

# Hora de Empreender

Colóquio Educação

## ANAIS

Realização

UNIVERSIDADE  
**LaSalle** 

Apoio

  
**FAPERGS**

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul

PPG  
Educação

UNIVERSIDADE  
**LaSalle** 

ISBN: 978-65-00-37888-7

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

H811a Hora de aprender (1. ed.; 2021 : Canoas, RS).  
Anais hora de aprender [recurso eletrônico] : colóquio educação. –  
Dados eletrônicos. – Canoas, RS: Unilasalle, 2021.

Evento realizado nos dias 8 a 11 de novembro de 2021 na  
Universidade La Salle, Canoas, RS

Modo de acesso: <https://www.unilasalle.edu.br/canoas/eventos/hora-de-empresender>

1. Educação - Eventos. 2. Empreendedorismo. 3. Escolas públicas.  
I. Título.

CDU: 37:658.016

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

**Universidade La Salle**

*Reitor: Prof. Dr. Paulo Fossatti*

Pró-Reitor de Acadêmico: Prof. Dr. Cledes Casagrande

Pró-Reitor de Administração: Vitor Augusto Costa Benites

Diretora de Graduação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Cristiele Ribeiro

Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação Stricto Sensu: Prof.<sup>a</sup> Dra. Patrícia Kaiser Mangan

**Comitê Organizador**

Dra. Hildegard Susana Jung

Prof. Dr. Paulo Fossatti

Jefferson Marlon Monticelli

Dra. Ingridi Vargas Bortolaso

Dra. Moana Meinhardt

Me. Yuri Ribeiro

**Comitê Técnico-Científico:**

Dra. Hildegard Susana Jung

Prof. Dr. Paulo Fossatti

Jefferson Marlon Monticelli

Prof. Dr. Ingridi Vargas Bortolaso

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	06
A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA UM ALUNO NO ESPECTRO AUTISTA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	08
A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	12
A PANDEMIA DO COVID-19 E AS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SEBERI-RS.....	19
A SECRETARIA DA PÓS-GRADUAÇÃO COMO PROTAGONISTA DA INOVAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DOS PPGS EM EDUCAÇÃO.....	27
AÇÕES SOCIAIS QUE PROMOVEM O PROTAGONISMO E A AUTONOMIA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	35
AULAS COLABORATIVAS INTERNACIONAIS: A EXPERIÊNCIA COIL E CLASSES ESPEJO.....	41
É POSSÍVEL INCLUIR SEM SEGREGAR.....	49
EDUCAÇÃO CORPORATIVA EMPREENDEDORA: UMA REVISÃO DE LITERATURA.....	56
EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NO ENSINO SUPERIOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	62
EDUEMPRÈN BRASIL: EMPREENDEDORISMO NO ENSINO MÉDIO.....	68
EMPREENDEDORISMO NA IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO.....	72
ESTUDO DE CASO SOBRE O NÚCLEO DE APOIO CONTÁBIL FISCAL (NAF) DA UNIVERSIDADE LA SALLE.....	79
GESTÃO UNIVERSITÁRIA COMPROMETIDA COM A INCLUSÃO ATRAVÉS DE PRÁTICAS DISRUPTIVAS.....	87
HQS E UM AMBIENTE PESQUISADOR.....	95
JANELAS FORMATIVAS: O (RE)FAZER NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	103
LA SALLE ENTREPRENEURSHIP XPERIENCE - EXPERIÊNCIA EMPREENDEDORA.....	108
MEMÓRIAS DO TECNOSOCIAL UNILASALLE.....	113
O LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM E AS PRÁTICAS DISRUPTIVAS: (IM)POSSIBILIDADES NO ENSINO REMOTO.....	118
OS PROFESSORES EM ANIMES.....	123
RELAÇÕES COM A NATUREZA NO QUINTAL DA ESCOLA: CRIANÇAS, SUAS BRINCADEIRAS CRIATIVAS E O EMPREENDEDORISMO.....	129
TECNOBENTO.....	136

## APRESENTAÇÃO

O evento Hora de empreender – Colóquio Educação é parte integrante do Programa INOVA-RS –Região Metropolitana e Litoral Norte, Grupo de Trabalho Educação. Esse grupo objetiva tornar o tema “Educação Empreendedora” presente nas escolas públicas da região metropolitana e no litoral norte. Para tanto, criou o projeto denominado “Hora de Empreender”. Este é realizado por meio de instrutores voluntários pertencentes à comunidade acadêmica e sociedade civil. No entanto, para que o projeto - Hora de empreender - possa alcançar seu objetivo é preciso fomentar o interesse dos educadores, pesquisadores e professores das escolas públicas. Assim, uma sensibilização a respeito do projeto e das estratégias metodológicas ativas disponíveis se faz necessária, porque entende-se que o sucesso do Hora de Empreender depende do apoio do educador (professor de escola pública) que avaliza a execução do projeto junto aos seus alunos, estendendo a sua representatividade ao instrutor voluntário que executará a atividade.

Desta forma, o Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado Acadêmico -da Universidade La Salle – UNILASALLE, em busca do fomento ao desenvolvimento de pesquisas e atividades voltadas aos interesses da comunidade educacional sediada, ainda que de forma online, o evento Hora de Empreender – Colóquio em Educação. A realização do evento, nesse aspecto, teve por finalidade - a partir do objetivo geral de sensibilizar os educadores por meio de capacitação sobre estratégias metodológicas ativas voltadas para a Educação Empreendedora - oferecer à comunidade a oportunidade de debater e refletir acerca de temas como estratégias metodológicas inovadoras que possam contribuir para que o aluno busque soluções para os problemas que se apresentam no ambiente onde está inserido. Além da contribuição acadêmica, o evento oportunizou um canal aberto para discussões junto aos gestores educacionais de diferentes esferas, às entidades representativas da região, com vistas a promover a educação empreendedora. A proposta deste evento, com o patrocínio da Fundação de Amparo à Pesquisa no Rio Grande do Sul (FAPERGS), visou dar início a uma nova fase de articulação da região metropolitana e litoral norte Estado do Rio Grande do Sul, compreendendo a interação entre escolas de Educação Básica, as universidades, empresas, associações e comunidade em geral de modo a consolidar na UNILASALLE um verdadeiro núcleo de convergência em Educação Empreendedora, contribuindo para o fomento, articulação e execução do Programa Inova-RS.

A partir desse horizonte, foram quatro noites de mesas de discussão, nas quais puderam ser debatidos temas de grande interesse à comunidade educativa no que concerne à educação empreendedora. Profissionais de alta capacidade técnica e acadêmica participaram das rodas de conversa. As *lives* estão disponíveis no canal do Youtube do PPG em Educação especialmente criado para esta ocasião: [https://www.youtube.com/channel/UCqyT5jNL9O\\_8Zftxtsos-Q/videos?view=0&sort=dd&shelf\\_id=0](https://www.youtube.com/channel/UCqyT5jNL9O_8Zftxtsos-Q/videos?view=0&sort=dd&shelf_id=0). A programação foi a seguinte:

✓ Segunda-feira, dia 08.11.2021, das 18h40 às 22h: Educação empreendedora: e eu com isso? Debatedores: Prof. Dr. Paulo Fossatti, pesquisador e Reitor da Unilasalle e Prof. Dr. Jefferson Marlon Monticelli, pesquisador e assessor de inovação da Unilasalle, sob a mediação da Profa. Dra. Hildegard Susana Jung, coordenadora do PPG Educação.

✓ Terça-feira, dia 08.11.2021, das 18h40 às 22h: Experiências Criativas: Projetos Transdisciplinares e a curricularização da extensão. Debatedores: Profa. Ma. Janine Vieira - Diretora Pedagógica da Escola de Aplicação Feevale e Profa. Dra. Moana Meinhardt, docente e assessora pedagógica da Unilasalle, sob a mediação da Profa. Ma. Isabel Azeredo, docente e coordenadora do Curso de Pedagogia da Unilasalle.

✓ Quarta-feira, dia 08.11.2021, das 18h40 às 22h: Estimulando a capacidade de se adaptar e propor soluções. Debatedores: Sr. Yuri Ribeiro, Sr. Marcelo Bassani, Sr. Henrique Gerstner, Sr. Rodrigo Barreto, com a mediação do prof. Me. Prof. Carlos Eduardo dos Santos Sabrito, docente e coordenador dos cursos de Processos Gerenciais, Logística e Gestão de Recursos Humanos da Unilasalle.

✓ Quinta-feira, dia 08.11.2021, das 18h40 às 22h: Saúde Mental em Tempos de Pandemia. Debatedores: Profa. Dra. Camila Bolzan de Campos, docente e coordenadora do Curso de Psicologia da Unilasalle e Sra. Andrea Abs de Agosto - Psicóloga Educacional e Empresarial, sob a mediação da doutoranda do PPG em Educação da Unilasalle Mariana Pinloski de Souza.

Na quinta-feira, dia 08.11.2021 tivemos 22 trabalhos divididos em quatro salas virtuais. Os trabalhos versaram em torno de dois temas norteadores:

- a) Pensamento Empreendedor na sala de aula: Práticas docentes – espaço destinado ao compartilhamento de práticas docentes que contemplaram o pensamento empreendedor, criativo e dialógico;
- b) Pensamento Empreendedor nas pesquisas acadêmicas - espaço destinado ao compartilhamento de pesquisas na área do pensamento empreendedor, criativo e dialógico.

Fica aqui registrado o nosso agradecimento e reconhecimento a todos aqueles que contribuíram para que este evento alcançasse plenamente seus objetivos. À FAPERGS, por viabilizar financeiramente a realização, à Unilasalle por viabilizar academicamente o evento.

Na sequência apresentamos os trabalhos na íntegra. Desejamos a todos uma profícua leitura!

Profa. Dra. Hildegard Susana Jung

Coordenadora do PPG Educação da Unilasalle.

# A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA UM ALUNO NO ESPECTRO AUTISTA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Helena de Oliveira Santiago<sup>1</sup>

Hildegard Susana Jung<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência de uma estagiária da Pedagogia ao acompanhar um aluno no espectro autista, em uma turma de 1º ano do ensino fundamental de uma escola privada da região metropolitana de Porto Alegre. O relato vai destacar o desenvolvimento de maneiras de contar histórias longas no modelo *online*, que se fez necessário devido à pandemia do Covid-19, fazendo com que esse aluno acompanhasse os mesmos livros que a sua turma e de forma significativa. Foi possível notar um retorno positivo com as adaptações realizadas ao longo do ano de 2020.

**Palavras-chave:** Espectro autista; contação de histórias; pandemia; ensino remoto; anos iniciais.

## Introdução

O ano de 2020 foi marcado pelo início do isolamento social, causado pela pandemia da Covid-19, que “é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves” (BRASIL, 2020). Diante deste momento delicado, as escolas fecharam suas portas e abriram suas telas para as aulas *online*, o que se estendeu pelo ano todo, de acordo com os casos registrados em cada região.

Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência de uma estagiária sobre suas vivências ao acompanhar um aluno no espectro autista, em uma turma de 1º ano do ensino fundamental de uma escola privada da região metropolitana de Porto Alegre. O relato de uma “experiência é um dos mais importantes – muitas vezes, o único – meios de se colocar a educação em evidência para, portanto, pensar sobre, na, com e para a própria educação, com o intuito de renová-la.” (FORTUNATO, 2018, p. 38). Logo, ao longo deste trabalho temos como intenção ajudar outros profissionais com nossa experiência.

---

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade La Salle - Canoas e bolsista do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional em Diferentes Contextos. E-mail: [helena.201920228@unilasalle.edu.br](mailto:helena.201920228@unilasalle.edu.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Coordenadora e docente do curso de Pedagogia, e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos. E-mail: [hildegard.jung@unilasalle.edu.br](mailto:hildegard.jung@unilasalle.edu.br)



De acordo com o Ministério da Saúde:

o transtorno do espectro autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades. (BRASIL, 2021).

Então, a grande questão deste trabalho foi desenvolver uma maneira em que esse aluno, que está no espectro autista, conseguisse acompanhar os mesmos livros que a turma estava trabalhando e que fosse uma experiência significativa para ele.

### **A contação de histórias no modelo *online***

Como explicado anteriormente, no ano de 2020 se deu início ao isolamento social, medida para controlar a disseminação do Coronavírus. Desse modo, as aulas foram adaptadas para o modelo *online*. Durante esse período, eu estava estagiando em uma escola privada da região metropolitana de Porto Alegre, com uma turma do 1º ano dos anos iniciais, como monitora de um aluno no espectro autista. Então, como adaptar histórias que são abstratas e contadas oralmente pela professora aos demais alunos para esse aluno no espectro?

No espectro ou não, todos adquirimos boas lembranças e aprendizados na leitura e escuta de histórias. A literatura é um meio de conhecer narrativas e culturas diferentes, ou iguais, às nossas. De acordo com Frison, Felicetti e Backes:

[...] contar histórias quer sejam elas impressas, digitais, orais, pessoais ou coletivas pode ser uma possibilidade pedagógica que, quando acompanhada de encantamento, prazer e imaginação, aspectos estes inerentes ao seu caráter literário, contextualiza o fazer pedagógico do professor, logo, pode ser explorado em todos os graus de ensino, seja ele a Educação Infantil ou a Pós-graduação, para contextualizar os conhecimentos. (FRISON, FELICETTI e BACKES, 2019, p. 2)

Os dois livros trabalhados com a turma eram: *Angélica* de Lygia Bojunga e *O Mágico de Oz* de L. Frank Baum. Ambos contém uma abordagem abstrata, porém foi nas questões concretas e visuais que me apeguei para a adaptação a esse aluno. A professora titular lia, mais ou menos, um capítulo por semana com a turma e para que o aluno acompanhasse foi iniciada a divisão da leitura para ele por capítulos também.

Previamente era lido um capítulo e selecionado o que acontecia de mais importante na história, em seguida enviado para a coordenadora pedagógica e para a professora titular. No começo eram utilizados desenhos grandes e coloridos, então iam sendo mostrados pela câmera ao contar a história. Foi obtido um bom resultado nas primeiras vezes, porém a concentração

frente a tela não se mantém por muito tempo, nem com alunos típicos, nem com alunos atípicos. A solução foi realizar a contação de história com apoio do *Powerpoint*, onde foi selecionada a temática de um livro e acrescentada transições de um *slide* para o outro de maneiras diferentes para, assim, prender a atenção e não deixar apenas um material estático na tela. O resumo era feito em poucas frases e com os personagens nos *slides* logo abaixo. Diante de todas essas adaptações percebemos que:

Hoje, pode-se dizer que o COVID-19 não veio somente para ceifar vidas ou causar o caos na saúde. Ele veio também para desestabilizar estruturas, quebrar paradigmas, desconstruir concepções e, conseqüentemente, forçar à mudança de postura de muita gente, principalmente no campo educacional. (CABRAL & COSTA, 2020, p.51).

Outra questão importante é que foram utilizados os personagens e a temática do livro em outras atividades. Como, por exemplo, ao elaborar operações de adição, o suporte visual utilizado era o Porco Preto da história, a Cegonha Angélica e assim por diante, fazendo com que os personagens permanecessem no cotidiano do aluno e ele pudesse criar um vínculo ao lembrar da história.

Após algumas semanas de contação e finalização do livro *Angélica*, foi iniciada a história *O Mágico de Oz*. Foi iniciada com a mesma abordagem dos *slides*, mas logo foi necessário acrescentar alguma novidade para que continuasse sendo uma história significativa. Diante dessa questão foi conversado com os pais, que tinham condições de imprimir em folha colorida os personagens e o cenário, além de plastificá-los, para que o aluno pudesse interagir com a história enquanto ela fosse contada. Essa abordagem foi bem sucedida, pois enquanto a história era contada, ele brincava e imitava os personagens que apareciam na tela do computador, reproduzindo a cena no seu cenário impresso.

Tanto na primeira leitura socializada quanto na segunda, os personagens abordados nos livros eram trazidos para o dia a dia em sala de aula virtual. Assim, o aluno conseguiu absorver melhor a história e criar uma memória positiva ao lembrar dos personagens. Também é importante ressaltar que as histórias não foram apenas lidas ao aluno, mas sim adaptadas. De acordo com Carneiro (2020), devemos selecionar livros com frases claras, já que o aluno autista tem mais dificuldade em interpretar questões simbólicas. Logo, capítulo por capítulo foi lido e resumido nos pontos mais importantes, trazendo os acontecimentos marcantes e concretos, que fossem visíveis e entendíveis para o aluno.

## Considerações finais

O desafio de adaptar a leitura socializada de livros extensos para um aluno no espectro autista não é tão simples. Porém, é importante lembrar que, assim como as crianças típicas, as atípicas também tem suas subjetividades, dificuldades e facilidades. Esse relato vem para auxiliar e dar novas ideias aos profissionais que contam histórias, mas assim como para esse aluno o apoio visual é o maior aliado, talvez para outro não chame tanta atenção ou incomode as transições de uma tela para a outra e assim por diante.

O foco ao fazermos adaptações para qualquer aluno é ouvi-lo e conhecê-lo, usando suas potencialidades e interesses à favor do planejamento e das adaptações. O objetivo de que o aluno conseguisse acompanhar a mesma história que os colegas e que fosse uma experiência significativa foi alcançado.

## Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. **Sobre a doença: o que é COVID-19**. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2SrBREc>. Acesso em: 05 de novembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Definição - Transtorno do Espectro Autista (TEA) na criança**. 2021. Disponível em: <https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao-tea/>. Acesso em: 05 de novembro de 2021.

CABRAL, Tatiane; DA COSTA, Enio Silva. **A pandemia e as aulas remotas: a reinvenção da prática docente**. In: RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza; SOUSA, Clara Maria Miranda; LIMA, Emanoela Souza Lima (org.). **Educação em tempos de pandemia: registros polissêmicos do visível e invisível**. 1. ed. Petrolina: UNIVASF, 2020. Disponível em: <https://cutt.ly/1xDaUMz> Acesso em: 05 de novembro de 2021.

CARNEIRO, Nathalia Muniz et al. **Literatura infantil como recurso para inclusão de crianças com transtorno do espectro autista (TEA)**. 2020. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/49578/2/000247959.pdf>. Acesso em: 05 de novembro de 2021.

FORTUNATO, Ivan. (2018). O relato de experiência como método de pesquisa educacional. In. Fortunato, Ivan.; Shigunov Neto, Alexandre. (Orgs.). **Método(s) de Pesquisa em Educação** (pp. 37-50). São Paulo: Edições Hipótese.

FRISON, M. G.R; FELICETTI, V. L.; BACKES, L. **Reflexões sobre a prática pedagógica: do contar ao fazer história no 5º ano do ensino fundamental**. Revista Cocar V.13. N. 27. Set./Dez./ 2019 p.944-962. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2878>. Acesso em: 05 de novembro de 2021.

# A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vitória D'angelo Cesar<sup>1</sup>

Paulo Fossatti<sup>2</sup>

## Resumo

Este estudo visa analisar a importância da afetividade na relação professor/aluno na educação infantil para um desenvolvimento saudável. A metodologia da pesquisa é de cunho qualitativo com um estudo de caso a partir das perspectivas de professores de uma Escola de Educação Infantil por meio de uma pesquisa realizada pela ferramenta digital Google Formulário. Os resultados sinalizam que: a) se faz necessária as formações continuadas e uma boa qualificação profissional; b) a importância do carinho e do afeto para a uma boa aprendizagem; c) uma boa relação do professor/aluno proporciona o desenvolvimento saudável do aluno. Concluímos que as concepções citadas no trabalho são fundamentais para o desenvolvimento do aluno: cultivo da afetividade, a participação da família, estratégias lúdicas em sala de aula, a formação do professor, o estado de humor da equipe pedagógica e um ambiente nutrido de afeto.

**Palavras-chave:** Gestão da Afetividade; Relação Professor Aluno; Educação Infantil, Desenvolvimento Saudável.

## 1 INTRODUÇÃO

A infância é o início de uma fase importante na vida de uma criança, sabe-se que a afetividade colabora para o desenvolvimento da criança, que está associada com uma boa relação entre professor/aluno, a presença e a participação do professor (na vida particular e escolar) favorece o processo de aprendizagem. As conexões afetivas fazem parte do desenvolvimento do ser humano, na educação infantil a afetividade na educação produz uma relevante função, em razão de contribuir na aprendizagem, a criança desenvolve o cognitivo, a moral se tornando um cidadão responsável, autônomo e crítico. A criança passa por diversas etapas sendo elas: físicas, cognitivas, sociais e emocionais, que são essenciais ao seu desenvolvimento e que influenciam na sua formação.

---

<sup>1</sup> Pedagoga pela Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: [vitoria.cesar0195@unilasalle.edu.br](mailto:vitoria.cesar0195@unilasalle.edu.br).

<sup>2</sup> Doutor em Educação. Reitor da Universidade La Salle, Canoas/RS e docente do PPG Educação desta universidade. Líder do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. E-mail: [paulo.fossatti@unilasalle.edu.br](mailto:paulo.fossatti@unilasalle.edu.br). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9767-5674>

Segundo Gabriel Chalita (2004, p. 33) “Afetividade é ter afeto no preparo, afeto na vida e na criação. Afeto na compreensão dos problemas que afligem os pequenos”. Desta forma, como Chalita cita que a afetividade está introduzida na escola, cabendo ao docente ser mais do que um mediador, proporcionando afeto para que as crianças se sintam amparadas e reconhecidas no contexto escolar. Nesse sentido, o estudo visa analisar a importância da afetividade na relação professor/aluno na educação infantil para um desenvolvimento saudável.

A pesquisa utiliza a abordagem metodológica qualitativa, que se constitui em um estudo de caso. De acordo com Gil (2008), este tipo de pesquisa propõe coletar informações de modo muito relativo, tem a interferência de variados fatores, tais como: natureza do objeto de estudo e dos dados levantados através dele, a dimensão da amostra obtida, os instrumentos de pesquisa aplicados e os referenciais teóricos que fundamentam o processo de estudo.

Para uma análise prévia utilizamos o diário de campo em uma Escola de Educação Infantil na Rede Privada da Cidade de Canoas, Rio Grande do Sul. A coleta de dados teve o objetivo de envolver todos os funcionários que atuam em sala de aula, abrangendo o assunto afetividade entre professores e alunos da educação infantil, como forma de reunir diferentes perspectivas embasadas nas próprias experiências enquanto docentes. Com estas informações, foram convidados 23 componentes da equipe pedagógica de uma Escola particular da Cidade de Canoas, a responder o questionário (GIL, 2008) no Google Formulário e compor nosso estudo de caso. O questionário conta com 12 questões, sendo 11 objetivas e 1 descritiva, que tem o objetivo de abordar as principais variáveis intervenientes na qualidade afetiva da relação professor aluno na educação infantil.

## **2 DESENVOLVIMENTO: Teoria, Metodologia e Resultados**

A Educação infantil é o primeiro contato da criança fora de sua família, assim se integrando a uma socialização. As escolas vinculam seus projetos pedagógicos com as particularidades das famílias, principalmente em crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, que envolve a aprendizagem em atos como: estimular autonomia, comunicação e socialização do indivíduo. Para desenvolver o crescimento do aluno é preciso que a escola tenha uma boa comunicação e entrosamento com a família, sendo importante para a evolução de qualquer criança de modo cognitivo, emocional e social. Assim sendo, apresentamos a base teórica, metodológica e os resultados obtidos em nossa pesquisa.

## 2.2 Teoria

Para compreender melhor o tema, é necessário estudar a Psicologia do desenvolvimento Infantil. Nesse sentido, temos Jean Piaget que estudou o cognitivo na infância e é um grandioso teórico do Desenvolvimento, dedicando sua vida a estudar os diferentes estágios do desenvolvimento. Para Piaget (1989) o afeto é essencial para o desenvolvimento cognitivo. Portanto, a afetividade desempenha um princípio essencial na socialização, apresentando sentimentos e emoções. No livro Seis estudos da Psicologia de Jean Piaget 1989, ele destaca que a vivência entre o racional e o afetivo são inseparáveis, se estabelecendo em toda a vida. A afetividade se baseia na sustentação da vida, no caso de o ser humano não estar bem no aspecto afetivo, sua ação como humano estará sem força e expressão.

A escola é fundamental para o desenvolvimento das crianças, alguns teóricos como Wallon, Piaget e Vygotsky 1999, se fundamentam em condutas e metodologias entre o relacionamento do professor e do aluno, considerando esse período fundamental para o processo de aprendizagem. O afeto tem duas vertentes nas escolas, sendo ele utilizado como contribuinte ou não para o processo de aprendizagem. Assim, tornando a utilização do afeto com pouca importância para as relações pessoais. Barbosa (2001, p.100) cita que: “[...] é urgente lembrarmos que, para aprender, é necessário um vínculo afetivo positivo com o conteúdo a ser aprendido, um ambiente que leve em consideração os aspectos de ser humano, do educador e do aprendiz e a função social do ensino/aprendizagem.”.

Quando a aprendizagem é vinculada ao afeto, há vantagens tanto para o docente, quanto para o discente. Para o aluno, destacamos o sentir-se valorizado, respeitado e motivado pelo professor, e para o professor, proporciona confiança, emotividade, domínio e compreensão para entender o que os alunos estão sentindo.

Da mesma forma a Interação Social é uma variável de grande importância, ela é norteada pelo afeto e aprendizagem, um não acontece sem o outro. Na escola, não existe aprendizagem sem interações, trocas de experiências, convívio com o outro e afetividade. Esta última, promove o desenvolvimento e a interação social. Salientamos que a criança já ingressa com uma bagagem de emoções e sentimentos, cabendo ao professor ser o mediador dessa relação. Com uma boa relação entre o professor e os colegas, é criada uma troca de atitudes e valores, sendo ensinado o respeito mútuo dentre tantos outros valores.

Piaget (1976) declara que o indivíduo não é um ser social ao nascer, mas torna-se social progressivamente, no decorrer dos anos e no contato com o outro. Com a citação de Piaget, podemos relatar que a Escola de Educação Infantil é um dos primeiros meios sociais em que a

criança é inserida. Com isso a criança já ingressa com uma bagagem de emoções e sentimentos, cabendo ao professor ser o mediador dessa relação. Com uma boa relação entre o professor e os colegas é criada uma troca de atitudes e valores sendo ensinado o respeito mútuo dentre tantos outros valores.

Sabemos que o brincar é um elemento fundamental para o desenvolvimento da criança, pois fortalece a atenção, imaginação, memória, auxiliando no desenvolvimento afetivo, físico, cognitivo e social. Com o brincar torna-se mais autônoma, compreendendo suas necessidades, possibilitando também liberar sentimentos negativos e medos. Cabe ao professor trazer o lúdico e o brincar para a sala de aula, a fim de que os estudantes superem seus anseios e dificuldades de uma forma prazerosa e afetiva. O lúdico pode ser desenvolvido através de acontecimentos do dia a dia, em aplicações de jogos com atividades de vivências, potencializando a formação da autoestima e exercendo a interação social.

### 2.3. Metodologia

Este trabalho foi desenvolvido sob perspectiva de cunho qualitativo através de um estudo de caso, foi criado um questionário na plataforma Google Forms. Assim, buscou-se reunir relatos de diferentes pessoas que possuem experiências em comum e fazem parte de uma instituição voltada exclusivamente para a Educação Infantil, coletando informações da equipe pedagógica.

### 2.4. Resultados

A pesquisa obteve 25 convidados da equipe pedagógica e 18 respostas, sendo 94,4 % do público feminino e 5,6% masculino. Referente a faixa etária, 27,8% possuem de 18 a 24 anos, 44,4% pertencem ao grupo de 25 a 30 anos, 22,2% possuem 31 a 35 anos e apenas 5,6% possuem 41 anos ou mais.

Na sequência, os profissionais foram indagados sobre O Grau de Importância Do Cultivo Da Afetividade entre a Criança e a Equipe Pedagógica na Educação. Percebemos que a maior parte da Equipe Pedagógica (77,8%) indicou como “Muitíssimo” o grau de importância do cultivo da efetividade entre a criança e dos dirigentes educacionais apenas 22,2% sinalizaram como “Muito” importante. Não houve nenhuma resposta como “Nada”, “Pouco” e “Indiferente”. Com relação ao questionamento levantado acima, Piaget (1985) considera que a criança torna-se um ser social no decorrer dos seus anos, com o convívio entre as pessoas. Sendo fundamental neste processo a troca de atitudes e valores entre as crianças e com os que fazem parte do seu convívio social. Este meio social é considerado a equipe pedagógica e seus pares na sala de aula.

Ao perguntar sobre a importância da relação afetiva na aprendizagem de turma, cerca

de 72,2% classificam como “Muitíssimo” e 27,8% como “Muito” importante a relação afetiva na aprendizagem da turma. Segundo o pensador Jean Piaget (1998) o desenvolvimento afetivo e cognitivo estão interligados, cabe ao professor atender os alunos e propor momentos de aprendizado afetivo e significativo. Ao perguntarmos a Equipe Pedagógica sobre a importância do vínculo afetivo entre a família e a equipe pedagógica percebe-se que 77,8% classifica como "Muitíssimo", e 22,2% “Muito” importante o vínculo afetivo entre família e equipe pedagógica.

Sobre as experiências, as formações técnicas e as especializações no processo afetivo na Educação Infantil, 50% da equipe pedagógica acredita que é "Muitíssimo", 38,9% consideram “Muito” importante e 11,1 % classificam como “Indiferente”. Outro questionamento retrata o estado de humor da equipe pedagógica, no qual 72,2% responderam que é "Muitíssimo" importante, 22,2% classificaram como “Muito” e somente 5,6% responderam como “Indiferente”.

Ao perguntar a Equipe Pedagógica a respeito das atividades lúdicas como estratégia educativa afetiva, apontam-se as seguintes respostas: 77,8% identificam como "Muitíssimo" importante e 22,2% identificam como “Muito” importante. Segundo Piaget (1998) “A atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança sendo por isso, indispensável à prática educativa”. No que se refere a importância de um ambiente afetivo para o desenvolvimento do aluno, 88,9% responderam que é "Muitíssimo" importante e 11,1% “Muito” importante.

Outro questionamento apresentado, foi sobre a importância do processo de ensino-aprendizagem baseado nas relações de afeto entre docente e discente. Nesta questão, tivemos 77,8% da equipe pedagógica afirmaram como "Muitíssimo" e 22,2% como “Muito” importante. Piaget (1985) conclui que a aprendizagem é construída pelo aluno, o educador deve promover as atividades, estimulando o conhecimento. Sobre o respeito e autocontrole no desenvolvimento do estudante, 66,7% classificam que é "Muitíssimo" e 33,3% classificam como “Muito” importante. Para Piaget (1994), “[...] o respeito constitui o sentimento fundamental que possibilita a aquisição das noções morais”.

Perguntando sobre a importância da adaptação da criança para a construção dos vínculos afetivos, 83,3% afirmam como “Muitíssimo” e 16,7% afirmam como “Muito” importante. A última pergunta objetiva, questionou os professores e a equipe pedagógica, se estão preparados para lidar com emoções afetivas e 5,6 % se sentem “pouco” preparados, 16,7% indicaram-se como “indiferentes”, 61,1% se sentem “Muito” preparados e 16,7% se sentem "Muitíssimo" preparados.



Com base nas perguntas objetivas, e considerando que estamos lidando com crianças em processo de formação, notamos que os educadores não estão devidamente preparados para lidar com estas emoções. Os professores deveriam ter estruturas para lidar com as emoções em sala de aula, tendo um grande preparo emocional, para que possam lidar com questões afetivas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A finalidade deste estudo foi refletir sobre a importância da afetividade na relação professor/aluno na educação infantil para um desenvolvimento saudável das crianças. Para o desenvolvimento do trabalho, consultamos estudos e pensamentos do teórico Jean Piaget, entre outros autores que foram utilizados em nosso referencial a fim de relacionar dados teóricos e empíricos. Esses teóricos foram importantes para compreensão da opinião e do conhecimento dos profissionais da educação sobre o tema.

O questionário demonstrou que os educadores têm um grande entendimento sobre o tema abordado, relatando que a afetividade vai além das demonstrações de afeto. A maioria dos educadores contestam que a afetividade está inserida em todos os aspectos do desenvolvimento da criança, mobilizando sentimentos e posturas opostas, podendo contribuir ou afetar o desenvolvimento saudável do estudante.

Os avanços no conhecimento, por meio desta pesquisa, mostram a importância do carinho e do afeto para uma aprendizagem de qualidade, visando o estabelecimento dos vínculos afetivos para a formação integral e para o meio social da criança. A pesquisa trouxe uma melhor compreensão acerca dos processos envolvidos nos vínculos afetivos, disponibilização de recursos e materiais adequados que auxiliem o percurso afetivo e o engajamento de trabalhos que estimulem a aprendizagem norteada pelo afeto e empatia. Dessa forma, possibilita-se melhor preparo da equipe pedagógica para trabalhar com a premissa de que a afetividade interfere diretamente nos processos de aprendizagem. Como limitação do estudo registramos as formações técnicas e especializações da equipe pedagógica referente ao estudo dos vínculos afetivos.

Sugerimos, para novas pesquisas, ampliar o estudo para outras escolas da educação infantil visando a formação de professores que atuam nesse nível de ensino com enfoque na teoria e prática segundo os pensamentos do teórico Jean Piaget.

## **REFERÊNCIAS**

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **A psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Expoente, 2001.

CHALITA, Gabriel. **Educação**. A Solução está no Afeto. São Paulo. Ed. Gente, 15. ed, 2004.

DANTAS, Heloysa. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, em La Taille Y. In: DANTAS, H., OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992, p.21.

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

PIAGET, Jean. **O Juízo moral na criança**. 2ª Ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro, 1985.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

## **A PANDEMIA DO COVID-19 E AS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SEBERI-RS**

Dulce Maria de Souza Hemielewski<sup>1</sup>

Laís Priscilla Galeti de Bairros<sup>2</sup>

### **Resumo:**

O fazer pedagógico é um campo da educação que muito se tem discutido nos últimos dois anos, nos quais se viveu e, se vive uma Pandemia causada pela Covid-19. Para isso, fez-se necessário um Plano de ação pedagógico modelo remoto, tendo em vista a importância que tem o professor enquanto mediador do ensino-aprendizagem no exercício da profissão. O objetivo deste estudo consiste em apresentar o plano de ação pedagógico remoto aplicado em uma escola municipal de Seberi, RS, com o intuito de garantir aos estudantes o vínculo escolar. A experiência vivida mostrou que, por meio desse documento foi possível registrar todas as etapas e ações necessárias para reorganizar os tempos, espaços, objetivos, recursos e estratégias inicialmente pensados para o ano letivo 2020, assegurando o padrão de qualidade previsto na legislação vigente supracitada, levando em consideração a proposta pedagógica e plano curricular da Escola.

**Palavras-chave:** Fazer Pedagógico. Pandemia Covid-19. Plano de Ação.

### **INTRODUÇÃO**

O Plano de Ação descrito neste trabalho deposita sua justificativa na situação de excepcionalidade ocasionada devido à pandemia e propagação do COVID-19. Foram necessárias medidas de prevenção com o propósito de resguardar o bem-estar dos estudantes, professores, equipe técnica, equipe gestora e demais profissionais que atuam nas escolas da Rede Municipal de Ensino. Assim, o município de Seberi, no norte do estado do Rio Grande do Sul optou pela suspensão temporária das atividades presenciais, por ordem governamental ou não, sendo esta uma tentativa de reduzir o risco de contágio e disseminação do coronavírus entre a comunidade escolar e o restante da população.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação. Docente da Educação Básica no Município de Seberi, RS. E-mail: [dulcehemielewski@gmail.com](mailto:dulcehemielewski@gmail.com)

<sup>2</sup> Especialista em Educação Continuada. Docente na Educação Básica no Município de Seberi, RS. E-mail: [laisgaleti\\_novo@hotmail.com](mailto:laisgaleti_novo@hotmail.com)

## **2. MARCO TEÓRICO**

Ao abordar a referida temática, a rede municipal de educação de Seberi se organiza, a fim de garantir o padrão de qualidade previsto no Art. 206, inciso VII, da Constituição Federal, e no Art. 3º, inciso IX, da LDB n. 9394/96. Atendendo ao que estabelece o Parecer n. 05/2020 do CNE/CP, os Decretos n. 55.115/2020, n. 55.118/2020 do governo do Rio Grande do Sul, Decreto Municipal n. 38/2020, Ofício n. 53/2020 da SMECD e Ofício n. 03/2020 do CME de Seberi/RS que “orienta as Instituições integrantes do Sistema de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades escolares, excepcionalmente, após as medidas de prevenção ao novo Corona vírus- COVID-19”, a equipe escolar elaborou seu plano de ação com atividades fora da instituição, proporcionando metodologias, recursos e formas de registro, os quais comprovam a realização das aulas programadas.

O registro das atividades e da participação efetiva dos alunos foi validado pelo Conselho Escolar e CME – Conselho Municipal de Educação, sendo que a frequência ficou condicionada à entrega das atividades físicas pelos alunos para a escola. A partir destas atividades realizadas, os professores avaliaram o desempenho de cada um, observando as dificuldades de aprendizagem na forma de Plano de Intervenção Pedagógica, conforme legislação Vigente.

### **2.1. Educação Infantil**

Tendo em vista que as propostas de atividades pedagógicas não presenciais primam pela manutenção de vínculos; e que a escola procurou fazer um convencimento da importância da participação da família na realização das atividades, essas não têm caráter obrigatório. Vale lembrar que na Educação Infantil, conforme legislação nacional, a avaliação é um instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica e sobre as conquistas das crianças, concebendo a continuidade dos processos de aprendizagem, portanto, não prevê a retenção das crianças da Educação Infantil.

No ano de 2020, dada a excepcionalidade, os processos de avaliação, que comumente eram realizados com base na observação sistemática da aprendizagem e no desenvolvimento da criança, levando em consideração os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e a brincadeira), foram inexistentes na maior parte do ano no ambiente escolar. A LDBEN, em seu artigo 31, inciso I, referenda que: “A avaliação é realizada para fins de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996, s/p). Desta maneira, a elaboração dos pareceres

pedagógicos, excepcionalmente emitidos ao término do ano letivo, devem descrever situações amplas, genéricas ou também devolutivas positivas de atividades em que as crianças demonstraram envolvimento e participação. Considerando que o contato presencial ocorreu de forma restrita e o retorno das atividades pedagógicas permitiram apenas uma avaliação parcial, aspectos importantes do desenvolvimento infantil não puderam ser analisados. Importante salientar que, mesmo que a participação familiar não tenha ocorrido de maneira efetiva, visto as especificidades vividas no ano em função da Pandemia do COVID-19, deve-se evitar julgamentos, expressões discriminatórias ou que avaliem a criança de acordo com a conduta da família. Em síntese, a promoção da criança nessa etapa educacional deve ocorrer independentemente dos objetivos de aprendizagem estabelecidos pela escola terem sido alcançados.

