



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

**EDUCAÇÃO, INOVAÇÃO E EMPREENDEDORISMO:
IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA ORIENTAÇÃO
EMPREENDEDORA EDUCACIONAL**

Doutoranda: NÁGILA CRISTINA HINCKEL
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Araci Hack Catapan

Florianópolis – SC
2016

Nágila Cristina Hinckel

**EDUCAÇÃO, INOVAÇÃO E EMPREENDEDORISMO:
IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA ORIENTAÇÃO
EMPREENDEDORA EDUCACIONAL**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof^ª. Dr.^ª Araci Hack Catapan

Florianópolis
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

HINCKEL, Nágila Cristina
Educação, Inovação e Empreendedorismo : Implicações
pedagógicas da Orientação Empreendedora Educacional / Nágila
Cristina HINCKEL ; orientador, Araci Hack Catapan -
Florianópolis, SC, 2016.
247 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Mediação. 3. Modificabilidade Cognitiva
Estrutural. 4. Empreendedorismo Educacional. 5. Orientação
Empreendedora Educacional. I. Catapan, Araci Hack. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Educação. III. Título.

**EDUCAÇÃO, INOVAÇÃO E EMPREENDEDORISMO:
IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA ORIENTAÇÃO
EMPREENDEDORA EDUCACIONAL**

Esta tese foi julgada adequada para obtenção do Título de Doutora em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências de Educação da UFSC.
Florianópolis, 29 de novembro de 2016.

Prof., Dr.
Elison Antonio Paim

Banca Examinadora:

Prof.^a Araci Hack Catapan, Dr.^a Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Maria José Sousa, Dr.^a
Universidade Europeia PT

Prof. Miguel Angel Verdinelli, Dr.
Universidade do Vale do Itajaí

Prof.^a Clarissa Stefani Teixeira, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Daniela Karine Ramos Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Luis Otoni Ribeiro, Dr.
Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul)

Este trabalho é dedicado aos meus maiores amores e melhores incentivadores: meus pais Arveli e Edelberto Hinckel, meu marido Alex e meu filho Luiz Felipe. Grata!

AGRADECIMENTOS

Gratidão:

- à minha orientadora Araci Hack Catapan, pela paciência e dedicação ao longo destes quase quatro anos de jornada;

- a todos os professores, que direta ou indiretamente participaram desse processo, me incentivando e, principalmente, me possibilitando estabelecer conexões entre teorias diversas;

- aos colegas de doutoramento, que foram fonte de motivação e conhecimento;

- ao SENAC, por ter aceitado o convite de ser parte ativa desta pesquisa, apresentando seus processos e demonstrando constante preocupação com a qualidade em suas práticas pedagógicas para/no desenvolvimento integral de seus estudantes;

- à coordenação pedagógica, aos professores e estudantes, que contribuíram ativamente com o desenvolvimento desta pesquisa.

“Não há possibilidade de um discurso só, sobre os diferentes aspectos do tema. Um discurso que agrade, em termos absolutos, a gregos e a troianos. Em verdade, este não é um tema neutro cuja inteligência e cujas consequências práticas sejam comuns a todas e a todos que dele falem. Isso não deve significar, porém, que as diferenças de opções que marcam os distintos discursos devam afastar do diálogo, os sujeitos que pensam e sonham diversamente. Não há crescimento democrático fora da tolerância. O importante é que a pura diferença não seja razão de ser decisiva para que se rompa ou nem sequer se inicie um longo diálogo através do qual pensares diversos, sonhos opostos não possam concorrer para o crescimento dos diferentes e para o acrescentamento dos saberes”.

(Paulo Freire, 1992)

RESUMO

HINCKEL, Nágila Cristina. **Educação, Inovação e Empreendedorismo: Implicações Pedagógicas da Orientação Empreendedora Educacional.** Florianópolis, PPGE/UFSC, 2016.

Os avanços tecnológicos impactam a vida na sociedade em todas as dimensões e geram situações que requerem um tipo de sujeito com perfil diferenciado, próprio da era digital. Os processos educacionais, de modo geral, não têm respondido suficientemente com programas de formação que atendam às tendências atuais. Uma das questões mais polêmicas é a questão do empreendedorismo, um dos requerimentos da dinâmica sociocultural econômica atual. Algumas políticas públicas mais recentes têm contribuído para superar o distanciamento entre o mundo do trabalho e o mundo da educação. A nova lei de inovação tecnológica é uma política que estimula a oferta de empreendedorismo educacional na escola, a exemplo do programa PRONATEC. O objetivo desta pesquisa é elaborar um modelo de gestão educacional com base nas dimensões da Orientação Empreendedora Educacional (OEE), que de certa forma já está presente nas práticas pedagógicas do docente. Os fundamentos teóricos básicos deste estudo estão na Orientação Empreendedora (OE), na sociedade em rede e, nos conceitos de mediação baseada na Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural. A pesquisa-ação é o tipo de pesquisa escolhido para este estudo, aplicado em suas quatro etapas principais: observação, reflexão, planificação e ação. Como objeto desta pesquisa, tomou-se a OEE nas práticas pedagógicas docentes, no contexto de um curso no SENAC. Os sujeitos envolvidos foram coordenadores pedagógicos, professores e estudantes do curso em estudo. Os instrumentos e procedimentos utilizados foram: análise documental, questionário, instrumento de autoanálise da OEE, observações diretas e grupo focal. Os resultados alcançados evidenciam que a articulação das dimensões da OEE com os critérios da mediação de Feuerstein constituem um modelo de gestão educacional que potencializa as práticas pedagógicas necessárias ao empoderamento dos sujeitos, frente aos desafios contemporâneos de formação profissional.

Palavras-Chave: Mediação. Modificabilidade Cognitiva Estrutural. Empreendedorismo Educacional. Orientação Empreendedora Educacional.

ABSTRACT

HINCKEL, Nágila Cristina. **Education, Innovation and Entrepreneurship: Pedagogical implications of Educational Entrepreneurial Orientation.** Florianópolis, PPGE/UFSC, 2016.

Technological advances impact life in society in all dimensions and generate situations that require a personal profile closely connected to the digital age. The educational processes, in general, have not effectively responded with training programs that meet current trends. Entrepreneurship is one of the most controversial issues and it is one of the requirements of the current socioeconomic and cultural dynamics. Some newer public policies have contributed to overcoming the gap between both worlds: work and education. The new law of technological innovation, PRONATEC program, offers entrepreneurial education at school. This research aims to develop a model of educational management based on dimensions of the Educational Entrepreneurial Orientation (EEO), which is already addressed in the pedagogical practices of teachers. The study's primary theoretical foundations are based on the EO, network society and Mediation concepts based on the Theory of Structural Cognitive Modifiability. The action research was chosen for this study and it was applied in its four main stages: observation, reflection, planning and action. The research object was the EEO in pedagogical teaching practices, in the context of a course at SENAC. The subjects involved in it were coordinators, teachers and students of the ongoing course. Document analysis, questionnaire, EEO's self-analysis tool, direct observations and focus groups were the instruments and procedures used. The results obtained show that the relationship between EEO dimensions and Feuerstein's mediation criteria can be a model of educational management that enhances teaching practices necessary for the empowerment of individuals facing contemporary challenges of vocational training.

Keywords: Mediation. Structural Cognitive Modifiability. Educational Entrepreneurship. Educational Entrepreneurial Orientation.

RESUMEN

HINCKEL, Nágila Cristina. **Educación, Innovación y Emprendimiento:** Implicaciones pedagógicas de la Orientación Emprendedora Educacional. Florianópolis, PPGE/UFSC, 2016.

Los avances tecnológicos implican la vida en sociedad en todas las dimensiones y generan situaciones que requieren un tipo de sujeto con un perfil diferenciado y propio de la era digital. Los procesos educacionales, generalmente, no han respondido con programas de formación que atiendan las tendencias actuales. Uno de los asuntos más polémicos está relacionado con el emprendimiento, que es uno de los requerimientos de la dinámica sociocultural y económica actual. Algunas de las políticas públicas más recientes han contribuido para superar la distancia entre el mundo del trabajo y el mundo de la educación. La nueva ley de innovación tecnológica, el programa PRONATEC, ofrece educación emprendedora en la escuela. El objetivo de la presente investigación es elaborar un modelo de gestión educacional en base a las dimensiones de la Orientación Emprendedora Educacional (OEE) que de cierta forma ya está presente en las prácticas pedagógicas. Los fundamentos teóricos básicos del estudio están en la OE, en la sociedad en red y en los conceptos de Mediación basados en la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural. La investigación-acción es el tipo de estudio escogido y fue aplicado en sus cuatro etapas principales: observación, reflexión, planificación y acción. Como objeto del estudio se utilizó la OEE en las prácticas pedagógicas docentes, en el contexto de un curso en el SENAC. Los sujetos envueltos fueron los coordinadores pedagógicos, profesores y estudiantes del curso en estudio. Los instrumentos y procedimientos utilizados fueron el análisis documental, cuestionario, instrumento de autoanálisis de la OEE, observaciones directas y el grupo focal. Los resultados alcanzados evidencian que la articulación de las dimensiones de la OEE con los criterios de la mediación de Feuerstein puede constituir un modelo de gestión educacional que potencializa las prácticas pedagógicas necesarias para el empoderamiento de los sujetos frente a los desafíos contemporáneos de la formación profesional.

Palabras clave: Mediación. Modificabilidad Cognitiva Estructural. Emprendimiento. Orientación Emprendedora Educacional.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Mapa do processo conceitual da tese	27
Figura 2 – Empreendedor na vida e na carreira	31
Figura 3 – Matriz de características do empreendedor	36
Figura 4 – Contextualização da orientação empreendedora no empreendedorismo	43
Figura 5 – Os pilares da educação	63
Figura 6 – Modelo da experiência de aprendizagem mediada.....	79
Figura 7 – Critérios da mediação.....	80
Figura 8 - O Vê de Gowin adaptado por Catapan.....	89
Figura 9 – Mapa metacognitivo da pesquisa – Educação, inovação e empreendedorismo: implicações pedagógicas da orientação empreendedora educacional.....	90
Figura 10 – Esquema do ciclo da pesquisa-ação	93
Figura 11 – Etapas e distribuição em fases da pesquisa-ação.....	95
Figura 12 – Missão, visão e valores do SENAC.....	100
Figura 13 – Diferentes percepções das práticas pedagógicas	123
Figura 14 – Qualidade na educação.....	190
Figura 15 – Relação de mediação: Professores – Estudantes	192
Figura 16 – Relação de mediação: Coordenação pedagógica (UO) – Professores-Estudantes.....	193
Figura 17 – Relação de mediação: DEP (DR) – Coordenação pedagógica (UO) - Professores- Estudantes	195
Figura 18 – Relação de mediação: DEP (DN) – DEP (DR) – Coordenador e Pedagogo (UO) - Professores- estudantes	196
Figura 19 – <i>Framework</i> simplificado	197
Figura 20 - <i>Framework</i> detalhado – Parte 1: Reconhecimento do contexto	198
Figura 21 – Processo Cognitivo de aprendizagem.....	199
Figura 22 – <i>Framework</i> detalhado – Parte 2: Planejamento.....	202
Figura 23 – <i>Framework</i> detalhado – Parte 3: Mediação.....	205
Figura 24 – <i>Framework</i> detalhado – Parte 4: Avaliação	207
Figura 25 – Relação processo cognitivo de aprendizagem e indicador de aprendizagem.....	208
Figura 26 – <i>Framework</i> detalhado 1.....	211
Figura 27 – Espelhamento como corresponsabilidade no processo de mediação.....	217

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Apresentação Datashow – Professor 1	128
Foto 2 – Aula – Professor 1	129
Foto 3 e Foto 4 – Aula – Professor 2	131
Foto 5 – Registro fotográfico da aula – Professor 3	133
Foto 6 – Aula prática – Professor 4	135
Foto 7 – Aula professor 2 - pós-planificação	167
Foto 8 – Aula Professor – pós-planificação	168
Foto 9 - Aula Professor – pós-planificação.....	168
Foto 10 e Foto 11– Aula Professor – pós-planificação	169
Foto 12 – Finalização grupo focal com os estudantes.....	174

