada de decisões fundamentadas quanto para a resolução de problemas em contextos profissionais desafiadores.

Os educadores apresentaram situações que destacam a importância do pensamento analítico em situações adversas. Por exemplo, a capacidade de analisar o todo, ao mesmo tempo que compreende as individualidades de cada estudante, foi citada diversas vezes pelo GF. Outra situação referida foi entender a causa e o efeito de determinados problemas e desenvolver soluções eficazes. Nesse caminho, os docentes sinalizaram a relevância de entender os motivos por trás dos comportamentos e das situações observadas na escola, não ignorando o contexto, em uma visão holística, que permite aos educadores tomarem melhores decisões, valorizando diferentes perspectivas e experiências.

Neste contexto, optamos pela situação que sintetiza esse olhar dos docentes quanto à análise detalhada e crítica das situações cotidianas na escola, considerando o contexto de

cada estudante, bem como da comunidade como um todo. Desta forma, apresentamos abaixo o *storytelling* dessa competência, bem como as opções de resposta e suas interpretações:

- Situação: O novo estudante, transferido de outra escola, no terceiro mês de aula, tem chegado atrasado com frequência. Até 15 minutos de atraso ele é liberado pela portaria e vai direto à sala de aula. Ao ser questionado sempre dá alguma desculpa pouco convincente, e ao chegar mais de 15 minutos atrasado, ele é encaminhado para conversar com a direção antes de ir para a aula. A direção da escola indicou que irá questionar a família. Diante desta situação, qual das opções abaixo mais se aproxima da sua decisão:
- Opções: A - Repreendo o estudante para que ele entenda a importância de não se atrasar (Pensamento analítico 0); B - Solicito à direção que entre em contato com a família, pois o estudante tem chegado atrasado diariamente (Pensamento analítico 1); C - Concordo que a direção entre em contato com a família, de modo a identificar possíveis motivos dos atrasos e verifico em sua ficha qual o endereço, a fim de entender a distância percorrida por ele e como a faz (Pensamento analítico 2); D - Converso em sala de aula com o estudante, a fim de compreender melhor os possíveis motivos de seus atrasos e concordo com a direção sobre entrar em contato com a família com o mesmo intuito (Pensamento analítico 3); E - Peço que a direção aguarde para realizar o contato e convido o estudante para uma conversa fora da sala de aula. Nessa conversa, o acolho e dialogo com ele sobre sua rotina, família, interesses, até chegar nos motivos pelos quais ele tem se atrasado, bem como com colegas próximos para entender mais sobre a rotina daquele estudante (Pensamento analítico 4).

4.10 Pensamento criativo

A competência do pensamento criativo posiciona-se como um alicerce fundamental para a educação na contemporaneidade, sendo reiterada como indispensável por distintos autores. Gallegos (2021) defende que a inovação e a criatividade são elementos centrais e essenciais para a concepção de qualquer programa de ensino-aprendizagem que almeje a relevância. Essa visão é amplamente compartilhada pelo Instituto Ayrton Senna (2020), que elege a criatividade, em conjunto com o pensamento crítico, como uma das

competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, preparando-os para os complexos desafios da era digital. A premissa de que a criatividade é um pilar para o mundo atual é ainda corroborada por Teles (2020), que a coloca no topo de sua lista de sete competências necessárias para navegar nesta nova realidade.

Em relação à competência de pensamento criativo, as situações apresentadas reforçam atitudes de busca pelo diferente, o que foi frequentemente mencionado pelo GF. Ele sugere novas abordagens e métodos de ensino, ou mesmo com pequenas mudanças nos processos já estabelecidos. Os docentes também indicaram a percepção dessa competência para ver o que se tem e saber como usar esses recursos. A título de exemplo, o uso criativo de materiais recicláveis para a realização de projetos educativos, inclusive desencadeou a percepção de que a criatividade pode anteceder a inovação. Outras situações apontadas pelo GF são aquelas que exigem a constante procura por ideias e *insights*, devido à necessidade de se manter atualizado com as tendências educacionais.

Nesse caminho, escolhemos a situação que compila os múltiplos olhares do GF, que trata do pensamento criativo como um processo contínuo de busca e aplicação de novas ideias, inovando e adaptando recursos, já existentes ou novos, de maneira criativa. Desta forma, apresentamos abaixo o *storytelling* dessa competência, bem como as opções de resposta e suas interpretações:

- Situação: Chegou o sábado letivo da festa junina da escola. Todos estavam empolgados, muitos familiares compareceram e tudo estava um sucesso, com muitas brincadeiras e diversão. No entanto, você percebe que os lanches que estavam sendo vendidos estão quase acabando. Diante dessa situação, qual das opções abaixo mais se aproxima da sua decisão:
- Opções: A - Comunico a situação para uma colega mais antiga na escola e me concentro nas minhas atividades (Pensamento criativo 0); B - Aviso a direção sobre o fato e sugiro já pensarem em como comunicar e/ou encerrar mais cedo a festa junina (Pensamento criativo 1); C - Convido colegas, via grupo de *whatsapp* da escola, para nos reunirmos na sala dos professores e pensarmos sobre como comunicar que os lanches estão terminando (Pensamento criativo 2); D - Sinalizo o observado no grupo de *whatsapp* dos professores e sugiro utilizarmos o valor já arrecadado nas vendas para comprar alguns lanches em local próximo à escola (Pensamento criativo 3); E - Aviso no grupo de *whatsapp* dos professores e peço sugestões, ao mesmo tempo que verifico a despensa da escola para utilizarmos o

que já temos em mãos, ou comprarmos mais lanches com o valor já arrecadado (Pensamento criativo 4).

4.11 Pensamento crítico

A competência do pensamento crítico é reconhecida como um dos pilares para uma educação que visa a preparar os indivíduos para os desafios complexos do Mundo BANI. Harari (2018) situa esta competência como fundamental, agrupando-a no conjunto dos 4 C's - pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade -, essenciais para o desenvolvimento da capacidade de reinvenção constante exigida pelo mundo atual. Essa premissa é fortalecida pelo Instituto Ayrton Senna (2020), que entende o pensamento crítico como necessário para a preparação dos estudantes da era digital.

O GF indicou essa competência principalmente para situações que exigem análise profunda, como, por exemplo, a capacidade de pensar diferente, desafiar ideias preconcebidas e explorar novas perspectivas. Outra situação citada foi a de problematizar situações cotidianas na escola, como as políticas educacionais e os currículos recebidos sobre os quais os docentes possam apresentar questionamentos, a fim de realizarem ajustes ou substituições. O GF destacou que a crítica construtiva deve sugerir alternativas e engajar em diálogos produtivos, que visam à melhoria contínua do processo educativo. Nesse caminho, uma situação apresentada foi a da instalação de um *playground* com britas para crianças pequenas, que poderia ser visto pelos educadores como um risco de as crianças se machucarem. Neste caso, a competência de pensamento crítico possibilita essa análise, de forma a apresentar justificativas e possibilidades para a mudança da situação, apresentando alternativas mais seguras e apropriadas.

Nesse contexto, optamos pela situação em que é apresentado um currículo ou proposta pedagógica, na qual há discordância do educador. Ao analisar criticamente, pode sugerir mudanças e dialogar sobre as propostas. Desta forma, apresentamos abaixo o *storytelling* dessa competência, bem como as opções de resposta e suas interpretações:

- Situação: Poucas semanas após iniciar o ano letivo, como você é um professor novo, a direção lhe entregou um planejamento das aulas para o ano todo. Este seria de uma ex-professora que lhe indicou utilizá-lo. Ao realizar a leitura do material, você percebeu que é um planejamento que vem sendo utilizado há muitos anos, provavelmente essa professora aposentada já não atualizava a sua proposta

pedagógica há algum tempo. Sabe que nele há coisas relevantes, que serão muito interessantes para sua prática educacional, no entanto, não concorda com todas as atividades e o formato apresentado. Diante dessa situação, qual das opções abaixo mais se aproxima da sua decisão:

- Opções: A - Acredito que se o planejamento foi entregue pronto pela direção, ela não irá se importar com alguns problemas e, por isso, utilizarei ele assim como está (Pensamento crítico 0); B - Pergunto a outros professores se é comum eles alterarem o planejamento pedagógico indicado pela direção ou se eles costumam aceitá-lo e aplicá-lo assim como entregue, indicando que não concordo plenamente com o material (Pensamento crítico 1); C - Sinalizo à direção que parece ser um planejamento um pouco obsoleto e pergunto se devo fazer alguma avaliação ou mudança nele (Pensamento crítico 2); D - Sinalizo à direção que há pontos com os quais não concordo e questiono como devem ser alterados, ou se devem ser mantidos dessa maneira (Pensamento crítico 3); E - Agradeço à direção, informando que o material será de grande valia e apresento uma análise indicando pontos a serem ajustados ou alterados no planejamento para melhorias da prática pedagógica com sugestões minhas e de inteligência artificial (Pensamento crítico 4).

4.12 Pensamento sistêmico

A competência do pensamento sistêmico destaca-se como uma das capacidades cognitivas mais relevantes para compreender e intervir na complexidade do mundo contemporâneo. O *World Economic Forum* (2023) inclui o pensamento sistêmico entre as vinte e seis competências consideradas fundamentais e ressignificadas para o futuro do trabalho.

O GF apresentou situações que destacam a importância de compreender as interconexões e consequências de eventos e ações do ambiente escolar, como por exemplo, o entender e avaliar o quanto a ação docente dentro de sala de aula pode influenciar ou interferir no andamento do todo na escola. Outra situação citada foi a dos conteúdos em um aspecto de pensamento sistêmico, ou seja, com uma continuidade a fim de melhorar o aprendizado dos estudantes. Isso porque estudantes com notas frequentemente baixas costumam desanimar, repetindo um ciclo de fracasso. Neste sentido, reconhecer a

interdependência e buscar intervenções rompem esse ciclo, aumentando a autoestima do estudante.

Dentre as situações, optamos pela mais ampla em nosso entendimento: os desafios enfrentados diante de adversidades como a pandemia que nos atingiu em 2020 em nível mundial e as enchentes de 2024 em nível estadual do Rio Grande do Sul. Esses eventos afetaram não apenas o desempenho acadêmico mas também o bem-estar emocional e social dos docentes e discentes. O GF destacou a importância de considerar variáveis externas ao avaliar e apoiar os estudantes, ou seja, a capacidade de aplicar o pensamento sistêmico para compreender a complexidade das situações e suas consequências. Desta forma, apresentamos abaixo o *storytelling* dessa competência, bem como as opções de resposta e suas interpretações:

- Situação: A pauta da reunião com os responsáveis inclui questões como as ausências decorrentes dos estudantes, atrasos, falta de atenção indisciplina e a não realização de tarefas de casa. Ao iniciar a reunião você apresenta a pauta e começa a conversar sobre cada um dos itens e a necessidade de ações de prevenção e reparação. Além disso, você tem percebido uma dificuldade de aprendizagem na turma como um todo. Diante desta situação, qual das opções abaixo mais se aproxima da sua decisão:
- Opções: A - Sigo rigorosamente a pauta preestabelecida para a reunião, sem fazer alterações, assegurando que todos os pontos planejados sejam discutidos, para garantir uma condução clara e objetiva dos assuntos (Pensamento sistêmico 0); B - Escuto atentamente os responsáveis sobre outras questões e explico com calma a importância da assiduidade e pontualidade, bem como da realização das tarefas de casa (Pensamento sistêmico 1); C - Escuto os responsáveis e convido para que tragam questões individuais de aprendizagem de suas crianças, mas explico que precisarão estar mais atentos às faltas, atrasos e não realização de tarefas de casa (Pensamento sistêmico 2); D - Escuto atentamente os responsáveis, convido para que falem sobre as situações da família e da aprendizagem de suas crianças, sugerindo formas de amenizar as questões de faltas, atrasos e não realização de tarefas de casa (Pensamento sistêmico 3); E - Convido todos a relatarem questões individuais de aprendizagem de suas crianças, propondo flexibilizações e mudanças no planejamento e pedindo sugestões (Pensamento sistêmico 4).

4.13 Resolução de problemas complexos

A competência de resolução de problemas complexos configura-se como uma resposta direta e indispensável aos desafios impostos pelo contexto BANI. Teles (2020) a inclui entre as sete competências essenciais para navegar a realidade atual. Pimenta (2020) associa a urgência dessa habilidade às características definidoras do mundo contemporâneo: uma fragilidade decorrente de mudanças rápidas e uma ansiedade gerada pela imprevisibilidade.

As situações apresentadas pelo GF enfatizam contextos que exigem uma abordagem multifacetada. Frequentemente foram mencionadas situações que requerem diversos elementos e conhecimentos para serem solucionados de maneira eficaz. Nesse caminho, os educadores indicaram a necessidade de diversas outras competências conectadas para o sucesso. Um exemplo relatado pelo GF foi a discussão com os pais sobre a inclusão de estudantes com necessidades especiais. Outra situação trazida pelos docentes foi a de desempenhar múltiplos papéis, como o de psicólogo na sala de aula.