## **2.2. Ensino Fundamental- 1º ao 3º ano**

O Ensino Fundamental dá continuidade aos objetivos definidos para a formação básica das crianças na Educação Infantil, prolongando o processo educativo durante os anos iniciais e completando nos anos finais, ao ampliar e intensificar as oportunidades de aprendizagem gradativamente. O Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na educação infantil, garantindo a continuidade dos processos de aprendizagem das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que estabelecem consigo mesmas, com os outros e com o mundo.

Importante destacar que o Ensino Fundamental é a etapa intermediária da Educação Básica com a maior duração, entre a Educação Infantil e o Ensino Médio. Nessa etapa, é iniciado o processo de alfabetização da criança e, posteriormente, os conceitos introduzidos são consolidados e aprofundados em diferentes áreas do conhecimento, proporcionando o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional. No caso dos anos de alfabetização, em que é fundamental considerar a interação, as diferentes metodologias e a afetividade, a instituição de ensino, como responsável pelo processo, deve considerar os pais ou responsáveis/famílias como mediadores do processo de ensino-aprendizagem, a fim de garantir as aprendizagens essenciais previstas no seu plano curricular para esse momento.

É fundamental assegurar as especificidades no trabalho com as habilidades expressas no plano curricular de cada ano, dando prioridade a avaliação da leitura, escrita, raciocínio lógico-matemático, comunicação e resolução de problemas. Um dos instrumentos relevantes

para a percepção das aprendizagens da criança consiste na realização dos testes dos níveis. Portanto, indicou-se a realização de um teste diagnóstico ao retornar com as atividades presenciais em 2021 com o objetivo de perceber o nível em que a criança se encontra.

A avaliação no ano letivo de 2020 deu-se através de um único parecer descritivo contemplando a trajetória de cada sujeito aprendiz neste momento atípico, focando na singularidade e levando em conta o currículo efetivamente cumprido no ano de 2020. O parecer descritivo foi estruturado de forma a contemplar as vivências e experiências que ocorreram durante o período presencial do início do ano letivo, o que se realizou no período de encaminhamento de atividades domiciliares.

### **2.3. Educação Especial**

O atendimento dos estudantes da Educação Especial, apesar de todas as dificuldades impostas neste período de pandemia e excepcionalidade, deve continuar acontecendo com qualidade. As atividades domiciliares aplicam-se aos estudantes de todos os níveis, etapas e modalidades educacionais. Portanto, é extensivo àqueles submetidos a regimes especiais de ensino, entre os quais os que apresentam altas habilidades/superdotação, deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento/Transtorno do Espectro Autista (TEA), atendidos pela modalidade de Educação Especial. As atividades domiciliares, devem adotar medidas de acessibilidade igualmente garantidas, enquanto perdurar a impossibilidade de atividades escolares presenciais na unidade educacional onde estejam matriculados.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve também ser garantido no período de emergência, mobilizado e orientado por professores regentes e especializados, em articulação aos pais ou responsáveis/famílias para a organização das atividades domiciliares a serem realizadas. Os professores do AEE devem atuar com os professores regentes em rede, articulados com a equipe escolar, desempenhando suas funções na adequação de materiais, provimento de orientações específicas aos pais ou responsáveis/famílias e apoios necessários.

Foram previstas ações de apoio aos familiares ou mediadores, na realização de atividades remotas, avaliações e acompanhamento. A Avaliação no ano letivo de 2020 deu-se através de um único **parecer descritivo** ao final do ano letivo, contemplando a trajetória de cada sujeito aprendiz neste momento atípico, focando na singularidade e especificidade de cada educando levando em consideração o currículo efetivamente cumprido no ano de 2020.

### **2.4. Orientações para o registro avaliativo**

O ano letivo de 2020 foi sendo efetivado por meio de adequações e flexibilizações de toda a ordem: calendário escolar, dias letivos, currículo, metodologia, entre outros. A avaliação também sofreu adequações da periodicidade dos resultados e dos critérios de promoção/aprovação, considerando os objetivos de aprendizagem efetivamente cumpridos em relação ao contexto e condições que cada criança/estudante teve para o desenvolvimento de suas aprendizagens.

Na Educação Infantil não há retenção. Assim, no retorno às atividades escolares presenciais, as escolas devem realizar processo avaliativo socioemocional das crianças, por meio de uma escuta sensível e um olhar atento. A avaliação deve evidenciar as aprendizagens construídas em todos os aspectos do desenvolvimento, considerando os objetivos de aprendizagem essenciais em cada faixa etária, segundo a Base Nacional Comum Curricular, o Documento Orientador do Território Municipal de Seberi e os Planos de Estudos de cada etapa da educação infantil.

Neste ano letivo, excepcionalmente, a emissão do resultado do processo avaliativo da etapa da Educação Infantil ocorrerá somente ao final do ano letivo, por meio de parecer descritivo. Na etapa do Ensino Fundamental, conforme previsão legal, o coletivo de professores, em Conselho de Classe, considerará neste ano de 2020, as variáveis de excepcionalidade e o contexto de vivência de cada um(a), primando pela Aprovação Com Estudos Contínuos (AEC) 2020-2021 de todos(as) os(as).

Nesta perspectiva, o processo de avaliação no ano de 2020, para os alunos do Ensino Fundamental que prevê continuidade curricular, terá três níveis de aprovação, calculado automaticamente no programa Educar baseado na média final de todos os componentes curriculares do 4º ao 9º ano e do conceito estabelecido no Parecer Descritivo do 1º ao 3º ano.

- AEC "I" = para os(as) estudantes que realizaram as atividades pedagógicas impressas ou por meios de comunicação e alcançaram no todo ou em grande parte os objetivos de aprendizagem previstos: aprendizagens essenciais nas competências leitora e escritora, raciocínio lógico-matemático, comunicação e solução de problemas; bom nível de compreensão e criatividade; autonomia no uso de mídias digitais quando for o caso, boa adaptabilidade com o isolamento, pontualidade nos retornos das atividades a escola e professor(a), entre outras.

O professor, em 2021, realizou, inicialmente, um diagnóstico geral das habilidades correspondentes às do ano anterior, para, se entender necessário, organizar o atendimento desse grupo de estudantes, de modo presencial ou não.

-AEC "II" = para os(as) estudantes que realizaram em parte as atividades pedagógicas

impressas ou por meios de comunicação e, por isso, alcançaram minimamente os objetivos de aprendizagens essenciais, previstas nas competências leitora e escritora, raciocínio lógico-matemático, comunicação, solução de problemas, nível de compreensão e criatividade, autonomia no uso de mídias digitais quando for o caso, adaptabilidade com o isolamento, entre outras. O plano de intervenção pedagógica, para esse grupo de estudantes foca nos objetivos de aprendizagem não alcançados.

-AEC "III" = para os(as) estudantes que não realizaram as atividades pedagógicas impressas ou por outros meios de comunicação e, por isso, não alcançaram os objetivos do desenvolvimento das aprendizagens essenciais previstas para cada ano e, portanto, não há instrumentos que permita ao(a) professor(a) avaliar o desempenho. O plano de intervenção pedagógica, para esse grupo de estudantes foca nos objetivos de aprendizagem não alcançados. Cabe, por conta da aprovação de nível III, a sanção (assinatura), por parte da família, de um Termo de Compromisso na volta das atividades presenciais, onde conste a obrigatoriedade de o(a) estudante realizar, na íntegra, as atividades oferecidas pelo professor do componente curricular para fins de revalidação da sua aprovação prévia.

Assim, excepcionalmente, no ano letivo de 2020, podendo se estender a 2021, caso a pandemia persista, a periodicidade dos resultados do processo avaliativo é anual para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. A criança da Educação Infantil terá um Parecer Descritivo ao final do ano letivo e, o estudante do Ensino Fundamental, terá um resultado correspondentes a dois semestres. Ao final do ano letivo o resultado deve ser acompanhado das expressões que correspondem aos níveis AEC "I", AEC "II" ou AEC "III", conforme cada caso.

A Secretaria Municipal de Educação achou prudente optar por mudar a forma de expressar os resultados da avaliação por parecer descritivo e notas. Obtendo o resultado da avaliação final sendo que ao final do ano letivo cada estudante deve somar nota igual ou superior a 75 (setenta e cinco) em todos os componentes curriculares para sua aprovação com AEC 'I', nota superior a 50 (cinquenta) e inferior a 75 (setenta e cinco) para sua aprovação e AEC II e, caso obtenham nota inferior a 50, o(a) estudante terá sua aprovação com AEC "III".

### **3. DISCUSSÃO E RESULTADOS**

O objetivo é cumprir os aspectos legais e as aprendizagens essenciais possíveis para o ano de 2020, contemplando as orientações pedagógicas para a rede municipal de ensino, elaboradas pela Secretaria de Educação do Município de Seberi - RS (SMECD) em colaboração com as escolas da rede, na perspectiva de amenizar o impacto em relação à construção das



aprendizagens, a partir da implementação do modelo remoto de ensino.

Com o intuito de possibilitar que os estudantes possam seguir aprendendo durante o isolamento social, garantindo um direito fundamental, em consonância com os direitos e objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa educacional na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e desdobradas nos currículos e propostas pedagógicas das instituições, as atividades domiciliares estão organizadas no modelo remoto de ensino, no qual é prevista a forma de acesso às atividades por parte dos estudantes por meio de Material físico, elaborado pelo professor regente das turmas de Currículo por atividade ou das disciplinas que contemplam a carga horária, no caso dos anos finais do Ensino Fundamental. Considerando os protocolos de distanciamento previstos para o município e horários agendados/disponibilizados por cada instituição.

Sendo assim, as atividades escolares programadas serão preparadas e disponibilizadas pelos professores, por área do conhecimento, de forma a possibilitar a pesquisa, interpretação, criticidade e autonomia dos estudantes com o intuito de se adequar a essa situação emergencial excepcionalmente, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao novo Corona vírus.

Além disso, a escola vem realizando divulgação, junto à comunidade escolar, das formas de prevenção e cuidados, de acordo com os órgãos de saúde, bem como o período de suspensão das atividades presenciais na própria escola. Anterior a este período de quarentena, a coordenação pedagógica e os professores já vinham realizando seu planejamento focando a prevenção tanto do Corona vírus, como também da dengue, também presente em nosso meio.

Para que se efetive a realização das atividades propostas da melhor forma possível a escola juntamente com seu corpo docente vem usando os mais diversos meios de comunicação com seus alunos e familiares tais como: atividades físicas – impressa, vídeos, fotos e as mais diversas redes sociais para facilitar o contato de forma virtual em tempos de pandemia.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este Plano de Ação Pedagógica se caracteriza de suma importância pela necessidade de reorganização das atividades pedagógicas durante o período de realização das atividades não presenciais, em função da propagação do novo Coronavírus – COVID-19. As aulas foram suspensas de forma presencial na rede municipal no dia 19 de março de 2020, após transcorridos 18 dias letivos desde o início do ano letivo em 19 de fevereiro de 2020.

A comunidade escolar foi amplamente comunicada do fechamento da instituição através de bilhetes enviados às famílias, conversas diretas em sala de aula, rádios locais, grupos

de WhatsApp, Instagram e Facebook da Escola. Por meio deste documento foi possível registrar todas as etapas e ações necessárias para reorganizar os tempos, espaços, objetivos, recursos e estratégias inicialmente pensados para o ano letivo 2020, assegurando o padrão de qualidade previsto na legislação vigente supracitada, levando em consideração a proposta pedagógica e plano curricular da Escola.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF, out. 1988. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 06 nov. 2021.

BRASIL. Lei Federal n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União (DOU)**, Seção 1, Brasília/DF, p. 27839, dez. 1996.

BRASIL. **Ofício n. 53/2020-Pres**, de 9 de abril de 2020. Sugere a inclusão de critérios clínicos e radiológicos para o diagnóstico e notificação de COVID-19 de pacientes sintomáticos. Brasília/DF: Câmara dos deputados, 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 11**, de 07 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília/DF: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 5**, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília/DF: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2020.

GUARULHOS. **Memorando Circular n. 67**, de 25 de novembro de 2020. Informações sobre o módulo 6 – AVA Currículo. Guarulhos/SP: Secretaria de Educação, 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 55.115**, de 12 de março de 2020. Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo COVID-19 (novo Coronavírus). Porto Alegre/RS: Palácio Piratini, mar. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 55.118**, de 16 de março de 2020. Estabelece medidas complementares de prevenção ao contágio pelo COVID-19 (novo Coronavírus) no âmbito do Estado. Porto Alegre/RS: Palácio Piratini, mar. 2020.

SEBERI. **Decreto n. 038**, de 24 de abril de 2020. Regulamenta a retomada das aulas na rede municipal de ensino, e estabelece outras providências. Seber/RS: Gabinete do Prefeito Municipal, 2020.

SEBERI. **Ofício n. 53**, de 04 de maio de 2020 Seber/RS: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, 2020.

# A SECRETARIA DA PÓS-GRADUAÇÃO COMO PROTAGONISTA DA INOVAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DOS PPGS EM EDUCAÇÃO

Silvia Adriana da Silva Soares  
Evaldo Luis Pauly

Resumo: Este trabalho tem como foco de pesquisa a gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, delimitando o campo empírico na atuação das/os secretárias/os que trabalham nos Programas de Pós-graduação, na área da Educação, no Brasil, destacando as atividades que envolvem a gestão a partir da implantação da Plataforma Sucupira como principal veículo de publicização dos indicadores necessários à avaliação quadrienal dos PPGs coordenado pela CAPES. O objetivo consiste em relatar a experiência de inserção no Fórum de Secretárias de Programas de Pós-graduação em Educação - FORSEC e no Encontro Nacional de Secretárias de Programa de Pós-graduação em Educação - ENSEC. Concluímos que as secretárias assumem atividades laborais que são atribuídas às coordenações e docentes, devendo buscar capacitação para atender às exigências da gestão da pós-graduação. Assim, é de extrema importância que os PPG's incentivem suas secretárias a participarem dos encontros do FORSEC e do ENSEC.

Palavras-chave: PPGs em Educação; pós-graduação *stricto sensu*; secretárias da pós-graduação; Fórum de Secretárias de Programas de Pós-graduação em Educação (FORSEC).

## Introdução

O presente artigo tem como foco de pesquisa a gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, delimitando seu campo empírico na atuação das/os secretárias/os que trabalham nos Programas de Pós-graduação, na área da Educação, no Brasil, destacando as atividades que envolvem a gestão a partir da implantação da Plataforma Sucupira como principal veículo de publicização dos indicadores necessários à avaliação quadrienal dos PPGs coordenado pela CAPES.

A ferramenta principal das Instituições de Ensino Superior mantenedoras de Programas de Pós-Graduação para a gestão e avaliação dessa categoria é, obrigatoriamente, a Plataforma Sucupira. Nela são inseridas informações referentes ao Programa e que, no final do quadriênio, alimentam as análises do processo avaliativo realizado pela comunidade acadêmica brasileira, liderada pela Capes.

Neste sentido a Secretaria de um Programa de Pós-Graduação possui função estratégica no que se refere à assistência das coordenações, dos corpos docente e discente naquilo que concerne às dimensões pedagógica e administrativa. Portanto, o profissional que nela atua se constitui como gestor que, visto sob esta perspectiva, precisa dominar um conjunto de técnicas, conhecimentos e procedimentos capazes de possibilitar uma gestão qualificada.

Desta forma, as Secretárias da Pós-Graduação, necessitam ter um perfil empreendedor com competências que lhes permitam agir e tomar decisões em um ambiente sob contínuas transformações, inovações e tensões decorrentes do processo permanente de avaliação da Pós-Graduação.

E para auxiliar os profissionais que atuam nestas secretarias foi criado em 2002 o Fórum de Secretarias/os de Programa de Pós-graduação em Educação da Região Sul - FORSEC, idealizado pelo professor Dr. Lucidio Bianchetti da UFSC, que desde então vem acontecendo paralelamente às reuniões da ANPED/Sul. Com a consolidação desta iniciativa da Região Sul, as Secretárias de PPGE conseguiram organizar com o apoio da ANPED o Encontro Nacional de Secretárias de Programas de Pós-graduação em Educação - ENSEC.

Sendo assim, o objetivo deste artigo é relatar a experiência de inserção no Fórum de Secretárias de Programa de Pós-graduação em Educação - FORSEC e do Encontro Nacional de Secretárias de Pós-graduação em Educação - ENSEC.

### **O Funcionamento da Pós-Graduação Brasileira**

A CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, com pretensão de formar “especialistas e pesquisadores nos mais diversos ramos de atividades: de cientistas qualificados em física, matemática e química a técnicos em finanças e pesquisadores sociais” (Capes, 2014, s/p.). Anísio Spínola Teixeira é intitulado pelo Ministro da Educação para fundar a CAPES, da qual se torna o primeiro presidente de 1951 a 1964. Em 1965, durante o golpe militar, surge o parecer 977/65, do Conselho Federal de Educação, de autoria do Conselheiro Newton Sucupira (Sucupira, 2005). Este Parecer estabeleceu conceitos e critérios para a classificação dos cursos de pós-graduação no Brasil. Alicerçado nestes conceitos e critérios a CAPES fez um “levantamento” juntando dados de 157 instituições cujos resultados salientaram “a presença de 286 cursos de aperfeiçoamento e especialização e 96 cursos de pós-graduação dos quais 22 eram de doutorado, 67 de mestrado e 7 de características que não se enquadravam nos critérios estabelecidos para verificação” (Guterres, 2002, s/p.).

Após este levantamento teve início o processo de avaliação da Pós-Graduação no Brasil, que de acordo com Cury (2005, p. 10), o Parecer Sucupira “passou a conceituar e normatizar os cursos de pós-graduação no Brasil”. Critérios que são utilizados até hoje, razão pela qual a CAPES denominou de Plataforma Sucupira, o aplicativo “Coleta de Dados” que une e define os dados necessários à avaliação da pós-graduação. O sistema de avaliação, está

em contínuo aperfeiçoamento, “serve de instrumento para a comunidade universitária na busca de um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais” e os resultados desta avaliação são empregados para formulação e reformulação das “políticas para a área de pós-graduação” (Capes, 2014, s/p).

Os cursos novos aprovados pela Capes iniciam com, no mínimo, conceito 3, para os mestrados e conceito 4 para Doutorado. A avaliação desses cursos é realizada a cada quatro anos (quadrienal) gerando uma nota com base em conceitos, que vai de 1 a 7. A Coordenação do PPG é responsável pelo preenchimento dos dados na Plataforma Sucupira. Considerando que os Coordenadores são “passageiros”, isto é, são docentes do Colegiado indicados por seus pares para o cumprimento de um mandato e, periodicamente, são substituídos por novas indicações dos Colegiados dos PPGs, as secretárias acabam sendo mais “permanentes” que as coordenações e adquirem expertise na gestão das informações necessárias para o preenchimento dos dados na Plataforma Sucupira. Desse modo, parece que o *modus operandi* dos PPGs é que as secretárias operem na Plataforma Sucupira as informações mais vinculadas à administração do próprio PPG, tais como: as informações relacionadas aos dados cadastrais do PPG, seus financiadores, de seus discentes (matrícula nas disciplinas, bolsistas, registro de defesas, cadastro dos avaliadores externos, turmas, e divulgação dos textos das teses e dissertações) ficando mais a cargo dos Coordenadores os textos analíticos da Proposta do Programa, tendo como base empírica as produções intelectuais vinculadas aos projetos de Pesquisa.

Desta forma, as secretarias têm que estar preparadas para auxiliar as Coordenações no preenchimento da Plataforma Sucupira, mantendo-se sempre atualizadas, participando de cursos para qualificarem sua atuação, bem como devem participar dos encontros do Fórum Sul de Secretarias de Programa de Pós-graduação em Educação e do Encontro Nacional de Secretarias de Programa de Pós-graduação em Educação, pois esse espaço foi criado para subsidiar, apoiar as secretárias em sua atuação profissional.

## **Discussão e resultados**

Para entender porque as secretárias são o foco deste estudo, é necessário apresentar o histórico de inserção e atuação da pesquisadora no campo da pesquisa. Fato que merece a apresentação de uma memória pessoal, documentada na medida do possível, sobre o Fórum de Secretários dos PPGs em Educação da Região Sul (SC, PR e RS) que teve início no ano de 2002, entre os dias 27 e 29 de novembro, na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis, idealizado pelos Professores Doutores Lucidio Bianchetti e Maria Célia

Marcondes de Moraes (*in memoriam*), ambos do PPGE – UFSC. Após este primeiro encontro foi elaborada uma carta, solicitando apoio das Coordenações de Programas de Pós-Graduação em Educação para que o Fórum continuasse acontecendo.

Desde então, o Fórum, denominado FORSEC, é realizado paralelamente às reuniões da Anped Sul, tendo como “objetivo discutir questões relativas ao trabalho nas secretarias dos PPGEs, bem como instrumentalizá-los para o contínuo aperfeiçoamento da sua ação nos Programas” (PORTAL ANPEDSUL, 2012, s/p).

Em 28 de outubro de 2014, durante o VII Fórum de Secretários de Programa de Pós-Graduação em Educação da Região Sul foi elaborada uma carta enviada à presidenta da ANPED. Nesta carta solicitava-se apoio para realização do I Encontro Nacional de Secretárias de PPGs em Educação, pois este era um tema que vinha sendo discutido em todos os encontros do FORSEC.

Levando em conta os aspectos relevantes acima relacionados, pleiteamos junto a este órgão um espaço na Anped Nacional para criação do Fórum Nacional das(os) Secretárias(os) de Pós-Graduação em Educação, com o objetivo de:

1º Ampliar a troca de experiências entre os Programas a nível Nacional, proporcionando com isso a disseminação de conhecimento entre as mais variadas regiões;

2º Proporcionar através deste Fórum produções (resumos, resultados de pesquisa, entre outros) com temáticas relacionadas à função da(o) Secretária(o) de PPGE. Reiteramos que há pesquisas sendo realizadas neste âmbito, por exemplo, a monografia de curso de Pós-Graduação Lato Sensu desenvolvida pela Secretária Sílvia Adriana da Silva Soares (UNILASALLE), intitulada “A gestão da pós-graduação *Stricto Sensu*: perfil dos Secretários dos programas de pós-graduação, na área da Educação, na região Sul do Brasil” sob a orientação do Prof. Dr. Evaldo Luis Pauly, em que os sujeitos e objeto da pesquisa serão as(os) próprias(os) Secretárias(os) dos PPGEs;

3º Disponibilizar uma comissão (sob supervisão da Anped) para o planejamento/programação do Fórum Nacional de Secretárias(os) (FÓRUM SUL DE SECRETÁRIAS(OS), 2014).

No início, a diretoria da ANPED entendeu que as Secretárias reivindicavam direito de filiar-se à Associação, quando estávamos solicitando o apoio da ANPED para que Coordenações e mantenedoras de PPGs em educação viabilizassem a participação das secretárias. Afinal, esclarecidos os pontos, conseguimos o apoio da ANPED para realizar o I Encontro Nacional de Secretárias/os de Programa de Pós-graduação em Educação, como uma das atividades paralelas da 37ª Reunião Nacional da ANPED. O encontro aconteceu de 4 a 7 de outubro de 2015, na sala 109, bloco D, do Centro de Educação na UFSC, Campus Florianópolis, SC. Este encontro foi organizado pelas secretárias dos Programas de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle e da Universidade do Vale do Rio do Sinos. Foram tratados os seguintes temas: A importância do trabalho em conjunto da Secretária com a Coordenação; Histórico do Fórum de Secretárias de Programas de Pós-Graduação em Educação da Região

Sul; Avaliação Capes: Plataforma Sucupira: uma nova cultura avaliativa; Profissionais em Gestão da Pós-Graduação: perfil, competências e atividades na percepção das secretárias dos PPGs em Educação; “Histórico e afirmação do Fórum de Secretárias/os de PPGE: Conquistas e perspectivas”; Currículo Lattes versus Plataforma Sucupira.

A dedicação das organizadoras para a realização deste Fórum é voluntária e nenhum dos palestrantes é remunerado ou mesmo apoiado para apresentar seu trabalho sobre os temas que as secretárias ou as organizadoras elegem como relevantes para o desenvolvimento de suas atividades laborais. No último dia do evento elaboramos um documento, que foi enviado a diretoria da ANPED, solicitando que o FORSEC fosse reconhecido e legitimado.

Em 23 de março de 2016 recebemos um ofício em resposta a nossa solicitação, enviado por e-mail, com o seguinte teor:

[...] A estrutura e caracterização apresentadas evidenciam que enquanto associação a ANPED representa os seus associados, não sendo possível nenhuma vinculação que não cumpra, primeiramente, essa condição.

A Diretoria da ANPED entende que a progressiva organização dos secretários da pós-graduação qualifica e fortalece seus profissionais, manifesta sua disponibilidade para o diálogo e reafirma seu compromisso histórico com o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social, porém não é possível que este Fórum seja criado dentro do corpo estatutário da Associação (ANPED, 2016).

Ainda no mesmo ano, em julho de 2016, durante a realização do VIII Fórum de Secretários/as de Programa de Pós-graduação em Educação da Região Sul, foi colocado em votação se iríamos tentar novamente autorização perante a ANPED para que realizássemos o II Encontro Nacional de Secretárias/os de Programa de Pós-graduação em Educação. Diante da afirmativa, foi designada uma Coordenação para tomar a frente das negociações junto à ANPED e uma Comissão para organizar o II ENSEC.

Em março de 2017 recebemos resposta de nossa solicitação por e-mail:

[...]. Vou respondendo cada demanda para irmos dialogando.

1) espaço físico com equipamentos para projeção - Podemos reservar uma sala para que o Fórum de Secretárias trabalhem, penso que isto já estava nos nossos estudos prévios. Rose pode nos ajudar com isto. Precisamos saber para quantas pessoas, penso que não teremos auditório disponível.

2) certificado de participação no evento assinado pela presidência da ANPED e FORSEC - ok, como os Secretários(as) de programas não estarão inscritos no evento. Proponho que o Fórum mesmo produza o certificado e eu assino junto. Pode ser?

3) disponibilização da lista dos palestrantes financiados pela ANPED para a composição da programação do II Fórum Nacional de Secretários - peço que a Rose compartilhe esta informação com vocês para que vocês possam fazer os convites que julgarem adequados.

4) possível apoio financeiro caso a temática não esteja contemplada na referida lista para atender às necessidades técnicas da formação dos secretários. Este é o mais difícil. Como vocês sabem as fontes de financiamento estão muito restritas e estamos com muito cuidado com os custos da 38a RN. Então peço que considerem as condições de convidar alguém da lista dos que já estaremos financiando.

5) apoio ou endosso da Diretoria da ANPED para eventuais encaminhamentos de

solicitação do FORSEC para a participação de técnicos da CAPES/CNPQ - podemos fazer o convite juntos, neste caso pedimos que a CAPES ou o CNPQ enviem o técnico e assumam os custos do envio,

6) inclusão do Fórum na agenda de eventos paralelos da 38ª Reunião Nacional da ANPED - ok, penso que isto é tranquilo

7) divulgação pela Diretoria da ANPED junto às comissões locais das próximas reuniões regionais (23ª Reunião Regional da Anped Nordeste, da 1ª Reunião Regional da Anped Norte e da 13ª Reunião Regional da Anped Centro-Oeste) acerca da realização do VIII Fórum de Secretários(as) de Programas de Pós-graduação em Educação da Região Sul, bem como da possível realização do II Fórum Nacional de Secretários de Programas de Pós-graduação em Educação. - acho que seria legal vocês enviarem uma correspondência que pudessemos reencaminhar para as regionais (ANPED, 2017).

De posse da lista dos palestrantes financiados pela ANPED, organizamos o II ENSEC, paralelo a 38ª reunião da ANPED, que ocorreu de 01 a 04/10/2017, no Centro Paulo Freire - Sala 103 - 1º Andar Norte, Universidade Federal do Maranhão – UFMA, em São Luís, com o seguinte cronograma: Histórico do FORSEC - Fórum Sul de Secretários/as de PPGE; Experiências de Gestão da Pós-graduação *stricto sensu* e o papel dos secretários no contexto da avaliação dos cursos; Internacionalização e a Pós-graduação; Desmistificando a Plataforma do CNPq; Desmistificando a Plataforma Sucupira: como utilizar a Plataforma como facilitador das atividades de um PPGE; A importância da ANPED na organização independente e autônoma da pesquisa em educação no Brasil; O papel dos/das secretários/as na gestão dos Programas de Pós-Graduação em Educação; A importância das revistas para os PPGs em educação e a contribuição das Secretarias; Oficina sobre Currículo Lattes; Invisibilidade do ofício das secretárias no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação; O papel das secretarias na administração técnica das Coordenações dos PPGs conforme os critérios (quesitos) da Ficha de Avaliação da CAPES.

Durante a realização do II ENSEC, em conversa com a diretora da ANPED, foi nos reiterado afirmativamente a parceria para que possamos continuar organizando o nosso encontro paralelamente às reuniões da ANPED.

O III ENSEC aconteceu no período de 20 a 24 de outubro de 2019, na Universidade Federal Fluminense. Dentre os palestrantes e temas trabalhados no III ENSEC, destacam-se: Profª. Drª. Andrea Barbosa Gouveia – Presidenta da ANPED (UFPR) - assinatura da minuta de Colaboração entre Anped e o Forsec, que oficializa a participação do ENSEC nos próximos eventos da ANPED; Prof. Dr. Lucidio Bianchetti (UFSC) - Criação e Estruturação do Fórum: Gênese, Momento Atual e Perspectivas; Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza – Coordenador Adjunto da Área de Educação da CAPES (UFP) - Pós-Graduação em Educação: cenários, desafios e perspectivas, em relação a função de secretárias(os) dos PPGs; Prof. Dr. Robert Evan Verhine – Coordenador da Área de Educação da CAPES (UFBA) - “Entendendo as mudanças



na avaliação da Capes: um olhar de dentro?"; Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eva Teresinha de Oliveira Boff – Coordenadora do PPG Educação em Ciências (UNIJUI) - As dificuldades dos PPG's nota 3, 4 e 5 frente as mudanças de avaliação da CAPES; Prof. Dr. Jefferson Mainardes (UEPG) - Ética em pesquisa: procedimentos; Prof. Dr. João Batista Carvalho Nunes – Coordenador Nacional do FORPREd/ANPED (UECE) - O Papel das/os Secretárias/os para a Garantia da Qualidade dos Programas de Pós-graduação em Educação; Prof. Dr. Marcos Marques de Oliveira – Vice-Coordenador PPG em Educação da UFF. Da divisão do trabalho administrativo-acadêmico na pós-graduação brasileira: notas reflexivas a partir de um caso em estudo; Me. Silvia Adriana da Silva Soares – Secretária da Pós-Graduação da Universidade La Salle - “Perfil e Competências de Secretárias/os de Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu Em Educação do Brasil”.

O evento foi extremamente enriquecedor, os palestrantes contribuíram com temas importantes para melhora de nossos afazeres, de nossas tarefas dentro da Secretaria do PPG.

### **Considerações finais**

As secretárias são profissionais multitarefas e cada vez mais tem que se manterem atualizadas e preparadas para assessorar na gestão da secretaria, bem como assessorar a Coordenação no fornecimento de dados para o preenchimento da Plataforma Sucupira. Devem buscar formação permanente para complementar sua qualificação profissional para atender as demandas geradas pelo processo de avaliação da Capes e para isso as secretárias, de modo geral, necessitam do apoio das Coordenações dos PPGs e dos Gestores das Instituições de Ensino Superior que mantem os Programas.

Penso que as Coordenações deveriam deixar mais claro perante as suas lideranças que as secretárias têm papel importantíssimo dentro da secretaria do PPG, salientar que ajudamos muito em tudo que é preciso, que tomamos à frente em várias tarefas, que deveriam ser da coordenação e dos docentes, para ajudar o Programa a se sair bem na avaliação e todas as Coordenações deveriam incentivar suas secretárias a participarem dos encontros do FORSEC, quando acontece na Região Sul e participar do ENSEC no âmbito nacional, pois é um evento pensado para ajudar as secretárias com suas atividades laborais e principalmente a entender como funciona a avaliação da Capes e de que maneira podemos auxiliar corretamente no preenchimento da Plataforma Sucupira.

Este movimento organizado pelas secretárias, através do FORSEC e do ENSEC, encontro regional e nacional demonstra a preocupação destas colaboradoras com a realização de suas atividades laborais com excelência, as sessões de comunicação propiciadas pelas secretárias e a troca formal e informal de experiências entre elas têm contribuído para o

aprimoramento de suas atividades e da própria pós-graduação em educação, caracterizando uma boa prática formativa destas profissionais, muitas vezes ignoradas, mas que são estratégicas para o desenvolvimento científico da área da Educação.

#### Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. **[Correspondência]**. Destinatário: Representante do FORSEC Sul. Rio de Janeiro, 23 de março de 2016. Ofício ANPEd nº 013/2016.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. **[Correspondência]**. Destinatário: Silvia Adriana da Silva Soares - Representante do FORSEC Sul. Rio de Janeiro, 29 de março de 2017. E-mail.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **História e Missão**. 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>. Acesso em: 18 abr. 2014.

CURY, C. R. J.. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, 7-20, 2005.

FÓRUM SUL DE SECRETÁRIAS(OS). **[Correspondência]**. Destinatário: Presidente da ANPED Nacional. Florianópolis, 28 de outubro de 2014. Carta.

GUTERRES, C. R. J.. A Faculdade Interamericana de Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação/ Departamento de Educação Especial/Laboratório de Pesquisa e Documentação – **LAPEDOC**, v.1, n.19, Santa Maria, 2002. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2002/01/a11.htm>. Acesso em: 20 ago. 2014.

PORTAL ANPEDSUL. **Fórum de Secretários(as) de Programas de Pós-graduação em Educação da Região Sul**. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/home.php?link=secretarios&sublink=secretarios>. Acesso em: 06 mai. 2014.

SUCUPIRA, N.. (Relator). Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, p. 162-173, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a14n30.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2014.

## AÇÕES SOCIAIS QUE PROMOVEM O PROTAGONISMO E A AUTONOMIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Liliane Kolling<sup>1</sup>

Priscilla Rosa Farias<sup>2</sup>

Hildegard Susana Jung<sup>3</sup>

### Resumo:

O objetivo do presente trabalho consiste em apresentar um relato de experiência baseado nas vivências do Projeto “Ações sociais que promovem o protagonismo e a autonomia no contexto escolar” da Escola La Salle Esmeralda. A metodologia, de cunho qualitativo edescritivo, busca no relato de experiência seu itinerário. Os resultados apontam que através da implantação na escola, das atividades extracurriculares, pôde-se perceber maior desempenho cognitivo e social de diversos estudantes no turno regular de aula. Mostram-se mais integrados com a instituição e respeitando ainda mais o espaço escolar, sentindo-se parte integrante da comunidade educativa.

**Palavras-chave:** Educação básica; projeto social; educação integradora; educação inovadora.

### Introdução:

Com a necessidade de ocupar os estudantes no contraturno das aulas na Escola La Salle Esmeralda a equipe pedagógica iniciou um projeto com o intuito de fomentar a participação destes em oficinas, atividades físicas e escolares. A escola está inserida numa comunidade carente de Porto Alegre e atende cerca de 630 estudantes que moram próximo e/ou nas redondezas.

Uma das preocupações da equipe pedagógica é pensar em atividades no contraturno escolar, pois não existe um espaço de lazer ou cultura na comunidade para que essas crianças e jovens possam frequentar fora do horário escolar, propiciando uma extensão do aprendizado do educando. A escola está na comunidade há 40 anos e é uma referência para os estudantes e famílias. Todos os dias é oferecida aos educandos uma alimentação acompanhada por uma nutricionista, que para muitos se torna a única refeição saudável do dia.

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação/ Universidade La Salle/Canoas. Gestora na Rede La Salle. É integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos/Universidade La Salle/ Canoas. E-mail: [liliane.kolling@lasalle.org.br](mailto:liliane.kolling@lasalle.org.br)

<sup>2</sup> Professora dos Anos Iniciais na Escola La Salle Esmeralda. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos/Universidade La Salle/ Canoas. E-mail: [priscilla.rosa@lasalle.org.br](mailto:priscilla.rosa@lasalle.org.br)

<sup>3</sup> Doutora em Educação/Universidade La Salle/Canoas. Atualmente é docente do curso de Pedagogia, Coordenadora e pesquisadora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unilasalle. Linha de pesquisa: Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas. É vice-líder do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos/Universidade La Salle/ Canoas. E-mail: [hildegard.jung@unilasalle.edu.br](mailto:hildegard.jung@unilasalle.edu.br)

A abertura da escola para o acolhimento dessas crianças e adolescentes faz com que diminua consideravelmente a sua vida ociosa nas ruas, diminuindo assim o risco de envolvimento com o tráfico de drogas, questão vivenciada na comunidade onde a escola está inserida. Portanto, o objetivo do projeto é retirar das ruas as crianças e jovens que moram na comunidade e que são estudantes da escola, além de oportunizar atividades que possibilitem o desenvolvimento de habilidades e competências auxiliando no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, proporcionar atividades que envolvam motricidade fina e ampla, facilitar e criar situações de aprendizagem no espaço escolar, promover um ambiente favorável para a construção de futuros empreendedores.

O projeto busca, além de ocupar os estudantes com atividades relacionadas à prática de esportes e/ou voltadas para a aprendizagem, melhorar o rendimento escolar como um todo. Iniciamos com poucas oficinas pelo espaço restrito na escola por mudanças ocorridas devido à Covid-19, pandemia que nos afeta mundialmente desde o início do ano de 2020, mas foi se expandido com a grande demanda por parte dos estudantes. Aos poucos, um educando foi relatando ao outro as experiências vivenciadas nas oficinas motivando-os a participarem cada vez mais. Nos dias atuais, temos oficinas de música, basquete, iniciação esportiva, inglês, informática, xadrez, dança e grupo de jovens. Todas essas promovem a formação integral de nossos estudantes, possibilitando momentos de interação entre eles e professores, além de interligar a comunidade com a instituição de ensino. Poder oferecer um espaço saudável e prazeroso, faz com que ambas as partes, escola e comunidade, façam parte da instituição colaborando para melhorias e cuidados necessários no dia a dia.

Os estudantes se identificam e escolhem as atividades nas quais têm maior interesse, mas isso não os impossibilita de visitar as aulas nas quais tem curiosidade, participando de forma experimental. Após, sentem-se à vontade para realizar suas escolhas de maneira tranquila e objetiva. Em cada oficina os estudantes são incentivados a pensarem ações para promover o empreendedorismo, buscando soluções para alguns obstáculos e problemas como, por exemplo: a aquisição de uniforme para o basquete. O grupo refletiu e juntos pensaram em fazer uma rifa para confeccionarem a camiseta e o calção, pois o valor é alto e muitos não têm condições de comprar. Assim, podemos ver que os estudantes podem ser protagonistas da sua ação.