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Análise entre os dados gerais do corpo docente referente à autoanálise da OEE e das observações da pesquisadora (prática e documental)	137
Gráfico 2 – Relação do percentual de OEE do professor 1: autoavaliação inicial (docente) e observação das práticas pedagógicas (pesquisadora) .	137
Gráfico 3 – Relação do percentual de OEE do professor 2: autoavaliação inicial (docente) e observação das práticas pedagógicas (pesquisadora) .	139
Gráfico 4 – Relação do percentual de OEE do professor 3: autoavaliação inicial (docente) e observação das práticas pedagógicas (pesquisadora) .	140
Gráfico 5 – Relação do percentual de OEE do professor 4: autoavaliação inicial (docente) e observação das práticas pedagógicas (pesquisadora) .	141
Gráfico 6 – Relação entre as melhores e piores práticas dos professores	145
Gráfico 7 – Relação entre as melhores e piores práticas dos professores	146
Gráfico 8 – Comportamentos considerados pelos estudantes como imprescindíveis para o futuro profissional.....	148
Gráfico 9 – Expectativas da prática docente.....	149
Gráfico 10 – Frequência quanto ao conhecimento do conceito de empreendedorismo.....	150
Gráfico 11 – Professor 1: Análise inicial das práticas x Autoanálise da OEE 2	177
Gráfico 12 – Professor 2: Análise inicial das práticas x Autoanálise OEE 2	179
Gráfico 13 – Professor 3: Análise inicial das práticas x Autoanálise OEE 2	181
Gráfico 14 – Professor 4: Análise inicial das práticas x Autoanálise OEE 2	182
Gráfico 15 –Análise geral do processo codificado pela pesquisadora x Autoanálise OEE - Geral dos docentes	184

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Primeiras definições de Empreendedorismo/Empreendedor ..	28
Quadro 2 – Conjuntos do comportamento e as CCE	32
Quadro 3 – Quadro teórico McClelland	33
Quadro 4 – Comparativo entre descoberta, invenção e inovação	37
Quadro 5 – Empreendedor empresarial X Empreendedor social.....	46
Quadro 6 – Características dos empreendedores sociais	48
Quadro 7 – Níveis de desenvolvimento	73
Quadro 8 – Transposição dos conceitos de OE: Gestão na administração X Gestão na prática pedagógica	87
Quadro 9 – Organização das dimensões conceituais, categorias, indicadores para análise da OEE.....	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – SENAC em números.....	99
Tabela 2 – Relação quantidade de indicadores, pontuação e percentual .	122
Tabela 3 – Comparativo de frequência de resposta entre a autoanálise do professor 1 e a observação de suas práticas pedagógicas	138
Tabela 4 – Comparativo de frequência de resposta entre a autoanálise do professor 2 e a observação de suas práticas pedagógicas	139
Tabela 5 – Comparativo de frequência de resposta entre a autoanálise do professor 3 e a observação de suas práticas pedagógicas	140
Tabela 6 – Comparativo de frequência de resposta entre a autoanálise do professor 4 e a observação de suas práticas pedagógicas	142
Tabela 7 – Comparativo de frequência dos critérios de OEE: autoanálise do Professor 1 e análise inicial das práticas (pesquisadora)	178
Tabela 8 – Comparativo de frequência dos critérios de OEE: autoanálise do Professor 2 e análise inicial das práticas (pesquisadora)	180
Tabela 9 - Comparativo de frequência dos critérios de OEE: autoanálise do Professor 3 e análise inicial das práticas (pesquisadora)	181
Tabela 10 – Comparativo de frequência dos critérios de OEE: autoanálise do Professor 4 e análise inicial das práticas (pesquisadora)	183

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPROTEC - Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores
BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico Sustentável
Capes - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CAPS – Centro de Apoio Psicossocial
CCE – Características do Comportamento Empreendedor
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Básica
DEP –Divisão de Educação Profissional
DN – Departamento Nacional
DR- Departamento Regional
EAM – Experiência da Aprendizagem Mediada
EBSCO – *Business Source Complete*
EE – Empreendedorismo Educacional
EEO- *Educational Entrepreneurial Orientation*
EO- *Entrepreneurial Orientation*
ERIC - *Education Resource Information Center*
FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos
IFC- Instituto Federal Catarinense
LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPDA- Avaliação Dinâmica e Potencial de Aprendizagem
NDE – Núcleo Docente Estruturante
OCDE- Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento
OE – Orientação Empreendedora
OEE - Orientação Empreendedora Educacional
ONU – Organização das Nações Unidas
PEI – Programa de Enriquecimento Instrumental
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
PRELAC - Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PTD – Plano de Trabalho Docente

SciELO- *Scientific Electronic Library Online*

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

TMCE – Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural

UC – Unidade Curricular

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UNISOCIESC – Sociedade Educacional de Santa Catarina.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UO – Unidade Operativa

UTI – Unidade de Tratamento Intensivo

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Sumário

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 TEORIAS ENRELAÇADAS EM CAMINHOS DISTANTES: PROATIVIDADE NA APROXIMAÇÃO DAS FRONTEIRAS E NA (RE) CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS.....	24
2.1 Educação, Inovação e Empreendedorismo	25
2.2 Empreendedorismo e as características do comportamento empreendedor.....	28
2.2.1 Inovação como característica do sujeito que empreende.....	36
2.2.1.1 Aproximando Criatividade e Inovação	40
2.2.2 Orientação Empreendedora.....	42
2.2.3 Empreendedorismo Social e Inovação Social: uma abordagem para além do lucro capital.....	45
2.3 Educação, inovação e tecnologia: do contexto social ao cenário educacional	51
2.4 As competências e o empreendedorismo na educação	61
2.4.1 Educação Empreendedora X Empreendedorismo Educacional	66
2.4.1.1 Empreendedor educacional - sujeito nato ou sujeito aprendente?	69
2.5 A mediação em Vygotsky.....	70
2.6 A teoria da modificabilidade cognitiva estrutural e a experiência da aprendizagem mediada em Feuerstein.....	74
2.6.1 A mediação como princípio modificabilidade cognitiva	77
2.7 A Orientação Empreendedora Educacional e o professor como mediador das práticas pedagógicas – Empreendedor Educacional.....	85
3 METODOLOGIA	89
3.1 A planificação da tese pelo “V” de GOWIN	89
3.2 Assunção de riscos calculados: definindo a pesquisa-ação como método...	92
4 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	98
4.1 O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.....	99
4.1.1 Princípios Educacionais: concepções filosóficas e pedagógicas no SENAC.....	101
4.1.2 Marcas Formativas	102
4.1.3 Definição do conceito de competência	103
4.1.4 Planejamento Pedagógico.....	104
4.1.5 Avaliação da aprendizagem	109
4.2 Etapa 1 – Observação: reconhecendo os atores e identificando as problemáticas	111

4.3 Etapa 2 – Reflexão: diagnóstico do problema e identificação de possíveis soluções	113
4.4 Etapa 3 – Planificação: realinhando o processo pedagógico	160
4.5 Etapa 4 – Ação: implementação	165
4.6 Retomada: observação e reflexão	171
5 FRAMEWORK: UM MODELO DE GESTÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ARTICULANDO A OEE E OS CRITÉRIOS UNIVERSAIS DE MEDIAÇÃO.....	188
6 CONCLUSÃO.....	213
REFERÊNCIAS	219
APÊNDICE A – Instrumento de autoanálise/análise da OEE aplicado com os professores.....	233
APÊNDICE B – Questionário Estudantes	240
APÊNDICE C – Framework simplificado.....	242
APÊNDICE D – Figura 1 ampliada – Mapa do Processo conceitual .	243
APÊNDICE E – Figura 11 ampliada – Etapas e distribuição em fases da pesquisa-ação.....	244
APÊNDICE F – Figura 26 ampliada – Framework detalhado.....	245

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, em função de demandas tecnológicas em constante processo de evolução, o contexto educacional tem passado por transformações significativas.

O cenário de transformações e polissemias relacionadas aos modos de informação e comunicação e suas implicações na organização social, na produção de bens, na comercialização, bem como nas formas de ensinar e aprender, vem atropelando os processos educacionais. (MORAN, 2011). Entre a formalidade e a prática no mundo da educação, faz-se necessário reconhecer que a maioria dos estudantes é fruto da modernidade líquida¹ e muitos dos professores são o produto de uma sociedade marcada pela solidez.

Nesse sentido, observa-se um distanciamento entre o sujeito que a sociedade contemporânea requer e os programas de formação desenvolvidos no mundo educacional. Essa crítica vem se acentuando cada vez mais e, então, observa-se a premência de se buscar alternativas mais concernentes entre o mundo do trabalho e o mundo das instituições educacionais.

As ações relacionadas ao empreendedorismo estão cada vez mais em evidência, em diversas dimensões da sociedade, porém, até pouco tempo, ainda ficavam muito ausentes da realidade escolar. No entanto, diante de todos os aportes e investimentos federais para criação de *habitats* de inovação, bem como programas e diretrizes educacionais pautados no desenvolvimento de competências e de um perfil empreendedor, especialmente na área de formação profissional tecnológica, a abordagem do tema empreendedorismo tornou-se pauta em âmbito educacional.

Se antes a questão empreendedorismo era exclusiva ao contexto empresarial e acadêmico, mais especificamente aos cursos de gestão, hoje essa realidade tem se modificado. Atualmente, este tema permeia todas as instâncias formadoras, gerando questionamentos sobre a atuação e a função do professor diante deste contexto, bem como as implicações dessa demanda no fazer pedagógico.

Esta pesquisa responde à necessidade de identificar como o empreendedorismo e a orientação empreendedora podem potencializar o processo pedagógico, de modo especial, na formação profissional técnica. Como hipótese deste trabalho, espera-se que um modelo de gestão do

¹ Conceito elaborado por Bauman, 2001.

processo pedagógico, que considere a orientação empreendedora educacional e os critérios universais de mediação, possa potencializar o processo pedagógico, com a formação integral dos sujeitos para as demandas sociais, culturais e econômicas contemporâneas.

O empreendedorismo e as dimensões da Orientação Empreendedora (OE) - proatividade, inovação e tomada de risco - são abordadas com frequência em pronunciamentos públicos, mas, nas práticas, acentuam as divergências entre o mundo da educação e o mundo do trabalho. Em revisão prévia de literatura é constante as manifestações de resistência por parte dos professores, com as questões relacionadas à inovação, que é considerada um dos princípios norteadores do empreendedorismo. (SANCHO, 2008).

Neste cenário é que se delimita a temática desta pesquisa. Trata-se da educação profissional, de inovação, de empreendedorismo e da orientação empreendedora como um dos postulados da prática pedagógica. Estas questões transversalizam as dimensões do planejamento, da mediação e da avaliação na organização do processo didático.

Os avanços científicos e tecnológicos provocam transformações rápidas e profundas nos modos dos sujeitos atuarem na sociedade. Alteram as relações de tempo e de espaço e cada vez mais os perfis empreendedores e de liderança tornam-se necessários em todos setores, seja no âmbito de formação ou de produção. Se por um lado proliferam-se ações inovadoras como respostas às demandas dos avanços técnico-científicos, por outro emergem novas formas de organizações socioeconômicas, como os *Habitats* de Inovação - parques tecnológicos, parques científicos, incubadoras, centros de inovação, centros tecnológicos - refletindo nos modos de organização no mundo do trabalho e de formação das pessoas.

Um dos marcos no surgimento do que se chama de empreendedorismo inovador foi a assinatura da Resolução Executiva 84/84²/CNPq, que instituiu o Programa de Implantação dos Parques de Tecnologia. Nesse período, ao todo eram seis projetos de parques tecnológicos no Brasil. (ANPROTEC, 2016).

Aproximadamente vinte anos após a assinatura da Resolução 84/84, a Lei de Inovação Tecnológica (10.973), assinada em 02 de dezembro de 2004, regulamentada pelo Decreto 5563/2005 e alterada pela Lei 13.243, em janeiro de 2016, tem como objetivo promover o estímulo

² Assinada em 2 de fevereiro de 1984, foi considerada um marco no surgimento do empreendedorismo inovador no Brasil.