Desta forma, optamos pela situação das enchentes, tendo a necessidade de apoiar estudantes cujas casas foram afetadas, oferecendo apoio emocional, exercendo pelo docente uma função de psicólogo da turma, com o fim de proporcionar um ambiente de aprendizagem seguro e de apoio, especialmente em tempos de crise. Desta forma, apresentamos abaixo o *storytelling* dessa competência, bem como as opções de resposta e suas interpretações:

- Situação: A escola está com baixa nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Diante desta situação, qual das opções abaixo mais se aproxima da sua decisão:
- Opções: A - Entendo a situação e fico à disposição para colaborar com a gestão escolar que é a responsável por essa demanda (Resolução de problemas complexos 0); B - Realizo uma investigação na escola para entender os possíveis motivos (Resolução de problemas complexos 1); C - Realizo uma investigação na escola e incluo simulados nas minhas avaliações (Resolução de problemas complexos 2); D - Realizo uma investigação na escola, realizo simulados, e coloco esse assunto em pauta para reuniões com responsáveis (Resolução de problemas complexos 3); E - Realizo uma investigação na escola e organizo um projeto de discussão sobre o assunto, contendo por exemplo simulados (Resolução de problemas complexos 4).

Considerando as 13 competências com uma situação de verificação para cada uma, organizamos o quadro abaixo em ordem sequencial, buscando que os respondentes do *Storytelling* se conectem com as situações. Lembramos que a sequência não é a mesma dos subtópicos anteriores, que foram organizados por ordem alfabética das competências, pois aqui o que prevaleceu foi a ordem que melhor construiu uma história sequencial. A ordem das situações apresentadas no questionário *Storytelling* está descrita no Anexo D.

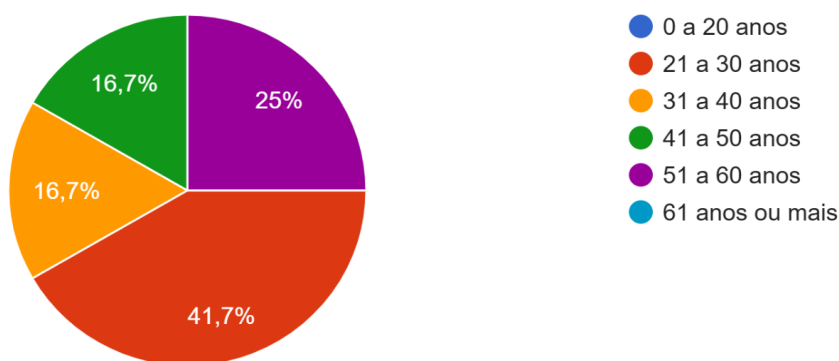
4.14 Aplicação e análise do questionário *Storytelling*

A construção do *storytelling* com os egressos apresentou desafios significativos relacionados ao engajamento dos participantes. Após a elaboração cuidadosa do questionário em formato narrativo e a validação com o grupo focal, iniciamos o processo de envio aos formandos de 2022/2. Apesar de termos adotado uma comunicação inicial coletiva, os retornos foram escassos, o que nos levou a reforçar duas vezes o convite. Na segunda tentativa, optamos por uma estratégia mais personalizada, enviando os e-mails individualmente e mencionando o nome de cada egresso, na tentativa de aumentar a taxa de resposta. Ainda assim, obtivemos apenas 14 respostas, número abaixo da amostra desejada. O formulário foi encerrado no dia 12 de maio de 2025, respeitando o cronograma da pesquisa, embora o baixo retorno represente uma limitação importante na coleta de dados. Esse processo evidenciou a complexidade de se obter participação ativa em pesquisas com egressos e a necessidade de estratégias mais eficazes de mobilização.

O total de egressos dos cursos de licenciaturas era de 126, destes 20 e-mails eram de domínio da instituição, o que indica que podem ter sido deixados em desuso pelo egresso após a conclusão do curso, e 4 e-mails retornaram com a mensagem automática de que não foram encontrados, possivelmente emails descontinuados. Deste total, tivemos 14 respondentes, sendo 13 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, após o envio do convite e dos dois reforços. Em relação aos cursos de graduação, 75% dos respondentes são egressos de Pedagogia, 16,7% de Letras e 8,3% de História. Não tivemos nenhum respondente dos cursos de Ciências Biológicas, Educação Física e Química. Do total de 14 respondentes, 4 não estavam trabalhando no momento do preenchimento do questionário *storytelling*. Além desses, 2 respondentes encontravam-se em outras áreas de trabalho, sendo 8 atuantes

ativos na educação. A faixa etária dos respondentes variou entre 21 e 60 anos, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 2 - Faixa etária dos respondentes



Fonte: Elaboração própria (2026).

Relembramos que cada uma das questões foi desenvolvida com foco em verificar o nível de desenvolvimento entre 0 e 4 de cada uma das 13 competências. Vamos apresentar os resultados a seguir em ordem alfabética da competência. A competência de **Agilidade** demonstrou excelente desempenho, com 85,7% dos participantes no nível 4 e 7,1% nos níveis 0 e 1, não havendo registros nos níveis 2 e 3. Em relação ao **Aprendizado Contínuo**, observou-se que 50% dos participantes atingiram o nível 4 de desenvolvimento, seguido por 21,4% no nível 3, 14,3% nos níveis 1 e 2, e nenhum no nível 0. Quanto à **Autonomia**, 50% se encontram no nível 3, 28,6% no nível 4, e os demais igualmente distribuídos entre os níveis 0, 1 e 2, com 7,1% em cada.

A competência de **Colaboração** apresenta excelente desempenho, com 71,4% no nível 4 e 28,6% no nível 3, não havendo ocorrências nos demais níveis. Já a **Comunicação** obteve 50% no nível 4, 14,3% nos níveis 0, 2 e 3, e 7,1% no nível 1. Em relação à **Empatia**, destaca-se o nível 4 com 64,3% dos participantes, seguido por 14,3% nos níveis 2 e 3, 7,1% no nível 1 e nenhum no nível 0. A **Flexibilidade** também se mostrou bem desenvolvida, com 71,4% no nível 4, 14,3% no nível 3, e 7,1% nos níveis 0 e 2. A **Inovação** apresenta maior concentração nos níveis 3 (50%) e 4 (35,7%), com 7,1% nos níveis 1 e 2, e nenhum no nível 0. No **Pensamento Analítico**, 50% alcançaram o nível 3, 28,6% o nível 4, 14,3% o nível 2, e 7,1% o nível 0.

Já o **Pensamento Criativo** revela maior distribuição: 42,9% no nível 3, 21,4% no nível 0, 14,3% nos níveis 1 e 4, e 7,1% no nível 2. No que se refere ao **Pensamento Crítico**, 42,9% alcançaram o nível 3 e 35,7% o nível 4, enquanto os níveis 1 e 2 foram atingidos por 14,3% e 7,1%, respectivamente, sem registros no nível 0. O **Pensamento Sistêmico** apresentou maior concentração no nível 1 (42,9%), seguido do nível 3 com 35,7%, nível 2 com 14,3% e apenas 7,1% no nível 4, sem registros no nível 0. Por fim, a competência de **Resolução de Problemas Complexos** revelou uma realidade desafiadora, com metade dos participantes no nível 0, 35,7% no nível 3 e 14,3% no nível 4. Abaixo retomamos os níveis de desenvolvimento dos 14 egressos de licenciaturas da Unilasalle, respondentes do questionário *storytelling*, de cada competência e a média geral por nível.

Quadro 6 - Nível de desenvolvimento por competência

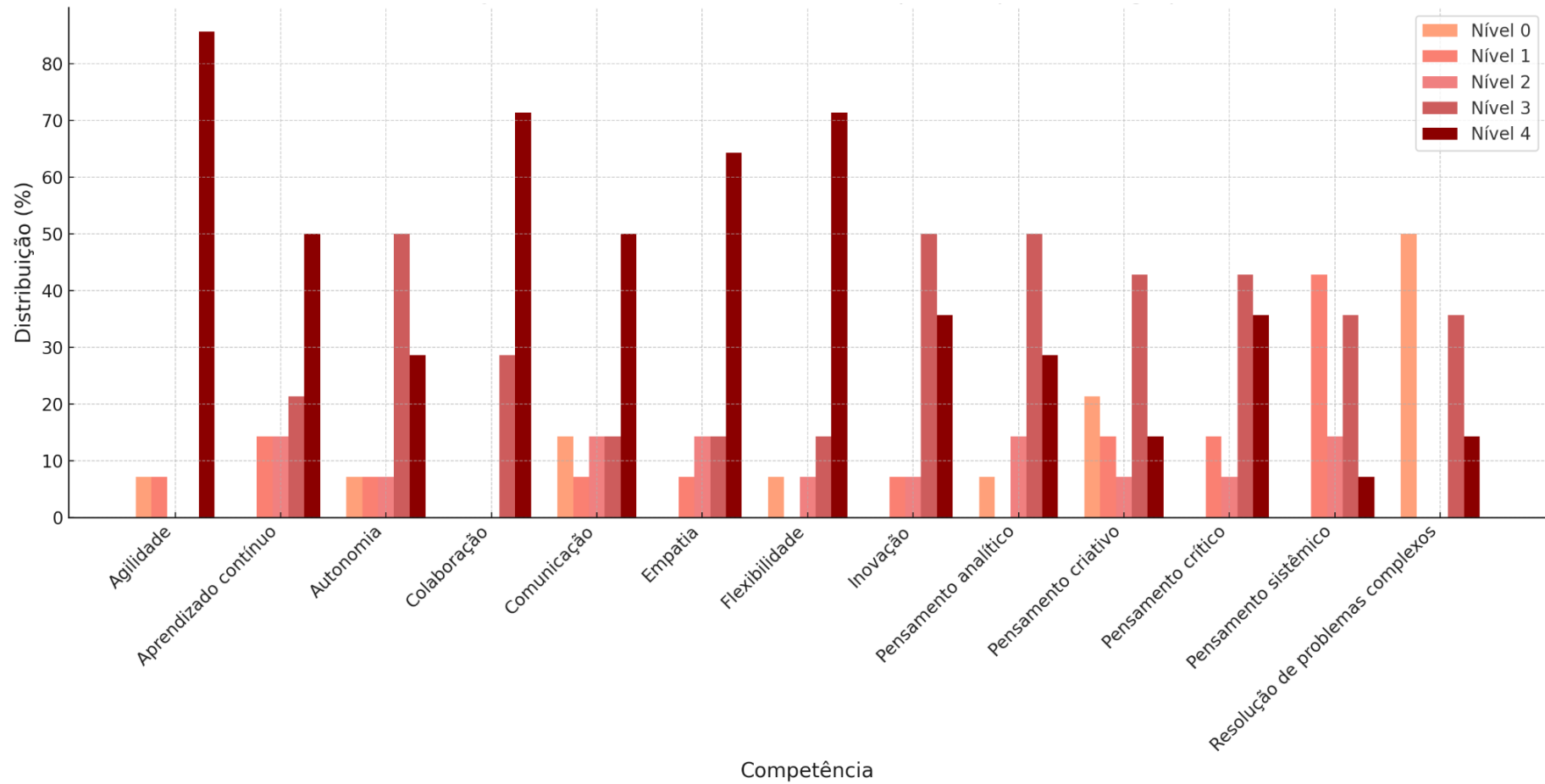
Competência	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Agilidade	7,1%	7,1%	0%	0%	85,7%
Aprendizado contínuo	0%	14,3%	14,3%	21,4%	50%
Autonomia	7,1%	7,1%	7,1%	50%	28,6%
Colaboração	0%	0%	0%	28,6%	71,4%
Comunicação	14,3%	7,1%	14,3%	14,3%	50%
Empatia	0%	7,1%	14,3%	14,3%	64,3%
Flexibilidade	7,1%	0%	7,1%	14,3%	71,4%
Inovação	0%	7,1%	7,1%	50%	35,7%
Pensamento analítico	7,1%	0%	14,3%	50%	28,6%
Pensamento criativo	21,4%	14,3%	7,1%	42,9%	14,3%
Pensamento crítico	0%	14,3%	7,1%	42,9%	35,7%
Pensamento sistêmico	0%	42,9%	14,3%	35,7%	7,1%
Resolução de problemas complexos	50%	0%	0%	35,7%	14,3%
Média	8,78%	9,33%	8%	31%	42,85%

Fonte: Elaboração própria (2026).

A competência que se destaca como mais recorrente do nível 0 (Não demonstra a competência, inexistência ou desconhecimento de aplicação) foi a Resolução de problemas complexos (50%), seguido de Pensamento criativo (21,4%) e Comunicação (14,3%). Do

nível 1 (Demonstra sinais iniciais, porém de forma instável ou pouco eficaz) temos o Pensamento sistêmico (42,9%) com maior recorrência, sendo os próximos Pensamento crítico, Aprendizado contínuo e Pensamento criativo (todos com 14,3%). No nível 2 (Apresenta a competência de forma básica, com aplicação pontual) temos quatro competências em destaque empatadas com 14,3%, a saber: Aprendizado contínuo, Comunicação, Empatia e Pensamento sistêmico. No nível 3 (Aplica a competência de forma consistente e com autonomia) se destaca como mais recorrente em empate as competências Autonomia, Inovação e Pensamento analítico (todas com 50%). Por fim, a competência que se destaca no nível 4 (Atua como referência; influencia positivamente outros por meio da competência) é Agilidade (85,7%), vindo depois Colaboração (71,4%), Flexibilidade (71,4%) e Empatia (64,3%).

Figura 3 - Distribuição dos níveis de desenvolvimento por competência



Fonte: Elaboração própria (2026).