Por questões referentes à pandemia, o número de alunos precisou ser reduzido para se obter a regra sanitária necessária do distanciamento de um metro. Mesmo assim, os estudantes não desistiram de participar e se engajaram em atividades com as quais se identificam. Nós da Escola La Salle Esmeralda, acreditamos na educação integral do ser

humano, pensando no estudante como um todo, onde não apenas os conteúdos são importantes, mas questões relacionais e sociais fazem parte do seu desenvolvimento. Para essas questões, o professor deve estar atento e motivar o educando a realizar atividades significativas e diferenciadas.

Na Escola La Salle Esmeralda, contamos com o reforço escolar, onde o estudante recebe auxílio para suas dificuldades na aprendizagem por outro professor de uma maneira diversificada. Muitas vezes torna-se necessário que o estudante tenha o entendimento adquirido por outro professor, facilitando assim sua trajetória escolar de aprendizagem.

**Objetivo:**

Apresentar um relato de experiência baseado nas vivências do Projeto “Ações sociais que promovem o protagonismo e a autonomia no contexto escolar” da Escola La Salle Esmeralda.

**Indicações teóricas:**

Pensar em atividades extras para os educandos da escola La Salle Esmeralda, nos faz refletir sobre a necessidade que os estudantes mostram perante situações de convívio social e conhecimento cultural, pontos não existentes na comunidade. No bairro onde a escola está inserida, a grande maioria dos moradores e educandos da escola vivem em situação de vulnerabilidade social e vivem de rendimento do trabalho informal de algum membro da família ou do auxílio do governo (Bolsa Família). Conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), o Índice de Desenvolvimento Familiar (IDF):

A realidade brasileira nos mostra que existem famílias com as mais diversas situações socioeconômicas que induzem à violação dos direitos de seus membros, em especial, de suas crianças, adolescentes, jovens, idosos e pessoas com deficiência, além da geração de outros fenômenos como, por exemplo, pessoas em situação de rua, migrantes, idosos abandonados que estão nesta condição não pela ausência de renda, mas por outras variáveis da exclusão social. Percebe-se que estas situações se agravam justamente nas parcelas da população onde há maiores índices de desemprego e de baixa renda dos adultos (BRASIL, 2005, p. 40).

A vulnerabilidade está relacionada à pobreza e ao risco social, causados pelo capitalismo que, conforme Martins (2008, p. 11), [...] “se expande à custa da redução sem limites dos custos do trabalho, debitando na conta do trabalhador e dos pobres o preço do progresso sem ética nem princípios”.

O papel do educador torna-se fundamental no movimento dos estudantes dentro da comunidade educativa. Pensar numa educação de qualidade, deve ser além da sala de aula, o professor precisa sair da caixinha para romper paradigmas muitas vezes vivido por eles, e criar práticas pedagógicas que sejam disruptivas trazendo influências positivas para administração de seus conteúdos. Precisa-se envolver-se afetivamente e cognitivamente com seus educandos proporcionando uma aprendizagem e um ensino de qualidade a todos. Fazenda (1996, p. 16) traz que:

[...] muitos professores e propostas curriculares têm idealmente perseguido um projeto científico, em termos de experiência de atividades exigidas dos alunos, sem conseguir atingi-las e perdendo de vista necessidades mais fundamentais de introduzir o aluno no domínio do cálculo e das noções básicas que levam, através de soluções matemáticas, a resolver situações problemáticas que envolvam experiências do dia-a-dia.

O professor precisa evoluir juntamente com os seus educandos, pensando no bem estar e na aprendizagem do mesmo, relacionando o que este estudante tem como maior habilidade e experiência. Uma das novas perspectivas de uma educação tecnológica e de qualidade é o grande avanço da tecnologia dentro das instituições de ensino. A tecnologia está sempre presente na vida dos nossos estudantes, onde diversas vezes são estimulados ao raciocínio rápido e lógico. Mas trabalhar questões corporais muitas vezes torna-se como desafio para os jovens de hoje. Cada dia mais, encontra-se adolescentes vivenciando experiências sedentárias que prejudicam sua saúde física e mental. Para isso, adquirir espaço e integração entre os educandos na escola, proporciona o bem estar-integral de nossos estudantes.

A aprendizagem acontece quando o estudante vê significado e deve ocorrer em vários formatos. As oficinas, além de desenvolver várias habilidades motoras e cognitivas, auxiliam na formação como cidadão e buscam alternativas para solucionar problemas. Conforme Moran (2018, p. 2): “As pesquisas atuais da neurociência comprovam que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada pessoa aprende o que é mais relevante e o que faz sentido para si, o que gera conexões cognitivas e emocionais”.

Torna-se muito favorável e importante a participação da comunidade dentro da escola, pois sentem-se pertencentes a comunidade educativa, trazendo benefícios, como a valorização e cuidado com a nossa escola. Prestes (2006, p.35) já relata que: “Os pais possuem o desafio de transformar os laços familiares, o amor e a parceria com os filhos em uma experiência de crescimento para todos”. Envolver as famílias em projetos relacionados à aprendizagem dos educandos, faz com que ambos sintam-se pertencentes àquela comunidade educativa.

O papel da escola também é promover espaços que oportunizem aos estudantes essa aprendizagem significativa. Para Daros (2018, p. 5): “Independentemente da implementação de um modelo ou uma nova estratégia inovadora, toda prática educativa deve ter caráter intencional e necessita de planejamento e sistematização”. O projeto tem esse caráter intencional e foi crescendo e sendo aprimorado para atingir um número maior de estudantes.

### **Resultados parciais:**

Através da implantação na escola, das atividades extracurriculares, pôde-se perceber maior desempenho cognitivo e social de diversos estudantes no turno regular de aula. Mostram-se mais integrados com a instituição e respeitando ainda mais o espaço escolar, sentindo-se parte integrante da comunidade educativa.

O rendimento escolar mostrou fatores positivos quanto à permanência dos estudantes na escola no turno inverso, aumentando estímulos cognitivos que trazem benefícios em questões relacionadas aos estudos e conteúdos. Tornou-se de extrema importância as aulas relacionadas ao reforço escolar para o acompanhamento e a prática cognitiva deste estudante, possibilitando mais oportunidades para o mesmo aprender o conteúdo disponível em sala de aula pelos professores regulares. Além de oportunizar que essas crianças e a jovens estejam em um ambiente seguro e acolhedor, longe da violência que emerge na comunidade.

Estar inserido numa comunidade em situação de vulnerabilidade social, e ver diariamente o crescimento social dos educandos da escola La Salle Esmeralda, promove satisfação e motivação para que a instituição possa crescer mais pensando nos protagonistas principais desta trajetória escolar, os estudantes. Vê-los com o encantamento e a tranquilidade ao participar das diferentes oficinas, mostra o quanto seguimos a missão lassalista e a BNCC, de atendermos o estudante como um todo, formando um cidadão integral e ético.

Pensar numa educação de qualidade, onde o aluno é o protagonista da sua aprendizagem nos leva a pensar na fala de Moran (2018), onde cada estudantes é diferente do outro, e por isso, o ensino deve ser diversificado, possibilitando atividades diversas para o aprendizado deste educando como ser.

### **Considerações finais:**

Com a participação efetiva dos estudantes nas oficinas e atividades no contraturno, podemos envolver as famílias no processo de construção da autonomia e crescimento pessoal dos mesmos que buscam um futuro melhor para seus filhos. O incentivo para que reflitam e pensem em situações que possam melhorar as condições de vida familiar e consigam mudar a realidade vivida em suas casas, impulsiona toda comunidade escolar.

Através dos projetos interdisciplinares e das atividades no contraturno, percebemos uma maior participação dos educandos, impossibilitando que circulem nas ruas a mercê de qualquer perigo. As famílias nos agradecem por proporcionar esses momentos aos seus filhos, pois muitos podem sair para o trabalho com tranquilidade. O desafio é possibilitar uma prática pedagógica no espaço escolar capaz de envolver os estudantes em atividades grupais e colaborativas.

É evidente que a participação e a relação entre professor e educando favorece a personalização do processo pedagógico. Por isso, a evolução cognitiva, social e emocional tiveram crescimento favorável e significativo para o rendimento escolar e a satisfação de todos os envolvidos no processo. Essa ligação entre ambas as partes contribui para uma formação integral e humana das crianças e adolescentes.

### **Referências bibliográficas:**

BRASIL. Política Nacional de Assistência Social – PNAS/ 2004. Norma Operacional Básica – NOB/SUAS. **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**, Secretaria Nacional de Assistência Social, Brasília, DF, novembro de 2005.

BACICH, Lilian, MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**/ Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. - Porto Alegre: Penso, 2018.

CAMARGO, Fausto. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**/ Fausto Camargo, Thuinie Daros. Porto Alegre: Penso, 2018.

FAZENDA, Ivany. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1999. \_\_\_\_\_. Didática e Interdisciplinaridade. São Paulo: Papyrus, 1996.

MARTINS, J. de S. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza, classes sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PRESTES, I. C. P.; SILVA, M. F. M. C. **Psicologia da educação**. IESDE, 2006. p. 132.



## AULAS COLABORATIVAS INTERNACIONAIS: A EXPERIÊNCIA COIL E CLASSES ESPEJO

Hildegard Susana Jung<sup>1</sup>

Patrícia Kayser Vargas Mangan<sup>2</sup>

Paulo Fossatti<sup>3</sup>

Louise de Quadros da Silva<sup>4</sup>

### RESUMO

O objetivo deste trabalho consiste em apresentar um relato de experiência sobre as aulas colaborativas internacionais remotas. As atividades foram levadas a cabo durante a pandemia do Covid-19, mas percebe-se potencial para sua continuidade. De metodologia qualitativa, o relato de experiência é do tipo descritivo e os resultados mostram que projetos como o *Collaborative Online International Learning* (COIL) e as *Clases Espejo* são possibilidades para desenvolver o protagonismo do estudante, sua autonomia, a compreensão da diversidade e da pluralidade. Além disso, trata-se de um grande projeto inclusivo para estudantes que possuem escassos recursos financeiros, uma vez que possibilita a interação com colegas e professores estrangeiros sem sair de casa.

**Palavras-chave:** *Collaborative Online International Learning* (COIL); *Clases Espejo*; mobilidade estudantil remota; internacionalização da Educação Superior.

### INTRODUÇÃO

A internacionalização no ensino superior é um tema que tem ganhado cada vez mais evidência, isso porque, possibilita aos estudantes um desenvolvimento mais amplo, com

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Docente do Curso de Pedagogia e coordenadora do Programa de Pós-Graduação Educação da Universidade La Salle Canoas/RS. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes contextos. E-mail: [hildegard.jung@unilasalle.edu.br](mailto:hildegard.jung@unilasalle.edu.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5871-3060>

<sup>2</sup> Doutora em Engenharia de Sistemas e Computação pela COPPE/Sistemas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade La Salle. E-mail: [patricia.mangan@unilasalle.edu.br](mailto:patricia.mangan@unilasalle.edu.br). ORCID:

<sup>3</sup> Doutor em Educação. Reitor da Universidade La Salle, Canoas/RS e docente do PPG Educação desta universidade. Líder do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. E-mail: [paulo.fossatti@unilasalle.edu.br](mailto:paulo.fossatti@unilasalle.edu.br). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9767-5674>

<sup>4</sup> Mestra em Educação pela Universidade La Salle Canoas. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. E-mail: [louise.quadrosasilva@gmail.com](mailto:louise.quadrosasilva@gmail.com). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8632-3374>

compreensão de outras realidades. Segundo Aupetit (2017) as Instituições de Ensino Superior (IES) que querem se manter no mercado, precisam buscar alternativas para desenvolver indivíduos conhecedores de diferentes realidades e preparados para analisar de forma crítica dilemas de outros países, buscando neles inspiração para soluções aos problemas no âmbito global. Dentre diferentes estratégias para a inserção da internacionalização no ensino superior, temos as ações internas, chamadas de internacionalização *at home* ou em casa.

Segundo Miranda e Stallivieri (2017, p. 590): “A internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras têm sido, nos últimos anos, tema recorrente no âmbito das discussões sobre educação superior”. Essa temática não é nova para as IES, porém foi restrita a instituições de grande porte por muitos anos e tem ganhado uma proporção cada vez maior e atingido instituições menores. Segundo Miranda e Stallivieri (2017) a falta de preparação dos docentes, a falta de conhecimento de um segundo idioma e a resistência a mudanças culturais são os principais dilemas enfrentados na implementação da internacionalização.

Fossatti, Miranda e Mochlecke (2015), Stallivieri (2017a; 2017b) e Miranda e Stallivieri (2017) destacam a importância do planejamento em qualquer atividade de internacionalização, pois somente projetos bem elaborados são capazes de contribuir significativamente para o desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, com o desafio da pandemia causada pelo COVID-19, a internacionalização *at home* foi a alternativa mais eficiente para seguir com ações nesse sentido e, dentre as estratégias vimos surgir o Método de Aprendizagem Colaborativo Internacional Online (Collaborative Online International Learning - COIL) e a *Classes Espejo* como alternativas baratas, seguras e viáveis.

Dessa forma, nosso objetivo visa apresentar um relato de experiência sobre as aulas colaborativas internacionais remotas. As atividades foram levadas a cabo durante a pandemia do Covid-19, mas percebe-se potencial para sua continuidade. De metodologia qualitativa, o relato de experiência é do tipo descritivo e os resultados mostram que projetos como o *Collaborative Online International Learning* (COIL) e as *Clases Espejo* são possibilidades para desenvolver o protagonismo do estudante, sua autonomia, a compreensão da diversidade e da pluralidade.

## **MARCO TEÓRICO**

### **Collaborative Online International Learning - COIL**

O método COIL teve origem nos Estados Unidos e, segundo Moraes *et al.* (2018, p.

4), “[...] refere-se a uma abordagem muito específica de aprendizado internacional que se fundamenta na mobilidade virtual desenvolvida na Universidade Estadual de Nova York (SUNY) [...]”. Semelhantemente, Hildeblando Júnior e Finardi (2018, p. 20, tradução nossa), afirmam que o COIL “[...] refere-se a uma abordagem que visa proporcionar possibilidades de colaboração virtual entre IES [...]”.

O COIL, por ser um meio de interação intercultural, sem a necessidade de deslocamento e altos gastos, torna-se uma boa possibilidade de internacionalização em casa. Assim, devido ao seu potencial de fomentar a internacionalização, considerando e minimizando as dificuldades financeiras, é considerado uma alternativa de mobilidade acadêmica e colaboração internacional (HILDEBLANDO JÚNIOR; FINARDI, 2018).

Conforme Ceo-Difrancesco e Bender-Slack (2016, p. 151, tradução nossa): “O método COIL propõe colaboração entre disciplinas, departamentos e faculdades e é um exemplo de colaboração em diversos ambientes e circunstâncias.” (CEO-DIFRANCESCO; BENDER-SLACK, 2016, p. 151, tradução nossa). Nesse sentido, entendemos que o método possui como objetivo principal, o desenvolvimento de competências interculturais nos estudantes, por meio de atividades colaborativas *online* entre instituições de diferentes países. Hildeblando Júnior e Finardi (2018) ressaltam a importância de tecnologias digitais para a aplicabilidade do COIL. Segundo Gibbons e Laspra (2017, p. 1, tradução nossa) “No campo dos intercâmbios virtuais, o COIL destaca-se pela sua natureza interdisciplinar, flexibilidade, autonomia dos professores na concepção das unidades de ensino e baixo custo (principalmente quando comparado com os programas tradicionais de mobilidade)”.

Citamos aqui um exemplo: uma das experiências desenvolvidas durante o ano de 2020 ocorreu entre o curso de Pedagogia da Universidade La Salle Brasil e o curso de *Educación Primaria* da Universidad La Salle México. Durante o período de planejamento as docentes envolvidas abordaram as metas da ONU 2030 para um desenvolvimento sustentável da humanidade. Dentro desses objetivos, convergiram Dentro desses objetivos, convergiram para a meta 4, da educação de qualidade para todos. Contudo, pensando nessa meta em tempos de pandemia, de ensino remoto e de isolamento social, pensaram na seguinte temática, que tem pontos de convergência nas duas disciplinas dos dois cursos: Estudantes sanos y motivados para una educación de calidad – Estudantes saudáveis e motivados para uma educação de qualidade. Ou seja, houve uma adequação para uma problemática observada no contexto vivido.

Dessa forma, na fase 1, chamada de quebra-gelo, os estudantes foram desafiados a inteirar-se da realidade do outro país, esforçando-se e comprometendo-se com a manutenção de

uma comunicação respeitosa e clara com seus pares nas conversas semanais. Além disso, uma das tarefas foi discutir sobre como estavam se sentido em tempos de pandemia e como acreditavam que isso poderia afetar a educação de qualidade. Podemos perceber que sempre há uma preocupação de colocar o contexto na problemática a ser discutida, de modo que a interação permita conhecer uma realidade talvez não tão distante da sua, ou, se for o caso, completamente distinta.

Já na fase 2 - comparação e análise -, através do conhecimento de outra cultura e da realidade do outro país, a tarefa foi investigar e refletir sobre a importância da saúde emocional dos estudantes, a comunicação e a interação. Nesta fase, foram feitas fotografias do interior de cada universidade (quando possível), ou do lugar que mais gostavam na sua cidade, do desenvolvimento de alguma das aulas que estavam tendo, ainda que de forma remota, de alguma atividade realizada no semestre anterior ou em alguma situação do curso. A partir daí, ocorreu a discussão e registro, em documento compartilhado dos seguintes pontos: Como você acredita que é trabalhado, em sua universidade, o desenvolvimento emocional dos estudantes? Colaborativamente, foram analisadas estratégias didáticas e ferramentas tecnológicas que são utilizadas nos dois contextos. Por fim, foi registrada uma conclusão acerca da importância da saúde emocional, a interação e a comunicação.

Na fase 3 - colaboração - ocorreu a escrita colaborativa com seu grupo de um ensaio abordando a experiência COIL e maneiras de contribuir com a melhora da qualidade da educação em sua comunidade e na comunidade de seus colegas estrangeiros na perspectiva da saúde emocional dos estudantes. A escrita foi bilingue, de forma a valorizar os dois idiomas de igual forma. Além disso, houve a participação dos estudantes em uma live (aberta a outros grupos de várias universidades) na qual um especialista brasileiro sobre saúde emocional e um especialista mexicano sobre qualidade educativa trouxeram aspectos e serem levados em conta em tempos tão difíceis como os de uma pandemia e de isolamento social. Houve ainda espaço para perguntas dos participantes.

Na última fase - resultados - os estudantes participaram de um seminário virtual de apresentação dos ensaios produzidos. Atualmente, o e-book com os ensaios produzidos pelos estudantes e também alguns relatos de experiência dos professores participantes do projeto COIL de 2020, que envolveu diversos cursos e vários docentes da Universidade La Salle do Brasil e de Instituições de Ensino Superior (IES) de outros países encontra-se no prelo e em breve será disponibilizado para toda a comunidade acadêmica.

### ***Classes Espejo***

As Aulas-colaborativas ou *Clases Espejo* consistem, basicamente, em uma troca de docentes, que se realiza entre duas turmas de dois países diferentes. Dessa forma, juntando-se as duas turmas, um dia a aula estará a cargo de um professor e, no outro, o colega assume as duas turmas. Cada professor trabalha em seu próprio idioma ou outro determinado por consenso um tema que seja de interesse a ambas as disciplinas.

Apesar de ser uma experiência rápida, de somente dois encontros, diferentemente do modelo COIL, quando há um trabalho conjunto entre um grupo de alunos dos dois países que se dá por várias semanas, a experiência tem se mostrado muito positiva. Além disso, as aulas colaborativas apresentam ao estudante com escassos recursos financeiros uma oportunidade ímpar para participarem de uma experiência internacional onde idéias, visões e experiências além fronteiras contribuem ao desenvolvimento de competências internacionais tão caras a um país como o Brasil que fornece poucas atividades internacionais ao longo dos cursos do ensino superiores.

## **DISCUSSÃO E RESULTADOS**

Os resultados das duas experiências apontam a uma forte contribuição ao desenvolvimento do conceito de comunidade colaborativa de aprendizagem, que se desenvolve a partir da perspectiva das comunidades escolares de construção de conhecimento (SCARDAMALIA; BEREITER,1994). Por outro lado, tanto o COIL, como as *Clases Espejo* oferecem uma definição inclusiva e abrangente de internacionalização em casa, proporcionando a dimensão internacional e intercultural no currículo formal e informal para todos os alunos no ambiente doméstico de aprendizagem das universidades, desde a graduação até a pós-graduação (KNIGHT, 2017).

A colaboração bem-sucedida pode evoluir para cooperação. Um ponto essencial na cooperação é que ela agrega funções e age transversalmente, assim, não se limita à segmentação setorial. Ela também reúne conhecimento tácito, “know-how” e financiamento próprio. Cada parceiro é corresponsável pelo sucesso do empreendimento. Este procedimento facilita o aprendizado organizacional. A parceria é uma sociedade em que as regras são conhecidas, aceitas e respeitadas pelos seus membros. Os conhecimentos multidisciplinares e multisetoriais enriquecem as alianças, tornando-as atraentes em termos de competitividade. (VONORTAS, 2002)

Em matéria de cooperação universitária pode-se agregar formas de cooperação que afetam no contexto global como são as cooperações para a democratização e da cooperação para o desenvolvimento e formas de cooperação específica com a científica, cultural, pertinência e solidariedade. Como projeto para o século XXI todos esses princípios para a cooperação simétrica foram expressos na Conferência Mundial da Educação Superior organizada pela Unesco em 1998. Nas resoluções relativas à internacionalização da educação superior se destacam os princípios da cooperação internacional sustentados na solidariedade, no reconhecimento, e no apoio mútuo. Se impulsiona uma internacionalização baseada no diálogo cultural e uma cooperação científica e tecnológica respeitosa das idiossincrasias e identidade cultural de cada povo. (GAZZOLA, 2006)

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As aulas colaborativas internacionais agregam a possibilidade de os alunos desenvolverem, a partir das práticas colaborativas, projetos/produtos altamente inovadores. Isso não só incentiva os alunos a uma integração internacional, como também oportuniza o desenvolvimento da criação disruptiva a partir das trocas, consensos, dificuldades ou resolução de um problema, criação de um produto.

A integração ao cotidiano universitário de experiências internacionais é algo hoje facilmente alcançável, pelo grau de integração das culturas, pelo interesse de parceiros no exterior e pelas facilidades técnicas. Também os estudantes estão sedentos para aprender internacionalmente a viver numa sociedade que eles sabem ser global. Esse projeto conseguiu aproveitar todo esse contexto para que os alunos pudessem se conhecer melhor, aprendendo conjuntamente hoje e, no futuro, colaborando como profissionais, cidadãos ou pesquisadores com colegas de perspectivas distintas.

A avaliação dos estudantes, de forma propriamente dita, deu-se, principalmente, por meio do acompanhamento das atividades planejadas para cada semana, no syllabus construído colaborativamente. Contudo, teve-se o cuidado de não interferir nos momentos de conflitos e/ou dificuldades, de forma que os estudantes pudessem exercer a sua autonomia. Assim, cada etapa do planejamento teve um resultado de aprendizagem esperado, o qual os grupos tinham que alcançar. Aos professores coube esse monitoramento, mas como dito, com a mínima interferência possível.

Um ponto importante da avaliação dos estudantes foi a inclusão do COIL nas atividades avaliativas das disciplinas de ambas universidades. Por exemplo: no curso de Pedagogia, a conclusão do ensaio contextualizando o relato de experiência do grupo, construído em dois idiomas e que formou parte do e-book que está sendo publicado nos próximos meses, teve um peso relevante na avaliação de Grau 2 daquele semestre. Essa inclusão mostrou aos estudantes que as atividades do Projeto não foram uma perda de tempo e tampouco um modismo, ou invenção da professora, mas o desenvolvimento de uma atividade de internacionalização que teve um planejamento e o objetivo de mobilizar competências importantes para a constituição do futuro pedagogo.

Além disso, a auto-avaliação e a discussão sobre as aprendizagens (e também as dificuldades) com a realização do projeto foram de grande relevância para o crescimento dos estudantes. Neste sentido, dados levantados em uma turma participante do projeto, a qual interagiu com um grupo de estudantes franceses, mostraram que a maioria (92%) considerou o projeto altamente proveitoso. Dos 23 estudantes que responderam a um questionário anônimo enviado pelo google forms, 96% afirmaram que realizaram nova experiência COIL se fosse oportunizada uma segunda experiência. Entre as competências mobilizadas e as aprendizagens apontadas, destacam-se: a interculturalidade, a empatia, a resiliência e a criatividade.

## REFERÊNCIAS

AUPETIT, S. D.. Vincular la internacionalización con las prioridades de desarrollo de las instituciones de Educación Superior: una urgencia inaplazable. **Educación**, v. 40, n. 3, p. 324-332, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84854915007.pdf>. Acesso em 01 nov. 2021.

CEO-DIFRANCESCO, D.; BENDER-SLACK, D.. Collaborative online international learning: Students and professors making global connections. In: MOELLER, A. J. (Org.). **Fostering connections, empowering communities, celebrating the world**. Richmond: Terry, 2016. p. 147-174.

FOSSATTI, P.; MIRANDA, J. A.; MOCHLECKE, C.. Internacionalização das IES brasileiras: uma análise crítica ante as dificuldades na Gestão. In: XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária - GIGU, Mar del Plata, Argentina, 2015. **Anais...** GIGU: 2015. Disponível em: <https://goo.gl/DSYGqH9>. Acesso em 01 nov. 2021.

GIBBONS, M.; LASPRA, A.. **Aprendizaje colaborativo online y la internacionalización de la docencia: qué es y cómo usar el método COIL**. 2017.

HILDEBLANDO JÚNIOR, C. A. H.; FINARDI, K. R.. Internationalization and virtual collaboration: insights from COIL experiences. **Ensino em Foco**, v. 1, n. 2, p. 19-33, 2018.

Disponível em: <http://www.publicacoes.ifba.edu.br/index.php/ensinoemfoco/article/view/519>. Acesso em 01 nov. 2021.

MIRANDA, J. A. A. de; STALLIVIERI, L.. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 22, p. 589-613, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/FfQJt8nwQntkkGjDYFz4xbv/abstract/?lang=pt>. Acesso em 04 nov. 2021.

MORAES, C. C. S. B. et al. Reflexões sobre projetos de internacionalização virtual no aprendizado da administração. In: Seminários em Administração da Universidade de São Paulo: São Paulo. **Anais ...** 2018, XXI SEMEAD. Disponível em: [http://login.semead.com.br/21semead/anais/resumo.php?cod\\_trabalho=1246](http://login.semead.com.br/21semead/anais/resumo.php?cod_trabalho=1246). Acesso em 04 nov. 2021.

STALLIVIERI, L.. **Internacionalização e intercâmbio**. Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2017a. Disponível em: <https://goo.gl/esR8fk>. Acesso em 30 out. 2021.

STALLIVIERI, L.. Compreendendo a internacionalização da educação superior. **Revista de Educação do COGEIME**, v. 26, n. 50, p. 15-36, 2017b. Disponível em: <https://goo.gl/wUQQXb>. Acesso em 30 out. 2021.



## É POSSÍVEL INCLUIR SEM SEGREGAR?

Karine Isabel Schafer de Brum<sup>1</sup>

Hildegard Susana Jung<sup>2</sup>

**Resumo:** A prática educacional inclusiva constitui um grande desafio. A partir desse ponto de vista esta pesquisa tem o objetivo de discutir formas de os professores se prepararem para o ensino inclusivo de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular. Para isso, o texto está em forma de relato de experiência, no qual descrevemos a prática de um estágio curricular supervisionado em gestão educacional do curso de Pedagogia. Durante a prática foi idealizado um portfólio, que também pode ser lido no formato de *ebook*, com informações relevantes aos docentes, para que o trabalho feito com esses estudantes seja tão significativo, quanto para alunos neurotípicos. Os resultados sinalizam que a formação do professor e do gestor jamais tem fim, e se quisermos uma prática educativa realmente inclusiva, todos precisamos buscar entender as particularidades de cada estudante, seja ele laudado ou não.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista; Estágio Supervisionado; Curso de Pedagogia; Inclusão escolar.

### INTRODUÇÃO

A educação ao longo dos anos passou por diversas transformações, as quais possibilitaram um avanço na área. Um dos passos mais importantes dentro desse contexto foi a Lei 13.146 de 2015, no Art.27, impõe que crianças que têm necessidades educacionais especiais, ou seja, pessoas com deficiências (tanto físicas quanto intelectuais) têm o direito de frequentar escolas regulares, nas quais devem receber o suporte necessário para que se desenvolvam pedagogicamente e socialmente com qualidade.

Com isso, o ensino brasileiro, público e particular, teve que se readaptar a uma nova realidade: inclusão escolar de alunos com deficiência. Nesse momento, foi necessário entender como seria essa demanda e se as escolas estariam preparadas para atendê-los. Com isso, observou-se que “os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula” (MANTOAN, 2003, p. 14)

Através desse ponto de vista esta pesquisa tem o objetivo de discutir formas de os professores se prepararem para o ensino inclusivo de estudantes com Transtorno do Espectro

---

<sup>1</sup> estudante do curso de Pedagogia da Universidade La Salle. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. E-mail: [karineisabel16@gmail.com](mailto:karineisabel16@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação/Universidade La Salle/Canoas. Docente do curso de Pedagogia, Coordenadora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unilasalle. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. E-mail: [hildegard.jung@unilasalle.edu.br](mailto:hildegard.jung@unilasalle.edu.br)

Autista no ensino regular. Para isso, o texto está em forma de relato de experiência, no qual descrevemos a prática de um estágio curricular supervisionado em gestão educacional do curso de Pedagogia.

O referencial teórico utilizado para embasar a pesquisa busca trazer autores como Mantoan (2003), Lück (2009), Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008) e outros. Esses são os responsáveis por interligar a teoria aos dados empíricos, discutindo sobre a melhor forma de auxiliar professores com estudantes deficientes, seja essa uma deficiência física ou intelectual.

O artigo descrito abaixo é um relato de experiência que ocorreu durante o período da pandemia da Covid-19. A pesquisa é de viés qualitativo a qual “exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva” (MARTINS, 2004, p. 292).

Portanto, o que se pretende entender é: Como a gestão escolar pode auxiliar os professores de alunos com deficiência no ensino regular? Sendo assim, para conseguir responder esse questionamento o texto conta com o referencial teórico, metodologia, resultados finais, considerações finais e referências bibliográficas.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Ao iniciar o estágio curricular obrigatório em gestão escolar a supervisora solicitou que observássemos algum profissional que fizesse parte dessa área na escola escolhida. O local selecionado para a realização da prática possui uma vasta área administrativa pedagógica, a qual conta com inúmeros profissionais. Por isso, foi necessário que escolhesse apenas um para observar e após 10 horas iniciasse o processo de planejamento de um projeto para esse ambiente educacional.

Qual o principal objetivo da escola? A resposta lógica a essa questão é a de que os alunos aprendam e tenham a oportunidade de desenvolver o seu potencial e as habilidades necessárias para que possam participar ativamente dos contextos sociais de que fazem parte, tanto aproveitando o seu acervo sociocultural e produtivo, como contribuindo para a sua expansão. Aprendizagem e formação dos alunos são, pois, o foco do trabalho escolar. (LÜCK, 2009, p. 94)

A partir do ponto de vista de Lück (2009) percebe-se que a escola é um todo e que dentro dela existem vários segmentos, sendo cada um responsável por uma parte, porém, com

uma mesma finalidade: desenvolver o potencial dos alunos para que saibam viver em sociedade. A área de gestão escolar escolhida foi a de Orientação Educacional, essa função tem o papel:

Mediador entre o aluno e o meio social, o orientador discute problemas atuais, que fazem parte do contexto sociopolítico, econômico e cultural em que vivemos. Assim, por meio da problematização, pode levar o aluno ao estabelecimento de relações e ao desenvolvimento da consciência crítica. (PASCOAL; HONORATO; ALBUQUERQUE, 2008, p. 110)

Após acompanhar e entender o contexto da escola em questão, percebeu-se que havia um grande número de alunos com alguma deficiência na escola, sendo em sua grande maioria estudantes com o que é chamado na CID-11 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde) de 6A02 – Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) envolve um conjunto de transtornos neurodesenvolvimentais de causas orgânicas, caracterizado por dificuldades de interação e comunicação que podem vir associadas a alterações sensoriais, comportamentos estereotipados e/ou interesses restritos. (Schmidt et al., 2016, p. 223)

Pelo fato dessa demanda ser grande, foi pensado juntamente a Orientadora Educacional da escola, em fazer algum projeto que auxiliasse os educadores a trabalhar com esses estudantes, visto que a formação não se acaba ao ter em mãos o diploma de graduação, a formação é algo contínuo que deve ser ampliada ao longo da prática em campo. “Para uma inclusão eficiente, é fundamental a atuação do professor e o preparo dele como mediador e o papel da escola como o espaço propício para isso” (PIMENTEL; FERNANDES, 2014, p. 172)

Sendo assim, para conseguir entregar um material de qualidade a esses profissionais da educação, iniciou-se o processo de escrita de um portfólio, no qual deveria conter informações relevantes sobre o TEA. Através de vídeos, textos, jogos, atividades e outras formas de trabalhar esse tema, foram utilizadas para conseguir levar o maior número de informações aos educadores da escola em geral.

Ao longo das pesquisas foram utilizados livros clássicos, que tratam da classificação do Autismo com o decorrer do tempo, suas alterações e nomenclaturas. Artigos antigos e atuais são necessários para entender a caracterização de indivíduos que têm TEA. O campo empírico é de extrema importância, por isso, foram realizadas entrevistas com profissionais que têm contato com pessoas com TEA, sendo eles: fonoaudióloga, educadora da sala de atendimento educacional especializado (AEE), educadores físico, psicóloga e pedagoga. Além disso, foram utilizados vídeos, jogos e livros relacionados ao tema.

## **RESULTADOS OBTIDOS**

O estágio de Gestão Escolar foi realizado em uma escola particular do estado do Rio Grande do Sul. O processo foi, primeiramente, uma observação no cotidiano de uma Orientadora. Nesse momento foi observado que a escola possuía inúmeros alunos com deficiências, sendo de sua maioria com TEA.

Após entender que havia uma lacuna no conhecimento dos educadores que trabalham com esses estudantes, entendeu-se a necessidade de abordar esse assunto. Para isso, foi idealizado um portfólio, que também pode ser lido no formato de *ebook*, com informações relevantes a esses profissionais, para que o trabalho feito com esses estudantes seja tão significativo, quanto para alunos neurotípicos.

Para conseguir agregar conhecimento aos professores dessa Instituição foi necessário buscar materiais de qualidade. Por conta disso, a estrutura final do produto conta com 80 páginas. O portfólio/*ebook* está separado em 5 capítulos, sendo eles com os títulos: “Vamos entender o TEA?”, “O que os especialistas têm a dizer?” e “Como trabalhar com estudantes que possuem TEA?”, “Dicas de materiais a serem utilizados pelos professores” e o “Encerramento”. Além disso, tem “Apresentação”, “Introdução”, “Para finalizar” e “Conhecendo os especialistas”.

Entende-se que para conseguir levar esse conhecimento aos educadores é necessário buscar uma fonte confiável e facilitadora da construção do conhecimento. Logo no primeiro capítulo foi necessário entender o que é o TEA e para isso buscamos entender através das informações prestadas pela CID-11(2021):

Autism spectrum disorder is characterised by persistent deficits in the ability to initiate and to sustain reciprocal social interaction and social communication, and by a range of restricted, repetitive, and inflexible patterns of behaviour, interests or activities that are clearly atypical or excessive for the individual’s age and sociocultural context. The onset of the disorder occurs during the developmental period, typically in early childhood, but symptoms may not become fully manifest until later, when social demands exceed limited capacities. Deficits are sufficiently severe to cause impairment in personal, family, social, educational, occupational or other important areas of functioning and are usually a pervasive feature of the individual’s functioning observable in all settings, although they may vary according to social, educational, or other context. Individuals along the spectrum exhibit a full range of intellectual functioning and language abilities.

Após entender a real caracterização desse transtorno entendemos que com o passar dos anos, após sua “descoberta” foram inúmeras as nomenclaturas e classificações, por conta disso, ao decorrer da escrita foram colocados esses dados para os educadores conseguirem entender que as diversas fontes de pesquisas que existem não necessárias para conseguir ao objetivo final, que é conseguir entender o máximo possível sobre esse transtorno. (MARINHO; MERKLE, 2009)

Apresentado os diversos conceitos sobre o TEA, assim como os principais aspectos

apresentados por indivíduos com o transtorno e os alertas para conseguir reconhecer alguém com TEA, a última seção do capítulo é “Qual é o papel da escola?”. A resposta da pergunta é clara: incluir. “A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora” (MANTOAN, 2003, p. 20)

Em seguida, o capítulo apresenta as respostas obtidas através de questionários aplicados em especialistas, pois entende-se que o TEA por causar diversos *déficits* nas diferentes áreas do cérebro acabam por desenvolver de forma incompleta algumas atividades como: motricidade, linguagem, cognição, pedagógica etc. Assim, é possível ver o Autismo através dos diferentes pontos de vista, como esses aspectos podem ser trabalhados dentro da sala de aula, para desenvolver esses alunos por completo e não apenas com conteúdos dispostos pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

O capítulo seguinte trabalha a prática com os educadores dentro da sala de aula: “Como trabalhar com estudantes que possuem TEA”. Nele são explicadas algumas questões que são cotidianas em sala de aula e como elas podem ser trabalhadas através de atividades específicas para cada área. Adaptação e socialização em sala de aula, comunicação e linguagem, motricidade e questões sensoriais. É imprescindível que “para que a escola realize trabalho inclusivo, exige do professor a postura de recriar em sua prática pedagógica, ações que permitam a participação ativa e central do sujeito envolvido” (SIMÃO; SIMÃO, 2020, p. 63).

O último capítulo é destinado a entregar informações para uso diário desses educadores, pois eles podem encontrar sites, vídeos, cursos e livros informativos. São apresentados esses conteúdos para que os educadores consigam entender que esse portfólio não é o suficiente para formação deles, mas que é um estímulo para que sigam buscando formas de compreender e conseguir trabalhar o TEA.

Com isso, foi entregue um material repleto de informações a esses profissionais da escola, pois a escola tem o papel fundamental de entender que “o exercício constante e sistemático de compartilhamento de idéias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é um dos pontos-chave do aprimoramento em serviço” (MANTOAN, 2003, p. 44).

Os resultados da experiência sinalizam que a formação do professor e do gestor jamais tem fim, e se quisermos uma prática educativa realmente inclusiva, todos precisamos buscar entender as particularidades de cada estudante, seja ele laudado ou não.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para conseguir auxiliar os educadores da escola utilizada para fazer o estágio, foi feita uma análise de dados informativos capazes de auxiliar na formação de professores. O produto

final foi um *ebook* o qual pode ser impresso e entregue nas mãos dos educadores. A orientadora da escola, que acompanhou todo o processo, acredita ser uma forma de formação significativa a esses educadores, por se tratar de um material de fácil contato.