à criação e ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação. Para dar conta dessas ordens, a resolução objetiva ainda: desenvolver ambientes especializados e cooperativos de inovação, incentivar as instituições de Ciência e Tecnologia no processo de inovação, proporcionar a inovação em empresas, estimular o inventor independente e dar estímulo para a criação de fundos de investimentos para a inovação.

De acordo com dados da Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores³ (2014), na década de 1990 o Brasil contava com sete (07) incubadoras de empresas e três (03) parques tecnológicos operantes. Em 1995, o número de incubadoras passa para vinte e sete no país.

Além dessas, outras ações têm sido implementadas como Ciência sem Fronteiras, Brasil Maior, Pronatec⁴, Pronatec Empreendedor, Ensino Médio Inovador, seguidos de editais de fomento público à pesquisa e inovação (FINEP, CNPq, BNDES) incentivando claramente a promoção e implantação de novos espaços de organização do trabalho e de programas de formação concernentes.

De acordo com os dados levantados pela Anprotec, os reflexos da Lei de Inovação já podem ser percebidos, sendo que existe uma forte incidência de projetos de implantação de novos parques e incubadoras tecnológicas em todo o país. Em Santa Catarina estão sendo implementados 14 parques tecnológicos, em todas as regiões macroprodutivas.

A renovação desse marco legal, lançada em janeiro de 2016, indica claramente que o país, mesmo em crise econômica, abre-se para alternativas tecnológicas inovadoras.

Conforme Lanzer (2012), existe uma série de requisitos para consolidação e eficácia dos processos de inovação, sendo que um deles é referente à formação de pessoas com competência e capacidade de perceber oportunidades e as transformações emergenciais, nas formas de produção e de serviços. Em outras palavras, a incidência de parques tecnológicos, bem como centros de inovação e/ou incubadoras, também nas áreas de educação, demanda perfis de liderança que sejam capazes de ter características e comportamentos considerados empreendedores para responder a esses novos desafios que emergem no lastro do avanço da ciência e da tecnologia.

³ Doravante denominada Anprotec.

⁴ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Médio e Emprego.

Para Castells,

(o) desenvolvimento das novas tecnologias da informação, da comunicação e da genética, dão uma nova dimensão à produção da existência humana. A paisagem econômica, social e cultural encontra-se profundamente modificada pelo crescente da internet e pela circulação generalizada da informação. (1999, p. 302).

Mas a problemática é: como os sujeitos podem desenvolver-se nesses contextos? Como as políticas públicas e as instituições formadoras estão lidando com estas questões?

Tradicionalmente, a educação é um espaço de preservação cultural, mais do que de transformação de fato. A maioria das escolas e universidades ainda segue um modelo curricular⁵ pautado na transmissão de conhecimentos, proporcionando aos estudantes um perfil muito mais passivo do que proativo e, somente quando chegam no ensino médio começam a ter contato com a ideia de que é importante desenvolver um perfil diferenciado, mais autônomo, criativo, propositivo, para superar os desafios contemporâneos.

Algumas áreas de formação enfrentam esse desafio, principalmente em cursos relacionados às áreas de gestão. Os cursos na modalidade de educação a distância, singularmente, requerem comportamentos que são pertinentes em um perfil empreendedor, tais como a autonomia, criatividade, motivação, iniciativa, organização e independência.

Para Piketti (2014), o grande desafio do futuro é o desenvolvimento de novas formas de propriedade e de controle do capital. E esse controle do capital depende, em grande medida, do grau de informação e formação de que as pessoas dispõem.

A produção da existência é resultado das relações sociais que se estabelece ao longo de nossas vidas. (VYGOTSKY, 2008). Nesse sentido, as mediações pedagógicas entre professores e estudantes, em qualquer nível de ensino, são determinantes e operam com forte intencionalidade.

A mediação é uma interação intencional com quem aprende, com o propósito de aumentar o entendimento de quem aprende, para além da experiência imediata e ajudá-lo a aplicar o que é aprendido em contextos mais amplos – conceitos

⁵ Que não será objeto desta tese.

que vão além da simples transmissão de conhecimento. (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p.21).

Os quatro pilares da educação: saber ser, saber conhecer, saber fazer, saber conviver, sinalizam a formação necessária para o século XXI. (DELORS, 2000). Agrega-se o quinto pilar apresentado como eixo da educação pela UNESCO em 2001: aprender a empreender. Este pilar foi anunciado no Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC), que teve como objetivo contribuir estrategicamente para o cumprimento das metas elaboradas no programa “Educação para todos⁶”, buscando principalmente promover a qualidade na educação.

Considerando que em muitos casos os estudantes, nas instituições de ensino, compartilham dos modelos sociais e dos processos de mediação aplicados pelos professores, as afirmações acima validam e justificam a necessidade de se tecer um olhar sobre mediação pedagógica no que tange ao desenvolvimento de uma cultura empreendedora, de forma intencional e transversalizada.

A escola situa-se como espaço de mediação entre os sujeitos de diferentes gerações, que se relacionam de formas distintas tanto no acesso às tecnologias e às informações, quanto na forma de selecioná-las, compartilhá-las e transformá-las em conhecimento. É fundamental repensar os processos educacionais, identificando quais as implicações pedagógicas da Orientação Empreendedora Educacional, na formação técnica profissionalizante, mais especificamente, no que se refere à organização do processo pedagógico (planejamento, mediação e avaliação).

Em revisão sistemática realizada para situar melhor o objeto de pesquisa, em duas bases de dados internacionais: EBSCO e ERIC, compreendendo o período de 2004 a 2014, os resultados foram intrigantes. As palavras-chave foram “educação, inovação e empreendedorismo” e “educação, inovação, tecnologia e empreendedorismo”. Só foram encontrados resultados quando os temas foram pesquisados isoladamente. Porém, quando associados, não se encontrou nenhum resultado.

Na primeira busca, quando pesquisado o termo “inovação”, o total de resultados alcançados foi: 80.829. Ao acrescentar o termo “empreendedorismo”, o total de artigos encontrados foi 969. Ao compor

⁶ O programa Educação para Todos foi um programa que teve seu marco em 2000, no Fórum Mundial de Educação de Dakar.

a categoria objetivada, com as palavras “educação”, “empreendedorismo” e “inovação”, não foi encontrado artigo algum.

Ao pesquisar o termo Orientação Empreendedora Educacional, nenhum resultado foi localizado⁷.

Embora a primeira revisão tenha sido feita em duas bases de dados, isso foi suficiente para identificar a lacuna na intersecção entre estas três dimensões conceituais pesquisadas. Já na segunda pesquisa, obtivemos a constatação da inexistência de correntes teóricas na linha da Orientação Empreendedora Educacional, sendo possível, nesse sentido, definir a problemática da pesquisa.

A problemática levantada neste estudo encontra-se entre os avanços da ciência e da tecnologia de comunicação digital, as transformações no mundo do trabalho, e a necessária formação dos sujeitos, para que possam atuar em seu contexto com autonomia, responsabilidade social, criatividade e proatividade, estando estes, possivelmente, entre os grandes desafios a serem enfrentados pela maioria dos programas de formação profissional. Nesse sentido, a questão de pesquisa evidenciada é: “Como as dimensões da orientação empreendedora podem potencializar a mediação pedagógica no ensino técnico profissionalizante? ”

Para responder a esta questão, estabeleceu-se como objetivo para esta pesquisa a elaboração de um modelo de gestão do processo pedagógico, fundamentado nas dimensões da OEE e nos critérios universais de mediação.

Este estudo se desenvolveu pelo método da pesquisa-ação, que compreende em suas quatro fases: observação, reflexão, planificação e ação. Em todas essas fases, houve a participação efetiva dos envolvidos, em um processo de construção coletiva, sendo que os sujeitos envolvidos foram: coordenadores pedagógicos (02); professores (09⁸); e estudantes (38) do curso Técnico de Enfermagem do SENAC.

Os instrumentos e procedimentos utilizados foram: questionário e instrumento de autoanálise da OEE, análise documental, observação direta e grupo focal.

O desenvolvimento da pesquisa compreendeu 5 etapas:

Etapa 1 – Observação: reconhecendo os atores e identificando as problemáticas;

Etapa 2 – Reflexão: diagnóstico do problema e reflexão sobre possíveis caminhos;

⁷ As bases dessa pesquisa foram Scielo, ERIC, EBSCO e Capes.

⁸ Ao todo, em diferentes etapas.

Etapa 3 – Planificação: realinhando o processo pedagógico, do planejamento à avaliação;

Etapa 4 – Ação: implementação;

Etapa 5 – Retomada: observação e reflexão.

Os resultados alcançados nesta pesquisa estão expressos em um *framework* de Orientação Empreendedora Educacional, que está fundamentado nas dimensões da OE e nos critérios universais de mediação. Este *framework* poderá servir como referência para organização de programas de formação, que busquem desenvolvimento pela ótica do Empreendedorismo Educacional, ou seja, voltado ao desenvolvimento educacional e ao empoderamento dos sujeitos.

A seguir, serão apresentadas as bases teóricas que fundamentarão as proposições apresentadas por esta tese.

2 TEORIAS ENTRELAÇADAS EM CAMINHOS DISTANTES: PROATIVIDADE NA APROXIMAÇÃO DAS FRONTEIRAS E NA (RE) CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS

Tradicionalmente, pensar que educação e gestão possam estar conectados, até certo ponto, pode parecer contraditório, mas em se tratando de conexões relacionadas às transformações que alteram o modo de ser e de estar no mundo, parece procedente e necessário.

É preciso substituir um pensamento que isole e separa, por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor, por um pensamento complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto. (MORIN, 2008, p.89).

Educação e gestão são pares em quase tudo o que a humanidade produz. Porém, geralmente quando se fala dessa intersecção necessária, logo encontra-se comentários⁹ que as distanciam, que as contrapõem. Talvez isso ocorra pelo esforço em se querer generalizar os fatos, as tendências, os conceitos, enquanto são contextuais.

As interferências emocionais, os roteiros aprendidos na infância levam a formas de aprender automatizadas por alguns mecanismos que ajudam e complicam o processo. Um deles é a passagem da experiência particular para a geral, o processo chamado de generalização. Com a repetição de algumas situações semelhantes, a tendência do cérebro é a de acreditar que elas acontecerão sempre do mesmo jeito [...] Diante de novas perspectivas, a tendência será enquadrá-las rapidamente nos padrões anteriores fixados. (MORAN, 2011, p.26).

Muitas das críticas desenvolvidas por autores da área educacional, sobre o empreendedorismo e a ideia de competência, são o fruto da percepção ideológica, capitalista e neoliberal, que responsabiliza/culpa o sujeito pelo seu próprio fracasso. No entanto, vale lembrar que o conceito de empreendedorismo assumido por esta tese

⁹ Os comentários mais comuns no senso comum e, também, na literatura educacional é que pessoas não são empresas ou números.

perpassa pela busca da possibilidade de empoderamento do sujeito, frente ao desenvolvimento de sua capacidade de inovar, de ser proativo e de assumir riscos calculados, frente a estes mecanismos¹⁰ que permeiam a sociedade, até mesmo os espaços educativos.

Atualmente, observa-se constantes estímulos, de diversas direções, de que é preciso aprender a aprender¹¹ sempre. O mundo do conhecimento é o caminho daquilo que se sabe, para aquilo que não se sabe, e esse foi o desafio que moveu este estudo, sem conceitos ou posições pré-concebidas para a temática – Educação, Inovação e Empreendedorismo.

2.1 Educação, Inovação e Empreendedorismo

Tanto a educação, quanto a inovação e o empreendedorismo são temas que, por sua amplitude e vasta área de pesquisa, possuem diferentes definições¹² e interpretações, até mesmo para os especialistas das áreas. Ao assumir uma pesquisa que articula estas três vertentes (educação, inovação e empreendedorismo), torna-se pertinente e necessário traçar o caminho percorrido até chegar às bases teóricas utilizadas no direcionamento conceitual, que sustentará as proposições desta tese, principalmente no que se refere à inovação e ao empreendedorismo¹³.