Considerando que a meta de desenvolvimento é o nível 4, que se justifica por representar a proficiência plena do profissional, seguimos nossa análise com foco nas competências que se destacaram positivamente com alto índice (nível 4 > 50%). Neste caminho, temos Agilidade (85,7%), Colaboração (71,4%), Flexibilidade (71,4%) e Empatia (64,3%), o que sugere que as licenciaturas da instituição, mesmo que não focadas explicitamente em EE, já desenvolvem ou atraem perfis que possuem essas competências. A primeira hipótese que temos é de que as graduações de licenciaturas desenvolvem competências empreendedoras para o Mundo BANI naturalmente durante a formação, pois o trabalho docente exige agilidade para lidar com imprevistos em sala de aula, colaboração com pares, gestão escolar e comunidade, flexibilidade para adaptar planejamentos e atitudes e empatia para se conectar com os alunos. Desta forma, a graduação pode estar implicitamente nutrindo essas habilidades. Essa hipótese surge do cruzamento dos dados empíricos do *storytelling*, as falas apresentadas pelos educadores durante os grupos focais e a experiência acadêmica e profissional da pesquisadora.

Outra hipótese que apontamos é de que as pessoas que escolhem a licenciatura como carreira tendem a ter um perfil mais voltado ao cuidado, à comunicação e à interação social, o que se alinha naturalmente a essas competências. Ou seja, possivelmente os egressos dos cursos de licenciaturas com alto índice em Agilidade, Colaboração, Flexibilidade e Empatia, já ingressaram com pelo menos algum nível de desenvolvimento prévio nessas competências. Diante dos dados, acreditamos que pessoas que optam por uma licenciatura como carreira tendem a ter um perfil mais voltado ao cuidado, à comunicação e à interação social, mas que esse perfil prévio é fomentado e melhor desenvolvido durante o período de graduação, o que justifica o alto índice entre os egressos. Semelhante à hipótese anterior, esta emerge principalmente dos grupos focais e da experiência acadêmica e profissional da pesquisadora, enquanto egressa de uma licenciatura.

Em sequência, analisamos as competências de baixo índice (nível 4 < 50%), que são Resolução de Problemas Complexos (104,3%), Pensamento Criativo (14,3%), Pensamento Sistêmico (7,1%) e Autonomia (28,6%). Abaixo apresentamos um quadro com possíveis causas e sugestões para a melhoria dos índices.

Quadro 7 - Análise do nível de desenvolvimento por competência

Competência	% Nível 4	Possíveis causas	Sugestões para a melhoria dos índices
Resolução de Problemas Complexos	14,3%	Resultado mais crítico, possuindo 50% no nível 0. Apresenta egressos não preparados para lidar com desafios multifacetados e sem soluções óbvias. A graduação pode estar alicerçada em problemas com respostas conhecidas ou simples, não preparando para a ambiguidade do mundo BANI.	1. Aprendizagem Baseada em Problemas e Projetos semestrais em que os estudantes devem resolver problemas reais e complexos da comunidade escolar, sem um "gabarito". 2. Estudos de Caso Complexos para analisar situações reais em escolas, como por exemplo evasão, <i>bullying</i> , defasagem e pós-pandemia, pedindo para que os estudantes desenvolvam soluções sistêmicas.
Pensamento Criativo	14,3%	Alto índice no nível 0 (21,4%), o que indica bloqueios ou falta de estímulos. A instituição educacional pode estar dando maior foco para a reprodução do conhecimento em detrimento da criação. Assim, é possível que os egressos tenham sido treinados para seguir currículos e não para reinventá-los.	1. Oficinas de criatividade e <i>Design Thinking</i> com <i>workshops</i> com atividades práticas para desbloquear o potencial criativo. 2. Hackathons pedagógicos e outros eventos focados no desenvolvimento de soluções educacionais inovadoras em um curto espaço de tempo.
Pensamento Sistêmico	7,1%	Maior concentração no nível 1 (42,9%), apontando para egressos que entendem a existência de sistemas, mas que não são capazes de analisar as interconexões de forma eficaz. Ou seja, conseguem perceber as partes (aluno, professor, diretor), mas não o todo (a escola como um ecossistema conectado à comunidade).	1. Mapeamento de ecossistemas, considerando todos os interessados (stakeholders) de uma escola, realizado pelos discentes para verificar como se influenciam mutuamente. 2. Análise de como políticas públicas, como por exemplo a BNCC, impactam os diferentes níveis dentro de uma escola, desde a sala de aula até a gestão.
Autonomia	28,6%	Concentração no nível 3 (50%), o que sugere que os egressos possam ser autônomos, porém não sintam-se confiantes e protagonistas para grandes mudanças. Possivelmente, a autonomia seja compreendida por eles como saber fazer seu trabalho sozinho e não como liderar uma iniciativa.	1. Projetos focados no protagonismo discente para incentivar os estudantes de licenciatura a criarem e liderar iniciativas dentro da instituição, com autonomia para tomar decisões e gerenciar recursos. 2. Mentoria com gestores escolares envolvidos em inovação, mostrando o poder da autonomia na prática.

Fonte: Elaboração própria (2026).

As competências Resolução de Problemas Complexos (14,3%), Pensamento Criativo (14,3%), Pensamento Sistêmico (7,1%) e Autonomia (28,6%), que ficaram abaixo de 50% no nível de excelência apontam para a necessidade de mudanças para as

licenciaturas da instituição pesquisada, a fim de ampliar o desenvolvimento de competências empreendedora para o Mundo BANI. Enquanto competências como Agilidade e Colaboração são bem desenvolvidas, a dificuldade em lidar com problemas complexos e pensar de forma sistêmica e criativa indica uma vulnerabilidade significativa frente ao cenário BANI. Dessa forma, entendemos que a melhoria desses índices está diretamente ligada à gestão institucional em fomentar ambientes de aprendizagem, que incentivem a autonomia e criatividade, construindo um espaço em que erros são vistos como parte do processo.

Os resultados da testagem de viabilidade do artefato apresentam apenas indícios exploratórios, já que o foco desta pesquisa não se refere à avaliação de competências dos egressos, mas sim à elaboração do artefato. Desta forma, apresentamos o artefato desenvolvido nesta tese de forma estruturada, consolidando-o como um produto científico-educacional, pronto para aplicação e disseminação no contexto acadêmico e profissional:

- Finalidade do Artefato: verificar o desenvolvimento de competências empreendedoras nos egressos dos cursos de licenciatura, especificamente frente aos desafios impostos pelo contexto do Mundo BANI (Frágil, Ansioso, Não linear e Incompreensível), permitindo autoavaliação e sendo subsídio para estratégias de aprimoramento contínuo.
- Público-Alvo: egressos de cursos de licenciatura, e por consequência dos resultados, gestores educacionais, coordenadores pedagógicos e pesquisadores.
- Estrutura do Instrumento: foi construído sob a técnica de *storytelling*, composto por: a) Caracterização: Questões sociodemográficas e de trajetória acadêmica/profissional; b) Verificabilidade: 13 situações narrativas, cada uma dedicada a uma competência específica, apresentando um cenário cotidiano escolar e cinco opções de resposta que representam diferentes níveis de proficiência.
- Competências Avaliadas: Agilidade; Aprendizado contínuo; Autonomia; Colaboração; Comunicação; Empatia; Flexibilidade; Inovação; Pensamento analítico; Pensamento criativo; Pensamento crítico; Pensamento sistêmico; e Resolução de problemas complexos.
- Critérios de Pontuação e Níveis de Proficiência: escala ordinal de 0 a 4, sendo:
 - A competência que se destaca como mais recorrente do nível 0 (Não demonstra a competência, inexistência ou desconhecimento de aplicação)

- Nível 1 (Demonstra sinais iniciais, porém de forma instável ou pouco eficaz)
- Nível 2 (Apresenta a competência de forma básica, com aplicação pontual)
- Nível 3 (Aplica a competência de forma consistente e com autonomia)
- Nível 4 (Atua como referência; influencia positivamente outros, por meio da competência)
- Forma de Aplicação: o artefato foi desenvolvido para aplicação digital (via formulário), mas pode ser adaptado para modelos físicos. O tempo estimado de resposta é de 15 a 20 minutos.
- Interpretação dos Resultados: deve considerar o individual, pois gera um radar de competências para o profissional, e coletivo (institucional), pois norteia a tomada de decisão de gestores das instituições de ensino.
- Limites de Uso: trata-se de um instrumento de diagnóstico e sua eficácia depende da honestidade dos respondentes e sua imersão nas situações propostas.
- Possibilidades de Adaptação: embora a versão desta tese seja focada em licenciaturas, o artefato possui alta plasticidade e pode ser alterado, acompanhando outros contextos, diferentes ambientes profissionais, uso formativo e expansão para integração de novos cenários e competências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema deste estudo tratou da educação empreendedora no Ensino Superior para o desenvolvimento de competências para o contexto do mundo BANI. Neste sentido, apresentamos a seguir os principais achados. No entanto, salientamos que esta tese não teve o propósito de concluir certo conhecimento sobre a temática, pois assim como diz Freire (1996, p. 29) “Onde há vida, há inacabamento”. A tese desta pesquisa sustenta que a criação de um artefato de verificabilidade do desenvolvimento de competências empreendedoras para o contexto do mundo BANI pode auxiliar na continuidade do aprimoramento pessoal-profissional.

Em nosso referencial teórico, dialogamos com autores sobre o Mundo BANI e as competências nesse contexto, as metodologias ativas de ensino e a Educação Empreendedora. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa, exploratória, que optou pelo método do *Design Science Research* (DSR) com um caso incorporado, o qual nos permitiu a testagem da viabilidade do artefato. Além disso, realizamos duas sessões de grupo focal com docentes da Universidade La Salle para elaboração do *storytelling* com a reprodução de situações para verificabilidade do desenvolvimento de competências empreendedoras e posterior validação com a aplicação deste com egressos de 2022/2 dos cursos de licenciatura da Universidade La Salle.

Propor um artefato de verificabilidade do desenvolvimento de competências empreendedoras para o contexto do mundo BANI foi nosso objetivo geral. Concluímos nosso estudo com o artefato composto de cinco perguntas de contextualização da amostra e 13 situações, que nos permitem verificar o nível de desenvolvimento de cada uma das 13 competências empreendedoras para o Mundo BANI. Concluímos que a nivelação desenvolvida é composta por cinco categorias: 0 - Não demonstra a competência, inexistência ou desconhecimento de aplicação; 1 - Demonstra sinais iniciais, porém de forma instável ou pouco eficaz; 2 - Apresenta a competência de forma básica, com aplicação pontual; 3 - Aplica a competência de forma consistente e com autonomia; e 4 - Atua como referência, influencia positivamente outros por meio da competência. Desta forma, o artefato desenvolvido não somente verifica a existência ou inexistência de cada competência, mas também o nível de cada uma, possibilitando trabalhar em melhorias do desenvolvimento daquelas que estão com menor índice e nos subsidiando para melhores tomadas de decisão.

A fim de alcançar o propósito central, definimos quatro objetivos específicos que nortearam nosso estudo: a) Compreender a trajetória conceitual da educação empreendedora; b) Contextualizar o contexto do Mundo BANI; c) Levantar as competências exigidas para o contexto do Mundo BANI; e d) Problematicar a aplicabilidade do artefato de verificabilidade do desenvolvimento de competências empreendedoras nos egressos dos cursos de licenciatura de uma instituição comunitária de Ensino Superior do Sul do Brasil.

No que se refere ao primeiro objetivo específico, compreender a trajetória conceitual da educação empreendedora, o referencial teórico destacou o contexto das transformações sociais e profissionais contemporâneas e apresentou a EE como uma pedagogia essencial para o desenvolvimento de competências para atuar no Mundo BANI. É necessário que as instituições de Ensino Superior revisem sua missão, suas prioridades e sua estrutura, voltando-se ao desenvolvimento de estratégias educacionais bem articuladas, que atendam as necessidades atuais e do futuro. Entendemos, a partir do referencial teórico, que a EE é uma prática dinâmica e interativa entre estudantes e educadores, por meio da qual ambos se desenvolvem e se transformam.

Os educadores possuem o importante papel de fomentar o desenvolvimento da capacidade de autoaprendizagem dos estudantes, para que estes estejam preparados para seguir um constante desenvolvimento ao longo de suas vidas. O docente possui o papel de apoiador no seu processo de construção de conhecimento, necessitando do discente, para facilitar e mediar o processo de ensino-aprendizagem e criar um ambiente favorável.

A educação empreendedora, conforme achados deste estudo, não se vincula diretamente e unicamente ao mercado de trabalho e ao gerenciar empreendimentos, mas, sim, ao desenvolvimento de competências empreendedoras que possibilitam o gerenciamento de si próprio. Em conformidade com os autores apresentados no referencial teórico, esta pesquisa consolidou e adotou como definição de Educação Empreendedora: uma abordagem pedagógica, fundamentada em metodologias ativas e no construtivismo, cujo objetivo central é o desenvolvimento intencional de um conjunto de competências (cognitivas, socioemocionais e práticas), que capacitam o indivíduo a identificar oportunidades, mobilizar recursos e criar valor, seja em novos empreendimentos ou na transformação de contextos existentes.

Em seguida, temos o segundo objetivo específico que tratou de contextualizar o contexto do Mundo BANI. A pesquisa indica que o mundo BANI busca conceituar a

realidade do mundo, a partir de quatro elementos - Brittle (Frágil), Anxious (Ansioso), Nonlinear (Não linear), Incomprehensible (Incompreensível). Segundo Roselen (2021), o Mundo BANI é uma evolução do Mundo VUCA - Volátil, Incerto, Complexo e Ambíguo. Altoé *et al.* (2022) indica que o termo VUCA foi criado com o propósito de definir o mundo em que vivíamos, e surgiu na década de 1990 nos Estados Unidos. No entanto, com mudanças sociais e problemas cada vez mais complexos, o termo VUCA tem se tornado obsoleto, dando lugar ao BANI (Ferreira; Alcântara, 2021).