Diferente de qualquer material, ele possui diversificadas informações sobre um mesmo assunto, facilitando o contato com o maior número possível de informações. Por isso, além de auxiliar na formação do estagiário, também foi possível agregar conhecimento a uma escola com diversos profissionais.

Visto isso, esse produto será apenas um estímulo à orientação escolar, para que entenda que a formação de seus profissionais é contínua e modificável com os anos. Além disso, para o pesquisador, foi uma ponte para outros conhecimentos relacionados ao assunto, pois o TEA

está sempre demonstrando uma variedade de aspectos, sendo necessárias diversas pesquisas, as quais poderão ser desenvolvidas futuramente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei Federal Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 01 nov. 2021.

CID-11. Classificação dos Transtornos Mentais e de Comportamento. Descrição do Transtorno do Espectro do Autismo. 2021. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/1-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/437815624?view=G0>. Acesso em: 02 nov. 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **INCLUSÃO ESCOLAR: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

MARTINS, Heloísa Helena T. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa**, v. 30, p. 289-300, 2004.

LÜCK, Heloísa et al. Dimensões da gestão escolar e suas competências. **Curitiba: Editora Positivo**, v. 1, 2009. Disponível em: <http://files.diretortecniconpe.webnode.com/200000067-5f5ce614de/dimensoes-gestao-escolar.pdf>. Acesso em: 30 out. 2021.

PASCOAL, Miriam; HONORATO, Eliane Costa; ALBUQUERQUE, Fabiana Aparecida de. O orientador educacional no Brasil. **Educação em Revista**, p. 101-120, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/XgFGvjdzBmGDQgJHprVBnxB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2021.

SCHMIDT, Carlo et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: teoria e prática**, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1938/193846361017.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2021.

PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology-Communication Research**, v. 19, p. 171-178, 2014.

MARINHO, Eliane AR; MERKLE, Vânia Lucia B. Um olhar sobre o autismo e sua especificação. In: **IX Congresso Nacional de Educação–EDUCERE**. 2009. p. 6084-6096.

SIMÃO, Gleice Kelly Freire; SIMÃO, Gleika Magaly Freire. A importância da prática docente na adaptação do aluno autista nos anos iniciais do ensino fundamental.

AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI, v. 59082, p. 60, 2020.

# EDUCAÇÃO CORPORATIVA EMPREENDEDORA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Louise de Quadros da Silva<sup>1</sup>

Idio Fridolino Altmann<sup>2</sup>

Hildegard Susana Jung<sup>3</sup>

## Resumo

Este artigo possui como objetivo discutir sobre as possibilidades de uma Educação Corporativa Empreendedora (ECE). Para isso realizamos uma pesquisa qualitativa com revisão de literatura. Os principais resultados mostram que a Educação Corporativa Empreendedora (ECE) aponta para: 1. As vantagens competitivas em relação a outras empresas; 2. O desenvolvimento e aperfeiçoamento de colaboradores quanto a competências profissionais necessárias para a atualidade e o futuro; e 3. A retenção de colaboradores pela relação de valorização. Acreditamos que os achados deste estudo contribuem para os avanços da temática e podem ser ampliados com pesquisas empíricas e outras revisões.

**Palavras-chave:** Conhecimento; Desenvolvimento; Educação Corporativa; Educação Empreendedora.

## 1 INTRODUÇÃO

Atualmente nas corporações, vive-se em um período de grandes transformações, pois “[...] a dinâmica da competitividade no mundo atual exige velocidade de aprendizado das pessoas e capacidade de gerir conhecimento das organizações.” (LANGHI *et al.*, 2021, p. 1005). Esta é uma realidade que se faz presente na contemporaneidade, possivelmente, devido ao rápido avanço das tecnologias. Isto posto, estudos mostram que há uma lacuna de aprendizagem com relação a certos conhecimentos que são exigidos dos profissionais recémformados nos cursos de graduação, não somente no Brasil, como também pelo mundo (BRYANT; SARA KATSANNIS, 2015; ANTONINI; SACOL, 2011).

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Universidade La Salle Canoas. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. E-mail: [louise.quadrosdasilva@gmail.com](mailto:louise.quadrosdasilva@gmail.com). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8632-3374>

<sup>2</sup> Mestrando em Educação na Universidade La Salle. Especialista em Gerenciamento de Projetos. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. E-mail: [idio.altmann0075@unilasalle.edu.br](mailto:idio.altmann0075@unilasalle.edu.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5420-6894>

<sup>3</sup> Doutora em Educação. Docente do Curso de Pedagogia e coordenadora do PPG Educação da Universidade La Salle Canoas/RS. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes contextos. E-mail: [hildegard.jung@unilasalle.edu.br](mailto:hildegard.jung@unilasalle.edu.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5871-3060>



Bryant e Sarakatsannis (2015, p. 56, tradução nossa), a partir de resultados das suas pesquisas, afirmam que nas empresas de variados setores dos Estados Unidos, “[...] os graduados universitários não estão prontos para o trabalho. Apenas 40% dos empregadores americanos acreditam que seus novos funcionários possuem as habilidades de que precisam para ter sucesso.”. Dessa forma, as organizações estão investindo mais seriamente no treinamento de seus próprios funcionários, auxiliados por uma nova geração de empresas *online* cujas ofertas sofisticadas e abrangentes tornam o retorno de tais investimentos mais certos. (BRYANT; SARATSANNIS, 2015). Já no Brasil, Antonini e Saccol (2011) apontam que os cursos oferecidos nas universidades não preenchem todos os requisitos necessários para formação dos profissionais. E, assim, cabe à educação corporativa das organizações desenvolver os conhecimentos e as habilidades necessárias para o preenchimento desta lacuna de aprendizagem.

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo discutir sobre as possibilidades de uma ECE. Para isso realizamos um estudo de cunho qualitativo, o qual pode ser definido “[...] como um estudo não estatístico, que identifica e analisa, de forma acurada, dados de difícil mensuração de um determinado grupo de indivíduos em relação a um problema específico.” (SANTADE, 2020, p. 7). Ou seja, nossa pesquisa teve como foco dados qualitativos ao invés de quantitativos, valorizando a análise mais profunda e minuciosa dos achados.

Além disso, realizamos uma revisão de literatura, compreendida por Gil (2008) como o uso de livros e artigos para a compreensão e análise de determinado objeto de estudo. Como critérios de seleção dos materiais a serem utilizados em nossa revisão, temos: a) artigos científicos publicados nos últimos 5 anos; b) Materiais de livre acesso e disponibilizados de forma completa; c) livros clássicos referente ao tema. A análise dos dados considerou as orientações de Gil (2008) em suas quatro etapas: 1. organização do material e das fontes de busca; 2. leitura flutuante, selecionando material pertinente; 3. definição da estrutura da pesquisa; 4. realização das inferências e registro das mesmas.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

Alguns autores como Perdigão e Kanaane (2020); e Martins, De Azevedo e André (2020) classificam a educação corporativa como uma estratégia competitiva para as empresas, pois possibilita o desenvolvimento dos colaboradores a fim de melhorar a qualidade dos serviços e/ou produtos oferecidos pela empresa. Isso porque, “Para lidar com a competitividade, as organizações dependem da atuação de seus colaboradores que são demandados em competências cada vez mais sofisticadas [...]” (PERDIGÃO; KANAANE, 2020, p. 150).

Empresas são compostas de pessoas e são estas que promovem o sucesso ou o fracasso da instituição, por isso a importância de capacitá-las e prepará-las cada vez mais. Assim, “A educação corporativa tem ganhado muito espaço nas organizações. O capital humano é uma realidade que precisa ser desenvolvido e motivado a desenvolver suas habilidades e competências.” (MARINS; DE AZEVEDO; ANDRÉ, 2020, p. 2157).

Nesse sentido, cabe contextualizar que a educação corporativa é “[...] aquela que é desenvolvida dentro das organizações com foco bem específico de promover a disseminação de conhecimento dentro do ambiente organizacional” (NONAKA et al., 2011, p. 111). Semelhantemente, temos que “A educação corporativa pode ser compreendida como uma poderosa ferramenta de estratégia organizacional.” (CORDEIRO *et al.*, 2021, p. 81606), uma vez que visa o desenvolvimento continuado dos colaboradores, desenvolvendo competências, sanando dificuldades ou erros e aperfeiçoando processos. Cabe destacar, conforme Langhi *et al.* (2021), que a educação corporativa vem influenciando positivamente as empresas brasileiras. O autor ainda complementa:

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

Altmann e Jung (2021, p. 1) afirmam que a educação corporativa “[...] tem como um de seus objetivos promover a educação continuada dos colaboradores, propiciando o desenvolvimento de novos conhecimentos, habilidades e atitudes.”. Nesse caminho, temos a educação empreendedora (EE), a qual “[...] objetiva proporcionar o desenvolvimento do aluno, contribuindo para a formação de pessoas criativas, inovadoras e comprometidas com o desenvolvimento coletivo.” (PERONI; CAVALARI JUNIOR, 2019, p. 71). No entanto, Marins, De Azevedo e André (2020) ressaltam a importância de compreender essa metodologia como uma formação contínua dos colaboradores da instituição a fim de promover capacitações, aprendizagem e desenvolvimento de competências para determinada área de atuação, muito mais do que tradicionais treinamentos de repetição e memorização de processos.

Conforme Marins, De Azevedo e André (2020), a educação corporativa atende aprendizes, em sua maioria, adultos e com uma bagagem, com experiências e conhecimentos anteriores. Dessa forma, os autores indicam: “O professor facilitador não pode em hipótese alguma ignorar esse fator ao trabalhar com essas pessoas.” (MARINS; DE AZEVEDO; ANDRÉ, 2020, p. 2157). Assim, entendemos que “[...] educação corporativa e vantagem competitiva estão fortemente relacionadas, fomentando o entendimento de que a educação no

ambiente organizacional deve ser considerada um investimento que trará rendimentos à corporação.” (CORDEIRO *et al.*, 2021, p. 81606).

### **3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Percebe-se que, a educação corporativa na compreensão desta revisão de literatura, se apresenta como um diferencial empreendedor para as organizações que julgam necessário se destacarem neste mercado tão competitivo. As empresas necessitam desenvolver novos processos, produtos, como também serem mais inovadoras para que assim possam alavancar novos negócios que tragam o crescimento da organização, de forma a se destacarem no mercado tão competitivo frente às outras empresas concorrentes. Logo, é importante para as organizações alinharem as suas estratégias, de maneira empreendedora, com a educação corporativa implantada na sua cultura organizacional. Neste sentido, Oliveira (2018, p. 13) fundamenta que “o conhecimento é um dos principais fatores para a geração de resultados, pois sua aplicação, em consonância com as estratégias empresariais, proporciona soluções eficazes, em prol do crescimento institucional.”.

Entendemos que a Educação Corporativa Empreendedora (ECE) pode ser um diferencial para as empresas, isso porque, permite o desenvolvimento de importantes competências para o século XXI, como por exemplo criatividade, criticidade, resiliência, dinamicidade, autonomia e boa comunicação. Segundo De Oliveira Corrêa (2017) a educação corporativa possui uma cultura de aprendizagem contínua e a empreendedora busca o desenvolvimento de valores empreendedores como os descritos neste parágrafo. Assim, os autores destacam que colaboradores empreendedores realizam um trabalho de qualidade.

Éboli (2004, p. 44), anos atrás, já afirmava que “[...] as práticas de educação corporativa devem favorecer uma atuação profissional impregnada de personalidade, criando condições para o desenvolvimento do conhecimento criador e da postura empreendedora e para o florescimento de líderes eficazes.”. Porém, muito se fala sobre educação corporativa e, separadamente ou com pouca relação, sobre a educação empreendedora, ou seja, são poucos os materiais encontrados sobre a ECE.

Com a cultura de aprendizagem para que os colaboradores possam crescer por meio da ECE, é importante desenvolver os seus colaboradores por meio da aprendizagem proporcionada pela Educação Corporativa. Dentre os principais resultados obtidos em nossa revisão de literatura, temos que a ECE apresenta vantagens competitivas para a empresa em relação a outras. Além disso, o desenvolvimento e aperfeiçoamento de colaboradores continuamente,

considerando competências empreendedoras, torna os profissionais capazes de atuar na atualidade e no futuro, considerando a necessidade de aprendizagem ao longo da vida. Por fim, a ECE colabora com a retenção de colaboradores pela relação de valorização entre empresa e colaboradores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nosso estudo teve como temática a ECE como uma forma de aprendizagem que se apresenta dentro das organizações no desenvolvimento dos seus profissionais. O objetivo desta pesquisa foi discutir sobre as possibilidades de uma ECE. Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa com revisão de literatura.

Notamos que a ECE possibilita o desenvolvimento dos colaboradores para as necessidades do século XXI, o que influencia diretamente na sobrevivência da empresa nessa realidade. Dentre as principais vantagens da ECE, temos: 1. As vantagens competitivas em relação a outras empresas; 2. O desenvolvimento e aperfeiçoamento de colaboradores quanto a competências profissionais necessárias para a atualidade e o futuro; e 3. A retenção de colaboradores pela relação de valorização.

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

## **REFERÊNCIAS**

ALTMANN, Idio Fridolino; JUNG, Hildegard Susana. Educação corporativa: Estratégia de desenvolvimento profissional e organizacional. **SEFIC 2020**, 2021.

ANTONINI, Lisângela da Silva; SACCOL, Amarolinda Zanela. Educação corporativa em pequenas empresas e médias empresas do setor de software: um estudo exploratório. **Revista Eletrônica de Sistemas de Informação**, Curitiba, v. 10, n. 2, 2011.

DOI:10.5329/RESI.2011.1002004 Disponível em: <http://bit.ly/3dkGbka>. Acesso em: 22 out. 2021.

BRYANT, Jake; SARAKATSANNIS, Jimmy. Why US education is ready for investment. **McKinsey on Investing**, Washington DC, n. 2, p. 55-56, 2015. Disponível em: <https://mck.co/3vDCrR4>. Acesso em: 22 out. 2021.

CORDEIRO, Denilson De Sousa et al. Necessidades interpessoais: ensino-aprendizagem de relações em grupo na educação corporativa. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 8, p.

81599-81610, 2021. Disponível em:

<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/34598/pdf>. Acesso em: 22 de out. 2021.

DE OLIVEIRA CORRÊA, Juliana. Educação corporativa e empreendedora como diferencial nas instituições de ensino da Educação Básica. **Revista Evidência**, v. 13, n. 13, 2017.

Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/231279480.pdf>. Acesso em: 23 de out. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PERONI, Ana Paula; CAVALARI JUNIOR, Octávi. 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.

LANGHI, Celi et al. Educação corporativa: aprendizagem significativa no âmbito das empresas. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 5, p. 1003-1017, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2584/1855>. Acesso em: 23 de out. 2021.

MARINS, João Luiz Lima; DE AZEVEDO, Priscilla Gonçalves; ANDRÉ, Bianka Pires.

Metodologias ativas e educação corporativa. **Revista Philologus**, v. 26, n. 78, p. 2156-2163, 2020. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO26/78supl/157.pdf>. Acesso em: 22 de out. 2021.

NONAKA, Henry Tetsuji; SILVA, Mônica M.; RAMPAZO, Adriana V. **Gestão do conhecimento e educação corporativa: recursos humanos**. Pearson Addisson Wesley, 2011.

PERDIGÃO, Adriane Camargo Rezende; KANAANE, Roberto. Educação Corporativa: Competência em Comunicação. *In*: PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo; CATARINO, Elisângela Maura; CARNEIRO, Éverton Nery (Orgs.). **A educação no âmbito do político e de suas tramas 5**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020. p. 148-157.

OLIVEIRA, Juliana Alexandre de. **Uma proposta de universidade corporativa: educação, gestão do conhecimento e gestão da inovação**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Sistemas de Gestão) - Programa de Pós-Graduação em Sistemas de Gestão, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3jHbzKF>. Acesso em: 18 mai. 2020.

SANTADE, Maria Suzett Biembengut. A metodologia de pesquisa: instrumentais e modos de abordagem. **Interciência & Sociedade**, v. 5, n. 2, p. 3-17, 2020. Disponível em:

<http://revista.francomontoro.com.br/intercienciaesociedade/article/view/143/99>. Acesso em: 22 nov. 2021.

# EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NO ENSINO SUPERIOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Charlene Bitencourt Soster Luz<sup>1</sup>

Louise de Quadros da Silva<sup>2</sup>

Jefferson Marlon Monticelli<sup>3</sup>

Paulo Fossatti<sup>4</sup>

## Resumo

Esse estudo trata da educação empreendedora no Ensino Superior. Objetiva discutir a influência da educação empreendedora no desenvolvimento do estudante em nível superior. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa com revisão de literatura e um relato de experiência por meio do diário de campo em uma instituição de ensino superior (IES). Os principais resultados apontam que no contexto da universidade pesquisada, os estudantes de graduação ainda percebem o empreendedorismo como um conceito dos negócios. Como considerações finais, destacamos a necessidade de ampliar a compreensão do conceito e da aplicabilidade do empreendedorismo nos diferentes contextos da vida, inclusive o empreendedorismo social.

**Palavras-chave:** Gestão Universitária; Educação empreendedora; Empreendedorismo social; Experiência empreendedora.

## 1 INTRODUÇÃO

A sociedade está em constantes avanços, principalmente no que se refere às tecnologias que vêm impulsionando as instituições de ensino a buscarem diferentes estratégias e metodologias de ensino a fim de atender as demandas do mercado. Assim, temos a educação empreendedora (EE) que visa o desenvolvimento de um estudante, futuro profissional, capaz de se reinventar e seguir

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação (bolsista CAPES/PROSUP) e Mestra em Educação na Universidade La Salle. Professora de Administração, Logística e Recursos Humanos. E-mail: [charlenebs@gmail.com](mailto:charlenebs@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7164-0425>

<sup>2</sup> Mestra em Educação pela Universidade La Salle Canoas. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. E-mail: [louise.quadrosdasilva@gmail.com](mailto:louise.quadrosdasilva@gmail.com). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8632-3374>

<sup>3</sup> Doutorado em Administração pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professor Titular da Universidade La Salle, Gestor Executivo da Agência de Inovação e Desenvolvimento e Assessor de Empreendedorismo e Inovação na Universidade La Salle. E-mail: [jefferson.monticelli@unilasalle.edu.br](mailto:jefferson.monticelli@unilasalle.edu.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1605-7090>

<sup>4</sup> Doutor em Educação. Reitor da Universidade La Salle, Canoas/RS e docente do PPG Educação desta universidade. Líder do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. E-mail: [paulo.fossatti@unilasalle.edu.br](mailto:paulo.fossatti@unilasalle.edu.br). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9767-5674>

se desenvolvendo ao longo de sua carreira. Segundo Turchelo, De Oliveira e Dalongaro (2019, p. 256): “O empreendedorismo tem se revelado como fenômeno socioeconômico e, portanto, tem sido assunto amplamente discutido nas últimas décadas, seja nos ambientes educacionais, empresariais ou ainda nas instituições governamentais.”

A partir destas reflexões, nosso objetivo visa discutir a influência da educação empreendedora no desenvolvimento do estudante em nível superior. Considerando o número de artigos teóricos sobre o tema, surge a necessidade de buscar dados empíricos a fim de verificar como a teoria se apresenta na prática em aula. Além disso, ressaltamos como relevância do estudo a percepção de duas pesquisadoras sobre educação empreendedora, sobre as observações realizadas por uma delas em uma disciplina voltada para tais práticas.

Para isso realizamos uma pesquisa qualitativa com revisão de literatura e um relato de experiência por meio do diário de campo. Cabe destacar que “a pesquisa qualitativa define-se como um estudo não estatístico, que identifica e analisa, de forma acurada, dados de difícil mensuração de um determinado grupo de indivíduos em relação a um problema específico.” (SANTADE, 2020, p. 7). Já no que se refere à revisão de literatura (GIL, 2008), trata-se do uso de livros e artigos para a compreensão e análise de determinado objeto de estudo. Para esta pesquisa, consideramos artigos científicos publicados nos últimos cinco anos, de livre acesso e disponibilizados de forma completa, além de livros seminais relativos ao tema.

Além dos dados obtidos por meio da revisão de literatura, nos apoiamos em um diário de campo, o qual segundo Santade (2020, p. 14): “Este instrumento era muito usado em pesquisa de campo como um relatório do cotidiano para a construção da pesquisa. No entanto, esse é um instrumento que depende da organização disciplinar do pesquisador que deverá fazer suas anotações descritas com veracidade.”. A análise dos dados considerou as orientações de Gil (2008) em suas quatro etapas: 1. organização do material e das fontes de busca; 2. leitura flutuante, selecionando material pertinente; 3. definição da estrutura da pesquisa; 4. realização das inferências e registro das mesmas.

## **2 EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO**

Segundo Peroni e Cavalari Junior (2019, p. 72) “inicialmente, o termo empreendedorismo nasceu no meio empresarial, e o empreendedor era entendido como a pessoa que empreendia um negócio.”. Com o passar do tempo, este termo foi se alterando e passou a ser mais amplo, considerando competências como dinamismo, autonomia, resiliência, resolução de problemas, criatividade, inovação e pensamento em rede. Complementando, os

autores registram:

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

Dessa forma, o empreendedorismo é cada vez mais discutido em instituições de ensino como uma metodologia de ensino-aprendizagem. No entanto, cabe ressaltar que “[...] o empreendedorismo não deve ser tratado como uma disciplina autônoma, como se verifica em grande parte das instituições de ensino superior [...]” (SCHAEFER; MINELLO, 2020, p. 139), sendo desenvolvido como um conteúdo a ser ministrado. Ou seja, como já falado, o empreendedorismo deve ser considerado na metodologia de ensino, assim “[...] integrado e transversal em várias disciplinas e cursos, uma vez que os conteúdos de outros campos de investigação se entrelaçam.” (SCHAEFER; MINELLO, 2020, p. 139).

De acordo com Peroni e Cavalari Junior (2019, p. 71) “[...] a proposta de implementação do empreendedorismo na educação objetiva proporcionar o desenvolvimento do aluno, contribuindo para a formação de pessoas criativas, inovadoras e comprometidas com o desenvolvimento coletivo.”. Segundo dos Santos, Da Silva e Lopes (2017) a educação empreendedora vai além do desenvolvimento para a criação de empresas, visando o desenvolvimento do espírito empreendedor. Assim, entendemos que: “O empreendedorismo estimulado pelo seu ensino, pode ser instrumento para a construção de novos padrões de comportamento, motor de crescimento da economia local e da geração de empregos.” (TURCHIELO; DE OLIVEIRA; DALONGARO, 2019, p. 259).

Nesse caminho, entendemos que o estudante “[...] torna-se o ponto-chave no processo de aprendizagem, atuando como sujeito na busca de um autodirecionamento da aprendizagem, com o propósito de desenvolver o conhecimento e o conceito de si, reforçando sua própria identidade por meio do aprimoramento de capacidades.” (PERONI; CAVALARI JUNIOR, 2019, p. 73). Cabe destacar também, que: “O papel do professor se intensifica neste contexto da educação empreendedora, contudo, ele devesse voltar para o desenvolvimento da capacidade de autoaprendizagem dos alunos.” (DOS SANTOS; DA SILVA; LOPES, 2017, p. 71).

Peroni e Cavalari Junior (2019) salientam que a EE objetiva o fomento a espaços de aprendizagem nos quais os estudantes aprendam sobre si próprios, sobre os outros e sobre o contexto em que estão inseridos. Nesse caminho, os autores ainda destacam que a partir da EE, os discentes “[...] são incentivados a assumirem responsabilidades e autodirigirem o processo



educacional.” (PERONI; CAVALARI JUNIOR, 2019, p. 79).

Logo, a EE “[...] torna-se fundamental diante dos desafios impostos pela sociedade.” (PERONI; CAVALARI JUNIOR, 2019, p. 75). No entanto, segundo os autores, devemos atentar para não transformar a sala de aula em um ambiente focado apenas no emprego, mas sim no desenvolvimento de pessoas empreendedoras.

### **3 RESULTADOS**

Nosso relato de experiência se dá no período de março a julho de 2021 em uma instituição de ensino superior do Sul do Brasil, em uma disciplina com aproximadamente cem estudantes. As aulas observadas foram acompanhadas por uma das autoras deste artigo em seu estágio doutoral com supervisão do professor titular. Dessa forma, indicamos que o Diário de Campo tem sua ênfase na proximidade da autora para a realização das observações, já que esta realizou seu estágio acompanhando todas as aulas da disciplina no referido semestre. Além disso, a IES possui entre seus princípios “Inovação, criatividade e empreendedorismo”, o que colabora para o avanço da pesquisa ora problematizada.

A disciplina em questão traz por título “Experiência empreendedora” da qual participaram nove turmas durante o semestre. Esta disciplina contemplou alunos de diferentes cursos da graduação, por sua natureza transversal, o que está de acordo com Schaefer e Minello (2020) que defendem essa estratégia do empreendedorismo. Além disso, os alunos eram de diversas localidades e até mesmo de outros estados do Brasil além da sua grande maioria ser do Rio Grande do Sul, o que contribuiu para a diversidade. Salientamos que isso ocorreu, pois a prática docente aconteceu durante a Pandemia com aulas remotas síncronas com o professor supervisor e a aluna doutoranda. Embora as aulas fossem mediadas pela tecnologia, o cuidado com a humanização educativa, o desenvolvimento da empatia, principalmente pelo período que foi o ápice do contágio pelo COVID-19 ganharam destaque.

A primeira barreira a ser ultrapassada foi desmistificar o conceito de empreendedorismo e ampliá-lo do mundo dos negócios para a rotina da vida, pois a maioria dos alunos traía a compreensão do empreendedorismo como abrir um negócio, conceito já superado, conforme Peroni e Cavalari Junior (2019). Dessa forma, na primeira aula, o conceito de empreendedorismo foi apresentado de modo amplo e inerente à vida, conforme defendem Dos Santos, Da Silva e Lopes (2017), Turchelo, De Oliveira e Dalongaro (2019), Peroni e Cavalari Junior (2019) e Schaefer e Minello (2020).

Os temas trabalhados na disciplina foram: “Sociedade em transformação”, “Ideias

versus oportunidades”, “A geração de novos modelos de negócios” e “Desenvolvendo o Plano de Negócios”. Podemos notar que o plano de negócio foi trabalhado somente em uma parte da disciplina, o que mostra o quanto o empreendedorismo possui assuntos abrangentes relacionados com o comportamento empreendedor representado, nesse caso, pelo protagonismo dos alunos.

Destacamos que o professor titular e estagiária não consideravam que tinham somente alunos, mas pessoas com seus sonhos de empreender em diferentes âmbitos da vida: pessoal, acadêmico e profissional. Em mais de uma turma de forma espontânea, alunos começaram a ajudar seus pares dando ideias para os seus empreendimentos das mais diversas naturezas. Nesse momento, os professores ouviram e também aprenderam e depois fizeram a conexão de todas as ideias que vieram como forma de valorizar as participações. Inclusive os alunos e professores trocaram contatos para continuar o tema após a aula, tamanha a intensidade do *brainstorming*. Nesse momento, percebemos a prática do espírito empreendedor dos professores para guiar a autoaprendizagem, conforme Dos Santos, Da Silva e Lopes (2017) que concorda com Peroni e Cavalari Junior (2019,) inclusive quanto aos estudantes que dirigiram o processo educacional com responsabilidade. Dessa forma, identificamos pessoas identificadas com o empreendedorismo e com progressivo alargamento de seu conceito voltado para negócios, vida pessoal e profissional sem descuidar o desenvolvimento coletivo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo teve como tema a educação empreendedora em nível de educação superior. Dessa forma, objetivamos discutir sobre a influência da educação empreendedora no desenvolvimento do estudante de nível superior. Para isso realizamos uma pesquisa qualitativa com revisão de literatura e um relato de experiência por meio do diário de campo. Ao todo, foram nove turmas heterogêneas com estudantes de diversos estados do Brasil. Logo, a disciplina de Experiência Empreendedora evidenciou a sua transversalidade e contemplou diferentes cursos de graduação, por meio de ensino *online* síncrono. Como principais resultados, enfatizamos que os estudantes, embora estejam na graduação, ainda compreendem o empreendedorismo como um conceito limitado aos negócios, o que requer esforço docente para ampliar o empreendedorismo e mostrar suas aplicações no cotidiano. Depois de lidar com esse estereótipo, os estudantes imediatamente perceberam o quanto são empreendedores em suas vidas com atitudes de protagonismo como a resolução de problemas pessoais, a construção

de alternativas no trabalho e a solução de problemas do coletivo. Logo, a educação empreendedora exige docentes atentos, sensíveis e abertos para acolher os estudantes com seus diversos empreendimentos. Também, é preciso humildade para aprender com os estudantes, formar times multidisciplinares e com clima de leveza e cooperação. As aulas foram realizadas, promovendo a experiência empreendedora, proposta da disciplina.

Como pesquisas futuras sugerimos o aprofundamento da temática que pode abordar outras universidades públicas e privadas de diferentes regiões. Ainda sugere-se a continuidade do tema de forma que analise a influência da Pandemia na Educação Empreendedora e a percepção dos estudantes e professores sobre o assunto de forma mais abrangente, evidenciando os ganhos e desafios desse momento singular.

## REFERÊNCIAS

DOS SANTOS, Amanda Marilyne Figueiredo; DA SILVA, Brenda Maria Lima; LOPES, Alba de Oliveira Barbosa. 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.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PERONI, Ana Paula; CAVALARI JUNIOR, Octávi. 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.

SANTADE, Maria Suzett Biembengut. A metodologia de pesquisa: instrumentais e modos de abordagem. **Interciência & Sociedade**, v. 5, n. 2, p. 3-17, 2020. Disponível em:

<http://revista.francomontoro.com.br/intercienciaesociedade/article/view/143/99>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SCHAEFER, Ricardo; MINELLO, Italo Fernando. Desafios contemporâneos da educação empreendedora: novas práticas pedagógicas e novos papéis de alunos e docentes. **Revista da**

**Micro e Pequena Empresa**, v. 14, n. 3, p. 134-149, 2020. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926818>. Acesso em: 15 nov. 2021.

TURCHIELO, Rafael de Grandis; DE OLIVEIRA, Luciane; DALONGARO, Roberto Carlos. Formação empreendedora: percepção do perfil empreendedor dos estudantes do ensino médio. **Vivências**, v. 15, n. 28, p. 255-267, 2019. Disponível em:

<http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/view/34>. Acesso em: 15 nov. 2021.

## **EDUEMPRÈN BRASIL: EMPREENDEDORISMO NO ENSINO MÉDIO**

Silvio Denicol Júnior<sup>1</sup>

O Projeto EduEmpren Brasil possui em sua essência o despertar para uma consciência empreendedora voltada aos desafios sociais com visão global e atuação local, baseadas nos 17 objetivos do desenvolvimento sustentável da ONU.

Em 2018, a Universidade La Salle Canoas, em parceria com a Universidade Ramon Llull e com a La Salle Technova em Barcelona promoveu a primeira edição do Eduempren fora da Espanha. Neste piloto no Brasil, foi implementada a mesma metodologia do EduEmpren utilizada nas escolas da Catalunha e reuniu durante três meses 170 estudantes do segundo ano do ensino médio dos colégios La Salle Santo Antônio de Porto Alegre - RS, La Salle Canoas e La Salle Niterói de Canoas-RS.

Logo nessa primeira edição foi possível delimitar ao EduEmpren Brasil o objetivo de desenvolver a atitude empreendedora, como: autonomia, criatividade, persistência, resiliência, trabalho em equipe, gestão das emoções, gerenciamento de metas e prazos junto aos estudantes do ensino médio. Ao integrar os esforços com a Universidade nesta trajetória fica ainda mais completo o caráter formativo em criatividade e empreendedorismo dos participantes por conta da interação no ensino superior com os estudantes e professores da graduação aos apoios durante o desenvolvimento dos projetos.

O evento de 2018 premiou quatro equipes com os critérios de melhor projeto, melhor vídeo, melhor apresentação e melhor poster a partir de um corpo de jurados interdisciplinar que avaliou os critérios a partir do pitch que cada uma das 12 equipes finalistas realizou no dia da grande final. O projeto vencedor com melhor projeto propôs uma solução para a segurança de quem se encontra em momentos de lazer, como festas, e suscetíveis a terem sua bebida alterada por alguma substância. O copo inteligente Condor identifica alterações do pH do seu conteúdo interno. De acordo com os integrantes do grupo, o produto é ideal para produtores e organizadores de eventos, dando assim mais segurança aos usuários. O produto também tem baixo custo de produção e venda, além de seguir a linha de eco copos, por serem reutilizáveis.

---

<sup>1</sup> Publicitário e Administrador, Doutor em Educação e Mestre em Administração. Integra a Câmara Especial de Gestão em Tecnologia e Inovação - CETInova do CRA/RS. Desde 2015 atua como Coordenador de curso na Área de Gestão e Negócios na Universidade La Salle. E-mail: [silvio.junior@unilasalle.edu.br](mailto:silvio.junior@unilasalle.edu.br)

O melhor pôster foi para a equipe Os guris +A, La Salle Canoas de Canoas-RS, o grupo ganhou um passeio ao *Snowland* em Gramado, o melhor vídeo para a Bave, do La Salle Canoas de Canoas-RS, o grupo também ganhou um passeio ao *Snowland* em Gramado e a melhor apresentação o grupo Edu Reciclagem, do Colégio La Salle Niterói de Canoas - RS, o grupo ganhou a participação no evento *Campus Party Brasil 2019*, em São Paulo.

Para a segunda edição no Brasil, o EduEmprèn Brasil 2019 teve sua duração ampliada para sete meses e contou com a participação de oito escolas para 160 alunos: La Salle Santo Antônio, La Salle São João, La Salle Dores de Porto Alegre-RS; La Salle Canoas e La Salle Niterói de Canoas-RS; La Salle Carmo de Caxias do Sul-RS; La Salle Esteio de Esteio-RS; e La Salle Xanxerê de Xanxerê-SC.

As etapas da Edição 2019 iniciaram com a apresentação e capacitação dos professores e coordenadores de cada colégio participante para que os cinco meses da etapa das jornadas pudessem ser realizadas nas escolas. A etapa seguinte foi reunir os estudantes das escolas na sede da Universidade La Salle para realizar a abertura e a dinâmica inicial para motivar e engajar os participantes no sentido do aprendizado além da competição que o EduEmprèn proporciona.

Após as jornadas realizadas em cada colégio foi o momento das qualificações das melhores equipes para que na última etapa voltassem à Universidade para a competição final. As equipes finalistas produziram um vídeo, criaram um pôster e apresentaram seu pitch para uma banca de jurados de mercado a partir dos critérios de negócios, mercado, solução, viabilidade, impacto e persuasão. Os vídeos dos projetos foram avaliados por uma banca de jurados técnicos a partir de critérios de criatividade, comunicação e proposta. Os posters foram avaliados por uma banca de jurados educacionais que também usaram os critérios anteriores e a capacidade de investigação para as soluções propostas pelos estudantes.

Ao final de 2019, o melhor projeto premiou os integrantes da equipe com uma viagem para o EduEmprèn Barcelona para apresentar a ideia para os estudantes da Universidade La Salle Ramon Llull e aos demais colegas das Escolas Lassalistas da Catalunha. A equipe vencedora foi a StarThunder, do Colégio La Salle Canoas, com o produto AquaCup, uma garrafa purifica a água não-potável por um filtro no próprio recipiente.

O EduEmprèn Brasil então atinge sua maturidade como um projeto de cooperação internacional, dispondo de uma metodologia consistente para desafios de empreendedorismo e inovação, além de proporcionar a articulação em rede da Educação Superior e Educação Básica na Rede La Salle, tornando-se referência na formação de professores em empreendedorismo

habilitando-os para conduzir os grupos durante meses previstos às jornadas em cada uma das escolas.

As jornadas de empreendedorismo, etapa intermediária entre a abertura e o encerramento, são constituídas de espaços com encontros semanais nas escolas para construir projetos das equipes. A trajetória inicia na sensibilização de que o empreendedorismo e a criatividade fazem parte das nossas vidas e todos podem se tornar empreendedores e criativos, trata-se, portanto, de um conjunto de competências, habilidades e atitudes a serem aprendidas e desenvolvidas. Desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe é outro importante passo inicial na metodologia, partindo da definição dos papéis e responsabilidades de cada estudante lidando com a organização do tempo, com a comunicação e o processo de criatividade.

Na sequência das jornadas de empreendedorismo, a metodologia propõe diversas ferramentas orientando o trabalho em oportunidades, soluções e impacto para então conduzir a ideia ao protótipo. Cada encontro possui um objetivo específico e algumas entregas que sistematicamente vão compondo o projeto que vai sendo validado e ajustando até tomar a forma de um plano de negócios. Para enriquecer os meses de desenvolvimento durante as jornadas, as escolas são incentivadas a promover palestras com empreendedores de mercado para inspirar os estudantes a crescerem ainda mais nesse desafio. Também ocorre a curadoria de conteúdos e materiais para o aprendizado.

Em função da Pandemia do COVID-19, o EduEmprèn Brasil 2020 foi adaptado para um Evento Online e alcançou a maturidade de um Projeto Institucional, promovido pela Sociedade Porvir Científico e pela Universidade La Salle. A Edição 2020 teve início em setembro com toda a metodologia adaptada aos encontros virtuais reunindo 105 alunos das escolas: La Salle Santo Antônio, La Salle São João, La Salle Dores de Porto Alegre-RS; La Salle Canoas de Canoas-RS; La Salle Abel de Niterói-RJ; e La Salle Xanxerê de Xanxerê-SC. As ferramentas *Google For Education* foram utilizadas para as dinâmicas que contam com a estrutura necessária para o trabalho criativo e colaborativo previsto nas jornadas de empreendedorismo.

Os vencedores de 2020 foram como melhor projeto a equipe Kairos do La Salle Abel que propôs a Florea, uma plataforma para cuidar da saúde mental com diversos serviços para diferentes públicos-alvo: podcasts, vídeos, galeria de arte, fórum de discussões e cursos. O segundo lugar ficou com a equipe Pulse Defender do La Salle Canoas com o produto de mesmo nome sendo uma pulseira de segurança e monitoramento pessoal ativada por um botão que envia um alerta para uma pessoa de confiança. O terceiro lugar foi para a equipe BLIVV de La

Salle Xanxerê com o site blivv que tem como objetivo aumentar a representatividade das mulheres fornecendo espaço de divulgação, informação e contratação profissional feminino.