De acordo com Dietrich (1999), o marco teórico é um subsídio ao pesquisador que deseja explicar e descrever o seu objeto de pesquisa de forma objetiva, por meio da escolha das teorias, conceitos, conhecimentos científicos, metodologias e procedimentos. Nesse sentido, o marco teórico está diretamente relacionado ao objeto de pesquisa, que no caso desta tese é “(a) orientação empreendedora educacional presente nas práticas pedagógicas dos professores da formação técnica profissional”.

¹⁰ Mecanismos estes que tendem a nivelar tudo pelo menor ou pelo tendencioso.

¹¹ Um dos pilares da educação, segundo a UNESCO.

¹² Definição é o entendimento dado a uma questão, generalizado. Liga passivamente a definição ao fato ou a coisa. Para Maturana (2000), o conceito é diferente, se constitui no fluxo do movimento contextual, histórico. O conceito se transforma ativamente segundo o status da complexidade do contexto. Um conceito age sobre si mesmo dinamicamente. É simples porque só é “em construção”.

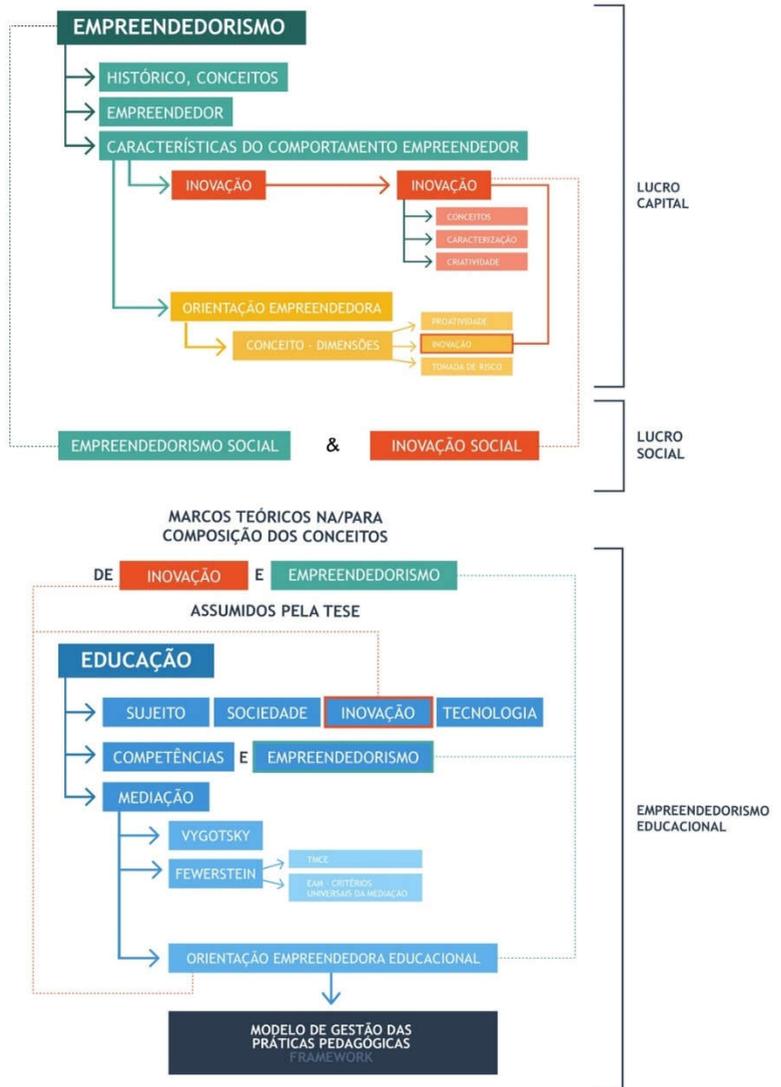
¹³ Uma vez que tanto o empreendedorismo quanto a inovação são temas correlatos às áreas distintas da área de formação da pesquisadora desta tese.

Construir um mapa conceitual representa reunir os princípios, as teorias e definições que serão articuladas como conceitos-chave pertinentes à elucidação do problema de pesquisa, validando ou desconstruindo a hipótese, ou aposta de pesquisa *a priori* desenvolvida. A resposta à questão será representada pela elaboração de um modelo de gestão das práticas pedagógicas que deverá ser capaz de potencializar as mediações docentes, considerando-se as dimensões da orientação empreendedora educacional e os critérios universais de mediação de Feuerstein (1994).

Para chegar ao modelo conceitual apresentado na Figura 1, foi necessário aprofundar conceitos básicos e estabelecer as devidas conexões entre esses postulados, abordando os principais conceitos e definições que auxiliaram na construção dos conceitos assumidos pela tese.

Nesse sentido, utilizou-se a inovação como ponto de conexão entre o empreendedorismo e a educação.

Figura 1– Mapa do processo conceitual da tese



Fonte: da Autora (2016).

Na sequência, será trilhado o mesmo caminho apresentado pelo mapa do processo conceitual da tese (Figura 1), iniciando pelos marcos teóricos que sustentam a pesquisa, até chegar a elaboração do modelo de gestão das práticas pedagógicas, que se consolidará em um *framework*.

2.2 Empreendedorismo e as características do comportamento empreendedor

Dornelas (2001) afirma que o primeiro exemplo de definição de empreendedorismo deve ser creditado a Marco Polo, uma vez que ele estabelecia contratos de risco, comprando mercadorias de terceiros para vender e obter lucro. No entanto, de acordo com Chiavenato (2012), o termo empreendedor (*entrepreneur*) foi usado, pela primeira vez, no início do século XVII, pelo economista Richard Cantillon, para designar o sujeito que assumia riscos. Depois dele, outros economistas também utilizaram este termo com nuances conceituais diferenciadas, conforme Quadro 1, que segue.

Quadro 1 – Primeiras definições de Empreendedorismo/Empreendedor

1814	Jean-Baptiste Say	Empreendedor transfere recursos de um setor de produtividade baixa para um setor de produtividade mais elevado e é importante para o bom funcionamento econômico.
1871	Carl Menger	Empreendedor seria aquele que antecipa necessidades futuras.

Continua

Conclusão do Quadro 1

1834	Joseph Alois Schumpeter	Alguém que faz novas combinações de elementos criando novos produtos, novos métodos de produção, identificando novos mercados de consumo ou fontes de suprimento, criando novos tipos de organização e sobrepondo-se aos antigos métodos, menos eficientes e mais caros.
1949	Ludwig Von Mises	Empreendedor toma decisões.
1959	Friederich Von Hayek	Empreendedorismo envolve risco e a descoberta de condições produtivas e das oportunidades de mercado pelos atores sociais.

Fonte: adaptado de Chiavenato (2012, p.06).

Na década de 1950, Schumpeter, que também era economista, volta a falar do empreendedor e de sua influência na economia. “O empreendedor é aquele que destrói a ordem econômica existente pela introdução de novos produtos e serviços, pela criação de novas formas de organização ou pela exploração de novos recursos e materiais” (SCHUMPETER, 1949 apud DORNELAS, 2001, p. 37). Foi Schumpeter quem relacionou, pela primeira vez, o termo à figura do empresário, como fator de desenvolvimento econômico e de junção dos meios de produção. (LENZI, 2010).

Muitas vezes os termos “empreendedorismo” e “empreendedor” são confundidos. Dolabela (2009) afirma que o empreendedorismo não é uma ciência com definição única, mas um campo de estudo que recebe contribuições de áreas distintas.

A Comissão Europeia (2005) define o empreendedorismo como sendo uma capacidade individual do sujeito empreendedor, de colocar

ideias em prática, articulando criatividade, inovação, assunção de riscos, capacidade de planejamento e gestão de projetos, com foco em objetivos.

Pode ser também entendida como área que estuda o perfil, as ações e as origens do empreendedor. Embora muitos relacionem o empreendedorismo ao enriquecimento rápido, é importante perceber que isso não necessariamente é correto, uma vez que o empreendedorismo é, antes, “uma construção de valor a longo prazo e uma durável de fluxo de caixa”. (DOLABELA, 2009, p. 171).

O empreendedorismo é o fruto das práticas do sujeito que empreende: o Empreendedor. Este, por sua vez, é capaz de ter uma visão amplificada sobre diferentes situações, convencer pessoas e perceber oportunidades onde os outros não veem, ou pouco prospectam. Os empreendedores têm energia, esperança e paixão pelo que fazem. (DORNELAS, 2003).

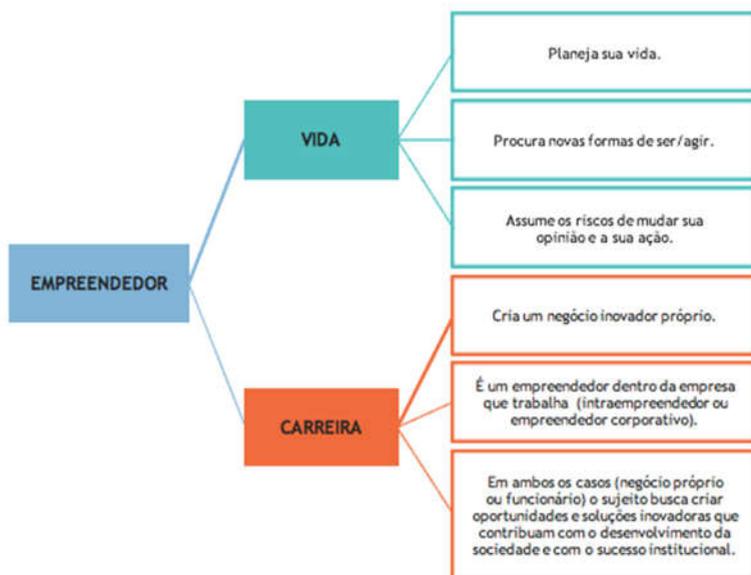
Assim, o empreendedor geralmente tem a intenção e disposição de colocar sua carreira e segurança pessoal em risco; arriscar-se em prol de uma ideia incerta e com dispêndio financeiro significativo. (CHIAVENATO, 2012; DRUCKER, 1970).

Em um contexto amplo, o termo empreendedor é utilizado para falar dos sujeitos que se dedicam à geração de riquezas em diferentes perspectivas – produtos, serviços, tecnologia, inovação, marketing, organização.

Um conceito mais recente, de Nakagawa (2013), salienta que o empreendedor é “aquele que pensa e age sobre oportunidades com criatividade e inovação para gerar o valor individual e coletivo”. Em outras palavras, o empreendedor não é somente aquele indivíduo que abre o próprio negócio, pois os comportamentos empreendedores existem em todos os setores da vida e em todos os níveis de carreira.

Na Figura 2, podemos perceber que é possível empreender na vida e na carreira profissional. No entanto, é imprescindível que o sujeito tenha/desenvolva comportamentos que se validem no seu dia a dia.

Figura 2 – Empreendedor na vida e na carreira



Fonte: da Autora (2016).

Para identificar um empreendedor, nada melhor do que perceber as características do seu comportamento. Sendo assim, não basta ter um negócio para empreender ou ser considerado um empreendedor. Faz-se necessário ter ou desenvolver um conjunto de competências que devem ser articuladas e colocadas em prática, visando o sucesso do negócio/empresa.

David McClelland, baseado em um estudo realizado em 34 países, desenvolveu um projeto de seleção e desenvolvimento de empreendedores. O programa foi finalizado em 1985 e lançado no Brasil, por meio de convênio firmado entre a ONU (Organização das Nações Unidas) e o SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas).

Esse programa tomou grande proporção no Brasil, pois a aplicação do questionário, articulado com a análise de um entrevistador do programa, conferiam a possibilidade de perceber o perfil

empreendedor dos sujeitos e também de estabelecer estratégias para desenvolvimento destas características do comportamento empreendedor.

O instrumento de McClelland (1961) conta com a análise de três conjuntos de comportamentos. Cada um destes conjuntos se diferencia pela natureza dos resultados alcançados:

- a) Conjunto da realização – fazer as coisas acontecerem.
- b) Conjunto do poder – influenciar pessoas a seguir sua visão.
- c) Conjunto do planejamento – enxergar resultados futuros e as formas de alcançá-lo.