O termo BANI foi desenvolvido por Jamais Cascio, antropólogo e historiador da Universidade da Califórnia, o qual afirmou que “[...] as lentes do modo VUCA não são mais suficientes para distinguir os fatos da vida contemporânea (e dos negócios)” (Zamboni, 2020, n.p). O Mundo BANI apresenta uma realidade em que o Mundo VUCA não é capaz de compreender, pois além de volátil ou complexo, as situações são caóticas, com resultados completamente imprevisíveis (Cascio, 2020). Neste sentido, o Mundo BANI é definido pela fragilidade da evolução constante, que exige readaptação contínua diante da instabilidade decisória, e pela ansiedade gerada pela insegurança de um futuro incerto e líquido. Essa realidade é agravada pela não linearidade, em que a imprevisibilidade rompe com relações de causa e efeito predeterminadas, e pela incompreensibilidade, um estado geral provocado pelo excesso de informações, que desconstrói padrões tradicionais e dificulta o entendimento pleno do cenário atual.

O terceiro objetivo específico, que tratou de levantar as competências exigidas para o contexto do Mundo BANI, passou por uma busca profunda que gerou a lista de 55 competências a partir de diferentes fontes. Conforme autores que conceituam o mundo atual e futuro, como por exemplo Han (2015), Harari (2016; 2018), Taleb (2015b), Boffo e Togni (2021), Rosolen (2021), Pimenta (2020), Cascio (2020) e Zamboni (2020), precisamos de uma educação empreendedora com foco no desenvolvimento das seguintes competências: Abertura ao Novo; Adaptabilidade Cultural; Agilidade; Alfabetização Tecnológica; Amabilidade; Antifragilidade; Aprendizado Contínuo; Atenção Plena; Autogestão; Autonomia; Cidadania Global; Colaboração; Colaboração Virtual; Comunicação; Confiabilidade e Atenção aos Detalhes; Controle de Qualidade; Pensamento Sistêmico; Cooperação; Criatividade; Curiosidade e Aprendizado Contínuo; Desenvolvimento de Projetos; Design e Experiência do Usuário; Destreza Manual, Resistência e Precisão; Empatia; Empreendedorismo; Engajamento com os outros; Ensino e Orientação; Escuta Ativa; Flexibilidade; Formação Continuada; Gerenciamento de

Recursos e Operações; Gerenciamento de Talentos; Gestão Ambiental; Habilidades de Processamento Sensorial; IA e Big Data; Influência Social; Inovação; Inteligência Emocional; Intuição; Leitura, Escrita e Matemática; Liderança; Marketing e Mídia; Motivação e Autoconsciência; Multilinguismo; Orientação para Serviços e Atendimento ao Cliente; Pensamento Analítico; Pensamento Criativo; Pensamento Crítico; Programação; Redes e Segurança Cibernética; Resiliência; Resiliência Emocional; Resiliência; Resolver Problemas Complexos; Transparência.

A lista de 55 competências, após ser analisada e discutida pelos 11 docentes participantes do primeiro grupo focal, resultou nas 13 competências necessárias para o Mundo BANI. Desta forma, segundo nossa tese, as competências exigidas para o contexto do Mundo BANI são: Agilidade; Aprendizado contínuo; Autonomia; Colaboração; Comunicação; Empatia; Flexibilidade; Inovação; Pensamento analítico; Pensamento criativo; Pensamento crítico; Pensamento sistêmico; e Resolução de problemas complexos.

A análise da testagem de viabilidade do artefato destinado à verificabilidade do desenvolvimento de competências empreendedoras entre egressos de cursos de licenciatura de uma instituição comunitária de Ensino Superior do Sul do Brasil, evidenciou sua aplicabilidade como instrumento diagnóstico e estratégico. Os elevados índices identificados nas competências, como: Agilidade, Colaboração, Flexibilidade e Empatia indicam que a formação docente promovida pela instituição já favorece o desenvolvimento de habilidades alinhadas às demandas do Mundo BANI. Em contrapartida, os baixos níveis (resultados menos expressivos) relacionados à Resolução de Problemas Complexos, ao Pensamento Criativo, ao Pensamento Sistêmico e à Autonomia revelam fragilidades estruturais da formação inicial, frente à complexidade contemporânea. Neste contexto, além de demonstrar a sua viabilidade técnica, o artefato demonstra sua relevância como dispositivo mobilizador/indutor de transformação institucional, uma vez que possibilita identificar desequilíbrios formativos e oferece subsídios para ajustes de práticas curriculares e pedagógicas orientadas ao desenvolvimento da educação empreendedora.

Embora a aplicação do artefato tenha apresentado limitações relacionadas à adesão da amostra, tal aspecto não compromete sua validade teórica, metodológica e epistemológica. A baixa participação dos egressos configura-se como uma limitação da aplicação empírica, e não do artefato em si, cujo principal valor reside em sua estrutura conceitual, no design do *storytelling* e na matriz de competências e níveis de desenvolvimento. Neste sentido, o artefato constitui uma contribuição teórica da pesquisa,

ao oferecer um modelo estruturado de verificabilidade do desenvolvimento de competências empreendedoras.

Como desdobramentos desta tese, sugerimos a reaplicação do artefato em outros campos empíricos e com estratégias de engajamento mais consistentes, como parcerias institucionais com secretarias de educação, redes de ensino e programas de formação continuada. Uma possibilidade de aumentar a participação é a oferta de certificações ou reconhecimentos formativos vinculados à participação. Recomenda-se, ainda, a realização de estudos comparativos entre egressos de cursos de licenciatura e de outras áreas formativas, como administração e gestão, com o objetivo de analisar a recorrência ou não dos padrões de desenvolvimento das competências empreendedoras. Além disso, propõe-se a realização de estudos longitudinais, acompanhando turmas de formandos, ao longo de períodos estendidos, como cinco anos, a fim de compreender como essas competências se desenvolvem na interface entre formação inicial e experiência profissional.

Por fim, esta pesquisa não apenas analisa a educação empreendedora, mas a expressa no próprio percurso investigativo da pesquisadora. Ao identificar uma lacuna formativa — a ausência de instrumentos de verificabilidade do desenvolvimento de competências empreendedoras —, construímos uma resposta científica, por meio da elaboração de um artefato e geramos conhecimentos aplicáveis à formação docente. Entre 2022 e 2026, o desenvolvimento desta investigação foi atravessado por transformações pessoais e profissionais significativas, como o ingresso em cargo público como docente, a vivência de contextos de vulnerabilidade social decorrentes da enchente, a experiência da maternidade e os desafios próprios da condição de bolsista, que exigiram resiliência, reorganização de projetos, adaptação contínua e reconstrução de sentidos. Assim, o processo investigativo reflete, de forma concreta, a própria lógica da educação empreendedora, que fundamenta o estudo, a leitura crítica da realidade, a problematização de seus desafios e a construção de soluções possíveis. Deste modo, a tese não se encerra apenas como um produto científico, mas como um processo formativo e transformador, coerente com os princípios da educação empreendedora que propõe.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N.. **Dicionário de filosofia**. 5º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALLEIN, C. M.. **A importância de diferentes metodologias didáticas no processo de ensino-aprendizagem**: estudo de caso na disciplina de Ecologia. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2018. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/11119/1/DV_COBIO_2018_2_04.pdf. Acesso em: 11 fev. 2021.
- ALMEIDA, F.. Exploring the entrepreneurial profile, competencies, intentions, and attitudes. **Journal of Management and Business Education**, v. 4, n. 3, p. 242-258, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35564/jmbe.2021.0014>. Disponível em: https://jmbe2.redaadem.org/index.php/JMBE/article/view/jmbe.2021.0014_Exploring_Entrepreneurial_Profile_Almeida. Acesso em: 09 de set. de 2022.
- ALMEIDA, L. R. S. de; CORDEIRO, E. de P. B.; SILVA, J. A. G. da. Proposições acerca do ensino de empreendedorismo nas instituições de ensino superior brasileiras: Uma revisão bibliográfica. **Revista de Ciências da Administração**, v. 20, n. 52, p. 109, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8077.2018V20n52p109>. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/0f41/52e52f1a1e63b3baf6992f7df7ebbe52074.pdf>. Acesso em: 09 de set. de 2022.
- ALTOÉ, S. D. S. A.; JÚNIOR, A. A.; DE JESUS SOUSA, D. A.; DOS SANTOS SOUZA, J. V.. O uso de tecnologias e ferramentas digitais na prática profissional do psicólogo organizacional. **Revista Contemporânea**, v. 2, n. 1, p. 331-349, 2022. Disponível em: <https://revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/86>. Acesso em: 20 de jun. de 2022.
- BACHELARD, G.. **A formação do espírito científico**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BADY, J. B.; QUADROS DA SILVA, L. de; CONTE, E.. (Re) apropriação do contexto como condição à compreensão hermenêutica. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 23, n. 53, 2021. DOI: <https://doi.org/10.29327/227811.23.53-19>. Disponível em: <http://posgrad.ulbra.br/periodicos/index.php/txra/article/view/5792>. Acesso em: 27 jun 2021.
- BALCAZAR, M. E. M.; MEDINA, Y. M. S.; ORDÓÑEZ, R. E. R.. Competencias docentes dentro del contexto específico de la innovación educativa con uso de TIC. *Revista Tse'de*, v. 7, n. 1, 2024. DOI: <https://doi.org/10.60100/tsede.v7i1.189>. Disponível em: *Revista Tse'de*. Acesso em: 23 jun. 2026.
- BARBOSA, R. A. P.; DA SILVA, E. A.; GONÇALVES, F. H. L.; DE MORAIS, F. R.. O Impacto da Educação Empreendedora na Intenção de Empreender: análise dos traços de personalidade. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, v. 9, n. 1, p. 124-158, 2020. DOI: [10.14211/regepe.v9i1.1589](https://doi.org/10.14211/regepe.v9i1.1589). Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7299826>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BASTOS, M. F.; DE SOUZA NETO, B.; DINIZ, D. M.. Não-manual do empreendedorismo: Atividades reflexivas para uma educação empreendedora: Atividades reflexivas para uma educação empreendedora. **Revista da Micro e Pequena Empresa**, v. 15, n. 1, p. 24-40, 2021. DOI: 10.48099/1982-2537/2021v15n1p2440. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8040976>. Acesso em: 01 jun. 2022.

BAUMAN, Z.. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001. 278 p.

BOAS, E. P. V.; NASCIMENTO, F.. A evolução das publicações sobre educação empreendedora: uma análise a partir da bibliometria. **Revista da Micro e Pequena Empresa**, v. 14, n. 2, p. 23-43, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7766369>. Acesso em 09 set. 2022.

BOFFO, V.; TOGNI, F.. Entrepreneurial organization in higher education: Professional and educational answers to the crisis: The pandemic and more. **Andragoške studije**, n. 1, v. 1, p. 21-40, 2021. Disponível em: <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0354-5415/2021/0354-54152101021B.pdf>. Acesso em 04 set. 2022.

BORGES, P. C. R.; COSTA, R. M.; DA COSTA, A. R.. Educação empreendedora: estudo de caso em instituição universitária. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 4, n. 9, p. 355-372, 2021. DOI: 10.5281/zenodo.6257999. Disponível em: <http://www.revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/337/417>. Acesso em: 26 maio 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 mai. 2022.

BRASIL. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. D.O.U 18/03/2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 19 maio 2021.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: GROSFOGUEL, R.; CASTRO-GÓMEZ, S. (eds.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. pp. 79-91.

CASCIO, J.. **Facing the Age of Chaos**. Blog Medium, 2020. Disponível em: <https://medium.com/@cascio/facingthe-age-of-chaos-b00687b1f51d>. Acesso em: 12 jan. 2021.

CASTAÑON, G. A.. O que é construtivismo. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência**, v. 1, n. 2, p. 209-242, 2015. Disponível em: <http://www.cle.unicamp.br/eprints/index.php/cadernos/article/view/744>. Acesso em: 10 ago. 2023.

COONEY, T. M.; BROPHY, M.. Entrepreneurial Competencies in Action: Online Fundraising Initiatives by University Students. **Entrepreneurship Education**, v. 6, n. 4, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1177/25151274231183384>. Disponível em: SAGE Journals. Acesso em: 23 jun. 2026.

DA ROSA, S. S. Empreendedorismo e a Atitude Empreendedora: Um Relato De Sua Importância Para a Economia. **Administração de Empresas em Revista**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 220–234, 2020. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bsh&AN=152221959&lang=pt-br&site=ehost-live>. Acesso em: 15 set. 2022.

DE OLIVEIRA, C. P.; DE AZEVEDO, G. X.. Os desafios da gestão no ensino superior. **REVEDUC**, v. 8, n. 2, p. 10-24, 2020. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/328048137.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

DEIST, F. D. de; WINTERTON, J.. What is competence?. **Human resource development international**, v. 8, n. 1, p. 27-46, 2005. DOI: 10.1080/1367886042000338227. Disponível em: https://skupnost.sio.si/pluginfile.php/446200/mod_page/content/1/Clanki/Delamare_Winterton_2005_What_is_Competency.pdf. Acesso em: 10 mai. 2022.

DOLABELA, F.. **Pedagogia Empreendedora**. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

DOLABELA, F.. Pedagogia Empreendedora. **Revista de Negócios**, [S.l.], v. 9, n. 2, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1980-4431.2004v9n2p%p>. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/rn/article/view/293>. Acessado em: 04 ago. 2023.

DOS SANTOS, A. P.. Conhecimentos, habilidades e atitudes: o conceito de competências no trabalho e seu uso no setor público. **Revista do Serviço Público**, v. 62, n. 4, p. 369-386, 2011. DOI: <https://doi.org/10.21874/rsp.v62i4.78>. Disponível em: <http://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/78>. 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.