Especialmente ao público que são os estudantes do Ensino Médio o projeto possibilita um itinerário formativo desenvolvendo as competências descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), proposta pelo Ministério da Educação do Brasil, no que diz respeito a trabalho e projeto de vida, responsabilidade e cidadania, empatia e cooperação, argumentação, autoconhecimento, autocuidado, comunicação, pensamento crítico e criativo.

A partir das base nas demandas educativas da Proposta Pedagógica Lassalista que prevê o educando ser convidado e desafiado para assumir seu protagonismo e contribuir na construção de uma sociedade justa, fraterna e solidária; crescer na consciência democrática e cidadã; viver em equilíbrio e harmonia com a natureza, buscando a sustentabilidade socioambiental; crescer no espírito de fé e zelo, na relação filial com Deus e nas relações fraternas; discernir sua vocação enquanto resposta ao chamado que Deus lhe dirige ao serviço ao próximo; encontra no empreendedorismo social todos os alicerces para esse objetivo.

Além disso, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta ao eixo estruturante vinculado ao protagonismo juvenil e destaca que o empreendedorismo enquanto a mobilização de conhecimento de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias seja prevista no projeto educacional.

Assim, pode-se afirmar que o EduEmpren Brasil busca uma resposta efetiva e criativa à realidade educativa Lassalista no Brasil. Corroborando para o foco na educação básica se apresentam as competências descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), proposta pelo Ministério da Educação do Brasil, no que diz respeito a trabalho e projeto de vida, responsabilidade e cidadania, empatia e cooperação, argumentação, autoconhecimento, autocuidado, comunicação, pensamento crítico e criativo.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

EDUEMPREN BRASIL. **Instagram: @eduemprenbrasil**. Disponível em <https://instagram.com/eduemprenbrasil>. Acesso em 06 nov. 2021

# EMPREENDEDORISMO NA IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Tatiani Prestes Soares<sup>1</sup>

Louise de Quadros da Silva<sup>2</sup>

Paulo Fossatti<sup>3</sup>

## RESUMO

Nosso tema versa sobre o empreendedorismo no Ensino Médio. Dessa forma, nosso objetivo trata de refletir sobre os aspectos empreendedores evidenciados na implantação do Novo Ensino Médio em uma escola da rede pública estadual. Para isso, realizamos uma revisão de literatura com análise de conteúdo, bem como uma análise documental da legislação pertinente. Os resultados parciais e preliminares de nossa pesquisa em andamento sinalizam para práticas de escuta, de flexibilização curricular, de hackathons, dentre outros que provocam rupturas favoráveis ao pensamento e à prática empreendedora. Futuras pesquisas, durante e após a implantação do Novo Ensino Médio trarão mais elementos e evidências destas e outras características de uma educação empreendedora principalmente na travessia de um período pandêmico que por si só exige rápidas e profundas mudanças na forma de existir.

**Palavras-chave:** Empreendedorismo; Novo Ensino Médio; Legislação.

## INTRODUÇÃO

O tema que nos ocupa é o empreendedorismo no Ensino Médio. Recentemente ele passou por alterações curriculares, incluindo novas possibilidades e competências. Dentre elas está o tema transversal de uma educação empreendedora para o desenvolvimento da inovação e empreendedorismo às novas gerações. Para além da criação de novas empresas, ou mero empreendedorismo capitalista, inclui-se o empreendedorismo social, a cultura empreendedora, um modo novo de se colocar no mundo pelo saber fazer enquanto possibilidades várias.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Universidade La Salle, Canoas/RS. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. Especialista em Coordenação Pedagógica: construção coletiva entre supervisão e orientação educacional. Vice-diretora na EEEM Guarani, em Canoas/RS. e-mail: [tatiani.201920298@unilasalle.edu.br](mailto:tatiani.201920298@unilasalle.edu.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8157-887X>

<sup>2</sup> Mestra em Educação pela Universidade La Salle Canoas. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. E-mail: [louise.quadrosdasilva@gmail.com](mailto:louise.quadrosdasilva@gmail.com). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8632-3374>

<sup>3</sup> Doutor em Educação. Reitor da Universidade La Salle, Canoas/RS e docente do PPG Educação desta universidade. Líder do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. E-mail: [paulo.fossatti@unilasalle.edu.br](mailto:paulo.fossatti@unilasalle.edu.br). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9767-5674>



O presente estudo se trata de uma pesquisa qualitativa, a qual, segundo Santade (2020, p. 7) “[...] a pesquisa qualitativa define-se como um estudo não estatístico, que identifica e analisa, de forma acurada, dados de difícil mensuração de um determinado grupo de indivíduos em relação a um problema específico.”. Além disso, cabe destacar que nossa pesquisa refere-se a um estudo de caso (YIN, 2001), que busca a compreensão de um ou poucos objetos de estudo para a compreensão detalhada. Como problema de pesquisa, propomos responder a seguinte questão: Quais são os aspectos empreendedores evidenciados na implantação do Novo Ensino Médio em uma escola da rede pública estadual, pertencente à 27ª Coordenadoria Regional de Educação, localizada em Canoas/RS? Como objetivo geral pretendemos refletir sobre os aspectos empreendedores evidenciados na implantação do Novo Ensino Médio na referida escola. Nossos objetivos específicos são: identificar características empreendedoras na implantação do Novo Ensino Médio na referida escola e os desafios para a constituição de uma cultura empreendedora na escola pesquisada.

Para a coleta de dados nos apoiamos em uma revisão de literatura (BARDIN, 2016) considerando artigos publicados nos últimos 5 anos e livros clássicos. Para estes documentos realizamos a análise de conteúdo de Bardin (2016). Em complemento a esses dados, realizamos a coleta e análise documental, a qual “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51).

Ao concluir a introdução deste estudo, apresentamos nosso referencial teórico subdividido em: Novo Ensino Médio e Empreendedorismo na educação. Na sequência temos os resultados parciais e, por fim, nossas considerações finais.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### **Novo Ensino Médio**

O Novo Ensino Médio é a proposta de uma reforma curricular a partir da Lei 13415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017). Podemos considerar que ela traz três importantes alterações: a ampliação da carga horária anual de 800h para 1000h a partir de 2022; uma nova organização curricular composta de uma parte comum, a Base Nacional Comum Curricular, e de uma parte diversificada, os Itinerários Formativos; a inclusão de formação técnica e profissional como possibilidade de arranjo curricular nos Itinerários Formativos, conforme

disponibilidade dos sistemas de ensino e relevância local. A reforma justifica-se, no texto da exposição dos motivos, ao afirmar que o currículo atual é “[...] extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (BRASIL, 2016). Entretanto, o mundo em que vivemos é tecnológico, incerto, complexo e dinâmico e cabe à escola preparar às juventudes para viver nesse mundo. O objetivo do Novo Ensino Médio é que essa nova organização curricular contribua para um maior interesse pela escola, colaborando para uma melhoria nos resultados de aprendizagem.

Neste contexto entram em cena os Itinerários Formativos que são compreendidos como o conjunto de unidades curriculares (disciplinas) que possibilitam aos estudantes o desenvolvimento de competências e habilidades de uma área do conhecimento ou mais. Estão estruturados a partir de quatro eixos: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural; empreendedorismo. Também estão organizados nas seguintes formas: laboratórios; clubes; oficinas; observatórios; incubadoras; núcleos de estudos; e núcleos de criação artística. As redes de ensino têm autonomia para definirem os itinerários levando em consideração os anseios dos estudantes e professores e as particularidades regionais.

Diante do exposto, consideramos que o Novo Ensino Médio poderá possibilitar a instauração de uma cultura empreendedora e inovadora nessa etapa de ensino, no sentido de desenvolver habilidades sócio-emocionais, preparando às juventudes para as demandas do século XXI. A seguir apresentamos a perspectiva teórica sobre a temática empreendedorismo.

### **Empreendedorismo na educação**

A temática Empreendedorismo na educação tem sua origem nas faculdades de administração, com metodologias voltadas à criação de negócios. Segundo Almeida, Cordeiro e Da Silva (2018, p. 110), a educação empreendedora no ensino superior tem o objetivo de “[...] aperfeiçoamento e o crescimento de empresas, instituições, negócios e tecnologias”. Na educação básica, a temática empreendedorismo vem se disseminando no sentido de desenvolvimento de uma cultura empreendedora, no sentido de formação de competências e habilidades que possibilitem às juventudes o progresso social. Segundo Lavieri (2010, p. 4), “toda a educação que visa o desenvolvimento social poderia também ser considerada uma educação para desenvolvimento da atitude empreendedora”.

Existem diferentes abordagens para o ensino do empreendedorismo que dependem

do contexto no qual estão inseridas. Costa e colaboradores apontam três: comportamental, gerencial e econômica. O Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE, 2021) apresenta dez características do perfil de empreendedores: busca de oportunidades e iniciativa, persistência, correr riscos calculados, exigência de qualidade e eficiência, comprometimento, busca de informações, estabelecimento de metas, planejamento e monitoramento sistemáticos, persuasão e redes de contato, independência e autoconfiança.

Apresentamos a seguir, os resultados parciais de nossa pesquisa, na qual buscou-se refletir sobre os aspectos empreendedores evidenciados na implantação do Novo Ensino Médio em uma escola da rede pública estadual localizada na região metropolitana de Porto Alegre. Ela é um recorte do projeto de pesquisa desenvolvido no Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação.

## **RESULTADOS PARCIAIS**

Nossa pesquisa foi realizada em uma das escolas piloto do Novo Ensino Médio, pertencente à 27ª Coordenadoria Regional de Educação, localizada em Canoas/RS. A rede estadual começou o processo de implantação do Novo Ensino Médio em 2019 com as escolas piloto. Segundo dados da Secretaria de Educação do RS, são 264 escolas piloto que estão ofertando os diversos itinerários, os quais incluem: Cidadania e Gênero, Educação Financeira, Empreendedorismo, Expressão Corporal, Expressão Cultural, Profissões, Relações Interpessoais, Saúde, Sustentabilidade e Tecnologia (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO). A escolha dos Itinerários Formativos ocorreu a partir da realização de um questionário com alunos, pais, professores e a comunidade do entorno da escola. A partir desse questionário foi realizado o Relatório de Escuta e o Plano de Flexibilização Curricular.

Para a elaboração do Relatório de Escuta foram considerados representantes de cada um dos segmentos escolares: alunos, pais, professores e vizinhos do entorno da escola. A escolha destes ocorreu por livre iniciativa. A partir das necessidades elencadas e das propostas apresentadas destacamos a importância dos regimes de colaboração para a tomada de decisões.

Em um momento posterior foram realizados hackathons com os estudantes com o objetivo de obter soluções para os seus atuais desafios e da sociedade. Nesse contexto, surgiram os dois Itinerários Formativos, ofertados pela escola a partir de 2020: Expressão Cultural e Sustentabilidade. Os hackathons constituem-se em momentos de aprendizagem por resolução de problemas. Segundo Silva e Fossatti (2021), os hackathons são importantes momentos de

protagonismo, como podemos identificar “o protagonismo é desenvolvido por meio de debates, prototipagem de produtos, elaboração de projetos e a busca por diferentes possibilidades de resolução de determinado problema. A necessidade de buscar soluções, ideias e elementos para compor um plano de desenvolvimento de um produto ou serviço, instiga o protagonismo de cada envolvido a partir de seus interesses” (p. 202).

A partir dessas duas estratégias, elaborou-se o Plano de Flexibilização Curricular, no qual foram elencadas as necessidades da escola, tanto físicas, como a revitalização de espaços com a criação de salas temáticas, quanto pedagógicas como a formação de professores. Tal plano apresenta a característica de ser flexível, ou seja, de ser adequado às necessidades da escola que são dinâmicas e abre a possibilidade de parcerias com universidades e empresas. Também, a partir desse plano, a escola recebeu investimentos do governo federal a partir do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Também destacamos que durante esse processo, houve a colaboração de um professor articulador que participava das reuniões com a mantenedora e era o multiplicador na escola. Durante essas formações foram utilizadas metodologias ativas que foram socializadas com os demais professores da escola possibilitando a aprendizagem compartilhada entre os pares.

Diante do exposto, consideramos que o Novo Ensino Médio e o seu processo de implantação possibilitou a instauração de uma cultura empreendedora com práticas disruptivas e metodologias ativas na aprendizagem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Abordamos o empreendedorismo no Ensino Médio no Brasil. Tema novo em seus documentos e de extrema relevância para a educação em nosso país. Dessa forma, nosso objetivo discute sobre as competências empreendedoras na Implantação do Novo Ensino Médio no Brasil. Nossa discussão considera os aspectos legais. Apesar de incipientes, possibilitam a instauração de novas práticas disruptivas em educação empreendedora. Já a revisão de literatura, toda ela anterior à implantação do Novo Ensino Médio que se avizinha, mostra que o cenário é possível e favorável ao empreendedorismo. Ou seja, tanto jovens como professores estão sedentos de uma nova forma de educar que passe por boas práticas empreendedoras. Agora, legalmente e com novos currículos e propostas pedagógicas, cabe a decisão política e formativa das escolas para colocar em marcha tal possibilidade.

Os resultados parciais e preliminares de nossa pesquisa em andamento sinalizam para

práticas de escuta, de flexibilização curricular, de hackathons, dentre outros que provocam rupturas favoráveis ao pensamento e à prática empreendedora. Futuras pesquisas, durante e pós a implantação do Novo Ensino Médio trarão mais elementos e evidências destas e outras características de uma educação empreendedora principalmente na travessia de um período pandêmico que por si só exige rápidas e profundas mudanças na forma de existir.

## REFERÊNCIAS

DE ALMEIDA, L. R. S.; CORDEIRO, E. de P. B.; DA SILVA, J. A. G.. Proposições acerca do ensino de empreendedorismo nas instituições de ensino superior brasileiras: Uma revisão bibliográfica. **Revista de Ciências da Administração**, p. 109-122, 2018.

COSTA, A. M. da; BARROS, D. F.; CARVALHO, J. L. F.. A dimensão histórica dos discursos acerca do empreendedor e do empreendedorismo. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 2, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rac/a/yZCSgXRmkRKFLqBZXqJF6Ly/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 16 set. 2021.

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

BRASIL. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017.

GIL, A. C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAVIERI, C.. Educação... empreendedora? In: LOPES, Rose Mary Almeida (org.), **Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas**. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier; São Paulo, SP: SEBRAE, 2010. p.1-16.

SANTADE, M. S. B.. A metodologia de pesquisa: instrumentais e modos de abordagem.

**Interciência & Sociedade**, v. 5, n. 2, p. 3-17, 2020. Disponível em:

<http://revista.francomontoro.com.br/intercienciaesociedade/article/view/143/99>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SEBRAE. **10 características de uma empreendedora de sucesso**. Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, 2021. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/empreendedorismofeminino/artigoempreendedorismofeminino/10-caracteristicas-de-uma-empreendedora-de-sucesso,042b4f9e53bd7710VgnVCM100000d701210aRCRD>. Acesso em: 04 nov. 2021.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Novo Ensino Médio. Portal Educação, 2021. Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/novo-ensino-medio>. Acesso em: 04 nov. 2021.

SILVA, L. de Q.; FOSSATTI, P.. Processo de ensino-aprendizagem por meio de hackthon. In: TEIXEIRA, R. M.; SKOWRONSKI, M. (org). **Abordagens em Educação: Tecnologias Digitais, Docência e Inclusão – Volume 4**, Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2021, p. 194 - 207.

YIN, R. K.. Estudo de caso: Planejamento e métodos. Porto Alegre, RS: Bookman, 2001.

# ESTUDO DE CASO SOBRE O NÚCLEO DE APOIO CONTÁBIL FISCAL (NAF) DA UNIVERSIDADE LA SALLE

Cristiane Duarte de Arruda<sup>1</sup>

Juliano Lautert<sup>2</sup>

Moisés Waismann<sup>3</sup>

Patrícia Coelho Motta<sup>4</sup>

Sérgio Weber<sup>5</sup>

## RESUMO

O Núcleo de Apoio Fiscal (NAF) nasceu em 2011 objetivando contribuir com o conhecimento acadêmico, propiciando o aprendizado acerca das obrigações tributárias através de atendimentos realizados pelos acadêmicos, com supervisão de docentes, a pessoas físicas e microempreendedores. É desenvolvido por IES apoiadas pela Receita Federal do Brasil. Esta pesquisa objetiva reconhecer as principais aprendizagens adquiridas e desenvolvidas pelos estudantes e egressos dos cursos da Área de Gestão e Negócios da Unilasalle os quais integraram o NAF. A pesquisa se embasa a partir da análise e discussão de dados baseados em questionários disponibilizados de forma on-line aos estudantes em questão. A partir dos resultados obtidos percebeu-se que os estudantes reconhecem os benefícios à sua formação acadêmica e pessoal ao participarem do NAF, destacam praticarem conceitos acadêmicos e a capacidade de interpretar e resolver problemas reais. Outro aspecto que chama a atenção foi o fato de mais de 90% dos estudantes entrevistados considerarem a participação no NAF importante para a sua formação e 92% sentem-se mais seguros para enfrentar os desafios do mercado de trabalho.

**Palavras-Chave:** Núcleo Apoio Fiscal (NAF), Projeto de extensão, Universidade La Salle, Área de Gestão e Negócios.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação na Universidade La Salle. Coordenadora adjunta dos cursos de Administração, Recursos Humanos, Processos Gerenciais, Logística e Engenharia da Produção na Universidade La Salle. E-mail: [cristiane.duarte@unilasalle.edu.br](mailto:cristiane.duarte@unilasalle.edu.br);

<sup>2</sup> Mestre em Ciências Contábeis. Consultor empresarial e docente na Unilasalle. E-mail: [juliano.lautert@unilasalle.edu.br](mailto:juliano.lautert@unilasalle.edu.br);

<sup>3</sup> Pós-Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutor em Educação. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa de Estratégias Regionais. Pesquisador do Programa de Pós-graduação em Memória Social e Bens Culturais da Unilasalle. E-mail: [moises.waismann@unilasalle.edu.br](mailto:moises.waismann@unilasalle.edu.br);

<sup>4</sup> Doutoranda em Educação na Universidade La Salle. Coordenadora do Curso de Ciências Contábeis (presencial e a distância) e Coordenadora do Curso de Tecnologia em Gestão Pública (a distância) da Unilasalle. E-mail: [patricia.souza@unilasalle.edu.br](mailto:patricia.souza@unilasalle.edu.br);

<sup>5</sup> Mestre em Economia com ênfase em Controladoria. Atualmente é Gestor da Erplasti Indústria e Comércio de Plásticos, professor da graduação e MBA da Unilasalle. E-mail: [sergio.weber@unilasalle.edu.br](mailto:sergio.weber@unilasalle.edu.br).

## 1 INTRODUÇÃO

O Núcleo de Apoio Fiscal (NAF) oferece serviços contábeis e fiscais gratuitos para pessoas físicas e jurídicas de menor poder aquisitivo, ações que ocorrem durante todos os meses do ano. Atualmente, existem mais de 300 núcleos formalizados no Brasil e mais de 200 em 11 países da América Latina. Justifica-se a proposta por proporcionar aos estudantes formação sobre a função social dos tributos, direitos e deveres associados à tributação, bem como complemento na qualificação do futuro profissional por meio da vivência prática, proporcionando a aplicação do seu aprendizado acadêmico, assim como a geração de conhecimento acerca das obrigações tributárias em discussões, palestras, grupos de estudo, treinamentos e visitas guiadas à Receita Federal. Além desta justificativa, o NAF (Professores e Alunos) tem por fundamento estreitar a relação Universidade (nível Brasil) *versus* Comunidade, e para isso se utiliza das mídias digitais que oferecem uma comunicação simples, ágil e inovadora.

Além disso, o Núcleo proporciona aos alunos a vivência prática da profissão, com foco tributário/fiscal/social, abrangendo os serviços de orientação sobre Microempreendedor Individual (MEI) cadastramento de Cadastro de Pessoa Física (CPF) e Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ); declaração do Imposto de Renda Pessoa Física (IRPF); entre outros tantos.

O público-alvo do Núcleo é tanto os alunos dos cursos da área de Gestão e Negócios, professores, pessoas físicas e Microempreendedores Individuais de baixa renda. Os Cursos envolvidos no projeto são os Cursos de Bacharelado em Ciências Contábeis e Administração e os Cursos Tecnológicos em Gestão Financeira, Processos Gerenciais, Logística e Gestão Pública (presencial e EaD), proporcionando os benefícios diretos de qualificação dos alunos para o mercado de trabalho; assim como atuação junto à comunidade e a preparação do indivíduo como parte da sociedade, bem como, a inserção dos acadêmicos em projetos sociais e empreendedores e pôr fim a visibilidade para o Curso e para a Universidade na comunidade de Canoas.

Isso posto, a ação-intervenção pedagógica no curso de Ciências Contábeis enfatiza o aprofundamento teórico na sua relação com os diferentes cenários de aprendizagem e prática nos quais se desenvolvem especialmente as ações vinculadas ao Núcleo Integrador NAF, Núcleo que poderá ser trabalhado em parceria com os demais cursos da área de Gestão de Negócios e de Direito e Política. Para tanto, o estabelecimento de relações de parceria e o



vínculo com órgãos como a Receita Federal do Brasil (RFB), o Conselho Regional de Contabilidade (CRC), o Sindicato dos Lojistas da Região, o Foro de Canoas são efetuadas, assim como o atendimento e prestação de serviços fiscais à comunidade de baixa renda e MEI e visitas técnicas perpassam o percurso formativo. São adotadas diferentes metodologias e estratégias de ensino, com ênfase naquelas centradas no aluno como sujeito de aprendizagem e apoiadas no professor como facilitador e mediador do processo, com vistas à formação integral e adequada do estudante, articulando ensino, pesquisa e extensão. Ciente de todos os objetivos do NAF, no segundo semestre de 2020 integraram o NAF da Unilasalle 17 estudantes. Desde sua constituição até o mês de novembro/2020, foram realizados 102 atendimentos.

Desse modo, como problemática, o estudo em questão busca responder: Quais foram as principais aprendizagens desenvolvidas pelos estudantes dos cursos da área de Gestão e Negócios da Unilasalle participantes do Projeto de Extensão NAF em 2020? Com base no exposto, este estudo possui como objetivo geral: estudar as principais aprendizagens adquiridas e desenvolvidas pelos estudantes e egressos dos cursos de Gestão e Negócios da Unilasalle participantes do Projeto de Extensão NAF em 2020. Em detrimento do objetivo geral, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: reconhecer as principais motivações que levaram os estudantes a integrarem o Núcleo de Apoio Fiscal (NAF); identificar a percepção desses estudantes quanto ao desenvolvimento do conhecimento frente aos atendimentos realizados e identificar as expectativas anteriores e pós participação ao Núcleo de Apoio Fiscal (NAF).

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

Pode-se dizer que o NAF, proporciona aos indivíduos a multiplicidade de ideias e crenças, fomentando que possam dialogar e interagir de forma a agregar valor à aprendizagem individual e coletiva (CASAGRANDE; HERMANN, 2020). Deste modo, os alunos devem ser levados a experienciar e conhecer o mundo a sua volta, para que possam ter opções e possibilidades, ficando a seu critério e responsabilidade, as escolhas e ações.

É dentro desta concepção que nasceu o NAF, cujo propósito é contribuir, por meio do conhecimento acadêmico e vivências inovadoras, a formação integral de pessoas capazes de fazer escolhas e tomar decisões individuais com foco em uma sociedade sustentável e solidária. O Núcleo vem contribuir para proporcionar aos estudantes formação sobre a função social dos tributos, direitos e deveres associados à tributação. Trata-se de um importante complemento na

qualificação do futuro profissional por meio da vivência prática, proporcionando a aplicação do seu aprendizado acadêmico, assim como a geração de conhecimentos acerca das obrigações tributárias por meio de discussões, palestras, grupos de estudo, treinamentos e visitas guiadas à RFB. Todos os atendimentos destinam-se a pessoas físicas de baixa renda, microempresas, microempreendedores individuais e entidades sem fins lucrativos.

Na Unilasalle, concretizou-se em 2020 em pleno isolamento social devido a pandemia da COVID-19, iniciando suas atividades em 04 de maio, uma parceria com a Delegacia da Receita Federal de Novo Hamburgo. O primeiro Núcleo em Canoas ofereceu os serviços por meio de alunos capacitados em cursos ministrados pela Receita Federal, que prestaram atendimento à sociedade, além de desenvolver a moral tributária e levar cidadania às comunidades.

A prática extensionista, é desdobrada em: (1) aproximar o acadêmico dos atendimentos da RFB, em especial a Delegacia da Receita Federal de Novo Hamburgo; (2) Proporcionar a aproximação dos alunos na resolução de problemas reais da comunidade, oportunizando aos acadêmicos vivenciar situações práticas e reais, aplicando o conhecimento aprendido em sala de aula; (3) capacitar os alunos por meio de seminários, visitas técnicas, atendimento contábil real, grupos do NAFs de outros estados e países para que o aluno esteja melhor preparado para efetuar a leitura e análise dos cenários, buscando a melhor resolução; (4) estimular atitudes empreendedoras e cooperativas, visando o enfrentamento dos desafios da comunidade, do trabalho e da sociedade atual, estreitando a relação entre teoria e prática; (5) fomentar a atitude empreendedora dos estudantes da Rede La Salle; (6) possibilitar a captação e a retenção de alunos tanto para a Educação Básica quanto para a Educação Superior e (7) proporcionar oficinas aos alunos do ensino fundamental e médio da rede La Salle com a Educação Fiscal e Financeira e teatro que ensina de forma lúdica a importância dos tributos.

Já as metodologias ativas abordam o ensino-aprendizagem de uma forma em que o aluno é o principal agente da construção de seu conhecimento. Para Berbel (2011), o método ativo é considerado um processo que busca estimular a auto aprendizagem e a curiosidade dos estudantes para pesquisar, refletir e analisar possíveis situações que colaborem no processo da tomada de decisão, considera o professor apenas como o facilitador desse processo.

A curricularização da extensão tem o papel de proporcionar aos estudantes atividades que componham, no mínimo, 10% do total da carga horária curricular, devendo ainda oportunizar a interação com outros cursos. Segundo Ratto (2017), a articulação não somente

com a sociedade, mas também a interação entre alunos matriculados em diferentes semestres, proporcionando a quebra de fronteiras disciplinares do mesmo curso e de cursos distintos de uma mesma área de formação e também, com outras áreas, gerando abordagens mais abrangentes e enriquecedoras para todos. Também é importante proporcionar ao estudante um ambiente que fomente e gere espaço para as ações e atividades, baseando suas “verdades” interdisciplinarmente ou em equipes multiprofissionais, utilizada pelo autor a expressão “mais juntos e misturados”, no sentido de cooperação e diversidades.

A articulação entre a matriz curricular, dita como tradicional e a inclusão da extensão dentro da formação, fomenta que muitas fronteiras sejam quebradas, proporcionado aos estudantes o espaço para abordar e articular o relativismo esclarecido, onde todos podem ter espaço para apresentar as suas verdades e saberes, mas sem deixar de ouvir e considerar as opiniões dos demais e assim validar ou articular uma nova verdade, até seja percebida a necessidade de revisão.

Os conceitos adquiridos, a percepção, sensibilidade, criatividade operam em conjunto, segundo Ratto (2017). Dentro deste alinhamento, o NAF estimula nos estudantes muito além do atendimento técnico ao contribuinte, gera no discente o sentimento benjaminiano no sentido de resgatar experiências e aprimorar a sua interface com o outro, percebendo suas angústias, preocupações, inseguranças e ao mesmo tempo tendo o conhecimento do seu papel como aluno em um atendimento, que por vezes de imediato, não sabe como resolver a demanda recebida.

Conforme Casagrande e Hermann (2020), os alunos devem ser levados a experienciar e conhecer o mundo a sua volta, para que possam ter opções e possibilidades, ficando a seu critério e responsabilidade, as escolhas e ações. Para Conte (2020), a participação resulta na reconstrução individual e coletiva do conhecimento pedagógico online. Sendo facilmente possível criar, comunicar, trocar, socializar e colaborar com a “conversação em rede”, é importante que o professor, desempenhe o papel de mediador, contribuindo com os saberes, levando em consideração as diversidades, incentivando e fomentando novas criações e cooperações.

### **3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

A metodologia tratou-se de um estudo de caso, considerando aplicação da pesquisa na Universidade La Salle, com a participação de alunos da modalidade presencial e EaD,

matriculados e egressos da área de Gestão e Negócios da rede Lassalista, localizados no território brasileiro, os quais integram atualmente o NAF. O instrumento de coleta de dados foi elaborado na ferramenta Google Forms e direcionado via e-mail no mês de novembro/2020 a quinze estudantes que compuseram o NAF 2020/1 e quinze estudantes de 2020/2, totalizando trinta estudantes, obtendo-se o retorno de 13 respondentes, equivalente a amostra de 43,33%. A seguir apresentam-se os resultados da pesquisa realizada junto aos estudantes.

O primeiro questionamento foi: o que o/a motivou a integrar o NAF da Universidade La Salle? Os estudantes destacaram primeiramente o fato de os mesmos poderem aliar a teoria à prática com 61,5% de respostas, seguido da oportunidade de aproximação com a realidade do mercado de trabalho contábil/fiscal com 53,8% e em terceiro, destacou-se a oportunidade em desenvolver habilidades de resolução de problemas assim como a possibilidade em aquisição de experiências na área, ambos com 46,2% de respostas. Portanto, diante das evidências apresentadas, identifica-se que, cada aprendizado possibilita que o estudante seja capaz de mobilizar suas ações fora do ambiente acadêmico, tornando qualquer espaço, um espaço pedagógico, independentemente das situações.

Destacou-se também o questionamento: O que você considera que o NAF lhe proporcionou? Os estudantes destacam 69,2% o fato de poderem prestar serviços à comunidade, para 53,8% a experiência e aprendizado na área contábil e fiscal, também 53,8% das respostas foram quanto a aptidão para atender serviços e orientação a Microempreendedor Individual, Pessoa Física e Pessoa Jurídica, verifica-se que a maioria dos estudantes reconhecem no NAF uma importante forma de articulação com a comunidade conforme apontado por Ratto (2017).

Quando questionados quanto à importância que percebem na participação do NAF, 76,9% manifestaram ser muito importante. Vale ressaltar que o estudante é convidado a participar do NAF e a partir de então voluntariamente se inscreve, podendo ou não ser selecionado. Porém, o sucesso do NAF é considerado uma via de mão dupla, havendo a necessidade de comprometimento também por parte do estudante. A resposta obtida alinha-se aos questionamentos anteriores realizados, uma vez que os estudantes vêm demonstrando maior interesse em participar desta vivências, mesmo considerando os desafios reais enfrentados pelos alunos, onde, em muitos casos, são necessárias pesquisas extras às entregue em disciplinas já cursadas, pois a participação no projeto não delimita os aprovados nos editais, tal que os alunos, dependendo do seu interesse e disponibilidade poderão participar do Núcleo desde o seu

primeiro ano de graduação, sendo um desafio muito maior que os enfrentados pelos egressos ou aqueles que se encontram em final de curso.

Com relação a pergunta: Quais aprendizados o NAF lhe proporcionou? Aqui o objetivo era identificar os aprendizados propiciados a partir da participação no NAF, os participantes da pesquisa destacaram em primeiro lugar a orientação sobre declaração do Imposto de Renda IRPF Pessoa Física com 70% das respostas. Este, aliás, é considerado um dos serviços mais procurados pela comunidade onde somente em 2020 este serviço gerou 76 atendimentos on-line sanando as dúvidas dos contribuintes além de outras experiências atípicas, como por exemplo, atendimentos a contribuintes que necessitavam de auxílio nas últimas 5 declarações.

Em seguida, com 50% das respostas, destaca-se a orientação sobre informações cadastrais de Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) e Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ). Conforme pesquisa realizada, as informações demonstram o que Casagrande e Hermann (2020) comentam ao mencionar que os alunos devem ser levados a experienciar e

conhecer o mundo a sua volta, para que possam ter opções e possibilidades, ficando a seu critério e responsabilidade, as escolhas e ações.

Outro questionamento tratou de conhecer se os estudantes se sentem mais seguros(as) para enfrentar os desafios do mercado de trabalho, em que 92,3% manifestaram se sentir mais seguros. Tal realidade corrobora com o apontado por Ratto (2017), onde a articulação entre a matriz curricular, dita como tradicional e a inclusão da extensão dentro da formação, fomenta que muitas fronteiras sejam quebradas. Desse modo, percebe-se que os estudantes pesquisados enxergam o NAF como o espaço para abordar e articular além do aprendizado em sala de aula tornando-se um importante instrumento de aprendizado, proporcionado por consequência experiências para que estes futuros profissionais cheguem mais preparados e seguros no mercado de trabalho, desempenhando suas atividades profissionais com maior qualidade.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo em objetivou estudar as principais aprendizagens adquiridas e desenvolvidas pelos estudantes e egressos dos cursos de Gestão e Negócios da Unilasalle participantes do Projeto de Extensão NAF em 2020, as quais puderam ser evidenciadas de acordo com as justificativas e exemplos de atuações nos atendimentos, esta questão, possibilitou aos entrevistados apresentarem as suas percepções de modo particular e real.

Foi possível identificar por meio do estudo, que os estudantes respondentes se sentem pertencentes, agradecidos e orgulhosos em participar do Projeto Extensionista do NAF da Unilasalle bem como compreendem a importância de suas ações e contribuições para a sociedade que os procura para os atendimentos de cunho fiscal/tributário. De acordo com as análises das respostas, percebe-se ainda que os estudantes relatam e reconhecem a importância destes atendimentos para a sua melhor formação profissional e pessoal.

Percebe-se assim que a participação dos estudantes comprova a autonomia dos mesmos permeando o preconizado por Berbel (2011), ao dizer que método ativo é considerado um processo que busca estimular a auto aprendizagem e a curiosidade dos estudantes para pesquisar, refletir e analisar possíveis situações que colaborem no processo da tomada de decisão, considerando assim o professor apenas como o facilitador desse processo.

Cabe mencionar que, este processo e análise de dados na pesquisa, sobretudo a sua importância e os desafios em estudos institucionais, não foi esgotado neste artigo; estima-se, contudo, que contribua para a melhor compreensão do tema, bem como, oferecer subsídios e incentivos para novas pesquisas e estudos nesta área de abrangência e interesse.

## **REFERÊNCIAS**

- BERBEL, Neusi A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, v. 32, n.1, p. 25-40, 2011.
- CLEDES, Antonio Casagrande; HERMANN, Nadja. **Formação e homeschooling: controvérsias**. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/894/89462860036/html/index.html>
- CONTE, Elaine (2020). **Perspectivas da performance docente à luz das tecnologias digitais**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zFqWPrmTBN7GSL435J3JhTJ/?lang=pt>
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução Nº 7, de 18 de Dezembro de 2018**. Brasil. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br).
- RATTO, Cleber Gibbon. A Importância das Ciências Humanas, Letras e Artes na Sociedade Tecnológica Contemporânea. **Revista Práxis**. Brasil. Pág. 61-75, 2017. Disponível em: [periodicos.feevale.br](http://periodicos.feevale.br). Acesso em maio 2020.

# GESTÃO UNIVERSITÁRIA COMPROMETIDA COM A INCLUSÃO ATRAVÉS DE PRÁTICAS DISRUPTIVAS

Mariana Pinkoski de Souza<sup>1</sup>

Paulo Fossatti<sup>2</sup>

Hildegard Susana Jung<sup>3</sup>

## RESUMO

As universidades na contemporaneidade em seus contextos empreendedores, multiculturais e engajados a favor das diferenças e da diversidade evidenciam e percebem uma realidade emergente que é promover práticas disruptivas na direção da inclusão universitária. Professores, alunos e funcionários com singularidades e características específicas acessam no ambiente educacional buscando reciprocidade, acessibilidade e principalmente amparo e receptividade. Nesta perspectiva, o objetivo desta pesquisa é evidenciar práticas disruptivas da gestão universitária comprometida com a inclusão. Este estudo apresenta o delineamento qualitativo e consiste em um recorte de pesquisa, caracterizada por um estudo de caso, por meio de questionário online, destinado à coordenação do Núcleo de atendimento ao estudante de uma instituição superior comunitária do Sul do Brasil, bem como uma revisão de literatura acerca da temática abordada. Os resultados preliminares sinalizam que há uma legislação que garante a inclusão, mas que mais ações precisam ser realizadas para o acolhimento. A cultura da inclusão ainda é um desafio. Práticas disruptivas devem ser instauradas nas universidades a favor de pessoas consideradas diferentes para inaugurar um ensino superior que caminha a favor da inclusão.

**Palavras-chave:** Gestão universitária; Inclusão; Práticas Disruptivas.

## INTRODUÇÃO

O desassossego e empenho na busca pela inclusão de pessoas com deficiência e consideradas pela sociedade como diferentes no ensino superior é uma discussão válida já que a democratização das instituições deve estar em uma escala primordial para o avanço de uma comunidade e sociedade pluralista.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade La Salle, Canoas/RS. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. Mestra em Reabilitação e Inclusão. e-mail: [marianapinkoski@gmail.com](mailto:marianapinkoski@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0044-7879>

<sup>2</sup> Doutor em Educação. Reitor da Universidade La Salle, Canoas/RS e docente do PPG Educação desta universidade. Líder do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. E-mail: [paulo.fossatti@unilasalle.edu.br](mailto:paulo.fossatti@unilasalle.edu.br). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9767-5674>

<sup>3</sup> Doutora em Educação. Coordenadora do PPG em Educação da Universidade La Salle, Canoas/RS. Vice- Líder do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. E-mail: [hildegard.jung@unilasalle.edu.br](mailto:hildegard.jung@unilasalle.edu.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5871-3060>

A atividade estudantil e laboral apresenta-se como parte fundamental na vida do ser humano, mas o tema pouco é discutido quando se trata do aluno, dos docentes e dos funcionários que são considerados diferentes diante a sociedade no ensino superior. A mudança de paradigmas antigos é fundamental para a inclusão de indivíduos nas universidades, já que a sociedade brasileira é fundada com base no princípio ético da equidade, assegurando direitos iguais ao processo educacional e trabalhista. O conceito de inclusão, não significa apenas inserir a pessoa com limitações ou dificuldades dentro do sistema de ensino superior, mas implica preparar esse ambiente para recebê-la (CARDOSO, 2016).

De acordo com Fossatti, Souza e Jung (2017), e Freitas, Fossatti e Kortmann (2017), existem muitas barreiras para serem eliminadas. Apesar de a consciência social ter avançado em relação aos direitos à inclusão, a gestão universitária necessita alcançar uma cultura educacional inclusiva, em que a universidade não abra somente as portas, mas promova ações de acessibilidade e inclusão. Neste contexto de modificações constantes, a gestão universitária não deve fixar-se a padrões, nem a um sistema anacrônico, ou seja, ancorado em um modelo singular, não atendendo às necessidades de uma realidade alarmante referente às demandas em busca da inclusão de forma disruptiva.