Cada um dos conjuntos acima relaciona-se com o que McClelland (1961) chamou de Características do Comportamento Empreendedor (CCE).

Quadro 2 – Conjuntos do comportamento e as CCE

REALIZAÇÃO	PODER	PLANEJAMENTO
Busca de Oportunidades e Iniciativa	Independência e autoconfiança	Busca de informações
Persistência		Estabelecimento de Metas
Correr riscos calculados		
Exigência de Qualidade e Eficiência	Persuasão e rede de contatos	Planejamento e monitoramento sistemáticos
Comprometimento		

Fonte: adaptado de McClelland (1961).

Para que o sujeito possa ser considerado empreendedor, ele deve articular com frequência e intensidade as características do comportamento empreendedor listadas no quadro anterior (McClelland, 1961). Assim, uma intensidade muito alta das CCE podem gerar um comportamento negativo. Para cada característica do comportamento empreendedor, existem três comportamentos empreendedores associados.

Tornando mais didática a teoria de McClelland, segue quadro figurativo explicando a lógica apresentada anteriormente.

Quadro 3 – Quadro teórico McClelland

CONJUNTO DOS COMPORTAMENTOS EMPREENDEDORES	CARACTERÍSTICAS DO COMPORTAMENTO EMPREENDEDOR	COMPORTAMENTO EMPREENDEDOR
REALIZAÇÃO	Busca de Oportunidades e Iniciativa	Faz as coisas antes do solicitado, ou antes de ser forçado pelas circunstâncias.
		Age para expandir o negócio à novas áreas, produtos e serviços.
		Aproveita oportunidades fora do comum para obter assistência (financeira, física e de formação).
	Correr riscos calculados	Avalia alternativas e calcula riscos deliberadamente.
		Coloca-se em situações que implicam desafios ou riscos moderados.
		Age para reduzir riscos e controlar resultados.
	Exigência de qualidade e eficiência	Encontra maneiras de fazer as coisas melhor, mais rápido e mais barato.
		Age de maneira a fazer coisas que satisfaçam ou excedam os padrões de excelência.
		Desenvolve e utiliza procedimentos para assegurar que o trabalho seja terminado a tempo, ou que atenda a padrões de qualidade previamente combinados.

Continua

CONJUNTO DOS COMPORTAMENTOS EMPREENDEDORES	CARACTERÍSTICAS DO COMPORTAMENTO EMPREENDEDOR	COMPORTAMENTO EMPREENDEDOR
	Persistência	Age diante de um obstáculo significativo.
		Age repetidamente ou muda de estratégia a fim de enfrentar um desafio ou superar um obstáculo.
		Faz um sacrifício pessoal e despende um esforço extraordinário para terminar uma tarefa.
	Comprometimento	Assume responsabilidade pessoal por solucionar problemas que possam prejudicar a conclusão de um trabalho nas condições estipuladas.
		Colabora com seus empregados ou coloca-se no lugar deles, se necessário, para terminar uma tarefa.
		Esforça-se para manter seus clientes satisfeitos e coloca a boa vontade a longo prazo, acima do lucro a curto prazo.
PLANEJAMENTO	Busca de Informações	Dedica-se pessoalmente a obter informações de clientes, fornecedores e concorrentes.
		Investiga pessoalmente como fabricar ou fornecer um produto.
		Consulta especialistas para obter assistência técnica ou comercial.
	Estabelecimento de metas	Estabelece metas e objetivos que são desafiantes e que tem significado pessoal.
	Tem visão de longo prazo, clara e específica.	

Conclusão do Quadro 3

CONJUNTO DOS COMPORTAMENTOS EMPREENDEDORES	CARACTERÍSTICAS DO COMPORTAMENTO EMPREENDEDOR	COMPORTAMENTO EMPREENDEDOR
		Estabelece objetivos de curto prazo mensuráveis.
	Planejamento e Monitoramento sistemático	Planeja dividindo tarefas de grande porte e subtarefas com prazos definidos.
		Constantemente revisa seus planos levando em conta os resultados obtidos e mudanças circunstanciais.
		Mantem registros financeiros e utiliza-os para tomar decisões.
PODER	Persuasão e rede de contatos	Utiliza estratégias deliberadas para influenciar e persuadir os outros.
		Utiliza pessoas-chave como agentes para atingir seus objetivos.
		Age para desenvolver e manter relações.
	Independência e autoconfiança	Busca autonomia em relação às normas e controles de outros.
		Mantém seu ponto de vista, mesmo diante da oposição ou de resultados inicialmente desanimadores.
		Expressa confiança na sua própria capacidade de completar uma tarefa difícil ou de enfrentar um desafio.

Fonte: Adaptado de McClelland (1961).

Além de McClelland (1961), vários outros teóricos também buscaram definir as características do comportamento empreendedor. Souza (2005, p.17, apud PESSOA, 2008), fez uma análise dos

comportamentos / características dos empreendedores citados pelos principais autores que abordam o tema empreendedorismo.

Figura 3 – Matriz de características do empreendedor

Características	Autores												Total				
	Schumpeter	McClelland	Weber	Filion	McDonald	Degen	Drucker	Lalkala	Dutra	Barros e Prates	Mintzberg	Angelo		Longenecker et al.	Leite	Carland et al.	Frese et al.
Buscar Oportunidades	X	x		x	x	x	x		x		x	x	x	x			11
Conhecimento do Mercado						x	x	x				x		x			5
Conhecimento do Produto						x	x	x				x		x			5
Correr Riscos	X	x		x	x	x	x				x	x		x	x		10
Criatividade		x		x		x		x	x	x		x		x	x		9
Iniciativa	X	x		x						x				x		x	6
Inovação	X	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	16
Liderança	X	x	X	x	x		x				x						7
Necessidade de Realização	X	x									x				x	x	5
Proatividade	X	x		x											x	x	5
Visionário				x					x		x			x		x	5

Fonte: Souza (2006, p.17).

Considerando a Figura 3, pode-se entender que a inovação (propensão à inovatividade) é uma característica comum, percebida por todos os autores analisados.

Sob a mesma perspectiva de Filion (1999), Lenzi et al. (2010) afirmam que o empreendedor está principalmente interessado na inovação, enquanto um **administrador (empresário)** ou **proprietário dirigente**, é alguém que possui e administra o negócio, ou seja, o empreendedor é a essência da inovação no mundo, que torna arcaicas e atrasadas as antigas formas de fazer negócios (SCHUMPETER, 1947 apud CHIAVENATO, 2012).

2.2.1 Inovação como característica do sujeito que empreende

Há muito tempo, o conceito de inovação vem sendo trabalhado e estudado em diversos campos do conhecimento. Considerando a linha do empreendedorismo, no mundo das empresas, em 1934, Shumpeter

relaciona o conceito de empreendedorismo com a ideia de inovação, mencionando que o empreendedor assume riscos ao agir de forma inovadora, no intuito de gerar lucro capital. Para ele, os empreendedores são como “catalisadores e inovadores que estão atrás do progresso econômico.” (TEIXEIRA, 2012).

Mas, será que somente isso é inovação?

O conceito de inovação é bastante amplo e, por este motivo, vamos analisar suas nuances antes de explicitar o caminho percorrido até chegarmos ao conceito de inovação, que assumiremos para esta tese.

Para muitos, no senso comum, inovação, descoberta e invenção são considerados sinônimos, no entanto, existem diferenças, conforme mostra o quadro comparativo que segue.

Quadro 4 – Comparativo entre descoberta, invenção e inovação

DESCOBERTA	É algo que já existia no ambiente, ou seja, configura-se como uma revelação de algo que não é percebido e que, por meio da capacidade de observação dos seres humanos, passou a ser descoberto.
INVENÇÃO	A invenção está relacionada com o potencial criativo do homem, que manipula e/ ou interfere em elementos já existentes, buscando soluções para problemas específicos.
INOVAÇÃO	Utilização comercial de um produto ou processo, ou seja, traduzir ideias em produtos, processos ou serviços que sejam úteis, utilizáveis e diferentes do convencional, gerando valor.

Fonte: adaptado de Bessant; Tidd (2009).

A perspectiva apresentada relaciona-se à inovação vinculada à geração de lucro capital, ou ainda, relacionada à “destruição criadora”,

definida por Shumpeter e que representa um processo de transformação revolucionária, que destrói o antigo e cria sucessivos novos elementos. (LANZER et al., 2012).

Shumpeter (1985) afirma, ainda, que toda e qualquer inovação que mude significativamente a ordem padrão é considerada radical; e todas as outras inovações que pudessem surgir vinculadas a esta inovação radical seriam consideradas inovações incrementais.

O Manual de Oslo, editado em 2005 pela Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento, é responsável pelo estabelecimento das diretrizes e definições sobre inovação. A partir deste documento, houve uma expansão do conceito de inovação agregando: inovação em produtos, processos e serviços, marketing e sistemas organizacionais.

Inovação é a implementação de um produto (bem ou serviço) novo ou significativamente melhorado, ou um processo, ou um novo método de marketing, ou um novo método organizacional nas práticas de negócios, na organização do local de trabalho ou nas relações externas. (OCDE, 2005, p.55).

Além da classificação pelo impacto (radical ou incremental), a inovação, de acordo com Lanzer (et al., 2012) e a OCDE¹⁴, pode ser classificada, quanto à tipologia em:

- a) Inovação de produtos e serviços – este tipo de inovação favorece a diferenciação de um empreendimento com relação aos seus concorrentes. Assim, a inovação em produtos permite que o empreendedor implemente estratégias de competitividade baseadas em diferenciação e custo-benefício. Neste modelo de inovação, o empreendedor pode tanto utilizar novos conhecimentos e tecnologias como aprimorar, combinar tecnologias e/ou propor novas formas de utilização para conhecimentos e tecnologias já existentes.
- b) Inovação em Processos – acontece quando o empreendedor implementa novos processos, com base em táticas e estratégias que têm como objetivos: diminuição dos custos, aumento de produtividade e do nível de satisfação dos clientes. Quando se fala em inovação de processos, não se pode considerar a inovação como sendo somente a invenção, pois a inovação também pode

¹⁴ Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE).

ser percebida por meio da implantação efetiva do procedimento novo ou aprimorado.

- c) Inovação de Marketing – a característica que define uma inovação de marketing é a implementação de um processo de marketing completamente novo. Este novo método tanto pode ter sido criado pela própria empresa como adotado de outra empresa. A inovação de marketing também compreende modificações no design do produto, visando atender de forma mais eficiente as necessidades dos consumidores, abrindo novos mercados ou reposicionando o produto.
- d) Inovação Organizacional – implantação de novos meios para estruturar e organizar métodos e rotinas de trabalho. Induz alterações no processo de gestão, ou seja, na tomada de decisão, no direcionamento dos recursos, na organização dos recursos humanos.

De acordo com Dornelas (2003) e Lanzer et al. (2012), a inovação implica em modificação, em agir e fazer coisas de forma diferenciada, criando algo novo ou transformando o ambiente a partir de algo que já existe. Em outras palavras, a inovação é muito maior do que, simplesmente, criar novos produtos ou serviços. A inovação

(é) um termo econômico ou social, mais do que técnico. O ato de criar algo novo está bastante relacionado a invenções, ideias geniais, lampejos repentinos que acabam por trazer luz a algo inédito. Quando se analisa a inovação através dessa perspectiva apenas, muito pouco se pode fazer em relação à prática da inovação nas organizações, pois neste caso, dependeria de fatos isolados, ocasionais, de sorte. (DORNELAS, 2003, p.17).

Para que a inovação aconteça, é primordial a existência de um sujeito, que possua características que o tornem propenso à inovação.

Os empreendedores não esperam pela inovação, eles são proativos e anteveem oportunidades que tragam estratégias competitivas para o seu negócio. (DORNELAS, 2003).

Na configuração da inovação, percebe-se a necessidade de se ter dinamismo e foco, determinação e paixão por querer fazer diferente e mudar as coisas. Isto é o que se chama de empreendedorismo.

Mas, de onde vem a inovação?