DRESCH, A.; LACERDA, D. P.; MIGUEL, P. A. C.. Uma análise distintiva entre o estudo de caso, a pesquisa-ação e a design science research. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v. 17, p. 1116-1133, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbgn/a/Tx8469yFmpqVxZWRYCMs5cw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2023.

EUROPEAN COMISSION. **Effects and impact of entrepreneurship programmes in higher education**. Union European. Brussels, March 2012. Disponível em: <https://ec.europa.eu/docsroom/documents/375/>. Acesso em: 10 out. 2022.

FARIA, E.; RODRIGUES, I. P.; PERDIGÃO, R.; FERREIRA, S... Perfil do aluno–competências para o século XXI [Relatório Técnico]. **Sociology of Education**, v. 20, n. 2, p. 157-173, 2017. Disponível em: http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/relatorio_PerfilAluno_1.pdf. Acesso em: 05 mai. 2020.

FEYRABEND, P.. **Contra o método**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

FERRARINI, R.; SAHEB, D.; TORRES, P. L.. Metodologias ativas e tecnologias digitais. **Revista Educação em Questão**, v. 57, n. 52, 2019. DOI: 10.21680/1981-1802.2019v57n52ID15762. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/15762>. Acesso em: 02 fev. 2021.

FERREIRA, A.; ALCÂNTARA, P.. **Rotas possíveis no mundo bani**: Um guia para profissionais e empresas enfrentarem a fragilidade, ansiedade, não-linearidade e incompreensão que vem afetando o mercado. Belo Horizonte: Dasein, 2021. Disponível em: <https://dasein.com.br/wp-content/uploads/2021/04/revista-dnews-dasein-abril-2021-pd.pdf>. Acesso em: 20 jun. de 2022.

FERREIRA, R.; MOROSINI, M.. Metodologias ativas: as evidências da formação continuada de docentes no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 9, p. 1-19, 2019. DOI: 10.35699/2237-5864.2019.2543. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2543>. Acesso em: 02 fev. 2021.

FERREIRA NETO, M. N.; CABRAL, J. E. de O.; RODRIGUES, J. L. de O. C.. Empreendedorismo, Inovação E Desenvolvimento Humano No Mundo. **Análise Comparativa. Gestão e Desenvolvimento (18075436)**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 154–178, 2022. DOI 10.25112/rgd.v19i1.2636. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bsh&AN=158350840&lang=pt-br&site=ehost-live>. Acesso em: 15 set. 2022.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A.. **Construindo o Conceito de Competência**. RAC, Edição Especial, 183-196, 2001.

FLICKINGER, H. **Gadamer e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. 133 p.

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

GADAMER, H.. **A razão na época da ciência**. Tradução Ângela Dias. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

GADAMER, H.. Da palavra ao conceito, a tarefa da hermenêutica enquanto filosofia. In: ALMEIDA, C. L. S. de; FLICKINGER, H.; ROHDEN, L.. **Hermenêutica filosófica**. Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, p. 13-26.

GALLEGOS, S. C.; GONZÁLEZ, L. A. V.; LÓPEZ, E. P.; ROMAY, S. N. C.. Relación de la creatividad empresarial y las competencias emprendedoras de Palacios en una IES.

Revista de divulgación científica, v. 8, n. 3, 2021. Disponível em:

http://reaxion.utleon.edu.mx/Art_Relacion_de_la_creatividad_empresarial_y_las_competencias_emprendedoras_de_Palacios_en_una_IES.html. Acesso em: 29 set. 2021.

GARCÍA-HERNÁNDEZ, Y. G.; GARCÍA-ROJAS, J. A.; RAMÍREZ-SABINO, A. I.; AMADOR-MARTÍNEZ, M. L.. Formación académica e iniciativa emprendedora de los estudiantes de educación superior tecnológica. **Podium**, n. 38, p. 123-138, 2020.

Disponível em:

<http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/podium/n38/2588-0969-podium-38-123.pdf>. Acesso em: 29 set. 2021.

GATTI, B. A.. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GATTI, A. L.; WITTER, C.; GIL, C. A.; VITORINO, S. D. S.. Pesquisa qualitativa: grupo focal e intervenções psicológicas com idosos. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 35, p. 20-39, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pcp/a/zntsWcjZcR8XD7tvZKtCcQs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 maio 2021.

GARCIA, A. F.; RITO, J. G. A. C.. Tecnologia: ferramenta de estratégia para o ensino na educação superior. **Revista Científica Novas Configurações–Diálogos Plurais**, v. 1, n. 2, p. 11-15, 2020. DOI: 10.4322/2675-4177.2020.014. Disponível em:

<https://app.periodikos.com.br/article/10.4322/2675-4177.2020.014/pdf/dialogosplurais-1-2-11.pdf>. Acesso em: 19 maio. 2021.

GHEDIN, E.. Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. In: Seminário Internacional De Pesquisa E Estudos Qualitativos – SIPEQ, 2. ed., 2004. **Anais...** II Seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos, Universidade Sagrado Coração: Bauru, São Paulo. p. 1-14. Disponível em:

<https://arquivo.sepq.org.br/II-SIPEQ/Anais/pdf/gt1/10.pdf>. Acesso em: 23 maio. 2021.

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

GILHUS, I. S.. Hermenêutica. **REVER-Revista de Estudos da Religião**, v. 16, n. 2, p. 144-156, 2016. DOI: 10.21724/rever.v16i2.29431. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/rever/article/view/29431>. Acesso em: 25 maio. 2021.

GHOBRIL, A. N.; BAKER, D.; ROKOP, N.; CARLSON, C. R.. Para Além dos Cursos de Empreendedorismo: estratégia, estrutura e processos na Illinois tech para se tornar uma universidade empreendedora. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, v. 9, n. 1, p. 42-76, 2020. DOI: 10.14211/regepe.v9i1.1539. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7299824>. Acesso em: 04 jan. 2021.

HAN, B.. **Sociedade do Cansaço**. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

HARARI, Y.. **Homo Deus: uma breve história do amanhã**. Editora Companhia das Letras, 2016.

HARARI, Y.. **21 lições para o século 21**. Editora Companhia das Letras, 2018.

HERMANN, N.. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 112 p.

HEVNER, A.; CHATTERJEE, S.; IIVARI, J.. Twelve Theses on Design Science Research in Information Systems. **Design research in information systems: Theory and practice**, p. 43-62, 2010. Disponível em: https://www.in.th-nuernberg.de/professors/Holl/Personal/Hevner_DesignScience_ISRes.pdf. Acesso em: 11 maio 2023.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico dos estudantes: O que significa na escola**. Tradução Carbajal Traduções. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/DesenvolvimentoCriatividadePensamentoCritico.pdf>. Acesso em: 06 se. 2023.

JACOCIUNAS, T.; VERSCHOORE, J. R.; MONTICELLI, J. M. Transformação digital de instituições de ensino superior: um framework para a tomada de decisão estratégica. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 10, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2446-94242024000100108&script=sci_arttext. Acesso em: 25 jan. 2026.

KAUARK, F.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H.. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna, Bahia: Via Litterarum, 2010.

KILOMBA, G.. **Memórias da plantação**. Episódios do racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KUMAR, S.; MRINALINI, KUMAR, R.; KHOA, T. T.. Evolution of entrepreneurship education literature: a future direction for research. **Journal for Global Business Advancement**, v. 13, n. 3, p. 359-381, 2020. Disponível em: <https://www.inderscienceonline.com/doi/abs/10.1504/JGBA.2020.111018>. Acesso em: 25 jan. 2022.

LAKATOS, I.. **La metodología de los programas de investigación científica**. Trad. Juan Carlos Zapatero. Madri: Alianza Editorial, 1989.

LE BOTERF, G. **Construire les compétences individuelles et collectives**. Paris: Éditions d'Organisation, 2006.

LÖBLER, H.. Learning entrepreneurship from a constructivist perspective. **Technology analysis & strategic management**, v. 18, n. 1, p. 19-38, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Helge-Loebler/publication/247497877_Learning_entrepreneurship_from_a_constructivist_perspective/links/54abbc010cf2ce2df668f49a/Learning-entrepreneurship-from-a-constructivist-perspective.pdf. Acesso em: 03 ago. 2023.

STOCKMANN, J. I. **Pedagogia empreendedora**. Paraná: Unicentro, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/handle/123456789/840>. Acesso em: 03 ago. 2023.

MAI, K. N.; THAI, Q. H.. Entrepreneurial competencies: a systematic literature review. **Journal of International Entrepreneurship**, v. 23, p. 54-130, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10843-024-00356-7>.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

MCINTYRE, L.. **Post-truth**. Cambridge, MA: MIT Press, 2018.

MENEGHATTI, M. R.; RUAS, R. L.; DA COSTA, P. R.; PEDRON, C. D.. As Categorias Da Formação Empreendedora E a Mobilização De Competências No Ambiente De Ensino Superior. **Revista Alcance**, v. 27, n. 2, p. 251-272, 2020. DOI 10.14210/alcance.v27n2(Mai/Ago).p251-272. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=143036598&lang=pt-br&site=ehost-live>. Acesso em: 9 set. 2022.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Painel Coronavírus (COVID - 19)**. 2020. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br>. Acesso em: 19 maio 2022.

MÓNICO, L.; CARVALHO, C.; NEJATI, S.; ARRAYA, M.; PARREIRA, P.. Entrepreneurship education and its influence on higher education students' entrepreneurial intentions and motivation in Portugal. **BAR-Brazilian Administration Review**, v. 18, n. 3, p. 1-27, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-7692bar2021190088>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bar/a/T38H5szMBGHbNQgkDzzdCLr/?lang=en&format=pdf>. Acesso em: 25 set. 2022.

MOURA, R. G. de; LOPES, P. de L.; BARBOSA, M. V.. A dicotomia experiência x competência: o mercado de trabalho para os que procuram o primeiro emprego. **Revista Valore**, v. 2, n. 2, p. 272-292, 2017. DOI: 10.22408/rev2201779272-292. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/79>. Acesso em: 23 mai. 2022.

MORAES, R. M.; CEZÁRIO, G. L.; KAMPFF, A. J. C. Educação empreendedora à luz da Base Nacional Comum Curricular. **Educação (PUCRS)**, v. 47, n. 1, 2024. DOI: 10.15448/1981-2582.2024.1.45217.

MORAN, J.. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: MORAN, J.; BACICH, L. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

NASCIMENTO, J. L. do; FEITOSA, R. A.. Metodologias ativas, com foco nos processos de ensino e aprendizagem. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e622997551-e622997551, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i9.7551. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7551>. Acesso em: 02 fev. 2021.

- NOGUEIRA-MARTINS, M. C. F.; BÓGUS, C. M.. Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. **Saúde e sociedade**, v. 13, p. 44-57, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902004000300006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/RVqT6nk8tM8q3rLf5FSfGKN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2022.
- NOVIKOFF, C.; XAVIER, M. V.. Ensino: Os impactos da Pandemia nos colégios militares. In: NOVIKOFF, C. et al. (Orgs.). **Ensino-aprendizagens: novas abordagens**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2021. Disponível em: <https://bdex.eb.mil.br/jspui/bitstream/123456789/10303/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20assistida%20por%20m%C3%ADdias%20e%20tecnologias.pdf>. Acesso em: 22 jun. de 2022.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- 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.
- POPPER, K.. **A lógica da Pesquisa Científica**. Trad. Leonidas Hegemberg e Octanny Silveira da Mota. Editora Cultrix: São Paulo, 1974.
- PIMENTA, M.. Do mundo VUCA para o mundo BANI.... **Revista EBS**, 03 de novembro de 2020. Disponível em: <https://www.revistaebbs.com.br/artigos/do-mundo-vuca-para-o-mundo-bani/>. Acesso em: 29 jan. 2021.
- PIMENTEL, M.; FILIPPO, D.; DOS SANTOS, T. Marcondes. Design Science Research: pesquisa científica atrelada ao design de artefatos. **RE@ D-Revista de Educação a Distância e eLearning**, v. 3, n. 1, p. 37-61, 2020. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/lead_read/article/view/21898. Acesso em: 19 fev. 2023.
- PISCHETOLA, M.; MIRANDA, L. T. de. Metodologias ativas, uma solução simples para um problema complexo. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 43, p. 30-56, 2019. DOI: 10.5935/2238-1279.20190003. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/5822/47965983>. Acesso em: 29 jan. 2021.
- PRODANOV, C. C.; DE FREITAS, E. C.. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS DA SILVA, L. de. **Novas metodologias na gestão acadêmica universitária: um estudo de caso na Unilasalle Canoas**. Dissertação de Mestrado (Educação) - Universidade La Salle, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1192/3/lqsilva.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

QUADROS DA SILVA, L. de; JUNG, H. S.; FOSSATTI, P.. A gestão de novas metodologias: uma aliança entre tradição e inovação. **Cadernos de Pós-graduação**, v. 18, n. 1, p. 103-126, 2019a. DOI: 10.5585/cpg.v18n1.11450. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/11450/6935>. Acesso em: 02 fev. 2021.

QUADROS DA SILVA, L. de; JUNG, H. S.; FOSSATTI, P.. Utilização de artefatos google for education em estratégias pensadas para metodologias ativas. **PRÁXIS EDUCACIONAL (ONLINE)**, v. 15, p. 106-126, 2019b. DOI: 10.22481/praxisedu.v15i34.5468. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5468/4104>. Acesso em: 02 fev. 2021.

RABARDEL, P.. **Le langage comme instrument?** Elément pour une théorie instrumentale étendue. Dans Avec Vygotski: Paris, la dispute, 1999.