É apresentado neste estudo, um recorte de pesquisa realizada em uma universidade comunitária, que investigou como uma universidade brasileira acolhe o estudante considerado pela sociedade como diferente. Este estudo apresenta o delineamento qualitativo e se caracteriza por um estudo de caso, que buscou dados por meio de questionário online (Google Forms), destinado à coordenação do Núcleo de atendimento ao estudante de uma instituição superior comunitária do Sul do Brasil.

A metodologia utilizada é amparada por Bardin (2012), onde permite-se que o foco de estudo vá se construindo e ajustando ao longo do processo analisado, a partir de três passos essenciais: 1) a pré-análise do contexto; 2) a exploração do material que será utilizado; 3) o tratamento de todos resultados, a inferência e a interpretação”. Para Yazan (2016), o estudo de caso pode ser ordenado em construções filosóficas sob a ótica da realidade individual e humana que permeia em mundos distintos como os sociais e culturais, mas que se complementam.

Além deste recorte de pesquisa, para a elaboração do referencial teórico, procedemos a uma revisão da literatura disponível nas bases de dados (Google Scholar; SciELO; Banco de Teses e Dissertações Capes e Capes periódicos). A pesquisa bibliográfica de acordo com Gil (2008) é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos buscando os estudos publicados acerca da temática pretendida.



Como problema de pesquisa, a questão é: Quais são as práticas disruptivas que a gestão universitária realiza a favor da inclusão, bem como se estas práticas existem? Como objetivo iremos evidenciar práticas disruptivas da gestão universitária comprometida com a inclusão. Após a introdução deste estudo, será apresentado o referencial teórico, seguido dos resultados parciais e, por fim, as considerações finais.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

As Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil realizaram, com o passar dos anos, evoluções formais para o acesso da pessoa com deficiência (PCD) e as pessoas consideradas diferentes pela sociedade. O ingresso no ensino superior, a permanência e as oportunidades no mercado de trabalho, por grupos denominados “minorias” encontra-se nos dados do INEP com os percentuais mais baixos do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2019). O termo minorias diz respeito aos grupos submetidos a processos de estigmatização e discriminação que derivam em formas de desigualdade e exclusão. Dentre esses grupos, os negros, os indígenas, os homossexuais, os imigrantes, as mulheres, com diferentes etnias, as pessoas com deficiência, os idosos, os obesos, os sem-teto, dentre outros grupos advindos do cenário das políticas econômicas neoliberais agentes de desigualdades.

No caso específico da efetivação de ações políticas que viabilizassem o acesso ao Ensino Superior, por parte do governo federal, foi somente a partir do século XX que se oficializam ações afirmativas pontuais para reparação de desigualdades estruturais, através da criação das denominadas cotas para a população comprovadamente de baixa renda.

Segundo Schneider (2017), com o aumento de ingressos de PCD nas instituições iniciaram ações com foco na inclusão, um exemplo é a criação do Programa Incluir vinculado às Secretarias de Ensino Superior (SESu) e Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC). Especificamente no Ensino Superior, somente no ano de 2004, o decreto 5.296 regulamenta critérios básicos para a promoção da acessibilidade das PCD ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

A população negra e indígena passa a ter o cumprimento de suas reivindicações de acesso ao Ensino Superior a partir dos anos 2000, e em 2012, através da Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), conquistam a reserva de vagas para o ingresso nas Universidades Federais brasileiras e para as PCD esta Lei é alterada em 2016 para contemplar a totalidade das instituições federais, através da Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016). A lei 13.146 (BRASIL, 2015) estabelece atendimento prioritário e dá ênfase às políticas públicas nas áreas da educação

para as pessoas com deficiência, reservando 10% de vagas nos processos seletivos de curso de ensino superior, técnico e tecnológico.

A partir da década de 90, o sistema educacional fica legalmente amparado no discurso inclusivo, nos princípios democráticos, porém os instrumentos legais isolados não garantem práticas inclusivas nas universidades (TOMELIN, 2018).

É fundamental lembrar que a diversidade populacional universitária não se detém somente nas pessoas com deficiência, mas em todos indivíduos que de alguma forma sentem-se diferentes, discriminados ou que precisam de apoio educacional e/ou institucional. Pessoas obesas, de etnias diferentes, religiões diferentes, diferentes opções sexuais e de identidade de gênero, diferentes raças, pessoas sem diagnóstico definido, pessoas com dificuldade de aprendizado, entre tantas outras.

Na visão de Barbosa (2009), são grandes os desafios num mundo cada vez mais multicultural, no entanto, identificamos esse multiculturalismo como real e essencial sustentáculo da integração social e democrática, tendo consciência e respeito pela diversidade, em particular dentro da universidade.

A universidade deve considerar como seu dever a função social no sentido de que as pessoas consideradas diferentes pela sociedade, deixem de ser representadas pelas categorias de ineficiência, de desvio, do atípico e de improdutivo, e a eles sejam assegurados os direitos à equidade de oportunidades no ensino superior. O princípio da educação inclusiva requer das instituições que atendam cada indivíduo de acordo com as suas especificidades, levando em conta as trajetórias escolares e laborais, as histórias de vida, as dificuldades e os meios de ajuda.

As instituições de ensino superior têm um papel fundamental no processo de garantia de direitos, por isso o comprometimento da gestão com ações e práticas disruptivas, em universidades comunitárias, é muito relevante para mudar cenários estagnados no tempo. A disrupção pode ser interpretada como uma interrupção do curso normal de um processo. As práticas disruptivas modificam o que já está constituído, assim como ideias e conceitos, causando uma ruptura em um modelo, padrão, protótipo ou exemplo (BECKETT, 2017). A gestão universitária atual deve estar atenta às práticas disruptivas, de acordo com Colombo (2014), ultrapassando o conceito de administrar, já que é necessário prover recursos e incentivar a interação entre os profissionais e estudantes. A gestão universitária democrática e inclusiva também possui o objetivo de promoção da formação humana e da consciência social.

A gestão e a inclusão caminham juntas quando há o respeito e acolhimento de todos indivíduos, já que um sistema educacional inclusivo busca enfrentar a fragmentação interna

que pode existir e promove a articulação e união em diferentes ações. A universidade deve unir a tríplice função de ensino, pesquisa e extensão, com uma quarta função que as qualifica e promove, a gestão universitária, ou seja, os resultados significativos só serão alcançados com o comprometimento de gestores para uma mudança paradigmática da comunidade acadêmica de forma transversal e continuada. Os gestores universitários facilitam a intermediação de discussões e empreendimentos de modo a assegurar que todos indivíduos sejam considerados em sua inteireza, não se sentindo integrante, mas sim parte do todo.

A tarefa de inclusão através da passa a ser vista como objeto da gestão comprometida, em suas diferentes escalas de hierarquia, já que a universidade que quebra paradigmas está desenvolvendo e oportunizando práticas disruptivas a favor da equidade (OLIVEIRA, 2010). Para Beckett (2017) as práticas disruptivas modificam o que já está constituído, assim como ideias e conceitos, causando uma ruptura em um modelo, padrão, protótipo ou exemplo.

A seguir apresentamos os resultados parciais do recorte do estudo de caso em uma universidade comunitária do Sul do Brasil, bem como outras práticas que são realizadas ou que possuem uma intenção de realização em busca da inclusão de PCD ou consideradas diferentes pela sociedade.

## **RESULTADOS PARCIAIS**

Os resultados referentes ao estudo de caso com a coordenadora do Núcleo de Atendimento ao estudante (NAE) de uma instituição superior comunitária do Sul do Brasil, quando questionada quanto ao acolhimento, a mesma respondeu que o acolhimento é igual para todos. Em relação aos imigrantes, a universidade proporciona um trabalho ofertado pelo curso de Letras, que são oficinas de Português para imigrantes, com instrumentalização para a comunidade e oportunizar o ingresso para o mercado de trabalho.

Ao questionarmos se existe acolhimento especial para transgêneros, a coordenadora do NAE respondeu que há o direito da troca do nome social, quando o aluno comparece para efetuar a matrícula, ou ele já é aluno e quer mudar a situação na universidade. Além disso profissionais da psicologia e psicopedagogia atendem o (a) aluno(a) e a família, realizando a escuta, compreendendo as especificidades de todos. Sempre a Coordenação do curso é chamada para apoiar todos alunos (as), após repassar para o colegiado e auxiliar nas escolhas das disciplinas para a adaptação. O NAE atende diferentes indivíduos que precisam de ajuda, como pessoas vulneráveis e mulheres que sofrem abuso, para o atendimento das mulheres existe um serviço chamado atendimento psicossocial. Além destes casos, existem casos de

bullying, onde são promovidas palestras para esta problemática e outras, advindas das discriminações e o NAE está sempre aberto para atender todos estudantes, independente do que necessitam, com empoderamento, com auxílio na escolha de curso sob orientação profissional com estagiárias da psicologia, com questões emocionais, entre outras questões.

De acordo com Souza (2016) a educação em união com a gestão está imbricada no processo de transformação social e tem como compromisso além da inserção de políticas de ações afirmativas, no intuito de abarcar as desigualdades históricas para que estas disparidades sejam evidenciadas como parte do processo de conhecimento e para equidade no tratamento dos alunos e redemocratização das instituições.

Tratando-se também do ingresso no mercado de trabalho, para Oliveira (2009) uma instituição inclusiva é aquela que implica treinamentos, palestras de conscientização e educação, oficinas sobre as diferenças e a diversidade para todos os funcionários e alunos, com a intenção de melhorar as relações e processos que vão além da inserção de funcionários e professores considerados diferentes pela sociedade.

Os processos de inserção e posteriormente inclusão de todos alunos diferentes dependem muito do acolhimento da universidade, com ambientes sociais acessíveis, profissionais capacitados e principalmente pelas relações interpessoais sem preconceito

Para Tomelin (2018), o apoio interdisciplinar nos processos universitários, facilita a vivência de todos indivíduos com distintas especificidades, pois além das políticas públicas instituídas e que devem ser cumpridas, a sensibilidade do contato social, geram resultados benéficos e estimulantes, que podem ser estimulados pela gestão universitária. Diante do referencial teórico consideramos que práticas disruptivas são bem vindas no ensino superior para a inauguração de um novo tempo onde a gestão seja comprometida com a inclusão educacional, no contexto pedagógico e laboral.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os processos de inserção e posteriormente inclusão de todos alunos, funcionários e docentes considerados diferentes pela sociedade dependem muito do acolhimento da universidade, com ambientes sociais acessíveis, profissionais capacitados e principalmente pelas relações interpessoais sem preconceito. Estimulados por uma gestão universitária que atua interdisciplinarmente, com práticas disruptivas, como palestras de conscientização, oficinas, apoio educacional e psicológico, programas inclusivos, profissionais capacitados para apoio e instruções de voz ativa e liberdade para todos indivíduos.

Os resultados demonstram que existem legislações para a inclusão, que são fundamentais para a inserção no ensino superior, mas são necessárias ações que quebrem a hegemonia e busquem equidade em todas dimensões da vida. Práticas disruptivas devem ser instauradas nas universidades a favor de pessoas consideradas diferentes para inaugurar um ensino superior que caminha a favor da inclusão.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Frederico Kauffmann. **Professores com deficiência física no ensino superior: estudo de trajetórias escolares.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2012.

BECKETT, Samuel. **A case for disruptive innovation in education.** In: MAGA NA, Sonny. *Disruptive classroom technologies: A framework for innovation in education.* London: Corwin Press, 2017.

BRASIL. **Decreto Nº 5.296 de 2 de Dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, Brasília, 2004b. Disponível em: <https://bit.ly/3m7rxRo>. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).** Manual de preenchimento do Censo da Educação Superior 2019: módulo curso. Brasília, 2019.

BRASIL. **Lei Nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, Brasília, 2012a. Disponível em: <https://bit.ly/3jus1PS>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 2015a. Disponível em: <https://bit.ly/3Dfg493>. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 13.409, de 28 de Dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, Brasília, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3vFZ209>. Acesso em: 23 out. 2021.

BUENO, Belmira Oliveira; SARTI, Flavia Medeiros; ARNOLDI, Eliana Scaravelli. Contribuições da etnografia educacional para o estudo de minorias/maiorias. **Pedagogia y Saberes**, n. 49, p. 151.163-151.163, 2018.

CARDOSO, L. M. G. **Pessoas com deficiência e inclusão no mercado de trabalho: um estudo sobre lei de cotas, conflitos e cont (r) atos.** Dissertação (Mestrado em Ciência Política). UnB. 2016.

COLOMBO, Sonia Simões. **Gestão universitária: os caminhos para a excelência.** Porto Alegre: Penso, 2014.

FOSSATTI, Paulo; JUNG, Hildegard Susana. Educação superior no Brasil: a resistência da filantropia para garantir o acesso universal à universidade. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 3, n. 2, pág. 437-447, 2017.

FREITAS, Simone Van Der Halen; FOSSATTI, Paulo; KORTMANN, Gilca Maria Lucena. Inclusão de pessoas com deficiência (PCD) na educação superior: um olhar a partir das políticas de inclusão. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2008.

OLIVEIRA, Elaine Roberta de et al. **Ações de Inclusão de funcionários com deficiência em empresas de diferentes ramos de atividades.** Tese. 2009.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens. Editora Vozes Limitada, 2010.

SCHNEIDER, Tais; MESSA Dos Santos, Roberta. Inclusão no ensino superior: atendimento do núcleo de inclusão e acessibilidade da unipampa campus Alegrete. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 9, n. 1, 2017.

SOUZA, Mariana Pinkoski de; TIMM, Edgar Zanini; GARIN, Norberto da Cunha. **Ações inclusivas na academia: professores universitários com deficiência.** Editora Universitária Metodista. São Paulo, 2016.

TOMELIN, K. N. et al. **Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente.** Revista Psicopedagogia, v. 35, n. 106, p. 94-103, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v35n106/11.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2019.

YAZAN, B. et al. **Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake.** Meta: Avaliação, v. 8, n. 22, p. 149-182, 2016. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1038>. Acesso em 4 ago. 2019.

## HQS E UM AMBIENTE PESQUISADOR

Lisiane Teresinha Dias Olsen<sup>1</sup>

Hildegard Susana Jung<sup>2</sup>

### RESUMO

O seguinte resumo expandido tem como objetivo narrar uma experiência docente sobre o desenvolvimento da consciência ecológica e da empatia em sala de aula utilizando como situação-problema histórias em quadrinhos da Turma da Mônica e a inserção da cultura pop – filmes, jogos e HQs, proporcionando momentos de reflexão sobre a convivência em turma, e principalmente em sociedade. A experiência foi construída ao longo do estágio I - anos iniciais, com o projeto “Sou um super escritor”, através da cultura pop e suas visões de mundo. A partir da leitura crítica de Paulo Freire e Jussara Hoffman foi possível contextualizar a realidade encontrada na escola municipal estudada a prática realizada na turma 4C. Foram utilizadas metodologias ativas focadas na cooperação, na pesquisa, na partilha de saberes e construção coletiva de novos conhecimentos interligados com o cotidiano vivenciado pelos educandos. Os resultados apontam para um olhar crítico de mundo, estimulando a leitura e escrita espontâneas.

**Palavras-chave:** Metodologias ativas; Educação Básica; Histórias em Quadrinhos; Estágio Supervisionado.

### INTRODUÇÃO

Usar metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem visa desmistificar a cultura de que estudar não pode ser algo divertido e prazeroso, que “[...] a ideia de aprender a aprender esteja no centro do currículo, e as crianças estejam ativamente envolvidas em sua própria aprendizagem” (VICKERY, 2016, p.52). Educar não significa que seja uma atividade somente para fins acadêmicos, como também para viver em um mundo social, político e afetivo, proporcionando “[...] um ambiente em que as crianças se sintam apoiadas para investigar, cometer erros, aprimorar abordagens e ideias e, fundamentalmente, que os prepare para a vida no século XXI” (VICKERY, 2016, p.44).

Trata-se de encontrar na sala de aula um ambiente que estimula o diálogo entre os educandos e seus saberes, porque “o debate tem a ver com aprender a ampliar as ideias e sustentar o pensamento. Tem a ver com compartilhar ideias e respeitar os outros” (VICKERY,

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia, pós-graduanda em Gestão educacional e aluna especial no PPG em educação pela Universidade La Salle. Integrante do GP Gestão educacional nos diferentes contextos. E-mail: [proflisiolsen@gmail.com](mailto:proflisiolsen@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em educação pela Universidade La Salle. Docente e coordenadora do PPGE da Unilasalle, pesquisadora e docente permanente do PPGE. Integrante do GP Gestão educacional nos diferentes contextos. E-mail: [hildegard.jung@unilasalle.edu.br](mailto:hildegard.jung@unilasalle.edu.br)

2016, p.53). Mais do que decorar termos e ler textos, é de suma importância que os educandos saibam falar sobre o que aprendem, consigam discutir argumentando suas opiniões e refletindo sobre todas as possibilidades. “Dialogar é refletir em conjunto (professor e aluno) sobre o objeto de conhecimento. Exige aprofundamento em teorias de conhecimento e nas diferentes áreas do saber” (HOFFMAN, 1994, p.58). Dessa forma, metodologias que valorizam o educando e seus conhecimentos prévios:

Podem ajudar a romper barreiras, podem ser utilizados como forma de se promover uma educação intercultural, que respeite as diferenças, que liberte a escola das amarras de uma educação tradicional. Precisamos de um ensino voltado para a formação ética e geral, para que tenhamos cidadãos conscientes e verdadeiramente participativos. Precisamos de uma educação que prepare os jovens para a vida (NOGUEIRA, 2015, p.22 e 23).

Com as HQs é possível desenvolver um ensino que eduque para cidadania e para a sensibilidade, tornando o investigar e o dialogar as bases do aprender e, principalmente, do ensinar. Assim, podemos contribuir para uma educação estética, criativa, crítica e sensível:

A educação para a sensibilidade é compreendida como o processo que fomenta a autonomia da pessoa na construção de sua humanidade, através do estímulo criativo e da troca dialógica. Deste modo a educação perde sua função instrumental, e torna-se o caminho da autoformação constante, de intercâmbio incessante entre o interior (a pessoa) e o outro em um viés de liberdade, no qual a pessoa se empodera de sua autonomia em questionar, refletir e experimentar (BRÉSIO, 2015, p.94).

Estimular a investigação, o trabalho em grupo e a colaboração de todos no processo de ensino e aprendizagem proporciona o alcance de melhores resultados, tanto acadêmicos como sociais, “[...] por meio da aprendizagem ativa, as crianças desenvolvam-se como alunos bem-sucedidos, indivíduos confiantes, cidadãos responsáveis e colaboradores eficazes” (VICKERY, 2016, p.46). Contudo, a realidade cultural e educacional pode ser um motivo desmotivador partindo de que a postura frente ao estudar e aprender ainda é muito preconceituosa e desvalorizada. “Em geral, a palavra ‘investigar’ não é associada ao estudo da arte, a qual, muitas vezes, é percebida como matéria estética que incentiva uma apreciação passiva em vez de dedicação investigativa” (VICKERY, 2016, p.51). Através do uso da cultura pop, nesse caso, das histórias em quadrinhos e dos super-heróis, é possível começar a transformar as visões de mundo sobre formas de aprender e principalmente de buscar conhecimentos através das múltiplas linguagens.

O ensinar característico como responsabilidade do (a) docente deve ser posto em prova, analisando o hábito de aprender também deste, que precisa gostar do que faz ser



apaixonado por aprender. “O professor apaixonado tenta inculcar um amor pela aprendizagem, bem como entusiasmo pelo conteúdo” (VICKERY, 2016, p.47). Assim, poderá ser realmente construída uma relação de aprender e ensinar contínuo, e “essas habilidades precisam ser aprendidas” (VICKERY, 2016, p.53). O presente relato apresenta reflexões sobre essas possibilidades pedagógicas a partir do uso de HQs na educação.

## **O OBJETIVO DO PROJETO**

O objetivo do projeto que aqui narramos surgiu da necessidade de incentivar a escrita, a leitura e principalmente desenvolver a interpretação textual, a partir da consciência ecológica dos alunos para que possam usar da criticidade referente a vida ecológica do bairro onde moram e do convívio social entre cidadãos e recursos naturais porque, “[...] se somos parte do problema, também somos parte da solução” (FORMAGGIA, 2015, p.69). Além disso, visamos “[...] a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. [...] reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado” (FREIRE, 1996, p.26).

Para que essa consciência seja realmente significativa para os educandos, foram utilizadas as histórias em quadrinhos da Turma da Mônica e conhecimentos prévios sobre os super-heróis, tornando o conhecimento em uma linguagem acessível e interativa para os educandos. As HQs garantem “[...] empatia e comunicação rápida por via da mensagem que alia imagem e texto” (JACOBY, 2003, p.49) e oferecem momentos de trocas e debates partindo dos conteúdos apresentados pelas HQs, porque:

[...] quando as crianças colaboram para atingir um objetivo, elas começam a desenvolver a cooperação e um apreço pelos pontos fortes de cada colega. [...] isso leva a um maior interesse na recompensa intrínseca, em vez de na recompensa extrínseca da aprendizagem” (VICKERY, 2016, p.52).

Por meio de recursos como a HQs, é possível desenvolver uma cultura de estudos e partilha de saberes, em um ambiente de incansáveis trocas, compartilhamentos e buscas pelos conhecimentos necessários para a vida em sociedade. Durante o projeto foram utilizadas HQs, tiras e lâminas, da Turma da Mônica, partindo do entendimento de que a turma tinha um contato cultural com esses personagens de Maurício de Souza. Além disso, tratamos de utilizar o conhecimento prévio sobre os Super-heróis, usando-os como temáticas norteadoras para os trabalhos em sala de aula. Assim, foi possível conciliar as duas temáticas, porque em inúmeras HQs da Turma da Mônica são encontradas personificações dos super-heróis.

## DIÁLOGO COM A TEORIA

Para alcançar a interação entre os conhecimentos e as disciplinas curriculares foram utilizadas leituras em grupo, em duplas e individuais porque “ao longo do dia, haverá ocasiões em que as crianças vão aprender de modo individual, em grupos e com a turma inteira” (VICKERY, 2016, p.48). Dessa forma, houve respeito e incentivo às trocas de experiências e saberes por meio de debates e conversas, aulas expositivas dialogadas, atividades de retomada e discussão dos conteúdos e a confecção de um livro com uma história criada pela turma.

A criação de um ambiente interativo foi idealizada para que fosse possível construir “[...] um ambiente de aprendizagem que visa a desenvolver a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico das crianças” (VICKERY, 2016, p.43), com início durante o estágio e que permanecesse como hábito da turma, partindo do pressuposto de que “a criança carrega consigo uma cultura, concebida simbolicamente na imersão das vivências experimentadas em sua comunidade cognitiva, que lhe fornece um mapa de navegação do qual fará uso ao longo da vida” (JACOBY, 2003, p.13). Esse ambiente construído ao longo do estágio propiciou uma cultura de contínuo aprendizado, legitimação e respeito culminando na apresentação do livro confeccionado pela turma, na Feira do Livro de Canoas em 2018, no dia 06 de julho de 2018, com a presença das crianças.

As histórias em quadrinhos, HQs ou simplesmente gibis, não são novidades na nossa cultura, “são expressões gráfico-visuais que harmonizam texto e imagem [...]” (IANNONE; IANNONE, 1994, p.7), sendo consideradas obras primas da capacidade criativa do ser humano. Iannone e Iannone (1994, p.7) indicam que possam ter surgido a partir das pinturas rupestres: “O desenho, a mais antiga forma de comunicação, acompanha o homem desde a época das cavernas”. O que de fato acontece em nosso tempo é a mudança da visão que temos sobre essa expressão artística:

[...] as histórias em quadrinhos são expressões de arte, linguagem, cultura, informação. [...] elas refletem o período pelo qual as sociedades passam, representam gerações, suas ideias, se transmutam com elas (ABRANCHES; SILVA; SILVA; LÊDO; SANTOS, 2015, p.90).

Refletindo sobre seu real poder de transmitir, questionar e produzir informações, colocam em pauta questões sociais, políticas e afetivas. “Em outras palavras, podemos dizer que persistem porque se mantêm representando e refletindo a humanidade” (ABRANCHES; SILVA; SILVA; LÊDO; SANTOS, 2015, p.85). As HQs estão cada vez mais presentes nos ambientes escolares, como “[...] uma ferramenta emancipadora e plural, que permite a qualquer

um trazer suas próprias impressões e visões de mundo ao círculo sociocultural ao qual pertence” (ABRANCHES; SILVA; SILVA; LÊDO; SANTOS, 2015, p.90). Inclusive na sala da turma 4C foi possível observar essa presença e incentivá-la com a ideia de uma mini gibiteca da turma, confeccionada juntamente com a professora titular. Contudo, percebemos que ainda persistem certos preconceitos de seu uso como suporte didático, sendo utilizado muitas vezes apenas para leituras de entretenimento.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Com caráter e visão interdisciplinar, as atividades foram realizadas para abranger os diferentes conteúdos em suas realizações e por seguinte desenvolver nos educandos essa mesma visão dos saberes construídos em sala de aula e vivenciados em seus cotidianos. Partindo das áreas de ciências naturais e humanas, as áreas da matemática e das linguagens trazem suas habilidades para que possam ocorrer diálogos entre os conteúdos, possibilitando experiências reais através de situações-problema com temáticas significativas encontradas nas HQs.

Através do uso das historinhas em quadrinhos “[...] a dimensão lúdica pode influir de forma positiva na aprendizagem. Ela tem a ver com os sentimentos de liberdade e espontaneidade” (NOGUEIRA, 2015, p.17). Essa prática tornou as aulas mais interativas e atrativas, desenvolvendo a atenção dos alunos e a leitura de imagens: “Os enredos cômicos e cheios de imaginação, narrados por meio de imagens alegres e textos rápidos, são o nosso passaporte para o reino da fantasia, onde prevalece o delicioso sabor do faz-de-conta” (IANNONE; IANNONE, 1994, p.81).

Por conterem, em sua maioria, uma linguagem de fácil entendimento, nega-se a complexidade que é a leitura de uma HQ, o que gera opiniões errôneas sobre a potencialidade dessa expressão artística como, por exemplo, que sua leitura seria desmotivadora para o hábito de ler. Quando na realidade é “ao contrário, elas incentivam o leitor a buscar outros textos e a desenvolver o senso de observação das imagens” (IANNONE; IANNONE, 1994, p.81). realidade foi constatada na turma, com educandos agitados ou com dificuldades de atenção nas aulas, mas quando estavam lendo um gibi conseguiam embarcar na história e focar a atenção no seu enredo.

Com a prerrogativa do incentivo à leitura muitas vezes ocorre a negação do uso de materiais que não sejam culturalmente clássicos, perdendo grandes chances de aprimorar a leitura de crianças e jovens que estão situados em um mundo de informação e que acabam por não compreender como usá-las a seu favor. As HQs, por exemplo, frequentemente são

discriminadas e apontadas como leituras frágeis de pouco envolvimento, sendo que “ler, nesse caso, requer o estabelecimento de relações de coordenação a partir do conteúdo das imagens, sob a determinação do espaço entre as vinhetas” (JACOBY, 2003, p.50). Esse material pode estimular e desenvolver uma leitura espacial sobre o conteúdo apresentado na tirinha, na lâmina ou na revista.

Trabalhar com o auxílio da cultura pop, principalmente das HQs e super-heróis tornou possível cativar e compreender, pelo menos parcialmente, o que cada indivíduo educando da turma 4C tinha para compartilhar. Vimos que “se professores inserirem em seu planejamento essa aplicação das histórias em quadrinhos, uma grande porcentagem da aceitação da aula já seria atribuída à própria sedução que as histórias possuem” (SILVA, 2011, p.11). Assim, podemos confirmar a ideia de que “o uso de histórias em quadrinhos na escola pode proporcionar não só o interesse pela leitura, mas também o aprimoramento da leitura crítica” (SILVA, 2011, p.11). Começando a visualizar a cultura pop que nossos educandos e educandas trazem consigo, e que muitas vezes são negados a eles manifestarem, as HQs, uma das maneiras mais acessíveis de abordar essa cultura, consistem em um material de fácil aquisição e de manuseio, têm inúmeras aplicações didáticas que, como Silva (2011, p. 11) reflete, podem ser exploradas visando “a criação, a pesquisa e a reflexão” das mais variadas áreas.

Como exemplo, podemos citar os super escritores, ou como a turma 4C os nomeou, “A Liga dos jovens escritores”, que com suas mentes brilhantes e aguçadas aos problemas encontrados em uma simples biblioteca, podem divulgar os cuidados com os livros, o prazer da leitura e a importância dos recursos naturais para a produção de bens de consumo, como os livros e, principalmente, o lixo produzido pelo uso inadequado, como no caso dos maus-tratos aos livros da biblioteca. Corroboramos com Braga e Modenesi (2015, p. 22), quando aludem que “o uso de HQs e do lúdico, pode servir a dois propósitos: estimular o aprendizado dos estudantes e estimular, também, o aprendizado do professor. Assim, partir de uma temática conhecida pelos alunos, é possível transformá-la em problemática, o que “[...] é apenas uma das muitas maneiras de se incentivar a prática da leitura crítica dos alunos” (SILVA, 2011, p.11).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após quatro semanas experienciando o cotidiano escolar não há como sair sem inquietações e reflexões, “[...] porque o ambiente de sala de aula é imprevisível” (VICKERY, 2016, p.91). Somos seres incompletos, em constantes mudanças e precisamos despertar nos nossos educandos a paixão por aprender, e “[...] a chave para a aprendizagem bem-sucedida é

a reflexão” (VICKERY, 2016, p.93). Em nossa realidade educacional “o professor precisa ser o tempo todo criativo” (BRAGA; MODENESI, 2015, p.22), para despertar no educando conhecimentos, além da missão de despertar em si mesmo a paixão por aprender a cada nova dificuldade, e há não desistir no primeiro obstáculo. E uma das muitas maneiras de encontrar uma saída é a criação de uma rede de apoio que “[...] ajudará a alcançar um equilíbrio entre o desenvolvimento por meio de reflexão e a gestão das exigências práticas dos anos iniciais da prática docente (VICKERY, 2016, p.88).

Docentes que compartilham suas experiências, relatam suas angústias e dificuldades, que juntos procuram encontrar saídas permitem-se “trocar ideias com outros colegas pode permitir-lhe refletir em um nível mais profundo e ser objetiva em relação ao que está acontecendo” (VICKERY, 2016, p.92). Desta forma, os professores, quando receptivos a novas didáticas, novas metodologias, estão também transformando a educação.

Durante o desenvolvimento do projeto, a cada fim de dia, novas atividades surgiram colocando a prática docente sempre em reflexão, já que “parte da reflexão acontece ao longo do dia escolar, e muita reflexão também acontece no fim do dia, quando você avalia os resultados daquele dia para conseguir planejar as próximas etapas do programa de ensino” (VICKERY, 2016, p.91). Ressamos que o docente precisa ser “[...] um profissional que domina a arte de reencantar, de despertar nas pessoas a capacidade de engajar-se e mudar” (GADOTTI, 2011, p.71). E principalmente que não tenha medo de errar, assumir e recomeçar sua prática a cada aula. Pois “um professor realmente reflexivo vai questionar a prática estando ou não um problema evidente” (VICKERY, 2016, p.92).

Assim, percebemos que cabe aos docentes proporcionar momentos de aprendizagem, de pesquisa e de encantamento pelo ato de aprender, construindo ambientes repletos de oportunidades e materiais que incentivam e enriquecem as aprendizagens diárias escolares. “Diante disso, a escola tem a responsabilidade de formar leitores competentes” (SILVA, 2011, p.8), criando, dessa forma, uma reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas, reconhecendo os aspectos positivos e negativos do fazer pedagógico. É possível também transformar a maneira como a sala de aula é vista, mudando nossas lentes pedagógicas, atualizando e buscando manter o desejo por aprender sempre vivo em um espírito de eterno aprendiz.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRAGA, Amaro; MODENESI, Thiago Vasconcellos (Org.). **Quadrinhos e educação: relatos de experiências e análises de publicações**. Recife: Tarcísio Pereira, 2015.

FORMAGGIA, Denise M. E. **Sustentabilidade ambiental: uma questão de consciência**. São

Paulo: Moderna, 2015. 110 p. (Coleção polêmica).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. 2.ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora:** uma relação dialógica na construção do conhecimento. 1994.

IANNONE, Leila Rentroia; IANNONE, Roberto Antonio. **O mundo das histórias em quadrinhos.** São Paulo: Moderna, 1994. 87 p. (Coleção Desafios).

JACOBY, Sissa. **A criança e a produção cultural:** do brinquedo à literatura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003. 302 p.

SILVA, Rafael Laytynher. **A Contribuição das Histórias em Quadrinhos de Super-Heróis para a Formação de Leitores Críticos.** Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação. Ano 5 - Edição 1 – São Paulo, Setembro-Novembro de 2011.

VICKERY, Anitra. **Aprendizagem ativa nos anos iniciais do ensino fundamental.** Porto Alegre: Penso, 2016.

## JANELAS FORMATIVAS: O (RE)FAZER NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Juliana Cristina da Silva<sup>1</sup>

Ana Paula da Silva<sup>2</sup>

Carolina Monteiro<sup>3</sup>

Paulo Fossatti<sup>4</sup>

**Resumo:** A presente pesquisa versa sobre a experiência da formação de professores no âmbito da Rede Municipal de ensino de Canoas, no período pós-pandemia pelo COVID-19. Devido aos protocolos de saúde impostos e o início do atendimento híbrido dos estudantes, ficou cada vez mais complexo reservar um momento para que grupos participassem de encontros formativos. Nessa perspectiva, incluí-se nas modalidades de formação continuada os vídeos gravados e disponibilizados no site da Escola de Formação de Canoas, os quais os docentes podem assistir no seu tempo e receberem a certificação. Com base nas manifestações dos participantes nos formulários de avaliação das formações bem como o número expressivo de professores que têm assistido, entende-se que esse formato deve permanecer, para além do período pandêmico, juntamente aos encontros síncronos por vias remotas e presenciais.

**Palavras-chave:** formação continuada, docência, Educação Básica

### Introdução

Construir um projeto de formação de professoras e professores para uma rede é pensar a abertura de uma comunicação entre os docentes (como um grupo, apontando alternativas, aprendendo juntos) e também de cada docente consigo mesmo, observando suas ações educativas e a sua identidade enquanto professor reflexivo. Pensando nisso, surge a metáfora da *janela* dentro do nome que se escolheu: Janelas Formativas. A janela como ponto de vista é conhecida nas artes e pode ser pensada no âmbito da formação de professores como esse olhar, esse entre-lugar, para o exterior e também para o seu interior. A janela pode

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação. Professora da Rede Municipal de Canoas. E-mail: [ju2lucas.lorenzo@gmail.com](mailto:ju2lucas.lorenzo@gmail.com);

<sup>2</sup> Mestre em Literatura. Professora da Rede Municipal de Canoas. E-mail: [ana.psilva@canoasedu.rs.gov.br](mailto:ana.psilva@canoasedu.rs.gov.br);

<sup>3</sup> Doutora em Educação. É Professora de Educação Básica na rede pública de ensino e, atualmente, integra a Unidade de Escola, Formação e Aperfeiçoamento em Educação junto à Diretoria de Gestão, Inovação e Formação (DGIF) da Secretaria Municipal da Educação de Canoas/RS. E-mail: [carolina.monteiro@canoasedu.rs.gov.br](mailto:carolina.monteiro@canoasedu.rs.gov.br);

<sup>4</sup> Doutor em Educação. Reitor da Universidade La Salle, Canoas/RS e docente do PPG Educação desta universidade. Líder do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. E-mail: [paulo.fossatti@unilasalle.edu.br](mailto:paulo.fossatti@unilasalle.edu.br)

ser a: a) abertura ou vão na parede externa de uma edificação que se destina a *proporcionar iluminação e ventilação ao seu interior*; b) abertura por onde se faz uma *ligação*, se estabelece uma *comunicação* ou que serve para ver o *outro lado*. A formação docente abre essa janela (mesmo que inicie por uma pequena fresta) para que haja uma ressignificação.

Especialmente em contexto de pandemia, esse lugar é mesmo ressignificado: quem denós não se viu neste impasse entre liberdade e confinamento, luz e sombra, nessa moldura, paradoxalmente limitante e ilimitada? Nessas janelas - *windows*, janelas do navegador e

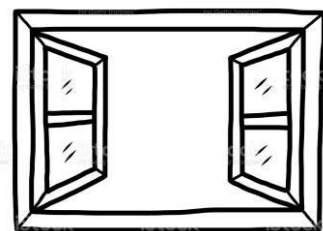
quadrinhos do *meet* - abriram-se espaços para fazer educação, para se formar pessoal e profissionalmente, para construir pontos de vista. E para ver o outro lado.

Ao acompanhar as “janelas” abertas por nossos colegas docentes no ano de 2020, foi possível criar espaços de formação virtuais síncronos, haja vista que a maior parte do tempo de interação com os estudantes se dava por vias remotas, através de plataformas que condiziam com a realidade social de cada escola. Já no ano de 2021, inicia o ensino híbrido e torna-se mais difícil organizar um tempo para que grupos docentes pudessem participar ao mesmo tempo dos encontros formativos. Por esse motivo, além dos encontros via *meet google* e *lives* pelo *Youtube*, cria-se um site da Escola de Formação da Rede Municipal de Ensino de Canoas, com gravação de formações certificadas pela Secretaria Municipal de Educação. A proposta não é substituir os momentos de diálogo, mas agregar mais uma oportunidade de assistir conteúdos de interesse do professor, dentro do seu tempo.

### **Marco teórico**

A formação de professores no município de Canoas é organizada pela Diretoria de Gestão, Inovação e Formação (DGIF) da Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de promover a reflexão e a práxis pedagógica com os professores e professoras da rede.

Para António Nóvoa (2009), a formação de professores precisa ser construída dentro da profissão. Para avançar nela, é necessário pensar nos elementos centrais da cultura profissional: o registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação. Porque, ainda segundo Nóvoa (2009), é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. Mais do que nunca, durante essa pandemia, o professor teve a possibilidade de olhar para sua prática, uma vez que o tempo escolar foi “desacelerado” (pausamos os períodos, os calendários, as horas-relógio). Mesmo com a ausência física do outro, virtualmente permanecemos nos constituindo junto dos





colegas de profissão, precisamos uns dos outros.

O trabalho em equipe também foi ressignificado, a partir da possibilidade de interdisciplinaridade, nesse esforço de colaboração e coletividade no interior da escola. Em rede, foi possível que os professores em conjunto, junto à Mantenedora, estruturassem quais os principais marcos de aprendizagem a serem priorizados nos anos 2020-2021-2022, ou seja, quais habilidades ou experiências precisam estar garantidas em cada etapa ou grupo etário nesse momento tão atípico que estamos vivenciando, sempre a partir do Referencial Curricular de Canoas, do Referencial Curricular Gaúcho e da Base Nacional Comum Curricular. Educar também é fazer escolhas. Nessa situação, para que se consiga minimizar as desigualdades descortinadas pela pandemia, é essencial que façamos escolhas e consigamos gerir a aprendizagem de nossas crianças e estudantes.