2.2.1.1 Aproximando Criatividade e Inovação

Não há inovação sem criatividade! A inovação faz parte da essência do ser humano, no entanto, ela acaba sendo podada pelos mecanismos sociais aos quais os sujeitos são interpelados ao longo de sua existência. Estímulos adequados favorecem sujeitos criativos e, conseqüentemente, ambientes inovadores.

Criatividade não é meramente uma questão de técnica e habilidade, é, sobretudo, de atitude mental no trato dos problemas e ideais. Muitas vezes, as barreiras que impomos a nós mesmos, geradas por pressões da sociedade, cultura, ou grupo que pertencemos, afetam nosso poder criativo. Elas nos levam a rejeitar o modo de pensar de pessoas ou grupos diferentes. (VENTURI, 2010, p.154).

Estes bloqueios afetam significativamente o potencial criativo e inovador dos indivíduos, inviabilizando, muitas vezes, a percepção de novas oportunidades. Sujeitos criativos tendem a perceber coisas que ninguém vê e a encontrar soluções onde outros apenas enxergam problemas.

A criatividade e o pensamento intuitivo constituem-se como fonte para inovação, que é a essência do empreendedorismo. (DOLABELA, 2009).

Mas, é possível se tornar criativo? Pesquisas apontam tanto para a possibilidade de amplificar, quanto de retomar o potencial criativo, que algumas pessoas perdem ao longo da vida. Entre algumas estratégias lançadas estão o *brainstorming*, questionamento de suposições, listagem de atributos, mapa mental, quadro com pontos de vista. (VENTURI, 2010). Porém, vale frisar que o estilo mais eficaz de demonstrar e expressar a criatividade pode variar de forma considerável, pois algumas pessoas são extremamente criativas, mas não se sentem à vontade para mudar a ordem de forma radical. Outras, com estilo mais audacioso, sentem-se muito bem desafiando modelos e sistemáticas de funcionamento já estabelecidas.

A origem familiar e étnica, o perfil psicológico, a educação formal e a experiência profissional precoce podem favorecer e ampliar o potencial criativo do sujeito.

Indivíduos criados em um ambiente cujos estímulos são relacionados à crença de que as ações produzem resultados que têm impacto nas mudanças do mundo são mais propensos e capazes de inovar.

Não há dúvidas de que algumas pessoas são mais criativas do que outras, mas ninguém é 100% criativo o tempo todo.

A produção criativa não surge (ou deixa de surgir) simplesmente como consequência daquilo que está presente (ou ausente) no indivíduo; ela é influenciada pelo tempo, por outras pessoas, lugares, cenários, conhecimentos de áreas específicas e estratégias que as pessoas podem utilizar individualmente ou em grupos. (BESSANT, TIDD, 2009, p. 63).

Por isso, é importante perceber que a criatividade não é algo estático e, portanto, faz-se necessário questionar-se: criativo em que, quando, como, onde, com quem e por que. A combinação de vários fatores pode tornar o indivíduo mais ou menos criativo, diante de um desafio/opportunidade.

Segundo Bessant e Tidd (2009), tanto a prática quanto o estudo da inovação e do empreendedorismo podem ser abordados sob três diferentes perspectivas:

- a) Pessoal ou individual- que evidencia o papel da criatividade.
- b) Coletiva ou social - que aborda a contribuição das equipes e dos grupos.
- c) Contextual - que foca nas estruturas, no ambiente, nos processos e ferramentas.

Para aumentar os potenciais criativos em uma instituição ou organização, é necessário que as três perspectivas estejam em constante articulação. Sendo assim, o modelo de gestão assumido deve ser propício à inovação e à criatividade, para que os grupos e os indivíduos possam desencadear estes mecanismos.

Para fazer com que a inovação aconteça, segundo Bessant e Tidd (2009, p. 334), é necessário estar preparado para “desafiar (proatividade) e mudar (inovação), **correr riscos calculados** e colocar energia e entusiasmo no empreendimento, buscando e motivando outros apoiadores ao longo do caminho”.

2.2.2 Orientação Empreendedora

Na administração, o termo Orientação Empreendedora (OE) surge do empreendedorismo¹⁵, configurando-se em uma ferramenta que fornece à empresa e/ou ao gestor, a percepção do seu nível de capacidade de empreender.

A fundamentação deste trabalho, no que se refere à OE, parte dos conceitos elaborados por Miller (1983) e Covin e Slevin (1989) que defendiam que a OE é atribuída à organização que se esforça em **innovar** seus produtos, empreende com determinado **risco** e age de forma **proativa** diante de seus concorrentes. Ademais, a OE estrutura-se em três dimensões (proatividade, inovação e tomada de risco), medidas por uma escala criada e implementada pelos autores supracitados, respectivamente.

A OE tem sido um dos temas que tem atraído o interesse de muitos pesquisadores. Ela refere-se ao processo empreendedor, ou seja, em como o empreendedorismo se desenvolve, seus métodos, práticas e estilos de tomada de decisão empreendedora. (LUMPKIN E DESS, 1996; MARTENS E FREITAS, 2008).

Por meio da abordagem de alguns autores, é possível contextualizar a OE dentro do Empreendedorismo, conforme Figura 4.

¹⁵ Dolabela (1999a) percebe o empreendedorismo como o processo dinâmico pelos quais os indivíduos identificam ideias e oportunidades de negócios e atuam desenvolvendo-as, transformando-as em empreendimentos privados ou sociais.

Figura 4 – Contextualização da orientação empreendedora no empreendedorismo

Orientação Empreendedora dentro do campo do Empreendedorismo	
Eixos de estudo do empreendedorismo (GRÉGOIRE <i>et al.</i> , 2006)	<ul style="list-style-type: none"> - identificação e exploração de oportunidades; - antecedentes e consequentes de inovação e empreendedorismo no nível da organização; - itens e dinâmicas decorrentes da emergência, sobrevivência e crescimento de novos negócios; - fatores e dinâmicas que afetam a performance de novos negócios; - características individuais de empreendedores; - práticas de capitalistas e a contribuição deles nas finanças das organizações; - influência das redes sociais de empreendedorismo.
Escolas do pensamento do empreendedorismo (CUNNINGHAM; LISCHERON, 1991)	<ul style="list-style-type: none"> - escola do "grande homem", que acredita no perfil do empreendedor como algo nato ao indivíduo; - escola das características psicológicas, que atribui aos empreendedores valores, atitudes e necessidades que os motivam a aproveitar oportunidades; - a escola clássica, que apresenta a inovação como característica central do comportamento empreendedor; - a escola de gestão, que focaliza o empreendedor como dono do negócio; - a escola da liderança, que trata do empreendedor como um líder; - a escola do intraempreendedorismo, que sugere que habilidades empreendedoras, bem como a inovação, podem ser úteis dentro do ambiente empresarial.
Categorias de estudo do empreendedorismo (STEVENSON; JARILLO, 1990)	<ul style="list-style-type: none"> - what – tem relação com o que acontece quando empreendedores agem, foca nos resultados das ações dos empreendedores e não no empreendedor ou em suas ações; - why – tem relação com por que os empreendedores agem, tem ênfase no empreendedor como um indivíduo, seus valores, objetivos, motivações, seu comportamento; - how – trata de como os empreendedores agem, tem foco nas características do gerenciamento empreendedor, como empreendedores atingem seus objetivos.

Fonte: Martens e Freitas (2008).

Durante algum tempo, o empreendedorismo era relacionado somente ao sujeito (Empreendedor). Anos mais tarde, sob a perspectiva de Schumpeter (1985), como já mencionado nesta tese, o empreendedorismo foi relacionado à inovação, o que mudou consideravelmente a lógica vigente. Ao final da década de 1990, o empreendedorismo foi percebido como um fenômeno encontrado em pessoas, organizações e até mesmo na sociedade (MORRIS, 1998).

Para Shane e Venkataraman (2000), o empreendedorismo é influenciado por agentes como o ambiente, situação e características comportamentais das pessoas. Segundo eles, as pessoas respondem às situações e oportunidades do ambiente por meio de comportamentos empreendedores.

A Orientação Empreendedora surge de uma expectativa de escolha estratégica, que afirma que a intencionalidade pode transformar oportunidades em empreendimentos de sucesso. Esta intencionalidade envolve, principalmente, as ações de atores-chave, em um processo dinâmico gerador, visando à criação de novos negócios. Tanto a

Orientação Empreendedora, quanto o gerenciamento empreendedor, conferem *status* de postura empreendedora em uma organização, sendo desta forma, considerados conceitos equivalentes. (LUMPKIN E DESS¹⁶, 1996; MARTENS E FREITAS, 2008).

Ainda de acordo com Lumpkin e Dess (1996), se por meio do empreendedorismo é possível identificar oportunidades ainda não exploradas com foco na mudança, a OE define processos, práticas e ações concretas para explorar essas oportunidades.

Muito embora a Orientação Empreendedora seja uma teoria que cronologicamente parece ultrapassada, esta só passou a ter maior disseminação, no Brasil, na primeira década do ano 2000.

Em 2011, Mariano, tomando como base os autores Miller (1983) e Covin e Slevin (1989), fez a aplicação de um instrumento de Orientação Empreendedora em gestores das instituições de ensino do SENAC¹⁷, na região sul do Brasil. Nessa pesquisa, ele fazia a análise da Orientação Empreendedora das unidades operativas, com base na análise do comportamento empreendedor dos seus gestores. Como resultado, a pesquisa demonstrou que quanto mais forte era a Orientação Empreendedora dos gestores, melhor era o desempenho em suas unidades.

Por meio das diversas leituras¹⁸ realizadas sobre o empreendedorismo e a Orientação Empreendedora é que foi possível realizar uma analogia e a conseqüente transposição didática¹⁹ para que estes conceitos pudessem, intencionalmente, serem significados à educação e aos processos educacionais no ensino técnico profissionalizante.

¹⁶ Lumpkin e Dess (1996), a partir da teoria de Miller (1983) e Covin e Slevin (1989) propõem a ampliação do construto da OE com mais dois elementos e passam a trabalhar cada uma das dimensões de forma isolada considerando o contexto organizacional. No entanto, estas não foram assumidas por esta tese.

¹⁷ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

¹⁸ Expressas nas referências desta tese.

¹⁹ O termo “transposição didática” foi trabalhado em 1975, pelo sociólogo Michel Verret e teorizado por Yves Chevallard, no livro *La Transposition Didatique*. A transposição didática corresponde ao processo de significação, análise, seleção, e inter-relação do conhecimento científico, dando a ele uma relevância e um julgamento de valor, adequando-o às reais possibilidades cognitivas dos sujeitos que devem aprender.

Mais adiante, reconectaremos os conceitos de Orientação Empreendedora aqui abordados para significar a Orientação Empreendedora Educacional (OEE).

2.2.3 Empreendedorismo Social e Inovação Social: uma abordagem para além do lucro capital

Até o momento, os conceitos e abordagens quanto ao empreendedorismo e à inovação vincularam-se ao mercado, à criação de demandas, à inovação e à percepção dos comportamentos empreendedores, necessariamente, vinculados ao lucro capital do empreendedor.

Para Juliani et al. (2014), inovação social

é um modo de criar novas e mais efetivas respostas aos desafios enfrentados pelo mundo hoje. É um campo em que não há limites, que pode ser desenvolvido em todos os setores, público, sem fins lucrativos e privado, e no qual as iniciativas mais efetivas ocorrem quando existe colaboração entre os diferentes setores, as partes interessadas e os beneficiários. Inovação social é uma nova ideia ou uma ideia melhorada que, simultaneamente, atende as necessidades sociais e cria novas relações sociais.

Essa nova abordagem de Inovação, incluindo as contingências sociais, desdobra-se para a discussão de empreendedorismo social. Inovação social e empreendedorismo social configuram o ponto de interseção encontrado para dar corpo a outra vertente do empreendedorismo, a que sustenta essa discussão na área educacional: o Empreendedorismo Educacional.

De acordo com Bessant e Tidd (2009), o empreendedorismo social implica na utilização das mesmas capacidades e dos mesmos processos de inovação - com foco na mudança - utilizadas pelo empreendedor convencional. A diferença está justamente no foco que os empreendedores possuem. O objetivo direto do empreendedor social não é gerar riqueza para ele ou para a empresa que trabalha, mas contribuir para o bem-estar social e para modificações a longo prazo no mundo.