RINARD, M. C. Living in the comfort zone. **ACM SIGPLAN Notices**, v. 42, n. 10, p. 611-622, 2007. Disponível em: https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/1297105.1297072?casa_token=74KiBWnXBIAAAAAA:A:2pt1eVZ3pkbZ82wpPwgMxRwZcQjURdGckXX5nkUnXD4wfyCRexEM25nfQIYoGb bFhakmWPyyVDPHMG. Acesso em: 28 out. 2022.

RODRÍGUEZ-GARCÍA, L.; CRUZ-CAMPOS, J. C.; MARTÍN-MOYA, R.; GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ, F. T.. Active Teaching Methodologies Improve Cognitive Performance and Attention-Concentration in University Students. **Education Sciences**, v. 12, n. 8, p. 544-557, 2022. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1770864>. Acesso em: 28 out. 2022.

ROSOLEN, D.. **Verbete Draft: O que é mundo BANI**. DRAFT, 06 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.projetodraft.com/verbete-draft-o-que-e-mundo-bani/#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20Mundo%20BANI,na%20tradu%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20portugu%C3%AAs>. Acesso em: 12 jan. 2021.

SALUME, P. K.; DIAS, G. F.; JUNQUEIRA, L. R.; DE OLIVEIRA GUIMARÃES, L. Estímulo ao empreendedorismo no ensino superior sob a perspectiva dos discentes. **Revista de Administração FACES Journal**, v. 20, n. 1, p 43-60, 2021. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/facesp/article/view/8403>. Acesso em: 09 set. 2022.

SANTOS, L. S. dos. **Storytelling: o poder da narrativa estratégica dentro do branding e marketing**. Trabalho de conclusão de curso (MBA Branding & Business) - Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2017. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/handle/10737/1629>. Acesso em: 04 nov. 2022.

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 (RMPE)**, v. 14, n. 3, p. 134-149, 2020. Disponível em: <http://repositorio.faculdadeam.edu.br/xmlui/handle/123456789/734>. Acesso em: 01 jun. 2022.

SETTE, C. P.; ALVES, G. (Org.). **Competências socioemocionais: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2021. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/12/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional-1.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2022.

SIDI, P. de M.; CONTE, E.. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 4, p. 1942-1954, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.9270. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6229841>. Acesso em: 24 jan. 2021.

SILVA, J. F. da; CARVALHO, G. N. de; SCHNEIDER, H. N.. O sapiens frente ao colapso ideológico e as revoluções gêmeas da tecnologia da informação e da biotecnologia. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 5, p. 49880-49894, 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/30003>. Acesso em: 30 ago. 2022.

SILVA, J. A. L. ; OLIVEIRA, F. C. S. ; MARTINS, D. J. Storytelling e gamificação como estratégia de motivação no ensino de programação com Python e Minecraft. In: XVI Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital, 2017. **Anais...** Curitiba-PR: Culture Track, 2017. p. 987-990. Disponível em: <https://www.sbgames.org/sbgames2017/papers/CulturaShort/174214.pdf>. Acesso em: 30 out. 2022.

SOARES, T. P. **Competências empreendedoras no Novo Ensino Médio: uma resposta às dores e aos sonhos educacionais**. 2022. 149 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/3501>. Acesso em: 03 maio 2023.

SOARES, T. P., LUZ, C. B. S.; JUNG, H. S.; FOSSATTI, P.. Educação empreendedora na educação básica: a perspectiva dos pais. **Imagens da Educação**, v. 11, n. 4, p. 191-212, 2021. DOI <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i4.54471>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/54471/751375153230>. Acesso em: 30 ago. 2022.

SOKAL, A.; BRICMONT, J.. **Imposturas intelectuais**. 4.ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

STEWART, C. J.; CASH JÚNIOR., W. B. **Técnicas de Entrevistas: estruturação e dinâmica para entrevistados e entrevistadores**. Tradução: Carolina Zanon, Cássia Zanon. 14 ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.

TALEB, N. N.. **Antifrágil**. Tradução Eduardo Rieche. 1. ed. Rio de Janeiro: Best Business, 2015a.

TALEB, N. N.. **A lógica do Cisne Negro**. 1. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2015b.

TAKEDA, H.; VEERKAMP, P.; YOSHIKAWA, H.. Modeling design process. *AI magazine*, v. 11, n. 4, p. 37-37, 1990. Disponível em: <https://ojs.aaai.org/index.php/aimagazine/article/view/855>. Acesso em: 10 maio de 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TELES, L.. O que é mundo bani e como se destacar nele. **INSIGHTS**, 2022. Disponível em: <https://criarh.com.br/mundo-bani>. Acesso em: 23 jun. de 2022.

TRAVERSINI, C. S.; BUAES, Ca. S.. Como discursos dominantes nos espaços da educação atravessam práticas docentes?. **Revista Portuguesa de Educação, Braga**, v. 22, n. 2, p. 141-158, 2009. DOI: 10.21814/rpe.13969. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13969>. Acesso em: 11 fev. 2021.

THIMÓTEO, A. C. A.; FONTANA, C. G. C.; DE JESUS, G. C., DOS SANTOS, J. P.; AMARAL, L. H.; JUNGER, A. P.. The use of active methodologies as a means of promoting autonomy to higher education students. **Conjecturas**, v. 22, n. 10, p. 48-63, 2022. Disponível em: <http://www.conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/1644>. Acesso em 27 out. 2022.

TIRADO, G. P.. Violencia Epistémica y descolonización del conocimiento. **Sociocriticism**, v.24, n. 1, 2009.

UEMURA, M. R. B.; LOPES, R. M. A.; VASCONCELLOS, L. A educação empreendedora no ensino médio no Brasil: abordagem ontológica e educacional. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 18, edição especial, 2024. DOI: 10.12712/rpca.v18iEspecial.58351.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: Um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO. Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115/PDF/381115por.pdf.multi>. Acesso em: 06 set. 2023.

UNILASALLE. Unilasalle completa 40 anos neste sábado. **Unilasalle**, 2016. Disponível em: <https://www.unilasalle.edu.br/canoas/noticias/aniversario-unilasalle-2016>. Acesso em: 10 out. 2022.

UNILASALLE. Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI 2020-2025. **Unilasalle**, 2020. Disponível em: <https://www.unilasalle.edu.br/uploads/files/5e06205b6a95446ce0b26e3121eb44ee.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

UNILASALLE. Unilasalle recebe prêmio de referência no ranking das universidades empreendedoras como melhor projeto de extensão. **Unilasalle**, 2021. Disponível em: <https://www.unilasalle.edu.br/canoas/noticias/unilasalle-recebe-premio-de-referencia-no-ranking-das-universidades-empreendedoras-como-melhor-projeto-de-extensao>. Acesso em: 25 out. 2022.

UNILASALLE. Institucional. **Unilasalle**, 2022. Disponível em: <https://www.unilasalle.edu.br/canoas/institucional>. Acesso em: 10 out. 2022.

VASCONCELOS, A. C.; DE ANDRADE SOUZA, G. L.; BRAINER, S. A. B.; SOARES, R. M.; BARBOSA, L. D. S.; DE SOUZA CAMPOS, P. I.. As estratégias de ensino por meio das metodologias ativas. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 5, p. 3945-3952, 2019. DOI: 10.34117/bjdv5n5-1568. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/1568>. Acesso em: 11 fev. 2021.

VIEIRA, K. A. L.. Hermenêutica na educação: um método para a compreensão da realidade educacional. **Educação em Foco**, v. 22, n. 37, p. 8-26, 2019. DOI: 10.24934/eef.v22i37.2734. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/2734>. Acesso em 27 maio 2022.

YIN, R. K.. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAMBONI, U.. **O modo VUCA arrefece**. Boas-vindas ao modo BANI! MIT Sloan Review, 2020. Disponível em: <https://www.mitsloanreview.com.br/post/o-modo-vuca-arrefece-boas-vindas-ao-bani>. Acesso em: 27 jan. 2021.

ZHANG, H.; TIAN, M.. Unpacking the multi-dimensional nature of teacher competencies: a systematic review. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 69, n. 5, p. 1004-1025, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2369867>. Disponível em: Taylor & Francis Online. Acesso em: 23 jun. 2026.

ZARELLI, P. R.; OTTO, E. M.; LABIAK JUNIOR, S.. Intenção Empreendedora Entre Estudantes Universitários: Influência Das Características E Treinamento Empreendedor. **Revista Gestão Organizacional (RGO)**, [s. l.], v. 14, n. 3, p. 299–320, 2021. DOI 10.22277/rgo.v14i3.5249. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bsh&AN=153571501&lang=pt-br&site=ehost-live>. Acesso em: 9 set. 2022.

WORLD ECONOMIC FORUM. **The Future of Jobs Report 2020**, 2020. Disponível em <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>. Acesso em: 04 set. 2022.

WORLD ECONOMIC FORUM. **Future of Jobs Report 2023**, 2023. Disponível em <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2023/>. Acesso em: 04 jun. 2023.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE ACORDO COM A RES 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA GRUPO FOCAL DE DOCENTES DA UNIVERSIDADE LA SALLE

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa com o título **EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA E O DESENVOLVIMENTO DO PROFISSIONAL DO MUNDO BANI**, sob responsabilidade da pesquisadora Louise de Quadros da Silva. Esta pesquisa trata-se de uma tese de doutorado da Universidade La Salle. A pesquisa tem por objetivo geral: Propor um artefato de verificabilidade do desenvolvimento de competências empreendedoras para o contexto do mundo BANI. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar é sua, portanto leia atentamente as informações e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar, ou quiser desistir em qualquer momento, isso não lhe causará nenhum prejuízo. Se concordar em participar, basta preencher os seus dados e assinar concordando com a pesquisa.

Sua participação voluntária na pesquisa será em forma de participação de um grupo focal com duas sessões, que trata-se de uma roda de conversa para que possamos compreender as diferentes percepções dos participantes sobre o assunto em questão, bem como a elaboração de uma listagem de competências e posterior, situações que estas podem ser observadas. As duas sessões do grupo focal terão duração de 1 a 2 horas cada, com gravação do áudio. Para o diálogo entre os educadores, inicialmente iremos contextualizar a pesquisa e o foco principal do grupo focal, o qual trata-se de desenvolver uma lista de competências empreendedoras dos profissionais de licenciaturas para o mundo BANI. Além disso, destacamos que a qualquer momento o participante poderá se ausentar da sala ou desistir de participar da pesquisa.

Como benefícios visa-se: O avanço no conhecimento científico da área por meio de publicações qualificadas e de socialização em eventos científicos; A divulgação de uma lista de competências para o mundo BANI; A oferta de material qualificado para a verificabilidade de competências adquiridas; A geração de conhecimento para melhorias nas metodologias de ensino da instituição pesquisada. Além disso, daremos retorno aos participantes da pesquisa, sobre os resultados encontrados para que estes, como benefício direto, possam utilizar o avanço do conhecimento para sua própria prática em sala de aula. O principal risco será o constrangimento, o qual prevemos amenizá-lo deixando que o participante deixe de responder às questões que não se sentir confortável. Além disso, é possível desistir de participar a qualquer momento sem que a pesquisadora saiba, mantendo o anonimato dos respondentes.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, antes de iniciar a coleta de dados foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade La Salle Canoas, RS, Brasil e você receberá uma via do mesmo. A participação é totalmente

voluntária, assim como a não participação ou desistência após ingressar na pesquisa, não implicará em nenhum tipo de prejuízo para o participante. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação no estudo e o participante não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

A confidencialidade dos dados de identificação pessoal dos participantes será preservada, e os resultados serão divulgados de maneira agrupada, sem identificação. Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas antes e durante o curso da pesquisa, através do contato com a pesquisadora responsável: Louise de Quadros da Silva, telefone: (51) 98119-3551, e-mail: louise.quadrosdasilva@gmail.com, e Paulo Fossatti, e-mail: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br. E contatos do CEP, e-mail: cep.unilasalle@unilasalle.edu.br, telefone: 055+5134768452, endereço Av. Vitor Barreto, 2288, 2º andar do prédio 5, Centro - Canoas/RS. Horário de atendimento: Horários de funcionamento: Segunda-feira: 11h às 15h; Terça-feira: 14h às 18h; Quarta-feira: 16h às 20h; Quinta-feira: 9h às 13h; Sexta-feira: 14h às 18h. Esta pesquisa foi aprovada pelo CEP, com CAAE 74955523.4.0000.5307.

Tenho o conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa, tendo total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo. Aceito participar deste estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente desta pesquisa, a utilização dos dados registrados desde que seja preservado o caráter confidencial da minha identidade. Desse modo, acredito ter sido suficientemente informado a respeito do que li ou do que leram para mim, descrevendo o estudo. Ficaram claros para mim quais os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas. A minha assinatura neste Consentimento Livre e Esclarecido dará autorização ao pesquisador responsável pelo estudo de utilizar os dados obtidos quando se fizer necessário, incluindo a divulgação dos mesmos, sempre preservando minha privacidade.

Canoas, ____ de _____ de 2024.