A promoção de formação continuada para a rede municipal vinculada aos temas emergentes, como o estudo dos marcos de aprendizagem, o suporte ao ensino híbrido, entre outras temáticas, é fundamental. A Resolução 20 de 2020 do Conselho Municipal de Canoas (CME), reforça essa importância:

Art. 5º As Mantenedoras devem promover formação continuada dos profissionais da educação, para atuarem neste cenário de pandemia e pós-pandemia, possibilitando meios para o uso dos recursos tecnológicos, bem como orientando o planejamento, o acompanhamento e o arquivamento da documentação escolar.

Parágrafo único. A formação continuada dos profissionais da educação é sempre essencial, assumindo papel de extrema importância dentro da excepcionalidade imposta pela pandemia da Covid-19, servindo como meio de organização, aprendizagem, compartilhamento de ideias e sugestões que irão auxiliar os profissionais neste momento atípico.

A reflexão coletiva, de acordo com Nóvoa (2009), dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores. Para tanto, a formação pensada na rede municipal de Canoas é construída de maneira dialógica, mantendo-se sempre vinculada à qualificação do trabalho docente, inclusive por meio do uso das tecnologias na educação básica.

## **Discussão e resultados**

Para melhor visualizar, abaixo organizamos como aconteceram as dinâmicas das formações docentes:

TIPO DE FORMAÇÃO	METODOLOGIA	CANAL UTILIZADO
“Cafés na Janela”	Vídeos com cerca de uma hora de duração, além de material complementar, com possibilidade de certificação de quatro horas.	Site de formação (assíncronas)
“Trilhas do Conhecimento”	Temáticas desenvolvidas com um número maior de vídeos e possibilidade de certificação de 40 horas.	Site de formação (assíncronas)
Ateliês Virtuais	Encontros virtuais, para até 100 docentes.	Google Meet (síncronos)
Lives	Encontros virtuais, acessos livres.	Canal de Formação de Professores Youtube
Encontros Presenciais	Encontros presenciais, conforme protocolos de saúde vigentes	Espaços que respeitem o distanciamento social

Fonte: Dados produzidos pela DGIF/SME (2021)

Num primeiro momento, houve um sentimento de receio por parte das componentes da Escola de Formação em relação ao engajamento dos docentes nos momentos assíncronos, já que esse formato não era previsto nas práticas anteriores. Para a produção de dados mais concretos, junto ao formulário de presença disponibilizado em cada formação via site, era solicitada uma avaliação da atividade.

Ao analisar o quantitativo de participantes, é possível inferir que a adesão foi positiva, usando como exemplo a Trilha do Conhecimento que versou sobre “Pós-ainda-pandemia”, que contou com a participação de 993 professores em um de seus módulos. Em relação à avaliação das temáticas em si, a maioria das manifestações expressa satisfação por parte dos professores, na sequência, algumas transcrições das opiniões registradas:

“Gostei das sugestões de leitura, vídeos, blogs e etc. Fica aqui, no Café na Janela, um arquivo para futuras pesquisas” (Professor 1). Já o professor 2 relata que:

Adorei a ideia e será tudo o que precisamos, formação continuada/atualizada . Todos os processos e meios de tornar nossa prática pedagógica mais sensível e efetiva são essenciais e agora encontraremos num só lugar. GRATIDÃO!

A possibilidade de cada professor poder fazer a gestão do seu tempo também aparece nos formulários, haja vista que o ensino híbrido implica um maior desdobramento de tarefas por parte do grupo docente, pois prevê o atendimento presencial e remoto dos estudantes. A escolha das temáticas (Consciência Indígena, Educação Antirracista, Ensino Híbrido, Acolhimento e Luto) também foi alvo de elogios por serem de interesse de todos os profissionais da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Fundamental.

## **Considerações finais**

O surgimento do site da Escola de Formação auxiliou a manter o vínculo com os professores da rede municipal e a permanecer em processo de (auto)formação profissional, uma vez que permitiu que cada docente pudesse gerir seus estudos e buscar novas alternativas em meio ao contexto pandêmico. Por esta razão, o sentimento é o de que essa proposta de trabalho precisa continuar e o espaço do site da Escola de Formação de Professores Janelas Formativas precisa ser mantido mesmo quando do retorno completamente presencial. Nessa perspectiva, os acontecimentos desse ano foram fundamentais para que fosse descoberta uma nova maneira de fazer formação continuada.

## **Referências**

CANOAS. **Resolução Conselho Municipal de Educação nº 20/2020**. Dispõe sobre o ensino na Rede Municipal de Canoas no período pós-pandemia. Prefeitura Municipal, Canoas, 2020.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

ESCOLA DE FORMAÇÃO, disponível no endereço:  
<https://sites.google.com/canoasedu.rs.gov.br/escoladeformacao>

## LA SALLE ENTREPRENEURSHIP XPERIENCE - EXPERIÊNCIA EMPREENDEDORA

Carlos Eduardo dos Santos Sabrito<sup>1</sup>

### INTRODUÇÃO

Diante da dinâmica da sociedade e do mercado de hoje é preciso entender, mais do que nunca, como o ensino superior estimula seus alunos a serem empreendedores e como preparar melhor os professores e técnicos da educação para esse desafio. A educação empreendedora emerge como alternativa para tal desenvolvimento, fazendo com que as universidades se tornem mais próximas das comunidades nas quais estão inseridas e com que desenvolvam ações que mais alinhadas com as demandas dos universitários e do mercado. É possível perceber também que a Universidade necessita retomar o seu viés criativo e dar mais espaço à experimentação e aos ecossistemas de empreendedorismo para que, por intermédio dos seus estudantes, seja possível gerar desenvolvimento econômico e social em níveis local, regional e nacional.

Segundo pesquisa realizada pelo SEBRAE/Endeavor (2016) existe uma clara discrepância entre a percepção dos alunos e professores sobre o papel das universidades nesta seara: cerca de 65% dos professores estão satisfeitos com iniciativas de empreendedorismo dentro da universidade, enquanto a média entre os alunos é de apenas 36%. Tendo em vista esta constatação, faz-se necessário refletir sobre como o ensino superior pode estimular os alunos a serem empreendedores e como preparar os professores para lidar com as dinâmicas do mercado e da sociedade. Se faz necessário dimensionar quais tipos de ações devem ser tomadas nesse sentido a fim de traçar um diagnóstico preliminar e, na sequência, começar a traçar um plano para transformar tal situação em resultados que possam ser retroalimentados entre os estudantes e a comunidade local. Lopes (2010) destaca que, para tanto, a educação empreendedora precisa estar relacionada com as competências decorrentes de parcerias entre negócios e instituições de ensino, baseadas em disciplinas centrais e temas emergentes, com vistas ao desenvolvimento de habilidades voltadas ao empreendedorismo, inovação, liderança, comprometimento, resiliência, tecnologia e à mensuração de riscos. Mais importantes que o conteúdo são as possibilidades de experiência oferecidas ao aluno engajado como protagonista no próprio desenvolvimento do seu comportamento empreendedor.

---

<sup>1</sup>Doutorando em Informática na Educação. Professor e coordenador dos cursos de Processos Gerenciais, Logística e Gestão de Recursos Humanos na Universidade La Salle. Email: [carlos.sabrito@unilasalle.edu.br](mailto:carlos.sabrito@unilasalle.edu.br).

## OBJETIVO

Implementar uma estratégia de educação empreendedora para a Universidade La Salle.

## A EXPERIÊNCIA EMPREENDEDORA LA SALLE

Muito além do discurso, a cultura da educação empreendedora demanda o estabelecimento de estratégias e ações para multiplicar que seja possível proporcionar aos universitários uma experiência que agregue o comportamento, o conhecimento e as habilidades desenvolvidas ao longo dos cursos em algo que vá além do espectro acadêmico, independente da área de conhecimento.

No final de 2016, a Universidade LaSalle, a Câmara da Indústria, Comércio e Serviços e a Câmara dos Dirigentes Lojistas da cidade de Canoas iniciaram um convênio para incentivar uma maior aproximação das entidades empresariais à academia. Este fato permitiu que o empresariado local estivesse mais próximo dos espaços de aula em disciplinas de Empreendedorismo e Gestão da Inovação.

Surge, então, no primeiro semestre de 2017, a *La Salle Entrepreneurship Xperience* - Experiência Empreendedora, uma estratégia de educação empreendedora calcada na transversalidade do tema e na sua transdisciplinaridade, objetivando permitir o engajamento de estudantes de todos os cursos da Instituição, dos empresários parceiros, da incubadora da Universidade, com o propósito fundamental de fomentar a criação e desenvolvimento de projetos de empreendimentos e startups como resultado da formação vivenciada em sala de aula. O grande diferencial se dá a partir da experiência dos empresários, que atuam em conjunto aos professores como mentores, a fim de conferir maior verossimilhança às discussões bem como promover o desenvolvimento dos projetos de empreendedorismo e startups, alavancando os modelos de negócio dos estudantes.

Os projetos passam por etapas de ideação, modelagem, análise estratégica e, ao final de cada semestre, são apresentados em formato de *pitch*. No que diz respeito às metodologias de ensino e aprendizagem, são utilizadas aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem colaborativa, estudos de caso, sala de aula invertida e *design thinking*, balanceadas durante as etapas de projeto anteriormente mencionadas. Na etapa de *ideação* busca-se estimular a criatividade e dar vazão ao pensamento dos estudantes na busca por uma oportunidade de negócio, organizando-os em equipes, e tornando o espaço de sala de aula mais estimulante e “aberto” no que diz respeito às experimentações e explorações de uma diversidade de conceitos

e ideias de forma colaborativa e inovadora. É comum quando se fala de inovação que os negócios surjam a partir da “colisão” de duas mais ideias aparentemente desconectadas (JOHNSON, 2021). Bessant e Tidd (2019, p.160) sugerem que

[...] a inovação vai muito além de lampejos de inspiração ou ideias brilhantes, ainda que estes possam ser bons pontos de partida. Na maior parte do tempo, ela envolve um processo de levar as ideias adiante, revisá-las e refiná-las, entremeando os diferentes fios do “espaguete de conhecimento” para formar um produto, processo ou serviço útil. Esse processo pode ter início de muitas formas diferentes e, para administrá-lo com sucesso, é preciso reconhecer essa diversidade e ampliar o foco da nossa busca por oportunidades.

Na etapa de *modelagem*, uma vez formadas as equipes e identificada a oportunidade a ser explorada, os estudantes são estimulados a testar as suas ideias e a desenvolver os fluxos de trabalho, identificando gargalos, falhas e possíveis problemas que possam impedir o lançamento e/ou o crescimento do negócio no curto prazo. Nesta etapa há a participação intensiva dos empresários mentores convidados, trazendo a sua vivência e expertise para a sala de aula com vistas a refinar os projetos. Cada convidado realiza a análise da proposta de cada equipe, contribuindo com o seu olhar crítico e orientando quanto a situações ou variáveis que venham a prejudicar a concretização do empreendimento idealizado, buscando garantir a entrega de valor aos clientes. O modelo de negócio representa um conjunto de todos os elementos integrados na entrega do valor ao cliente, cujas partes devem se relacionar entre si harmoniosamente (HASHIMOTO; BORGES, 2020). Na *análise estratégica*, os estudantes se utilizam de um modelo de plano de negócios com vistas a confrontar as suas ideias e a realidade de mercado, desenvolvendo assim uma análise do macroambiente e uma análise competitiva; planos de marketing, operacional e financeiro; e análise de cenários. Os planos de negócios são objetos de apresentações prévias aos mentores convidados a fim de preparar os estudantes para a apresentação final. O *pitch*, etapa final. Consiste em 5 minutos de apresentação a uma banca formada por integrantes da Reitoria da Universidade, representantes das entidades parceiras, comunidade acadêmica, empresários e investidores convidados. O propósito aqui é aproximar ao máximo os estudantes do ambiente de negócios, dando concretude aos seus projetos por intermédio de uma apresentação pública fora da sala de aula. Cabe destacar que a participação dos estudantes nesta etapa se dá por adesão!

## RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA EMPREENDEDORA

Como principais resultados da Experiência Empreendedora foram impactados mais de 800 alunos que desenvolveram aproximadamente 230 projetos de startups e planos de negócios nos últimos cinco anos. O potencial de conversão de negócios tem sido de cerca de 25%, onde

aproximadamente 50% deles são elegíveis para a Incubadora da Universidade após serem avaliados. Exemplos de negócios desenvolvidos são desde os modelos mais tradicionais como pet shop, confeitaria, prestadora de serviços, estética, delivery, espaço gamer, quadra poliesportiva até modelos mais disruptivos baseados em aplicativos, plataformas multilaterais de negócios e protótipos para aplicação na área da saúde. Como indicador de satisfação, temos apurado em nossas pesquisas cerca de 75% de satisfação dos estudantes.

Como perspectivas futuras de escalabilidade, busca-se engajar um maior número de docentes na proposta de educação empreendedora tendo em vista atender à demanda do Novo PDI da Universidade, promovendo uma maior inserção de projetos de áreas como Educação, Direito, Psicologia e Serviço Social. Ainda com relação à escalabilidade da Experiência Empreendedora, em 2020, a foi possível contar com a participação de estudantes estrangeiros integrantes do Projeto COIL de aprendizagem colaborativa da Associação Internacional de Universidades Lassalistas (IALU). Estudantes da Universidade de Saltillo, no México, trabalham de forma integrada com os estudantes de Canoas (RS) para a o desenvolvimento empreendimentos e soluções com caráter multicultural.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Experiência Empreendedora concretizou-se como uma estratégia de sucesso da Universidade La Salle no que diz respeito ao desenvolvimento da educação empreendedora de forma transdisciplinar engajando discentes, docentes, empresários e comunidade acadêmica numa iniciativa que extrapola o âmbito da sala de aula conferindo concretude e verossimilhança ao conhecimento desenvolvido.

Na busca pela fuga do convencional, a Universidade La Salle visa atender da melhor maneira possível os seus estudantes. Criou-se uma disciplina homônima, Experiência Empreendedora, comum a todos os cursos de graduação e focada não mais em temas introdutórios ou de inspiração, mas sim em situações reais e na realidade de mercado. A Universidade La Salle busca explorar a sua vocação fundamental de fomentar o desenvolvimento do conhecimento e de inspirar e estimular a ambição e inovação nos empreendedores universitários. Gerar um melhor ambiente para se pensar negócios e desenvolver os ecossistemas empreendedores locais apresenta-se como mais um importante papel a ser desenvolvido pelas instituições de ensino superior como agentes de transformação, em função do seu potencial de impacto na comunidade.

Como proposta de desenvolvimento futuro objetiva-se incrementar os indicadores de conversão em negócios e de elegibilidade para a incubadora La Salle Tech por intermédio do

engajamento de um maior número de empresários em mentorias, dada a maior capilaridade conferida pela modalidade de Educação a Distância, fazendo com que o modelo de educação empreendedora da Universidade La Salle se expanda considerando as diversas realidades regionais do país. Estuda-se também a possibilidade de organizar um Meeting internacional de empreendedorismo com as demais IES da Rede no mundo, aproximado as universidades e criando um embrião para um ecossistema de inovação em nível global.

## REFERÊNCIAS

BESSANT, John; TIDD, Joe. **Inovação e Empreendedorismo**. Porto Alegre: Bookman, 2019.

HASHIMOTO, Marcos; BORGES, Candido. **Empreendedorismo - plano de negócios em 40 lições**. 2.ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

JOHNSON, Steven. **De onde vem as boas ideias: uma breve história da inovação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

LOPES, Rose Mary A (Org.). **Educação Empreendedora: conceitos, modelos e práticas**. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: SEBRAE, 2010.

SABRITO, Carlos Eduardo S. **La Salle Entrepreneurship Xperience**. In: MONTICELLI, Jefferson M.; SILVA, Louise Q.; HIDALGO, Gisele. Empreendedorismo e inovação na Universidade La Salle. Canoas: Ed. Unilasalle, 2021. Recurso Eletrônico.

SEBRAE; ENDEAVOR. **Empreendedorismo nas Universidades Brasileiras 2016**.

Disponível em:

<https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/Relatorio%20Endeavor%20impressao.pdf>. Acesso em: 05 nov 2021.



## MEMÓRIAS DO TECNOSOCIAL UNILASALLE

Maria de Lourdes Borges<sup>1</sup>

A criação formal do Tecnosocial Unilasalle ocorreu em 2010, por meio da Resolução da Reitoria n. 144, com o objetivo de gerar atividades de extensão, de ensino de pesquisa por meio do tripé: (i) Incubadora de Empreendimentos Solidários Unilasalle, (ii) desenvolvimento de projetos e (iii) produção científica, embasados na tecnologia da economia solidária.

Economia solidária pode ser entendida como uma base comum em que trabalhadores organizados coletivamente buscam viabilizar empreendimentos econômicos e projetos de desenvolvimento com foco na geração de trabalho e renda. (SILVA, 2016). Nesse sentido, o Tecnosocial tem como eixo norteador a geração de renda para um público vulnerável, bem como o desenvolvimento local e regional por meio de assessoria para coletivos como cooperativas e associações voltado para o fortalecimento da capacidade empreendedora. Sendo assim, o desenvolvimento do empreendedorismo é uma das vocações do Tecnosocial Unilasalle, especialmente o empreendedorismo de necessidade, aquele centrado na satisfação de necessidades desubsistência em contextos incertos, entendido como um padrão marginal de comportamento econômico (GAIGER; CORRÊA, 2010). Devido às características idiossincráticas, na economia solidária empreender envolve respeito às particularidades da comunidade de trabalho e à valorização de suas virtudes a partir das “forças geradas pela união dos membros” (GAIGER; CORRÊA, 2011, p. 42).

O público alvo do Tecnosocial Unilasalle são pessoas com alta vulnerabilidade econômica, social e/ou psíquica que estão organizadas coletivamente dentro dos princípios da economia solidária ou que tenham potencial para tal. São pessoas que não conseguem inserção dentro do mercado formal de trabalho. Dentro do escopo de trabalho desenvolvido, as cooperativas de reciclagem de resíduos urbanos pós consumo tem sido o público alvo principal, especialmente em função de políticas públicas voltadas para este setor. Tudo começou na última década do século XX quando surgiu no Brasil a economia solidária, a qual pode ser considerada uma ação inovadora (NEVES, 2019) voltada para a possibilidade de geração de renda. Depois de 2003, houve a implementação de políticas públicas em prol do desenvolvimento de empreendimentos embasados na economia solidária, especialmente a partir da criação da Secretaria Nacional de Economia Solidária (Senaes), pertencente ao Ministério do Trabalho.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Doutora em Administração. Docente permanente do programa Stricto Sensu PPG Memória Social e Bens Culturais da Unilasalle. Líder do Grupo de Pesquisa Tecnologia Social, Inovação e Desenvolvimento (GP Tessido) desde 2013. Coordenadora do Tecnosocial Unilasalle. E-mail: [maria.borges@unilasalle.edu.br](mailto:maria.borges@unilasalle.edu.br).

<sup>2</sup> Com a extinção do Ministério do Trabalho em 2019, a SENAES foi diluída dentro do Ministério da Cidadania (SILVA, 2016).

Os alicerces do Tecnosocial iniciaram ainda em 2003 quando a Unilasalle implementou iniciativas que contribuíram para o desenvolvimento de pessoas que trabalhavam com a economia solidária. Porém, consideramos que o Tecnosocial Unilasalle teve seu nascedouro no ano de 2007, por meio da aprovação do projeto Incubadora de Empreendimentos Solidários Unilasalle, o qual obteve fomento da FINEPE que teve a duração de 72 meses (até 2013). Foram 50 pessoas beneficiadas diretamente pelo projeto nos segmentos alimentos, artesanato e reciclagem.

Outro projeto que o Tecnosocial implementou foi a construção de dois prédios para sediarem os Centros de Capacitação e Produção em Economia Solidária (CCPES) para uso da comunidade (2010-2012). A entrega dos CCPES Mathias Velho e o CCPES Guajuviras<sup>3</sup>, foram objetivos do projeto “Economia Solidária como Estratégia de Desenvolvimento de Canoas e Região”, o qual foi financiado pela Comunidade Autônoma de Murcia (Espanha) e Fundacion La Salle Madrid em parceria com o Tecnosocial Unilasalle e a Prefeitura Municipal de Canoas, para quem os prédios foram cedidos.

Em 2012 o projeto “Sujeitos em Ação: Geração de Renda e Cidadania” foi aprovado com fomento da Caixa Econômica Federal, voltado para proporcionar melhores condições de trabalho, desenvolvimento social e aumento na geração de renda de dois empreendimentos econômicos solidários (Coopermag e Coopersol) de Canoas, por meio de assessorias a 28 beneficiados diretamente e cedência de equipamentos (2012-2014).

Em 2012 também foi implementado o Projeto Catasol/Senaes com o objetivo de capacitar catadores individuais e organizá-los em cooperativas e associações, bem como implantar uma rede de comercialização solidária de resíduos sólidos dos municípios de Canoas, Esteio e Nova Santa Rita (2012-2015).

No final de 2013 foi aprovado o projeto “Incubadora de Empreendimentos Solidários – Unilasalle/Canoas” com fomento do CNPq. Foram assessoradas cinco cooperativas de reciclagem e mais a Rede Coopercan. Mais de 120 pessoas foram beneficiados diretamente pelo projeto e seis coletivos (2013-2017).

No final de 2017 foi aprovado o projeto “Etnometodologia na Incubação de Empreendimentos da Economia Solidária no Campo da Reciclagem” também com fomento do CNPq. Foram incubadas quatro cooperativas de reciclagem da região. Para fins de ilustração do trabalho realizado pelo Tecnosocial, serão explicitados mais detalhes da implementação deste projeto.

---

<sup>3</sup> <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2012/05/inaugurados-dois-novos-centros-de-economia-solidaria-em-canoas-rs.html>

Receberam assessoria técnica e pedagógica, processo denominado de incubação<sup>4</sup>, as cooperativas de reciclagem Renascer e Coopcamate de Canoas, Cootrede Esteio e Cooprevive de Sapucaia do Sul, na região metropolitana de Porto Alegre. Essas cooperativas trabalham junto às prefeituras dentro de projetos de coleta seletiva municipal.

O objetivo deste último projeto foi o de consolidar aparato teórico-metodológico interdisciplinar, avançando a partir da etnometodologia, sobre as práticas da incubação de Empreendimentos Econômicos Solidários atuantes no contexto da reciclagem de resíduos sólidos em três municípios do Rio Grande do Sul. O uso da abordagem da etnometodologia trouxe avanços a partir da descoberta por quais métodos as pessoas utilizavam para construir sua realidade social, ou seja, como elas faziam ações relacionais dentro dos coletivos de maneira local, endógena dentro suas cooperativas. Neste projeto foram beneficiados diretamente 118 pessoas.

Em todas as quatro cooperativas que foram beneficiadas pelo último projeto, inicialmente foram realizadas observações etnometodológicas, bem como oficinas de levantamento de necessidades, relatórios participativos, diagnósticos. Como as ações relacionais e o jeito de cada cooperativa foi respeitado, houveram trabalhos específicos para cada uma (BORGES; SOUZA; SCHOLZ, 2019), resumidos a seguir.

Na Cooperativa Cooprevive – Sapucaia do Sul (fase de pré-incubação) os principais elementos trabalhados foram: economia solidária, bem como as potencialidades de cada cooperado. Foi construído com o grupo um Regimento Interno, um diagnóstico participativo, fluxograma do trabalho e sugestões de melhorias do processo e também trabalhados aspectos de gênero, violência e saúde da mulher, finalizando-se com um plano de ação.

Na Cooperativa Renascer – Canoas (fase de incubação), foram trabalhados planejamento participativo, análise da Matriz FOFA<sup>5</sup>, com sugestões de melhorias e um plano de ações. Do grupo partiu a solicitação para revisão do Regimento Interno e um novo logotipo.

Na cooperativa Cootre - Esteio (fase de pós incubação) foram aprofundados os temas: diagnóstico participativo onde apareceu a necessidade de melhoria dos vínculos sociais, acordos coletivos, bem como gestão financeira, processos de produção, mudança e liderança, entre outros.

---

<sup>4</sup> O processo de incubação compreende as fases de pré-incubação, incubação e pós-incubação. A pré-incubação é apropriada para cooperativas que ainda não haviam sido incubadas; na incubação trabalhamos aspectos internos de regras, normas, elementos de administração, autogestão entre outros, e a fase de pós incubação é voltada para a continuidade dos aprendizados das fases anteriores (GANDOLFI et al., 2009).

<sup>5</sup> Matriz Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças para fins de análise do planejamento estratégico da cooperativa.

Na Cooperativa Coopcamate – Canoas (pós-incubação) encontramos um grupo dependente, demonstrando distanciamento da autonomia. Elementos mais técnicos como planejamento participativo, análise da Matriz FOFA e planejamento da produção não tiveram a participação esperada. Essa experiência demonstrou que as fases de incubação não são lineares e que um coletivo pode evoluir rapidamente para fases seguintes, como também pode regredir. Ao todo, neste último projeto foram realizadas 61 oficinas e beneficiadas 115 pessoas.

Nestes 10 anos, os resultados alcançados pelo Tecnosocial compreendem diversas perspectivas, tais como a econômica, ambiental, de gestão e psicossocial.

Sob a perspectiva econômica, os resultados do Tecnosocial referem-se a seis projetos implementados com fomento externo total de R\$ 2.804.900,88 (incluindo a construção de dois CCPES) tendo beneficiado diretamente 900 pessoas com alta vulnerabilidade socioeconômica e beneficiado indiretamente no mínimo 3.600 pessoas de todas as idades<sup>6</sup>.

Sob a perspectiva ambiental, a partir do momento da melhoria dos fluxos de trabalho, do clima organizacional e dos processos de gestão e autogestão, por meio da melhoria dos processos de produção, mais materiais foram enviados à reciclagem, deixando de contaminar o meio ambiente.

Sob a perspectiva de gestão, os participantes foram capacitados para a compreensão das próprias qualidades e dificuldades, sendo que, a partir dos seus saberes, foram incentivados a desenvolver soluções para os desafios por meio da liderança empreendedora e da autogestão. A liderança empreendedora é socialmente construída voltada para a mobilização dos membros do grupo para o aproveitamento de oportunidades (RENKO et al., 2015), enquanto a autogestão é uma forma compartilhada de praticar a gestão de maneira que todos podem participar das decisões em prol do bem comum do coletivo (SCHWENGBER; BORGES, 2019; SINGER, 2002). O desenvolvimento desses elementos esteve atrelado aos resultados de ordem psicossocial.

Sob a perspectiva psicossocial, por meio da promoção de um ambiente social de escuta e valorização e das trocas de informações e saberes de ordem interdisciplinar<sup>7</sup> houve espaço para a “ressignificação da vida, do trabalho, dos laços sociais, dos vínculos comunitários, da identidade cultural, e principalmente, da condição humana” (BORGES; SCHOLZ; ROSA, 2014, p. 90) colocando a prática pedagógica Lasallista do ‘ensinar a bem viver’ em ação.

---

<sup>6</sup> caso cada beneficiado direto tenha uma família de quatro pessoas, indiretamente atingimos 3600 pessoas, porém consideramos que esta abrangência seja maior, uma vez que a maioria das famílias do nosso público alvo são bem mais numerosas.

<sup>7</sup> tais como sobre saúde física, mental, emocional (pessoal e da família), autoconhecimento, melhoria dos relacionamentos, além dos aspectos técnicos de gestão e autogestão em si.

## REFERÊNCIAS

- BORGES, M. L.; SCHOLZ, R. H.; ROSA, G. F. Identidade, aprendizagem e protagonismo social : sentido do trabalho para sujeitos recicladores. *Otra Economía*, v.8, n. 14, p. 83-98, enero-junio, 2014.
- BORGES, M. L.; SOUZA R. V.; SCHOLZ, R. H. Memórias e etnometodologia na incubação de empreendimentos solidários. Canoas: Unilasalle, 2019.
- GAIGER, L.; CORRÊA, A. O microempreendedorismo em questão; elementos para um modelo alternativo. *Política & Sociedade – Revista de Sociologia Política*, v. 9, n. 17, p. 205-230, 2010.
- GAIGER, L.; CORRÊA, A. O diferencial do empreendedorismo solidário. *Ciências Sociais Unisinos*, v. 47, n. 1 p. 34-43, janeiro/abril 2011.
- GANDOLFI, P. E. et al. Empreendimentos solidários como alternativa para a geração de trabalho e renda: a experiência da INES / UFU. *EM EXTENSÃO*, v. 8, n. 1, p. 159 - 173, jan./jul. 2009.
- NEVES, E. F. Economia solidária e empreendedorismo: uma análise preliminar. *Economia e Desenvolvimento*, Santa Maria, v. 31, n. 12, 2019, p. 01-15.
- RENKO, M., EL TARABISHY, A., CARSRUD, A.L., & BRÄNNBACK, M. Understanding and measuring entrepreneurial leadership style. *Journal of Small Business Management*. v. 53, p. 54–74, 2015.
- SILVA, Sandro P. Os novos dados do mapeamento de economia solidária no Brasil: nota metodológica e análise das dimensões socioestruturais dos empreendimentos. Relatório do IPEA, 2016. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7410/1/RP\\_Os%20Novos%20dados%20do%20mapeamento%20de%20economia%20solid%C3%A1ria%20no%20Brasil\\_2016.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7410/1/RP_Os%20Novos%20dados%20do%20mapeamento%20de%20economia%20solid%C3%A1ria%20no%20Brasil_2016.pdf) Acesso em: 10 out. 2020.

## O LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM E AS PRÁTICAS DISRUPTIVAS: (IM)POSSIBILIDADES NO ENSINO REMOTO

Hildegard Susana Jung<sup>1</sup>

Isabel Cristina da Silva Azeredo<sup>2</sup>

Maria do Perpétuo Socorro Conte Sanches<sup>3</sup>

Maryolanda Trindade Lages<sup>4</sup>

**Resumo:** Os anos de 2020 e 2021 foram marcados pela pandemia do Covid-19 e o consequente isolamento social, que obrigou ao fechamento das escolas. Neste cenário, o Laboratório de Aprendizagem teve que reinventar-se, passando a significar um novo espaço-tempo educativo, ou seja, deixa de *ser* um local e passa a *significar* um local. Contudo, aos poucos é possível voltar a ocupar espaços coletivos. O objetivo do presente relato de experiência consiste em apresentar as vivências das autoras no que se refere ao desenvolvimento de práticas pedagógicas disruptivas remotas durante a pandemia do Covid-19 e os desafios do retorno à presencialidade, no contexto do Laboratório de Aprendizagem. Os resultados mostram que, independentemente do espaço-tempo, as metodologias disruptivas representam uma concepção de práticas pedagógicas, que supõem a superação do conteudismo e da memorização, levando a uma educação que leva ao pensar, à criatividade, ao protagonismo estudantil e, por consequência, à aprendizagem significativa.

**Palavras-chave:** Laboratório de Aprendizagem; Ensino remoto; Práticas disruptivas.

### PRIMEIRAS PALAVRAS

O uso de metodologias disruptivas, ou seja, aquelas que rompem com o ensino tradicional, normalmente relacionado à memorização e à reprodução de conteúdos (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2012), têm se mostrado um desafio intenso à educação do século XXI. Contudo, em uma situação extrema como uma pandemia como

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Docente e coordenadora do PPG em Educação. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle. E-mail: [hildegard.jung@unilasalle.edu.br](mailto:hildegard.jung@unilasalle.edu.br).

<sup>2</sup> Mestra em Educação. Docente e coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle. E-mail: [isabel.azeredo@unilasalle.edu.br](mailto:isabel.azeredo@unilasalle.edu.br).

<sup>3</sup> Mestranda em Educação da Universidade La Salle – Programa Minter- Manaus. Docente da Educação Básica. E-mail: [socorro.sanches@yahoo.com.br](mailto:socorro.sanches@yahoo.com.br).

<sup>4</sup> Mestranda em Educação da Universidade La Salle – Programa Minter- Manaus. Docente da Educação Básica. E-mail: [yolandalages@yahoo.com.br](mailto:yolandalages@yahoo.com.br)

a do Covid-19 nos anos de 2020 e 2021, que exige distanciamento social e o consequente fechamento de escolas e Laboratórios de Aprendizagem, essa situação torna-se ainda mais desafiadora.

Neste cenário, o Laboratório de Aprendizagem teve que reinventar-se, passando a significar um novo espaço-tempo educativo, ou seja, deixa de *ser* um local e passa a *significar* um local. Dessa forma, tem-se a nova configuração do espaço-tempo educativo. Com relação ao espaço, salas virtuais permitiram a realização de trabalhos em grupo, possibilitam encontros interdisciplinares e, inclusive, a mobilidade internacional remota, chamada também de internacionalização em casa. No que tange ao tempo, as aulas passaram a ser gravadas e postadas em salas de aula virtuais, permitindo que os estudantes as assistissem em outro momento, ou ainda que tornassem a assisti-las em caso de alguma dúvida. Como podemos perceber, durante esse período o Laboratório de Aprendizagem deixa de constituir-se enquanto local e assume uma dimensão de significado, de amplas possibilidades didático-pedagógicas que demandaram muita criatividade, além de conhecimento e apropriação das tecnologias digitais, bem como acesso às mesmas.

Contudo, aos poucos é possível voltar a ocupar espaços coletivos, mas alguns legados do distanciamento social, da ampla utilização da tecnologia e do novo significado atribuído ao Laboratório de Aprendizagem permanecem. Nesse contexto, o objetivo do presente relato de experiência consiste em apresentar as vivências das autoras no que se refere ao desenvolvimento de práticas pedagógicas disruptivas remotas durante a pandemia do Covid-19 e os desafios do retorno à presencialidade, no contexto do Laboratório de Aprendizagem.

## **O LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM E SUAS POSSIBILIDADES**

O Laboratório de Aprendizagem consiste em um espaço privilegiado de “vivência e o manuseio de instrumentais, que como consequência levará ao conhecimento de diversos tipos de atividades, que poderão estimular a curiosidade e a vontade em aprender”. Desta maneira, os autores são enfáticos quando defendem este espaço enquanto forma de superação do conteudismo, do academicismo e da educação transmissora, sem produção do estudante. Trata-se, portanto, de superar a educação bancária descrita por Freire (1996) como aquela em que o educando, passivo, espera que o mestre deposite os saberes para mais tarde sacá-los no momento da avaliação. Como ensina Freire (1996, p. 13), precisamos buscar “a força criadora do aprender de que fazem

parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita”. O uso das metodologias ativas é um processo de mão dupla. De acordo com Cáliz (2011, p. 7) ensinar por meio de metodologias ativas é um processo bidirecional: “El profesor aprende de su alumno a ajustar su intervención educativa por la respuesta que éste muestra ante intervenciones anteriores. El alumno enseña a su maestro a enseñarle”. De acordo com a autora, o estudante, por sua vez, observará os resultados que obtém durante o processo e, conforme as expectativas, ajusta seu novo padrão de expectativas.

Neste cenário, o ensino transforma-se em um processo dinâmico. Uma das possibilidades de trabalho pedagógico para o Laboratório de Aprendizagem consiste no projeto de Robótica For Education, descrito ainda neste texto. Contudo, o próximo tópico destina-se ao relato de experiências remotas.

## **PRÁTICAS DISRUPTIVAS REMOTAS: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES**

A educação remota, como dito, supôs estudo dos artefatos digitais e acesso aos mesmos, especialmente por parte dos estudantes. De acordo com Santos (2020, p. 15), “Qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população”.

Uma das possibilidades exploradas pelas autoras deste estudo foram os estágios virtualizados. Apesar de não haver contato e presença física, foi possível, como diz Paulo Freire (1996), explorar a dialogicidade e a problematização. Mais uma vez, tratou-se de explorar nos estudantes uma postura de mediação e de facilitação dos conhecimentos e não de controle.

O trabalho interdisciplinar foi outra possibilidade que acabou sendo contemplada pelas tecnologias digitais. Para que a atividade pudesse ocorrer, foram utilizadas salas meet, planilhas compartilhadas com os discentes, muito diálogo e incentivo à autonomia (GASTARDELLI, 2017). Assim, após um encontro remoto inicial entre as duas turmas, foi disponibilizada uma planilha com as inscrições e atividades. De forma síncrona e assíncrona, os grupos trabalharam colaborativamente (MORAN, 2018).

Por fim, aulas colaborativas internacionais foram, para os estudantes, uma grande oportunidade de crescimento. De acordo com a Associação Internacional de Universidades Lassalistas (IALU) mais de 700 professores foram formados entre março e outubro de 2020 para a utilização do método de ensino *Collaborative Online Learning*



(COIL). Além disso, a associação reforça que já celebrou 352 parcerias, o que impacta em um potencial de 14.000 alunos. Até então, este é o maior projeto de internacionalização em curso no ensino superior, tendo custo zero para as instituições, tornando-se um diferencial da Rede La Salle de ensino superior por meio da experiência da internacionalização em casa. Em síntese, o projeto COIL apresenta uma proposta bastante prática e simples, capaz de viabilizar uma experiência de internacionalização no ensino superior ao propor o uso de tecnologias de informação e comunicação para a interação na modalidade a distância.

O projeto é bastante objetivo e focado no planejamento das ações a serem desenvolvidas em parceria entre duas instituições, representadas por dois docentes e suas respectivas turmas. Ao dividir os professores em duplas e organizar a realização de todas as atividades em conjunto entre os professores, promove a interação entre eles e o planejamento das ações futuras, envolvendo seus alunos. Tal planejamento abrange a definição dos objetivos, das estratégias, das ferramentas e do cronograma (MORÓN, 2018)..

## **ÚLTIMAS PALAVRAS**

Os resultados sinalizaram comprometimento dos acadêmicos mais experientes para com os calouros, de maneira que acabaram formando-se laços de colaboração para o alcance dos desafios, os quais persistem ainda no semestre atual. As atividades interdisciplinares, denominadas por Christensen, Horn e Johnson (2012) como disruptivas, na medida em que rompem com uma pretensa normalidade, ainda que realizadas de forma remota, potencializam a aprendizagem significativa.

Podemos concluir que o isolamento social, ainda que desafiador, não consiste em um impeditivo para a realização de atividades interdisciplinares e significativas. Dessa forma, percebemos que a colaboração, o apoio conjunto e a empatia, como sinalizado pelos acadêmicos na avaliação da proposta, são uma realidade presente.

Independentemente do espaço-tempo, as metodologias disruptivas representam uma concepção de práticas pedagógicas, que supõem a superação do conteudismo e da memorização, levando a uma educação que leva ao pensar, à criatividade, ao protagonismo estudantil e, por consequência, à aprendizagem significativa. aos poucos é possível voltar a ocupar espaços coletivos, mas alguns legados do distanciamento social, da ampla utilização da tecnologia e do novo significado atribuído ao Laboratório de Aprendizagem permanecem.