Quadro 5 – Empreendedor empresarial X Empreendedor social

EMPREENDEADOR EMPRESARIAL	EMPREENDEADOR SOCIAL
<ul style="list-style-type: none"> • É individual. • Produz bens e serviços. • Tem foco no mercado. • Bom desempenho = lucro. • Visa satisfazer as necessidades dos clientes e ampliar as potencialidades do negócio. 	<ul style="list-style-type: none"> • É coletivo. • Produz bens e serviços para a comunidade. • Tem foco na busca de soluções para problemas sociais. • Bom desempenho = impacto social. • Visa respeitar pessoas em situação de risco social e as promove socialmente.

Fonte: adaptado de Melo Neto e Froes (2002, p. 11).

No empreendedorismo social, o foco do negócio não será o lucro capital, muito embora pesquisas apontem que esta é uma grande tendência, como consequência das ações realizadas. Em outras palavras, o empreendedorismo e o empreendedorismo social não são incompatíveis, sob o ponto de vista de que, mesmo tendo um cunho ambiental e/ou social, podem gerar o desenvolvimento de um negócio viável, de sucesso comercial e lucrativo (BESSANT e TIDD, 2009).

Segundo a Ashoka Foundation (2016), organização não governamental para o fomento do empreendedorismo social, os empreendedores sociais desenvolvem soluções inovadoras para os problemas que não podem mais ser deixados de lado. Sua ação implica na proposição de ideias que gerem mudança em larga escala.

Geralmente, o processo inicia com apenas um indivíduo, que com capacidade visionária, mas realista, busca apoio do maior número de pessoas para colocar sua visão em prática.

Do mesmo modo que os empreendedores em geral mudam a face dos negócios, os empreendedores sociais atuam como agentes de mudança na sociedade, aproveitando as mudanças que outros deixam passar e melhorando os sistemas,

inventando novas abordagens e criando soluções capazes de mudar a sociedade para melhor. Enquanto um empreendedor privado pode criar indústrias inteiramente novas, um empreendedor social propõe novas soluções para os problemas sociais e as implementa em grande escala. (ASHOKA FOUNDATION, 2016).

Na visão da Ashoka Foundation (2016), os empreendedores sociais surgiram para cobrir as lacunas deixadas pelos governos e empresas no que se refere às necessidades sociais. Eles eram um conjunto de pessoas que formaram organizações e que trabalhavam com o mesmo empenho e talento dos empreendedores privados. Assim, cunhou-se o termo empreendedor social (para os líderes destas organizações) e empreendedorismo social (para o setor que seguia esta filosofia).

Dees (2002), um dos autores mais citados em artigos de empreendedorismo social por organizações que atuam nesse viés, ressalta que no princípio houve uma reação negativa (resistência) quanto a esta abordagem, tanto pelas organizações que já fomentavam o empreendedorismo social, sem chamar por este nome, quanto pelas empresas de consultoria. Oliveira (2004, p. 117) afirma, a luz dos conceitos de Dees, que o “nosso tempo está mais maduro para uma abordagem empreendedora aos problemas sociais”.

Como exemplo de empreendedorismo social voltado para educação, cita-se o método criado pela médica italiana Maria Montessori, considerada pela Ashoka uma empreendedora social. Ela desenvolveu uma metodologia diferenciada de trabalho pedagógico, para a educação infantil, voltada às crianças com déficit cognitivo, ou seja, ela supriu uma lacuna no sistema educacional que não atendia às necessidades educacionais especiais, de crianças com Síndrome de Down. Mesmo tendo seu foco voltado para as necessidades de crianças especiais, a metodologia desenvolvida por Maria Montessori, atualmente, gera além do lucro social, lucro capital para muitas instituições educacionais.

Os mesmos mecanismos que regem o empreendedorismo e a inovação aplicam-se no empreendedorismo social e no sucesso de uma empresa social. Neste caso, a motivação para inovar nasce da vontade e do desejo de fazer a diferença na/para sociedade. Muitos empresários encontraram no empreendedorismo social satisfação pela criação de valor não capital, como é o caso de Bill Gates, que abandonou a direção da Microsoft, para administrar a *Gates Foundation*. (BESSANT, TIDD, 2009).

A Endeavor, organização que se dedica a “multiplicar o número de empreendedores de alto crescimento e criar um ambiente de negócios para o Brasil”, relaciona o empreendedorismo social, com a criação de empresas sociais que gerem um duplo ou triplo resultado: financeiro, ambiental e social. Muitas empresas têm se beneficiado criando novas oportunidades de negócio, por meio da inovação social.

As empresas e organizações que atuam com o empreendedorismo social, encontram, também, muitos desafios. Os empreendedores sociais precisam estar preparados para assumir riscos, aproveitar oportunidades e criar uma rede de relacionamentos, que os auxiliem na implementação prática de suas ideias. Nesse sentido, o potencial de convencimento e persuasão são primordiais para que o empreendedor social consiga mobilizar pessoas em prol de um objetivo não capital (BESSANT e TIDD, 2009).

Bessant e Tidd (2009) apresentam as seguintes características nos empreendedores sociais.

Quadro 6 – Características dos empreendedores sociais

AMBICIOSOS	Empreendedores Sociais lidam com questões sociais importantes, com paixão por fazer a diferença. Podem trabalhar sozinhos ou no interior de uma ampla cadeia de organizações já existente, incluindo as que misturam atividades lucrativas e não lucrativas.
MOTIVADOS POR UMA MISSÃO	Sua principal motivação é a geração de valor social, antes da riqueza, que até pode fazer parte do processo, mas não é um fim. Empreendedores sociais são extremamente perseverantes e incansáveis em sua busca de ideia social.

Continua

Conclusão do Quadro 6

ESTRATÉGICOS	Como empreendedores de negócios, os empreendedores sociais veem e atuam sobre o que os outros consideram: oportunidades para criar sistemas, criar soluções e inventar novas abordagens que geram valor social.
TALENTOSOS	Empreendedores sociais são hábeis em recrutar e mobilizar recursos humanos, financeiros e políticos.
VOLTADOS PARA RESULTADOS	São motivados pelo desejo de ver as coisas mudarem e produzirem um retorno mensurável. Os resultados que buscam estão essencialmente ligados à ideia de fazer do mundo um lugar melhor (qualidade de vida, acesso a recursos básicos, suporte a grupos desfavorecidos).

Fonte: adaptado de Bessant e Tidd (2009).

Segundo os autores, não há dúvida de que estas características se encaixam perfeitamente no molde dos empreendedores de negócios, diferenciando-se apenas pelo foco direto no lucro capital.

Dees (2002, apud OLIVEIRA, 2004, p. 180) destaca alguns critérios para enquadramento no termo empreendedor social:

- Exclusivamente associado às organizações sem fins lucrativos que iniciam empreendimentos com esses fins.
- Qualquer um que inicie uma organização sem fins lucrativos.
- Empresários que aderem às práticas de responsabilidade social.

Diante de todas as proposições acerca da inovação e do empreendedorismo, faz-se uma pequena pausa para contextualização destes conceitos, uma vez que as leituras e proposições acima retratadas, serviram de base para escolha do caminho que será traçado ao longo desta

tese e que não necessariamente retratam a percepção dos autores acima contemplados.

É importante lembrar que falaremos do empreendedorismo no contexto educacional, mais especificamente na percepção do mesmo, nas/pelas práticas pedagógicas, no ensino técnico profissionalizante. Partimos do mesmo pressuposto do empreendedorismo social no que se refere ao desenvolvimento social. Porém, considerando o caminho assumido pela tese, não há vínculo com a participação ou composição de organização sem fins lucrativos ou com práticas de responsabilidade social, advindas de empresários. Abordaremos, nesta tese, um empreendedorismo, que assim como os demais, possui sujeitos com comportamentos empreendedores, com habilidade de articulá-los em prol de seus objetivos, com foco no desenvolvimento de uma cultura empreendedora, pautada no empoderamento dos sujeitos, individuais ou organizados coletivamente.

Em síntese, o **empreendedorismo** e a **inovação** podem ser entendidos como conceitos interconectados.

- 1) O conceito de empreendedorismo assumido por esta tese, funda-se no empoderamento e libertação do sujeito, frente aos mecanismos ideológicos dominantes na sociedade, para que, mesmo imerso nesta atmosfera, busque ter visão ampliada, enxergando não somente o óbvio, mas principalmente aquilo que poucos veem. E, que esta habilidade promova no sujeito o potencial proativo e inovador de buscar soluções e caminhos, independente do cenário desanimador ou da opinião de massa, assumindo os riscos conscientes e calculados de suas escolhas na sociedade, sejam elas quais forem. Quando estes mecanismos e estas habilidades forem acionados no ambiente escolar, seja para desenvolvimento do sistema educacional em um contexto mais amplo, ou para o desenvolvimento intencional desta cultura empreendedora no/pelo processo pedagógico, chamaremos de **Empreendedorismo Educacional**²⁰. Esta percepção de empreendedorismo vai ao encontro do desenvolvimento de sujeitos com potencial empreendedor e complementa o empreendedorismo social, pois tem a intenção de, também, desenvolver os sujeitos sob esta perspectiva.

²⁰ Alguns poucos autores tratam Empreendedorismo Educacional como a ação de abrir um negócio na área da educação.

- 2) O conceito de inovação a que esta tese se refere, a partir de agora, relaciona-se com potencial criativo do sujeito em criar soluções para problemas emergentes, implementando antigos e/ou atuais mecanismos, em situações diferenciadas (de diferentes formas, em diferentes contextos, com objetivos diversos) para atingir objetivos pré-estabelecidos. Isto é, pensar fora do padrão, encontrando caminhos e soluções compatíveis com as necessidades de cada grupo, minimizando e/ ou superando os desafios pedagógicos e sociais, em prol do desenvolvimento da sociedade e empoderamento dos sujeitos.

No âmbito educacional, considerar-se-á na composição dos fundamentos teóricos a inovação social e as tecnologias de Comunicação Digital (TCD) como fonte de constituição da sociedade e dos sujeitos.

2.3 Educação, inovação e tecnologia: do contexto social ao cenário educacional

Tanto a sociedade quanto a educação são formadas por sujeitos, sendo que os processos de inovação estão diretamente ligados à postura criativa destes, seja como comportamento instintivo ou habilidade construída pela mediação. Por este motivo, será aberto um pequeno parêntese, cujo objetivo é transpor alguns “esquecimentos ideológicos e discursivos²¹”.

É comum ter-se a ideia de que os sujeitos que vivem em sociedade são os indivíduos e que a sociedade é o conjunto destes. Quando Pecheux (1975) define o sujeito, pela sua relação histórica, apresenta a “forma-sujeito” como produto da historicidade e do pré-construído destes sujeitos, representado pelas formações sociais, discursivas e ideológicas que o constituíram em sua forma de agir e pensar. Assim, o sujeito tem a ilusão de que suas palavras têm início nele mesmo, apagando os “sentidos preexistentes”.

²¹ Os esquecimentos ideológicos e discursivos fazem parte do arcabouço metodológico da análise do discurso de Pecheux (1975) e refletem os pré-construídos históricos e as formações ideológicas e discursivas pelas quais o sujeito é atravessado.

Da mesma forma²², no livro a “Sociedade dos Indivíduos”, Norbert Elias propõe compreender a sociedade e os indivíduos não como termos distintos e distantes, mas como próximos e até mesmo determinantes²³. Para o autor, é necessário pensar “a estrutura do todo para se compreender a forma das partes individuais”. Isto é, para compreendê-los “é necessário desistir de pensar em termos de substâncias isoladas, únicas e começar a pensar em termos de relações e funções” (ELIAS, 1994, p.23). Segundo Elias, o pensamento só se instrumentaliza para compreender a experiência social, quando ocorre esta troca.

Nesse mesmo sentido, Morin (2007) afirma que o indivíduo, a sociedade e a espécie humana são inseparáveis e coprodutores uns dos outros. “Cada um destes termos é, ao mesmo tempo, meio e fim dos outros. Não se pode absolutizar nenhum deles e fazer de um só o fim supremo da tríade.” (MORIN, 2007, p.105). Portanto, qualquer concepção de sociedade ou gênero humano corresponde ao conjunto das autonomias individuais.