Assinatura: _____

Nome do participante: _____

Louise de Quadros da Silva
Doutoranda
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade La Salle,
Canoas/RS

Paulo Fossatti
Orientador
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade La Salle,
Canoas/RS

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE ACORDO COM A RES 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA QUESTIONÁRIO COM EGRESSOS DE LICENCIATURAS

Você está sendo convidado (a) a participar do questionário da pesquisa com o título **EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA E O DESENVOLVIMENTO DO PROFISSIONAL DO MUNDO BANI**, sob responsabilidade da pesquisadora Louise de Quadros da Silva, sob orientação de Paulo Fossatti. Esta pesquisa trata-se de uma tese de doutorado da Universidade La Salle. A pesquisa tem por objetivo geral: Propor um artefato de verificabilidade do desenvolvimento de competências empreendedoras para o contexto do mundo BANI. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar é sua, portanto leia atentamente as informações e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar, ou quiser desistir em qualquer momento, isso não lhe causará nenhum prejuízo. Se concordar em participar, basta preencher os seus dados e assinar concordando com a pesquisa. Para participar da pesquisa deve estar ciente e de acordo com:

- a) A minha participação ocorre de forma voluntária, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa;
- b) AUTORIZO a Pesquisadora a realizar a aplicação de questionário, a fim de coletar os dados para a realização de análise sobre como se dá a influência da educação empreendedora no ensino superior para o desenvolvimento de competências do profissional do mundo BANI, através dos egressos dos cursos de licenciatura de uma instituição comunitária de ensino superior do Sul do Brasil;
- c) A coleta dos dados será realizada através de aplicação de questionário pela Pesquisadora;
- d) Serão mantidos em sigilo os dados de identificação do Participante;
- e) Somente a Pesquisadora terá acesso à íntegra das informações concedidas, sendo estas mantidas sob anonimato, garantido a confidencialidade das informações coletadas.
- f) Caso ocorra algum desconforto por parte do Participante, esse poderá retirar seu consentimento e encerrar sua participação na pesquisa, a qualquer momento, podendo as informações desse serem excluídas do banco de dados, se assim desejar;
- g) O Participante pode solicitar esclarecimento e informações relacionadas à sua participação na pesquisa a qualquer tempo;
- h) Os dados coletados na pesquisa e o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO serão armazenados pela Pesquisadora por 5 (cinco) anos;

- i) O tratamento dos dados coletados será somente com o objetivo de realizar a pesquisa objeto deste Termo.

Sua participação voluntária na pesquisa será em forma de resposta ao questionário, que segue, realizado de maneira anônima (sem identificação). Os procedimentos a que me disponibilizarei incluem responder a um questionário em formato *storytelling*, que nada mais é que a reprodução de mensagens de um modo que afete as emoções das pessoas por meio de sua narrativa (Santos, 2017). Sua participação voluntária na pesquisa será realizada de maneira anônima (sem identificação), com duração de 10 a 15 minutos.

Como benefícios visa-se: O avanço no conhecimento científico da área por meio de publicações qualificadas e de socialização em eventos científicos; A divulgação de uma lista de competências para o mundo BANI; A oferta de material qualificado para a verificabilidade de competências adquiridas; A geração de conhecimento para melhorias nas metodologias de ensino da instituição pesquisada. Além disso, daremos retorno aos participantes da pesquisa, sobre os resultados encontrados para que estes, como benefício direto, possam utilizar o avanço do conhecimento em sua caminhada profissional, buscando desenvolver as competências com menor grau de atingimento. O principal risco será o constrangimento, o qual prevemos amenizá-lo deixando que o participante deixe de responder às questões que não se sentir confortável. Além disso, é possível desistir de participar a qualquer momento sem que a pesquisadora saiba, mantendo o anonimato dos respondentes. Por se tratar de um meio virtual de contato, entendemos que há riscos de violação de confidencialidade, o que amenizamos a partir do envio individual dos convites, bem como o não compartilhamento de nenhum dos dados com outras pessoas além da pesquisadora principal deste estudo, a qual manterá todas as identificações codificadas e reservadas.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, antes de iniciar a coleta de dados foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade La Salle Canoas, RS, Brasil e você receberá uma via do mesmo. A participação é totalmente voluntária, assim como a não participação ou desistência após ingressar na pesquisa, não implicará em nenhum tipo de prejuízo para o participante. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação no estudo e o participante não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

A confidencialidade dos dados de identificação pessoal dos participantes será preservada, e os resultados serão divulgados de maneira agrupada, sem identificação. Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas antes e durante o curso da pesquisa, através do contato com a pesquisadora responsável: Louise de Quadros da Silva, telefone: (51) 98119-3551, e-mail: louise.quadrosdasilva@gmail.com, e Paulo Fossatti, e-mail: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br. E contatos do CEP, e-mail: cep.unilasalle@unilasalle.edu.br, telefone: 055+5134768452, endereço Av. Vitor Barreto, 2288, 2º andar do prédio 5, Centro - Canoas/RS. Horário de atendimento: Horários de funcionamento: Segunda-feira: 11h às 15h; Terça-feira: 14h às 18h; Quarta-feira: 16h às 20h; Quinta-feira: 9h às 13h; Sexta-feira: 14h às 18h. Esta pesquisa foi aprovada pelo CEP, com CAAE 74955523.4.0000.5307.

Tenho o conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa, tendo total liberdade para retirar meu

consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo. Aceito participar deste estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente desta pesquisa, a utilização dos dados registrados desde que seja preservado o caráter confidencial da minha identidade. Desse modo, acredito ter sido suficientemente informado a respeito do que li ou do que leram para mim, descrevendo o estudo. Ficaram claros para mim quais os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas. A minha assinatura neste Consentimento Livre e Esclarecido dará autorização ao pesquisador responsável pelo estudo de utilizar os dados obtidos quando se fizer necessário, incluindo a divulgação dos mesmos, sempre preservando minha privacidade. A assinatura deste termo será realizada ao clicar em “Próximo”, neste formulário.

Fica eleito o foro da Comarca de Canoas/RS, como competente para dirimir quaisquer controvérsias decorrentes deste Termo de Uso e Compromisso, independentemente de qualquer outro, por mais privilegiado que seja ou venha a ser. E, por estar ciente e de pleno acordo com todos os termos e condições deste Termo de Ciência e Responsabilidade, assino este Instrumento em 02 vias de igual teor e forma.

Ao clicar no SIM, você confirma a declaração de concordância com os termos apresentados acima.

APÊNDICE C

ROTEIRO NORTEADOR PARA OS GRUPOS FOCAIS

Grupo focal		Proposições para discussão	
GF	Primeira sessão	Momento 1 Contextualização	Bom dia/tarde a todos, Agradecemos a presença de cada um neste momento, que trata-se de uma fase extremamente importante da pesquisa que tem como objetivo geral: Propor um artefato de verificabilidade do desenvolvimento de competências empreendedoras para o contexto do mundo BANI. Este grupo focal tem previsão de duração entre 1h e 1h30min, com o objetivo de formar uma lista de competências da pessoa atuante no contexto do mundo BANI e elaborar descrições de situações para elaboração do . Estamos entregando para vocês o termo de consentimento livre e esclarecido, daremos alguns minutos para leitura e estaremos à disposição para dúvidas. Destacamos as regras básicas para o melhor desenvolvimento do grupo, que são: Apenas uma pessoa deve fazer por vez; Falar em tom que todos possam ouvir; A qualquer momento os participantes podem se ausentar para ir ao banheiro sem interromper as discussões; Todas as opiniões devem ser respeitadas.
		Momento 2 Discussão sobre quais são as competências da pessoa atuante no Mundo BANI	Dessa forma, iremos expor na mesa ao centro as competências empreendedoras dos profissionais de licenciaturas, que surgiram a partir de nossa pesquisa bibliográfica, para que possamos discutir sobre elas e sobre outras que acreditam serem necessárias. Dado tempo de discussão com mediação, pedimos que cheguem a uma listagem única de 10 a 15 principais competências dentre todas as discutidas aqui.
		Momento 3 Descrição de situações para elaboração do	Neste momento, a partir da listagem de competências, pedimos que nos indiquem quais situações podemos observar cada uma das competências listadas. Podem indicar situações reais ou imaginárias, desde que concordem que tal situação demonstrará determinada competência, apresentando ao menos três opções de atitudes com a indicação de qual opção demonstra total, parcial ou nenhum desenvolvimento da competência.
	Segunda sessão	Momento 1 Contextualização	Bom dia/tarde a todos, Agradecemos novamente a presença de cada um neste momento, que trata-se de uma fase extremamente importante da pesquisa. Este grupo focal tem previsão de duração entre 1h e 1h30min, com o objetivo de validar o elaborado a partir da compilação das informações dos grupos focais anteriores, principalmente das situações indicadas por este grupo de docentes na sessão anterior. Destacamos as regras básicas para o melhor desenvolvimento do grupo, que são: Apenas uma pessoa deve fazer por vez; Falar em tom que todos possam ouvir; A qualquer momento os participantes podem se ausentar para ir ao banheiro sem interromper as discussões; Todas as opiniões devem ser respeitadas.

		Momento 2 Validação do	Apresentamos no quadro o Google Formulários no qual montamos nossa prévia do <i>storytelling</i> . Pedimos que todos avaliem a exposição de cada item a fim de verificar se está de fácil compreensão e contempla as descrições do grupo focal anterior para que possamos atingir nosso objetivo de pesquisa.
--	--	---------------------------	---

Fonte: Elaboração própria (2024).

APÊNDICE D

PRIMEIRA PARTE DO QUESTIONÁRIO - DADOS GERAIS

Objetivo	Questões
Contextualização da amostra da pesquisa	Assinale a alternativa que se adapta ao seu caso: a) Feminino b) Masculino c) Prefiro não responder
	Qual sua faixa etária? a) 0 a 20 anos b) 21 a 30 anos c) 31 a 40 anos d) 41 a 50 anos e) 51 a 60 anos f) 61 anos ou mais
	Em qual curso você se formou na Unilasalle? a) Ciências Biológicas b) Educação Física c) Letras d) Química e) História f) Pedagogia
	Está atualmente trabalhando? a) Sim b) Não
	Indique em poucas palavras qual(is) sua(s) ocupação(ões) atual(is): _____

Fonte: Elaboração própria (2024).

SEGUNDA PARTE DO QUESTIONÁRIO - *STORYTELLING*

Este artefato de pesquisa será realizado a partir do grupo focal, por este motivo apresentamos abaixo apenas o quadro o qual acreditamos ser norteador.

Objetivo	Situações	Opções de resposta	Competências
Analisar a aplicabilidade e da educação empreendedora em uma instituição comunitária de Ensino Superior do Sul do Brasil	A direção da escola enviou a todos um modelo de planejamento que deverá ser elaborado pelos docentes. Ao ser concluído, esse planejamento deve ser incluído na pasta Escola X - Planejamento 5º ano do Google Drive, além disso, você precisará compartilhar com a supervisão pedagógica a cada quinze dias sinalizando que concluiu o planejamento da próxima quinzena. A supervisão pedagógica fará apontamentos, se necessário, com comentários no arquivo dentro do drive e você precisará respondê-los, bem como deixar seus ajustes em modo sugestão. No entanto, este é um processo novo na	A - Como não sei trabalhar no Google Drive, retorno à direção informando que não tenho como atender o solicitado (Aprendizado contínuo 0); B - Acredito saber, então após algumas tentativas consigo acessar o Google Drive e faço como penso ser o correto (Aprendizado contínuo 1); C - Imagino que seja fácil, então vou tentando até concluir a demanda corretamente (Aprendizado contínuo 2); D - Peço ajuda a um colega que pareça entender o processo (Aprendizado contínuo 3); E - Como não tenho esse conhecimento, busco aulas no YouTube sobre o Google Drive e suas funcionalidades ou alguma inteligência artificial (Aprendizado contínuo 4).	Aprendizado contínuo

	escola e você nunca utilizou o Google Drive, muito menos sabe de suas funcionalidades. Diante desta situação, qual das opções abaixo mais se aproxima da sua decisão:		
	Ao iniciar a elaboração do seu primeiro planejamento dentro do Google Drive assim como indicado pela direção, você percebeu que no arquivo modelo sugerido (e não obrigatório) compartilhado não há um espaço para que você possa colocar observações sobre como estão sendo realizadas as atividades, nem qual é a rotina da turma. Na escola anterior em que você trabalhou, havia um modelo com essas informações e sabe o quanto elas são importantes tanto para você quanto para a escola. Diante desta situação, qual das opções abaixo mais se aproxima da sua decisão:	A - Respondo o solicitado (Autonomia 0); B - Converso com colegas sobre como eu fazia na escola anterior e pergunto o que pensam sobre (Autonomia 1); C - Sugiro para a direção que é importante esses dois itens constarem nos planejamentos (Autonomia 2); D - Incluo os itens no meu planejamento e espero a avaliação da direção (Autonomia 3); E - Incluo os itens no meu planejamento e sugiro as alterações para o modelo da direção (Autonomia 4).	Autonomia
	Poucas semanas após iniciar o ano letivo, como você é um professor novo, a direção lhe entregou um planejamento das aulas para o ano todo. Este seria de uma ex-professora e lhe indicou utilizá-lo. Ao realizar a leitura deste material você percebeu que é um planejamento que vem sendo utilizado há muitos anos, provavelmente essa professora aposentada não atualizava a sua proposta pedagógica há algum tempo. Sabe que há coisas relevantes e que serão muito interessantes para sua prática educacional, no entanto, não concorda com todas as atividades e o formato que lhe é apresentado. Diante desta situação, qual das opções abaixo mais se aproxima da sua decisão:	A - Acredito que se o planejamento foi entregue pronto pela direção, ela não irá se importar com alguns problemas e por isso utilizarei ele assim como está (Pensamento crítico 0); B - Pergunto a outros professores se é comum eles alterarem o planejamento pedagógico indicado pela direção ou se eles costumam aceitá-lo e aplicá-lo assim como entregue indicando que não concordo plenamente com o material (Pensamento crítico 1); C - Sinalizo à direção que parece ser um planejamento um pouco obsoleto e pergunto se devo fazer alguma avaliação ou mudança nele (Pensamento crítico 2); D - Sinalizo à direção que há pontos com os quais não concordo e questiono como devem ser alterados ou se devem ser mantidos dessa maneira (Pensamento crítico 3); E - Agradeço à direção informando que o material será de grande valia e apresento uma análise indicando pontos a serem ajustados ou alterados no planejamento para melhorias da prática pedagógica com sugestões minhas e de inteligência artificial (Pensamento crítico 4).	Pensamento crítico