## REFERÊNCIAS

CÁLCIZ, A. B. Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. **Revista digital innovación y experiencias educativas**, p. 1-11. 2011.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; JOHNSON, C. W. **Inovação na sala de aula: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender**. Tradução de Rodrigo Sardenber. Ed. atual e ampl. Porto Alegre: Bookman, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 25. ed. 1996.

GASTARDELLI, Gustavo. (Org.). **Aprendizagem ativa: desafios para uma educação disruptiva**. Caxias do Sul: Editora da AESC, 2017.

MORAN, José. **Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora**. Instituto Federal da Paraíba, 2018. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/>. Acesso em outubro de 2020.

MORÓN, O.P. **Análisis sobre la implementación del modelo de docência colaborativa basada en el modelo COIL en la Universidad La Salle**. Ciudad de México, DF: Editora de ULSA, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3ht9C1Q>. Acesso em setembro de 2020.

SANTOS, B. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

## OS PROFESSORES EM ANIMES

Masaaki Alves Funakura<sup>1</sup>

Hildegard Susana Jung<sup>2</sup>

### Resumo

O intuito deste artigo é discorrer sobre algumas experiências em sala de aula diante da ação do(a) professor(a) para motivar o aluno a frequentar o retorno às aulas presenciais utilizando-se de personagens de desenhos japoneses e buscar alinhavar uma relação entre professor e aluno. O objetivo consiste em discutir sobre as potencialidades do anime enquanto artefato cultural como meio de interação com o indivíduo e sua ação na esfera social e educacional. Trata-se de um relato de experiência, de natureza qualitativa, cujos resultados mostram que, para compreender e esboçar temas pertinentes ao contexto do indivíduo, sendo elas a escola, família, professor e suas nuances, faz-se necessário somar na obtenção de compreensão entre essa tríade que vêm sendo objeto de estudos de diversos pesquisadores na esfera educacional. Pode-se concluir que os personagens de animes tem potencial para descrever o contexto social, escolar e familiar, identificando relações com os alunos.

**Palavras-chaves:** Metodologias diversificadas, educação, animes, mediação cultural.

### Introdução

Todos temos aquela memória daquele professor ou professora que marcou nossa vida estudantil, seja ela do ensino médio, técnico ou superior, e ao escrever esse texto lembramos perfeitamente dos professores que levamos no coração, que nos ajudaram nos momentos difíceis e daqueles que não perderam a confiança em nós.

Um professor é em suma aquele que está presente na vida das pessoas. Desde pequenos nós conhecemos um professor ou professora, que algumas vezes enxergamos como um amigo que sempre está ali, aquela pessoa que sentimos vontade de conversar e desabafar assuntos que muitas vezes não conversamos em nossas casas. O professor e/ou professora é uma figura importantíssima nas nossas vidas e aqui iremos nos deter em dois professores de animes que têm

---

<sup>1</sup> Licenciado em História. Acadêmico do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle. Bolsista Fapergs. E-mail: [masaaki.funakura0342@unilasalle.edu.br](mailto:masaaki.funakura0342@unilasalle.edu.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Coordenadora e docente do PPG em Educação, e professora do Curso de Pedagogia da Unilasalle. E-mail: [hildegard.jung@unilasalle.edu.br](mailto:hildegard.jung@unilasalle.edu.br)

um papel central no desenvolvimento do aluno e, é claro, não deixar de realizar uma menção honrosa a outros professores da ficção.

Iremos falar um pouco sobre o relato de experiência obtida no estágio remunerado em uma escola da região metropolitana de Porto Alegre e as singularidades do anime *Boku no Hero* (*My Hero Academia*) e a relação entre professor e aluno, buscando compreender um pouco sobre o contexto do aluno na escola e professor.

Por se tratar de um anime que foca em uma escola e em uma relação entre professores e alunos, esse anime é perfeito para podermos criar algumas possibilidades e poder perceber algumas nuances entre essa relação entre professor e aluno e como isso reflete no aprendizado do estudante.

## **Objetivo**

Este trabalho tem o intuito de discutir sobre as potencialidades do anime enquanto artefato cultural como meio de interação com o indivíduo e sua ação na esfera social e educacional.

## **Indicações teóricas**

Brevemente, em 2020 iniciou-se uma pandemia em escala global que modificou diversos setores econômicos e sociais, um novo modo de vida intensificou-se, o *on-line*. Dentre essas mudanças a educação sofreu bastante no Brasil, mostrando diversas dificuldades estruturais que ainda não estavam superadas e atualmente ainda se encontram estagnadas. Inserido nesse contexto, por ser estagiário em uma escola da região metropolitana, um dos autores deste trabalho notou uma preocupação entre professores e estagiários em como amparar o aluno emantê-lo realizando atividades, trabalhos e provas, mesmo sem o olhar físico do professor presente em sala de aula. Sendo assim, as ferramentas de trabalho foram notebook, aplicativos sociais de comunicação como WhatsApp e google meet. Lembrando que nem todos os alunos têm essas tecnologias, cabendo à escola realizaras impressões das atividades e entregar em casa para cada aluno. Instruído pela equipe docente da escola, solicitaram que se realizasse um apoio nos conteúdos programáticos das disciplinas, criando vínculos com os alunos, um papel importante em nosso entendimento.

Para criar um vínculo e uma afetividade com os alunos (36), a saída foi abordar temas sobre a cultura pop e seus desejos e anseios naquele período de distanciamento social,

cabendo praticamente um papel de escuta-ativa com o aluno, ressaltando que estar em um *meet* com o aluno é praticamente estar dentro da sua, ouvindo e vendo o que passa no plano de fundo. Dessa maneira, cria-se um vínculo de igualdade e horizontalidade, o que vai ao encontro da concepção de afetividade proposta por Wallon (1995) que envolve emoções, sentimentos e paixão. Debruçando sobre os estudos do autor, citamos dois campos previamente: o primeiro do ensino e, em seguida, o da aprendizagem.

No campo do ensino proposto pelo autor, o professor deve ter clareza de alguns pontos frente aos seus alunos, que confiar na sua capacidade é fundamental para que o mesmo aprenda, que ao desempenhar as tarefas do cotidiano escolar mostra diversos saberes dentro de uma integração cognitiva afetiva (conhecimentos, concepções, crenças, valores) e que as emoções e sentimentos podem variar de intensidade, em função dos contextos. Contudo, estão presentes em todos os momentos da vida, interferindo de alguma maneira em nossas atividades. No campo da aprendizagem temos o aluno que busca motivações diferentes, tem saberes elaborados nas suas condições de existência, tendo características próprias, conforme seu desenvolvimento e que funciona de forma integrada: dimensões afetivas-cognitivas-motoras interligadas.

Dentro do anime *Boku no Hero* podemos presenciar uma forte influência da escola e principalmente dos professores na vida dos alunos, tendo como ponto de reflexão o grande desafio da educação de ajudar o aluno a refletir sobre o mundo no qual está inserido, priorizando o *ser* e não o *ter*, dando importância ao ser crítico e construir uma sociedade melhor. Logo, o educador tem de dar subsídios para a reflexão, um olhar que diferencia e eleva o ser humano, e não ao preconceito que a sociedade já estabeleceu, pois ela é seletiva e classifica em classes dentro dos diferentes conceitos. Porém, há uma ressalva a ser dita, em que o professor não é a solução para o sucesso ou o insucesso do sujeito (Nóvoa, 1991), mas é uma peça vital para a progressão do aluno.

A educação afetiva deve ser a primeira preocupação dos educadores, pois é ela que condiciona o comportamento, caráter e a atividade cognitiva da criança, (MAUCO, 1986 *apud* De PAULA e FARIA, 2010 p.2). Logo, o papel do educador se torna essencial para a formação integral do indivíduo, sendo capaz de orientar o aluno no desenvolvimento de suas individualidades (poderes), lapidando-o para compreender o mundo ao seu redor, tornando-se um ser social, responsável por suas atitudes, adaptável às adversidades e conflitos existentes no caminho escolhido, resultando em um herói.

Isso nos leva a o que Goleman (1997) aborda em seus estudos ao desenvolver o conceito de inteligência emocional. O autor destaca que aprendemos melhor quando se trata de assuntos que nos interessam e nos quais temos prazer.

É possível corroborar nosso posicionamento diante os métodos empregados por educadores e a escola no enredo de Boku no Hero Academia (My Hero Academia), como tais métodos e concepções de ensino, como a Educação Libertadora de Paulo Freire, podendo propiciar ao aluno ser protagonista de sua aprendizagem como o aluno Midoriya, o qual entra na UA, com conhecimentos prévios. Esses conhecimentos ele reuniu dentro do caderno de informações sobre os super-heróis que ele foi encontrando pelas ruas durante o combate dos crimes, como vemos logo no primeiro episódio do anime e nas primeiras páginas do mangá.

Estes conhecimentos prévios o fazem raciocinar em momentos críticos como as provas da UA na primeira temporada, onde percebemos que o jovem Midoriya tem um grande potencial de analisar a situação à sua volta e encontrar uma solução para resolver o problema. Mas Midoriya não pode apenas seguir seus instintos e continuar somente com seus conhecimentos prévios, e aqui que apresentamos os personagens Aizawa Shouta e Toshinori Yagi (All Might), professores e mediadores da turma 1-A. Eles têm a função de contribuir e, a partir de sua didática, propiciar aos alunos um espaço agradável e aberto para troca de experiências, estratégias para a elevação da autoestima, desenvolvendo parâmetros para ampliar pensamento crítico e reflexivo, aspectos essenciais para a efetivação da relação professor aluno.

O professor Shouta Aizawa é professor da U.A (responsável pela turma 1-A) e herói profissional Eraserhead (anula individualidades). Shouta é um homem muito severo e reservado, com grandes expectativas diante dos seus alunos. Muito racional, movido principalmente pela lógica, tendo como principal premissa ensinar e desenvolver o conhecimento necessário para que os alunos sejam futuros heróis de excelência. Constantemente motiva o Midoriya, protagonista dessa trama, a ficar mais confiante, logo, eles têm aquela básica relação entre aluno e professor, com trocas de experiências, com o intuito de fortalecer e orientar o jovem a desenvolver suas potencialidades e crescer emocionalmente. Por vários momentos, presenciamos Aizawa chamar a atenção do estudante Midoriya por suas atitudes impulsivas, mas também admira e se surpreende com os feitos do nosso protagonista e por sua determinação e senso de justiça. Aizawa demonstra ser um grande educador ao cuidar dos alunos, impulsionando-os a desenvolver suas individualidades e questões emocionais.

Já Toshinori Yagi (All Might) é considerado o maior super-herói de sua época, porque é o herói da paz que traz um sorriso para a vida das pessoas com o jargão "Está tudo bem! Sabem por quê? Porque eu cheguei!" seguido de uma risada ao salvar as pessoas. Ele é o ídolo número um de Izuku Midoriya e Katsuki Bakugou. Atualmente, Toshinori escolheu Midoriya para ser seu sucessor, passando a sua individualidade para o garoto após um intenso treinamento e é

professor no Colégio UA também. All Might tem praticamente uma função não só de ser um professor, mas também como um mentor para o Midoriya, auxiliando o menino a descobrir suas novas individualidades trazidas com o One For All e em suas atividades como herói provisório.

### **Resultados parciais**

A Covid-19 e o distanciamento social puseram um dilema frente à Educação brasileira: o reconhecimento da relevância dos professores na construção da vida social dos alunos e o quanto é importante o elo do professor com o aluno para o crescimento profissional e pessoal de ambos. Trazer este anime para o espaço educacional permitiu que fosse visto não somente como entretenimento, mas como um meio de possibilidades, comunicação e ferramenta educacional que merece uma atenção do olhar acadêmico, somado aos estudos voltados à Educação.

Percebemos que conversar com nossos alunos não é apenas realizar planejamentos e aplicar metodologias, é adentrar ao universo cultural desse aluno. As possibilidades tornam viáveis o estudo desse anime, o qual está repleto de valores pertinentes ao que se refere nos estudos aqui propostos: escola, sociedade, família, alunos e professores.

### **Considerações finais**

O anime e o mangá Boku no Hero (My Hero Academia) constituem-se fragmentos da nossa realidade, refletidos nos enredos dos personagens aqui citados. Por esse motivo, relacionar e estabelecer relações tangíveis com a nossa prática não foi tão complicado. Criar um ambiente de respeito e cumplicidade entre aluno e professor é imprescindível não só para o desenvolvimento social, mas como um desenvolvimento pessoal de ambos os sujeitos. É necessário fazermos uma menção honrosa aos professores dos animes e mangás que fizeram parte da nossa infância e que marcaram nossas gerações:

Mestre Ancião - Cavaleiros do Zodíaco

Professor Carvalho - Pokémon

Iruka Sensei - Naruto

Izumi Curtis - Fullmetal Alchemist

Itoshiki - Sayonara Zetsubou-sensei

Yukio Okumura - Ao no Exorcist

### **Referências**

ACADEMIA. My Hero. Direção: Kenji Nagasaki. Produção: TOHO, Shueisha, Dentsu, Movic, MBS (1ª temp.) YTV e Sony Music Entertainment (5ª temp.). Local: Japão. Mídia: Funimation

(VOD) 2016, Loading (TV), 2020.

COSTA, Laís Renó Stábile. Et al. **O papel do professor na aprendizagem da criança: uma discussão a partir das compreensões de Vygotsky e Piaget.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 01, Vol. 07, pp. 18-26  
Janeiro de 2019. ISSN: 2448-0959

DE PAULA, Sandra Regina; FARIA, Moacir Alves de. **Afetividade na aprendizagem.** *Revista Eletrônica saberes da Educação*, volume 1, nº 1, 2010

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional.** Lisboa: Temas e Debates, 1997

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. **Saberes necessários à prática educativa.** 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HORIKOSHI, Kohei. **My Hero Academia.** 2016. São Paulo: JBC, 2016, 200 p. v. 1º

NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação.** 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.



# RELAÇÕES COM A NATUREZA NO QUINTAL DA ESCOLA: CRIANÇAS, SUAS BRINCADEIRAS CRIATIVAS E O EMPREENDEDORISMO.

Patrícia Rodrigues de Almeida<sup>1</sup>

Isadora Gobi Pinto<sup>2</sup>

Hildegard Susana Jung<sup>3</sup>

## Resumo

O presente artigo relata a experiência de duas educadoras acerca da relação com a natureza na infância. Uma das professoras está inserida no contexto de uma escola, com uma turma de educação infantil, sendo crianças de 04 a 05 anos. A outra professora realizou as atividades descritas neste artigo, em uma escola pública com turmas de 3º ano do Ensino Fundamental I. Ambas as escolas são localizadas na Região Metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. O objetivo deste trabalho é narrar a trajetória pedagógica com seus estudantes nos quintais de suas escolas e como as brincadeiras podem contribuir para a criatividade e empreendedorismo infantil, desde a educação infantil ao ensino fundamental, constituindo uma forma disruptiva e inovadora de educação para o futuro. As experiências apontam que as crianças em contato com a natureza e ao ar livre desenvolvem a autonomia, criatividade, espontaneidade e protagonismo diante dos desafios propostos nas brincadeiras. Além disso, adquirem um repertório positivo para lidar com as diversidades e situações inusitadas que acontecem no cotidiano.

**Palavras-chave:** Relações com a natureza; Escola e infância; Brincadeiras; Empreendedorismo.

## Introdução

Já faz algum tempo que sentíamos a necessidade de levar nossas crianças para o quintal da escola com o propósito de sugerir brincadeiras e atividades ao ar livre, oferecendo diferentes possibilidades de ação e criação. A escola de educação infantil e ensino fundamental são territórios marcados por algazarras, correrias, encontros infantis e aprendizagens. No entanto,

---

<sup>1</sup> Pedagoga pela Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/RS), Brasil. Professora da Educação Básica e integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional em diferentes Contextos na Universidade La Salle – Canoas/RS, Brasil. E-mail: [patricia.rdealmeida@gmail.com](mailto:patricia.rdealmeida@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-3292-8079>

<sup>2</sup> Pedagoga pela Universidade La Salle Canoas, mestranda em educação, professora e coordenadora pedagógica na rede particular de ensino de Canoas/RS, Brasil. Bolsista CAPES/PROSUC. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional em diferentes Contextos da Universidade La Salle. E-mail: [isadora.gobi@gmail.com](mailto:isadora.gobi@gmail.com).  
<https://orcid.org/0000-0003-3945-1434>

<sup>3</sup> Docente do curso de Pedagogia, coordenadora e pesquisadora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unilasalle. Vice-líder do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. Canoas/RS, Brasil. E-mail: [hildegard.jung@unilasalle.edu.br](mailto:hildegard.jung@unilasalle.edu.br). <http://orcid.org/0000-0002-9767-5674>

tínhamos como objetivo oferecer outras possibilidades e experiências junto aos espaços naturais da escola: o quintal era o lugar perfeito para isso. Do lado de fora encontramos novas possibilidades de conviver e aprender em grupos colaborativos, descobrimos novas relações com os outros e com a natureza, escutamos com mais atenção os movimentos e sons ao nosso redor. Esta percepção de estar conectado ao espaço mais amplo e ter a liberdade de nele interagir e agir de forma mais ousada e livre, trouxe para as nossas crianças a crença de que fazemos parte de algo maior e ao mesmo tempo somos os criadores. Tal autonomia de criar situações de brincadeiras ao ar livre ao invés de gerar expectativas em tarefas de repetição nos ajuda a promover um novo paradigma para a educação das infâncias. Ao desemparedar as crianças de suas salas de aula e levá-las para o quintal da escola oferecemos a possibilidade de brincadeiras em grupos e a formação de diferentes lideranças.

A partir das perspectivas apresentadas, as práticas pedagógicas realizadas, têm como base teórica Freire (2020, p. 67), que afirma:

Seria a partir exatamente da brincadeira delas com esses pedaços de coisas e com essas coisas que elas poderiam compreender a razão de ser das próprias coisas.

Sendo assim, as relações da natureza na escola nos levam a sonhar novas aventuras, pensar novos jeitos de brincar, criar possibilidades, aventurar-se nos processos criativos do nosso tempo e cultura. Os autores Figueiredo-Nery e Figueiredo (2009, p. 32.), complementam o que é descrito por Freire, ao afirmar que:

[...] a educação escolar, obviamente, não deve limitar a passar informações, mas fornecer inúmeras ferramentas para que o indivíduo tenha condições de alargar as suas experiências e aprendizagem.

Portanto, compreender uma cultura empreendedora é entender que é na infância que encontra-se a oportunidade e o desejo pela descoberta, é na livre expressão e no brincar que a criança descobre o meio, e o contato com a natureza potencializa essas descobertas.

A importância de brincar externamente proporciona às crianças a conexão com a natureza, criando a partir destas relações mais fluidas uma empatia cognitiva, a consciência de preservação, ou seja, diferentes complexidades do ser e existir, a arte do pertencimento. Quando brincam no quintal as crianças precisam se organizar em equipes de trabalho, tomam decisões, argumentam, discordam, fazem hipóteses, discutem possibilidades, fazem trocas, experimentam, ousam, se desafiam, testam possibilidades, questionam, dentre tantas outras coisas. Tais ações empreendedoras necessitam de habilidades cognitivas como: calcular danos

e erros, medir os riscos imediatos, fazer comparações, argumentar, defender ideias perante os outros. Também exigem um esforço metacognitivo ao planejarem ações, articularem ideias inovadoras, executarem projetos, resolverem situações problema, correrem riscos dentre tantas atitudes e experiências empreendedoras que utilizarão durante toda a vida. A partir destas reflexões sobre as possibilidades de brincar no quintal da escola, iniciamos uma reflexão sobre como são oferecidas tais oportunidades de brincadeiras e como estas ofertas influenciam no protagonismo e criatividade infantil para romper as formas usuais com que habitualmente brincam.

### **Marco teórico**

O quintal da escola como espaço de brincar oferece inúmeras possibilidades para que as crianças possam explorar de forma criativa os elementos da natureza. Precisamos quebrar o paradigma de que aprendemos em lugares fechados, com conteúdos pré definidos, geralmente estabelecidos pelos adultos, sem que o contexto lúdico da brincadeira seja posto em prática pelas crianças de forma autônoma e livre. As autoras Jung, De Almeida e Luz (2020, p.586), afirmam que:

Há algum tempo, o foco da educação estava nos conhecimentos acadêmicos com o objetivo de ingressar no mercado de trabalho.

Tais colocações fazem refletir sobre como a escola tradicional tem reforçado o conteúdo acadêmico e focado nos resultados visando o mercado futuro, mas sem criar convergências com a nova realidade geracional das crianças, que justamente necessitam de conexão com a natureza na promoção de um mundo mais habitável, colaborativo e empático para a humanidade. De que forma podemos repensar a aprendizagem e o empreendedorismo desde o início da educação formal com as nossas infâncias. Os autores Figueiredo-Nery e Figueiredo argumentam que:

[...] mentes empreendedoras e criativas são construídas e nutridas desde os primeiros anos da formação educacional por meio de práticas pedagógicas abrangentes, com base no estímulo do pensamento crítico, do espírito criativo, inventivo e arrojado, das atividades interativas em grupo e do questionamento hipotético. (2009, p.31)

As crianças desde a tenra idade escolar são potencialmente criativas e inventivas nas suas brincadeiras, por isso, a importância de estimular desde a educação infantil o protagonismo

das atividades criativas nos ambientes naturais. Segundo as observações de Louv (2017, p. 109)

[...] as crianças do jardim de infância na natureza eram mais alertas, possuíam mais entendimento do próprio corpo e inventavam mais seus próprios jogos.

Neste mesmo contexto, devemos oferecer o acesso das crianças do ensino fundamental aos espaços naturais do quintal, para que usufruindo das atividades lúdicas fortaleçam o desenvolvimento de habilidades e capacidades cognitivas e empreendedoras cada vez mais complexas. Segundo os autores De Magalhães Tocantis e Tocantis (2021, p. 94):

No ensino fundamental, criam-se atividades lúdicas na expectativa das crianças aprenderem a assumir riscos e tomarem decisões.

O que esperamos das crianças é que usem tais habilidades para tomarem decisões em diferentes cenários da sua vida futura e, com isso, vejam desafios e oportunidades como formas de inovar com seus pares nas diferentes interações futuras. Concordamos com os autores De Magalhães Tocantis e Tocantis quando ressaltam que:

O empreendedorismo na infância deve ser interpretado não como uma extensão do mundo do trabalho, mas como um elemento que alinha criatividade, o próprio brincar, o desenvolvimento da autonomia (por meio de tomada de decisões e superação de desafios no seu ambiente cotidiano) e o empenho do indivíduo frente a um projeto. [...] A aproximação do empreendedorismo com a infância também ocorre com a identificação de valores durante este período da vida (tais como a postura ativa das crianças, a sua imaginação, empenho, criatividade, amigabilidade) que podem ser aspirados pela sociedade para sedimentar uma cultura empreendedora. (2021, p.91)

O brincar das infâncias é um elemento importante no processo de inovação pois envolve criatividade, inventividade e descobertas. No entendimento de Freire (2020, P. 68):

[...] aprender é uma aventura criadora. [...] Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

As escolas infantis e fundamentais podem transformar seus quintais em lugares potencialmente inventivos, estimulantes e criativos. Um dos desafios nas escolas da infância é tornar possível o uso dos espaços naturais como sala de aula e investir no poder criador das brincadeiras ao ar livre. Consideramos, neste relato de experiência, que o empreendedorismo é um fenômeno cultural que inicia na infância e relaciona-se aos processos educacionais tendo grande impacto na formação das novas gerações. Como citam as autoras Jung, De Almeida e Luz:

[...] modificar as práticas daquilo que fazemos diariamente, constantemente, de forma sistematizada, precisa levar em consideração a complexidade dos organismos vivos, os movimentos coletivos e os novos modelos de liderança que vislumbram futuro bastante próximo. (2020, P. 587)

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, estamos de acordo com as afirmações dos autores De Magalhães Tocantis e Tocantis sobre a importância da implementação de práticas empreendedoras nas escolas, pois segundo eles:

Existe uma demanda nesse sentido no quadro do ensino público, no qual se identifica a necessidade de fomentar práticas empreendedoras entre os estudantes desde o ensino fundamental. Assim, o empreendedorismo na escola abrange: [...] ver o ser humano como um ser potencialmente criativo, com habilidades e competências; enfim, com condições de buscar o novo pelo seu próprio interesse e necessidade. Uma educação empreendedora deve oportunizar espaço para a criatividade e a iniciativa. Deve prever espaços que valorizem a possibilidade do sonho e a capacidade de projetar o futuro (2021, p. 93 e 94).

Diante dessas contribuições podemos dizer que cada escola pode repensar a sua caminhada considerando suas peculiaridades para construir uma educação e um currículo que possibilite o desenvolvimento de habilidades e competências mais arrojadas e empreendedoras junto às nossas crianças, fomentando o protagonismo e a autonomia, a empatia e a liderança, criando novas possibilidades para aprender e empreender desde a educação infantil e expandindo para o ensino fundamental.

## **Discussão e resultados**

O relato de experiência das pesquisadoras abrange o período de meados de março de 2018 a início de fevereiro de 2020. As referidas escolas estão situadas em Canoas, Rio Grande Do Sul, sendo uma da rede pública e a outra da rede privada. O público alvo da escola privada foi uma turma de pré I, com crianças de 4 a 05 anos de idade e, o público alvo da escola de ensino fundamental foi uma turma de 3º ano dos EFI. Podemos considerar os relatos de experiência diversificados e bastante ricos, devido a diferença de público alvo e instituições. Ressaltamos que os projetos apresentaram alguns obstáculos, como o preparo das escolas em compreender a grandeza dos diferentes espaços, como o quintal da escola.

Ao compreender as ideias de interações das infâncias no quintal da escola, com o contato com a natureza e as atividades propostas neste ambiente, percebemos a conexão com o conceito de empreendedorismo. Portanto, após algumas leituras, foi possível compreender a relevância da temática apresentada para a educação e para as infâncias das gerações futuras.

As experiências com brincadeiras criativas no quintal da escola promoveram uma nova relação e conexão com a natureza, gerando mais pertença ao ambiente natural. Percebemos as

crianças mais atentas ao entorno e as pessoas, estabelecendo sentimentos de empatia, colaboração, ajuda mútua, busca de pares para as aventuras incluindo crianças antes distanciadas devido suas inabilidades sociais ou deficiências. A reflexão sobre como gastamos o nosso tempo enquanto estamos no quintal da escola, lentidão ou aceleração, que define a forma como administramos os nossos projetos de vida e aprendizagem. A experiência de visualizar o quão empreendedor é perceber o protagonismo e autonomia das crianças quando escolhem a sua forma de brincar, com quais materiais, que sentido dão as experiências, como utilizam os materiais e brincadeiras, como se relacionam e negociam no cotidiano. Estabelecer interações cada vez mais complexas com o ambiente e as pessoas tornam as crianças desde muito cedo empreendedores natos. A maneira criativa com a qual as crianças interferem e interagem nos diferentes espaços nos conta que podemos rever as práticas pedagógicas unilaterais e convergir para diferentes e propositivas narrativas em prol de escutar as propostas infantis sobre o que quer que eles pensem sobre o mundo na qual vivem e viverão.

### **Considerações Finais**

A experiência com os grupos de crianças da educação infantil e ensino fundamental no quintal das referidas escolas mostrou o quão promissor pode ser a relação natureza com o empreendedorismo. Percebemos ao longo das atividades ao ar livre e em contato com a natureza, que as crianças protagonizaram diferentes brincadeiras utilizando materiais não estruturados e que estavam disponíveis e acessíveis para as brincadeiras. Também notamos que a permanência no quintal da escola, por tempos mais prolongados e trocando o ambiente da sala de aula pela natureza, promoveu uma cultura de colaboração entre as crianças que buscavam ajudar seus colegas, interagir com mais empatia, desenvolveram a concentração durante tarefas complexas e desafiadoras. Também, protagonizaram suas brincadeiras a partir de elementos da natureza elaborando outras formas de interação com os objetos encontrados no quintal da escola.

Dito isso, acreditamos que mentes criativas e empreendedoras são estimuladas desde cedo com práticas pedagógicas disruptivas, isto é, que rompem um padrão. Fomentar práticas empreendedoras durante o período das infâncias estimulam o pensamento crítico, a criação, a inventividade, a iniciativa, a capacidade de sonhar, de projetar o futuro e ir em busca do novo. As atividades interativas no quintal da escola contribuem para que as crianças possam criar hipóteses sobre diferentes coisas e pensamentos. Com isso, desenvolvem a sua autonomia, superam desafios e tomam decisões no ambiente do cotidiano. As crianças diante de um projeto

empreendedor se empenham diante de tarefas complexas e inéditas, pois atribuem significado e valores para a vida. Diante disso, oportunizar que as crianças desde pequenas exerçam seu protagonismo e liderança visualizando o potencial criativo, as suas habilidades e competências nos projetam para um mundo mais consciente do ambiente no qual vive garantindo para as gerações seguintes progresso econômico e social.

### **Referências Bibliográficas**

DE MAGALHÃES TOCANTINS, Aledir Pereira; TOCANTINS, Ivan. O empreendedorismo na educação infantil: uma nova perspectiva de futuro. Connection Line-Revista Eletrônica do Univag, n. 25, 2021.

FREIRE, Paulo. Partir da infância: diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FIGUEIREDO-NERY, M. A. N. DE; FIGUEIREDO, P. N. Práticas pedagógicas lúdicas: fontes iniciais para mentes criativas e empreendedoras?. Revista Educação em Questão, v. 35, n. 21, 15 ago. 2009.

JUNG, Hildegard Susana; DE ALMEIDA, Patrícia Rodrigues; LUZ, Charlene Bitencourt Soster. Acontece de tudo lá no quintal da escola. **Ambiente & Educação**, v. 25, n. 2, p. 581-600, 2020.

LOUV, Richard. A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

## TECNOBENTO

Silvio Denicol Júnior<sup>1</sup>

Bruno Haas dos Santos<sup>2</sup>

O TecnoBento é um evento anual promovido pela Escola Estadual Bento Gonçalves sediada em Canoas/RS que envolve os estudantes do ensino profissionalizante que assumem o protagonismo na organização de palestras, atividades culturais e oficinas variadas.

Em 2016, a Coordenação do Curso de Administração, do então Centro Universitário LaSalle - Unilasalle, recebe um convite para participar da palestra de abertura do evento que abordou na época o mercado de trabalho. Para o tema foi sugerido o Professor Moisés Waismann, coordenador do Observatório do Trabalho e Políticas Públicas. Começava aí uma parceria recorrente com os professores contribuindo na edição de 2017 novamente com um palestrante, mas em 2018 o formato foi além e a parceria se consolidou de vez.

O evento Tecnobento da Escola Estadual Bento Gonçalves de Canoas de 2018 foi pensado para ser sediado na Universidade LaSalle com a abertura solene que contaria com a Banda Marcial da Força Aérea do Brasil, e as demais atividades foram sugeridas como uma forma de incrementar o rol de atividades que fossem mais ativas aos estudantes da Escola do que palestras na qual as interações ficam mais restritas. Foram três dias de atividades na qual os estudantes da Escola foram conduzidos à sede da Universidade LaSalle em cada dia de atividade, bem com os professores e demais convidados para o evento.

Assim, pensou-se numa maratona que ocorresse no segundo dia envolvendo os estudantes do ensino médio e do ensino técnico da Escola e contasse com os estudantes da Universidade para apoiar a condução da atividade. Uma maratona que possibilitasse ao participante conhecer seu potencial criativo, inovador e empreendedor, estimulado a pensar problemas do seu cotidiano e propor soluções pensadas ao impacto e transformação da respectiva realidade, tudo isso apoiado em grupos de trabalho, com metodologia de design

---

<sup>1</sup> Publicitário e Administrador, Doutor em Educação e Mestre em Administração. Integra a Câmara Especial de Gestão em Tecnologia e Inovação - CETInova do CRA/RS. Desde 2015 atua como Coordenador de curso na Área de Gestão e Negócios na Universidade La Salle. E-mail: [silvio.junior@unilasalle.edu.br](mailto:silvio.junior@unilasalle.edu.br);

<sup>2</sup> MBA em Gerenciamento de Projetos. Tem experiência como consultor empresarial atuando em diagnóstico e análise de negócios, desenvolvimento e implementação de ferramentas gerenciais e indicadores para tomada de decisão.



thinking com mentores da universidade, professores e estudantes, além de parceiros convidados do Empreenda Canoas.

Assim, após as discussões e definições das atividades com os professores e estudantes da Escola, componentes da comissão organizadora, a Maratona de Empreendedorismo do Tecnobento 2018 ocorreria em dois dias, sendo o primeiro para a criação dos projetos pelas equipes e a escolha dos melhores projetos eleitos pelos participantes. No segundo dia as equipes com os projetos finalistas apresentariam seu pitch para um corpo de jurados indicados pelo Empreenda Canoas, um representante da Universidade LaSalle, um representante da CDL Canoas e um representante da CICS Canoas.

A Maratona de Empreendedorismo do Tecnobento 2018 teve suas inscrições abertas aos estudantes do ensino médio e ensino técnico da Escola Bento Gonçalves e o formulário utilizado solicitava seus dados pessoais e um conjunto de perguntas para revelar seu estilo de trabalhar em equipe. Esses estilos resultaram de perguntas e respostas que indicavam pioneiros, guardiões, conciliadores e comunicadores, ao final da confirmação da inscrição uma explicação sobre o referido estilo.

Esse levantamento das preferências quanto ao trabalho em equipe serviu para organizar as equipes com integrantes de estilos complementares e gerar o desconforto de integrar equipes com colegas que talvez não conhecesse ou não tivesse afinidade. Houve relatos no primeiro dia de equipes organizadas pelos participantes que acabaram se deparando com uma situação completamente diferente da expectativa, inclusive com desistências por conta disso. No entanto, é muito mais confortável estarmos com conhecidos ou amigos, mas isso não reflete todas as situações na vida real. E para reforçar as características do empreendedor está justamente em lidar com o inesperado e buscar se adaptar o mais rápido.

A metodologia da oficina de empreendedorismo foi dividida em 05 momentos que ocorreram no primeiro dia:

1. Quebra gelo: a atividade quebra gelo teve por objetivo gerar descontração e começar a formar a dinâmica de grupo entre equipes, mentores e facilitadores.
2. Mindset, empreendedorismo e criatividade: a atividade buscou a reflexão sobre conceitos, formas de pensar o contexto empreendedor e contestar limitações de pensamento. Para isso foram aplicadas técnicas de brainstorming e discussão em grupo guiadas por cartões que direcionam as reflexões sobre temas como trabalho, emprego, empreendedorismo, oportunidades, riscos, sucesso, fracasso, objetivos e metas, comportamento e atitudes.

3. Explorando desafios e oportunidades: a atividade buscou pautar os desafios que foram desenvolvidos durante a oficina utilizando técnicas de brainstorming de problemas e investigação de causas, como o “05 porquês”, onde cada “porquê” busca aprofundar o contexto mais profundo da situação problema. Para isso foram utilizados os desafios de desenvolvimento sustentável da ONU (ODS), que são metas para uma agenda global de desenvolvimento sustentável até 2030.
4. Solução com base na empatia: a atividade buscou direcionar a solução dos problemas priorizados através da definição de personas que possam representar as partes envolvidas no contexto e entender as suas necessidades, tarefas e expectativas. Com a definição das personas foi aplicada a técnica de *brainswriting* com foco em expandir o “funil de ideias”, onde cada participante anota as suas ideias gerando a maior quantidade e variedade de possibilidades de soluções. Após as ideias foram conectadas e combinadas em um movimento de síntese do processo de ideação, gerando opções mais definidas de solução através do pensamento coletivo.
5. Pitch - Como vender a ideia: a atividade buscou auxiliar as equipes na elaboração do roteiro de “venda” do projeto, utilizando técnicas de *storytelling* e a elaboração de protótipos visuais para ilustração do conceito elaborado.

Para o segundo dia, as equipes finalistas foram convocadas à Universidade mais cedo para melhorarem suas propostas e serem capacitadas para realizar o *pitch* constando 3 minutos para a exposição iniciais e outros 5 minutos para respostas aos jurados que basicamente avaliaram a originalidade, criatividade, viabilidade e impacto das 5 equipes finalistas. Após as apresentações, os jurados foram a um local reservado para a apuração dos resultados e indicação do vencedor.

A equipe vencedora da Maratona de Empreendedorismo do Tecnobento 2018 propôs um aplicativo que pudesse ser alimentado de forma colaborativa pelos moradores de determinada região apontando problemas de ordem pública ou alertando sobre situações que gerassem uma certa visibilidade ao ponto de resolução pelos órgãos competentes. A equipe recebeu uma premiação da comissão organizadora e foi convidada a apresentar sua ideia para a Universidade e verificar o potencial de incubação.

A edição de 2019 teve enfoque na Maratona de Empreendedorismo, com a realização baseada em desafios sociais, trazendo para o foco os problemas percebidos pelos estudantes no seu entorno. A dinâmica se manteve no mesmo formato de etapas baseadas em *design*

*thinking* e práticas criativas e de solução de problemas da edição anterior.

O formato foi alterado e ocorreu em apenas um dia, iniciando à tarde e indo até a noite. Assim como na primeira edição, os momentos iniciais caracterizaram-se por sair da zona de conforto por parte dos participantes que saíram do ambiente da escola e estavam na universidade prestes a se desafiarem a pensar em projetos empreendedores. A medida que a dinâmica de grupo foi se estabelecendo os participantes conseguiram extrapolar e imergir na proposta, gerando confiança e atingindo um dos principais resultados esperados, que é a mudança de pensamento e a visualização de capacidades para o empreendedorismo.

Nas duas edições, destaca-se como fatores diferenciativos a diversidade de participantes que apoiaram e participaram do evento. Uma das principais fontes de estímulo criativo é a participação de mentores, empresários e professores convidados, que puderam contribuir com uma visão externa das propostas, gerar dicas e novas perspectivas para os alunos. Esta interação com profissionais do mercado permite muitas vezes trazer os alunos para um contexto novo, estimulando-os a sair da zona de conforto, optarem por caminhos não convencionais e desafiarem-se.

O Tecnobento é um projeto que demonstrou a importância da conexão entre realidades que muitas vezes estão separadas, e de que é possível integrar as perspectivas de escola e universidade, aluno e empresário, e tantas outras, propondo novas formas e práticas educativas e de formação utilizando temas como mercado de trabalho, empreendedorismo e da criatividade como vetores desta integração.

BROWN, Tim. **Design thinking**: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.



# Hora de Empreender

Colóquio Educação

Realização

UNIVERSIDADE  
**LaSalle**

Apoio

  
**FAPERGS**  
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul

PPG  
Educação  
UNIVERSIDADE  
**LaSalle**