	Você finalizou seu planejamento e a direção da escola sinalizou que será preciso elaborar um projeto de iniciação científica, o que demandará uma atenção especial, bem como um planejamento específico para as atividades. No informativo indica que esse projeto de iniciação científica pode ser realizado individualmente ou em parceria com outras turmas, reunindo os estudantes para um trabalho em parceria. Diante desta situação, qual das opções abaixo mais se aproxima da sua decisão:	A - Prefiro realizar minha proposta sozinho, pois me sinto melhor (Colaboração 0); B - Não iniciei meu planejamento para o projeto, a fim de aguardar algum colega me convidar para o realizá-lo em parceria (Colaboração 1); C - Elaborei uma proposta de planejamento para o projeto, convidei colegas, mas acabei não aceitando alterações (Colaboração 2); D - Elaborei uma proposta de planejamento para o projeto e convidei colegas para realizá-lo em parceria (Colaboração 3); E - Convidei colegas para planejar e aplicar o planejamento para o projeto em parceria (Colaboração 4).	Colaboração
	No planejamento de muitos professores foi incluída alguma comemoração junina em sala de aula. Dessa forma, a supervisão pedagógica sugeriu, em reunião com todos os professores, a realização de uma festa junina no próximo sábado letivo, a fim de reunir as turmas, e principalmente, aproximar as famílias da escola. No entanto, a direção indicou ter um valor baixo para investimento no evento, não sendo possível comprar fantasias e todos os itens para brincadeiras e etc. Diante desta situação, qual das opções abaixo mais se aproxima da sua decisão:	A - Aguardo que a direção e demais professores percebam a inviabilidade do evento (Inovação 0); B - Sinalizo à direção sobre a inviabilidade do evento já existe a necessidade de investimentos na decoração, brincadeiras, alimentação e brindes (Inovação 1); C - Falo na reunião sobre a necessidade de arrecadarmos valores financeiros e, para isso, sugiro pedirmos doações aos familiares (Inovação 2); D - Proponho que cada professor arrecade com as famílias itens necessários para a festa junina, possivelmente por meio de gincanas e rifas, como materiais de decoração, brindes, alimentação e valores financeiros, a fim de que apenas o faltante seja providenciado pela direção da escola (Inovação 3); E - Sugiro a cada turma elaborar algo manual para decoração e brincadeiras com os materiais já disponíveis na escola e realizarmos uma rifa para arrecadar dinheiro para os lanches e gincanas para doação de brindes e materiais necessários (Inovação 4).	Inovação
	Chegou o sábado letivo da festa junina da escola, todos empolgados, muitos familiares compareceram e tudo estava sendo um sucesso. Muitas brincadeiras e diversão. No entanto, você percebe que os lanches que estavam sendo vendidos estão quase acabando. Diante desta situação, qual das	A - Comunico a situação para um colega mais antigo na escola e me concentro nas minhas atividades (Pensamento criativo 0); B - Aviso a direção sobre o fato e sugiro já pensarem em como comunicar e/ou encerrar mais cedo a festa junina (Pensamento criativo 1); C - Convidei colegas, via grupo de whatsapp da escola, para nos reunirmos	Pensamento criativo

	opções abaixo mais se aproxima da sua decisão:	na sala dos professores e pensarmos sobre como comunicar que os lanches estão terminando (Pensamento criativo 2); D - Sinalizo o observado no grupo de whatsapp dos professores e sugiro utilizarmos o valor já arrecadado nas vendas para comprar alguns lanches em local próximo à escola (Pensamento criativo 3); E - Aviso no grupo de whatsapp dos professores e peço sugestões, ao mesmo tempo que verifico a despensa da escola para utilizarmos o que já temos em mãos, ou comprarmos mais lanches com o valor já arrecadado (Pensamento criativo 4).	
	Um novo estudante ingressa na turma, transferido de outra escola, no terceiro mês de aula, e está com dificuldades de ser acolhido pelos colegas, possivelmente por já terem sido estabelecidas relações de amizade. Duas semanas depois, você percebe uma dificuldade de aprendizagem, mas a família informou, na entrevista de transferência. Além disso, você nota que a comunidade escolar vem rejeitando o estudante com práticas preconceituosas como falar sobre ela na entrada da escola ao esperar a saída das crianças, indicar aos filhos que não se relacionem com essa criança, entre outras atitudes semelhantes. Diante desta situação, qual das opções abaixo mais se aproxima da sua decisão:	A - Deixo que os responsáveis tomem a iniciativa necessária, permitindo que avaliem a situação e decidam qual a melhor atitude a ser tomada (Empatia 0); B - Encaminho o caso para a orientação educacional da escola, apresentando minhas observações sobre o período que o estudante está na turma (Empatia 1); C - Percebendo a situação, busco alternativas no meu planejamento para atividades que promovam o acolhimento e conexões entre os estudantes de minha turma (Empatia 2); D - Encaminho o caso para a orientação educacional, apresentando minhas observações sobre o período que o estudante está na turma e peço que agende uma reunião com os responsáveis em que eu possa participar a fim de expor minhas observações e conversas sobre possíveis intervenções e formas de amenizar a situação (Empatia 3); E - Explico a situação e faço minhas observações para a orientação educacional e peço que agende uma reunião com os responsáveis a fim de indicar que se faça uma investigação. Paralelamente, incluo no meu planejamento atividades de diálogo e inclusão (Empatia 4).	Empatia
	Durante a reunião dos professores, a direção da escola lhe convida a compartilhar com os demais docentes a situação que você está enfrentando com o estudante que chegou no	A - Respondo prontamente que não concordo com a opinião de que seja falta de controle de turma ou que eu deva de alguma forma impor uma aceitação do novo estudante pelos seus colegas (Flexibilidade 0);	Flexibilidade

	terceiro mês de aula, apresentando dificuldades de relacionamento com os colegas. Você relata suas observações aos colegas e recebe algumas opiniões diferentes, sendo que colegas têm diferentes tempos de experiência e de vida. Uma professora na escola lhe indica que você precisa ter melhor controle de turma, ser firme com os estudantes que estão excluindo o colega, mas você não concorda com a opinião desta educadora que segue lhe observando e aguardando sua resposta. Diante desta situação, qual das opções abaixo mais se aproxima da sua decisão:	B - Me mantenho quieto(a) mesmo com o olhar firme da colega buscando meu posicionamento, pois prefiro não apresentar minha opinião, nem dialogar mais com essa educadora (Flexibilidade 1); C - Agradeço todas as sugestões com educação, mas desconsidero as que não concordo e posteriormente à reunião, busco a direção da escola para expor minha opinião contrária à da colega (Flexibilidade 2); D - Agradeço todas as sugestões com educação. Contudo, desconsidero as que não concordo imediatamente após a reunião, refletindo apenas sobre as propostas com as quais corroboro (Flexibilidade 3); E - Agradeço e anoto a sugestão para posterior análise com calma, indicando que irei pensar em todas as opiniões e sugestões apresentadas pelos colegas e pela gestão da escola (Flexibilidade 4).	
	O novo estudante, transferido de outra escola, no terceiro mês de aula, tem chegado atrasado com frequência. Até 15 minutos de atraso ele é liberado pela portaria e vai direto à sala de aula. Ao ser questionado sempre dá alguma desculpa pouco convincente, e ao chegar mais de 15 minutos atrasado ele é encaminhado para conversar com a direção antes de ir para a aula. A direção da escola indicou que irá questionar a família. Diante desta situação, qual das opções abaixo mais se aproxima da sua decisão:	A - Repreendo o estudante para que ele entenda a importância de não se atrasar (Pensamento analítico 0); B - Solicito à direção que entre em contato com a família, pois o estudante tem chegado atrasado diariamente (Pensamento analítico 1); C - Concordo com a direção para que entre em contato com a família para identificar possíveis motivos dos atrasos e verifico em sua ficha qual o endereço a fim de entender a distância percorrida por ele e como a faz (Pensamento analítico 2); D - Converso em sala de aula com o estudante a fim de compreender melhor os possíveis motivos de seus atrasos e concordo com a direção em entrar em contato com a família neste mesmo intuito (Pensamento analítico 3); E - Peço que a direção aguarde para realizar o contato e convido o estudante para uma conversa fora da sala de aula. Nesta conversa o acolho e diálogo com ele sobre sua rotina, família, interesses, até chegar nos motivos pelos quais tem se atrasado, bem como com colegas próximos para entender mais sobre a rotina daquele estudante (Pensamento analítico 4).	Pensamento analítico
	A direção da escola solicitou que cada docente realizasse uma reunião com os pais e	A - Entrego as rotinas e regras da escola deixando que leiam e analisem cada um em seu tempo (Comunicação	Comunicação

	sugeriu que organizassem esse momento de forma que fossem retomadas as rotinas e regras da escola, apresentassem um pouco do trabalho pedagógico feito em sala e acolhessem e buscassem sanar as dúvidas dos responsáveis presentes na reunião. Diante desta situação, qual das opções abaixo mais se aproxima da sua decisão:	0); B - Entrego impressa, para os responsáveis, a lista das rotinas e regras da escola, retomo com eles e me disponibilizo para sanar dúvidas (Comunicação 1); C - Apresento fotos de atividades dos estudantes e deixo coladas, na parede da sala. Retomo as rotinas e regras da escola, e deixo um tempo para dúvidas (Comunicação 2); D - Entrego em material impresso as rotinas e regras da escola, junto com fotos de atividades pedagógicas da turma e me coloco à disposição para sanar dúvidas (Comunicação 3); E - Entrego em papel impresso as rotinas e regras da escola, explico-as brevemente, apresento fotos e um vídeo sobre as atividades da turma, e peço que os responsáveis indiquem suas dúvidas (Comunicação 4).	
	A pauta da reunião com os responsáveis inclui questões como as ausências recorrentes dos estudantes, atrasos, falta de atenção indisciplina e a não realização de tarefas de casa. Ao iniciar a reunião você apresenta a pauta e começa a conversar sobre cada um dos itens e a necessidade de ações de prevenção e reparação. Além disso, você tem percebido uma dificuldade de aprendizagem na turma como um todo. Diante desta situação, qual das opções abaixo mais se aproxima da sua decisão:	A - Sigo rigorosamente a pauta pré-estabelecida para a reunião, sem fazer alterações, assegurando que todos os pontos planejados sejam discutidos, para garantir uma condução clara e objetiva dos assuntos (Pensamento sistêmico 0); B - Escuto atentamente os responsáveis sobre outras questões e explico com calma a importância da assiduidade e pontualidade, bem como da realização das tarefas de casa (Pensamento sistêmico 1); C - Escuto os responsáveis e convido para que tragam questões individuais de aprendizagem de suas crianças, mas explico que precisarão estar mais atentos às faltas, atrasos e não realização de tarefas de casa (Pensamento sistêmico 2); D - Escuto atentamente os responsáveis, convido para que falem sobre as situações da família e da aprendizagem de suas crianças, sugerindo formas de amenizar as questões de faltas, atrasos e não realização de tarefas de casa (Pensamento sistêmico 3); E - Convido todos a relatarem questões individuais de aprendizagem de suas crianças, propondo flexibilizações e mudanças no planejamento e pedindo sugestões (Pensamento sistêmico 4).	Pensamento sistêmico
	A escola está com baixa nota no	A - Entendo a situação e fico à	Resolução de

	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Diante desta situação, qual das opções abaixo mais se aproxima da sua decisão:	disposição para colaborar com a gestão escolar que é a responsável por essa demanda (Resolução de problemas complexos 0); B - Realizo uma investigação na escola para entender os possíveis motivos (Resolução de problemas complexos 1); C - Realizo uma investigação na escola e incluo simulados nas minhas avaliações (Resolução de problemas complexos 2); D - Realizo uma investigação na escola, realizo simulados, e coloco esse assunto em pauta para reuniões com responsáveis (Resolução de problemas complexos 3); E - Realizo uma investigação na escola e organizo um projeto de discussão sobre o assunto, contendo por exemplo simulados (Resolução de problemas complexos 4).	problemas complexos
	Você está aplicando uma atividade avaliativa, os estudantes estão um pouco tensos e alguns tentam copiar as respostas do colega, mas você está cuidando e advertindo. De repente, um estudante se levanta e começa a lhe explicar que se sente mal, quando cai desmaiado no chão. Diante desta situação, qual das opções abaixo mais se aproxima da sua decisão:	A - Como não tenho experiência com esse tipo de situação, fico inseguro(a) e chamo a(o) colega da sala ao lado (Agilidade 0); B - Vou até a direção e/ou supervisão avisar do ocorrido (Agilidade 1); C - Peço que todos entreguem o teste para não perder o controle da turma e da avaliação, e atendo o estudante que está desmaiado (Agilidade 2); D - Peço para que um estudante que sabe fará o que pedir para ir até a direção ou supervisão avisar do ocorrido (Agilidade 3); E - Enquanto atendo o estudante desmaiado, peço a outro estudante que vá avisar a direção/supervisão sobre o ocorrido e busco acalmar a turma (Agilidade 4).	Agilidade

Fonte: Elaboração própria (2024).