Ainda de acordo com Morin (2008), o indivíduo é fruto de um processo cíclico reprodutor, ou seja, são produtos e produtores da sociedade em que vivem.

Quando se considera o fenômeno social, não são as interações entre indivíduos que produzem a sociedade; mas a sociedade com sua cultura, suas normas, retroage sobre os indivíduos humanos e os produz enquanto indivíduos sociais dotados de cultura. (MORIN, 2008, p.119).

Ao considerar as teorias que correlacionam os indivíduos e a sociedade, podemos afirmar que a forma com que os sujeitos se posicionam em/na sociedade, está diretamente relacionada aos avanços ou retrocessos da sociedade e às práticas ‘coletivas’ sociais. “O homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.” (FREIRE, 1978, p.39).

²² Da mesma forma, quer dizer que mesmo sem uma sequência cronológica ou relação teórica marcada, ambos os autores tiveram um posicionamento teórico similar, considerando indivíduo e sociedade como elementos indissociáveis e mutuamente determinantes.

²³ Essa determinação não é algo voluntário às sociedades e indivíduos segundo o autor.

Uma vez compreendido este contexto (que não pode ser apagado) e considerando a educação, a inovação e a tecnologia como elementos presentes (em diferentes graus e intensidades) na sociedade, nas práticas sociais e nos indivíduos, é possível dar seqüência ao delineamento desta pesquisa.

Do homem primitivo ao homem atual, a inovação e a tecnologia sempre estiveram presentes na história – na caça, com o cultivo, com a criação de ferramentas e armas, com a criação de utensílios, medicamentos, bem como com as formas de ensinar e aprender novas técnicas para convívio na sociedade. O homem foi do fogo às bombas nucleares, e, tudo isso, por conta da curiosidade e do espírito empreendedor que o levaram a alcançar um desenvolvimento mais especializado e potencializado, considerando a evolução das demais espécies de animais. (LANZER et al., 2012).

Analisando as teorias e os estudos de Vygotsky e Luria (1996), isso só se torna recorrente. Em uma de suas pesquisas, ambos os autores buscavam identificar e validar a maneira como as influências culturais e sociais modificam o estado das funções psicológicas (percepção, memória, memória verbal). Depois que a equipe de pesquisadores coletou quase 600 protocolos individuais, chegaram à conclusão que “todas as categorias a que fomos acostumados a pensar como naturais são, na verdade, sociais”. (LURIA, 1991, p.87 apud LURIA, 1996, p.30).

Considerando esta perspectiva, a inovação e a educação, na forma com que percebemos e entendemos hoje, podem ser compreendidas como o resultado das interações sociais entre os indivíduos em diferentes sociedades e civilizações.

Nesse sentido, pode-se considerar que os indivíduos que fazem parte da sociedade contribuíram para que este processo de descompasso entre educação, inovação e sujeitos ficasse ideologicamente marcado.

É notável as constantes transformações pelas quais a sociedade vem passando, bem como, a forma com que estas transformações se refletem no modo de pensar e agir dos sujeitos que nela estão inseridos.

De acordo com Vygotsky (1996), o comportamento do homem moderno, cultural, não é só produto da evolução biológica, mas também do desenvolvimento histórico da humanidade. Com isso e por isso, as mudanças acontecem, não somente nas relações do homem com as pessoas e do homem com a natureza, mas o próprio homem e a natureza, por si só, transformam-se, independente e coletivamente.

As transformações na sociedade são tão significativas quanto os processos de modificação tecnológica e econômica. Cada vez mais uma língua universal digital está possibilitando “a interação global da

produção e distribuição de palavras, sons e imagens de nossa cultura, como personalizando-os ao gosto das identidades e humores dos indivíduos. As redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela”. (CASTELLS, 1999, p.22).

Muito embora todos os teóricos apresentados até o momento tenham, em diferentes tempos, escrito e pensado sobre os processos sociais e individuais que afetam a sociedade e os indivíduos, podemos perceber que suas teorias, mesmo que descompassadas cronologicamente ou sem uma interlocução marcada, ainda se mantêm válidas.

Existe um discurso muito forte de que a escola não acompanha os avanços sociais e tecnológicos. Contudo, seria injusto não atentarmos para o fato de que as instituições educacionais buscam orientar-se para o desenvolvimento dos sujeitos, e que tomar essa afirmação como axioma pode ser um equívoco. Talvez, o mais próximo da realidade seria dizer que há certo atraso, no sentido de buscar as soluções depois que os problemas já estão latentes. Ademais, nem sempre a escola consegue fazer cumprir o seu papel social e as diretrizes norteadoras presentes em seu projeto político pedagógico, porque assim como a sociedade, uma escola é formada por indivíduos.

São vários os determinantes²⁴ que fazem com que as instituições educacionais, o professor e as práticas pedagógicas estejam desacreditados socialmente.

Um dos primeiros problemas que a escola enfrenta socialmente centra-se na falta de credibilidade da instituição e dos profissionais que fazem parte da comunidade escolar. Indistintamente, escolas públicas e particulares, em sua maioria, compartilham do mesmo rótulo social, mas com especificidades diferenciadas, relacionadas ao seu contexto de inserção e ao modelo de gestão.

Ao falar da sociedade contemporânea, fica quase impossível não mencionarmos as tecnologias digitais de informação e comunicação²⁵, que tiveram sua propulsão mais efetiva no país na década de 1990, com o advento da internet.

Este acontecimento discursivo, que mudou a forma dos sujeitos relacionarem-se com/no mundo, corrobora a perspectiva de homem

²⁴ Valorização da profissão, infraestrutura muitas vezes sucateada, falta de formação continuada, escolha profissional não planejada, salários baixos.

²⁵ As tecnologias na educação foram e, por vezes, ainda são percebidas ainda como desafios na educação.

cultural apresentada anteriormente e traz para o contexto escolar um “novo” paradigma relacionado às formas de ensinar e aprender.

Castells (1999, p.87) afirma que os padrões de comunicação social estão sob constante pressão, pois ao mesmo tempo em que estamos intimamente conectados pela tecnologia, pelas redes globais de intercâmbio, isto se dá pela conveniência de objetivos processados em rede. Esta rede de conexões entre os sujeitos, que por conta dos avanços tecnológicos acontece de forma global, fez com que as informações e o conhecimento, que sempre tiveram estreita relação, passassem a determinar a “capacidade produtiva da sociedade e os padrões de vida”.

Esse processo de troca de informações e rede comunicacional, com base no uso das tecnologias (mídias), é definido por Jenkins (2009) como sendo a cultura da convergência, que pressupõe a criação de uma multiplicidade de manifestações diante de um mesmo objeto, capaz de atrair diferentes pessoas, que podem ser apenas leitoras ou, também produtoras de novas mídias, informações, interpretações e representações sobre um mesmo tema. Em sua obra, Jenkins (2009) utiliza-se da definição de inteligência coletiva de Levy (2007, p.28), que corresponde a uma “inteligência distribuída por toda a parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva de competências”.

Se por um lado Levy (2007) enfatiza o aspecto humano desta inteligência (limitado), Jenkins (2009) amplifica esta visão dando maior ênfase à questão da interação, uma vez que ninguém é capaz de saber tudo, mas que cada um isoladamente tem seus recursos e suas habilidades. Estes, quando associados, amplificam o potencial de acesso aos objetos, informações.

Ainda de acordo com Jenkins (2009), esta produção coletiva de significados é capaz de transformar a organização e o funcionamento de algumas instituições como a educação, a política e a religião.

Tanto os estudos de Jenkins, quanto os de Levy e Morin refletem certa proatividade, tomada de risco e inovatividade dos sujeitos que, justamente, correspondem às dimensões da orientação empreendedora.

Antes mesmo de escrever a obra “Pedagogia da autonomia”, Paulo Freire, em entrevista concedida em um seminário em São Paulo, em meados da década de 1980, mencionava a importância da autonomia e da intencionalidade (que para ele era definida como a ideologia imposta no processo educacional) por parte do professor e do estudante. Já naquele período, Freire (1987) apontava a necessidade “do papel do educador, com a responsabilidade daquele que ensina e também com o papel do educando enquanto sujeito que deve tratar de conhecer e, não apenas

como sujeito, objeto do ensino do educador” (FREIRE, 1987, p.42). Isto é, ele revela a importância da participação efetiva do estudante para apreensão dos conhecimentos de forma significativa e crítica.

Diante de todas estas modificações e incursões tecnológicas, social e discursivamente, muitos cientistas e pesquisadores sentiram-se motivados a pesquisar os sujeitos e as formas com que os mesmos se posicionam na sociedade, ou seja, sua forma de ser, aprender, agir e interferir no contexto em que estão inseridos.

John Palfrey e Urs Gasser (2011), autores do livro “Nascidos na Era Digital”, apresentam uma pesquisa que buscou retratar a forma como os nativos digitais se relacionam com a informação e com os sujeitos. Este trabalho envolveu a análise de jovens de diferentes lugares do mundo e em uma de suas constatações dizem que não é possível generalizar, pois existe um espaço muito grande entre aqueles que têm acesso à tecnologia e os que não têm, que eles chamam de “abismo da participação”.

De qualquer forma, independente do acesso à tecnologia, a sociedade requer o letramento digital de todos os sujeitos que queiram ser ativos e participantes. Como mobilizar tudo isso, se nativos digitais e demais gerações²⁶ que agem, pensam e se relacionam com as informações e com a tecnologia de forma diferenciada, dividem o mesmo espaço nas instituições escolares?

Para Sancho (2008), a principal dificuldade para transformar os contextos de ensino, com base na inovação de práticas e ferramentas tecnológicas, decorre de que a organização didático-pedagógica e as práticas dentro das instituições educacionais ainda estão centradas no ensino (no professor). Pouco se aproveita do que o estudante já sabe e pouca significação é dada ao que ele aprende na escola.

Além disso, o abismo citado por Palfrey e Gasseer (2011) pode ser evidenciado na escola e acrescido ao fato de que grande parte dos professores presentes nas instituições educacionais ainda preserva resistências em relação à tecnologia digital:

- não têm nenhum contato com as tecnologias digitais e não tem a intenção de ter;
- não têm nenhum contato com as tecnologias, demonstra-se interessado em aprender, mas tem medo de utilizar;

²⁶ *Baby-boomers*- nascidos no período pós-guerra, Geração X – nascidos na transição para o mundo tecnológico.

- conhecem as tecnologias, mas não sabem utilizá-las de forma pedagógica e intencionada aos objetivos de aprendizagem dos estudantes;
- conhecem as tecnologias e utilizam de forma descontextualizada e indiscriminada no contexto educacional.

As tecnologias de informação e comunicação (digitais ou não), em grande parte das situações, são percebidas como forma de manter e “reforçar as crenças existentes sobre os ambientes de ensino em que explicar é ensinar; aprender é escutar e o conhecimento é o que está nos livros” (SANCHO, 2008, p.22).

Assim, a escola hoje, situa-se como espaço de mediação entre os sujeitos de diferentes gerações, que se relacionam de formas distintas tanto no acesso às tecnologias e às informações, quanto na forma de selecioná-las, compartilhá-las e transformá-las em conhecimento.

Paralelamente a isso, temos programas de incentivo à pesquisa e fomento para a criação de ambientes que promovam a inovação e a tecnologia, como os parques, incubadoras e centros de inovação.

Inevitável pensar em quem serão as pessoas que ocuparão estes espaços, ou ainda, refletir sobre o que tem sido feito para preparar os sujeitos para a “conscientização²⁷”, ou seja, para que a partir da sua leitura de mundo – pautada em processos crítico-reflexivos, possam identificar a importância das suas ações para a modificação de uma ordem dominante e, não somente isso, para que possam vislumbrar e lutar pelos espaços que lhes são de direito.

Com a crescente popularização da internet e a disseminação da EaD no cenário brasileiro, na década de 1990, a educação e os processos educacionais atingem um novo nível, tornando inevitável a comparação entre as diferentes modalidades. Sendo que, esta última, mesmo diante de um discurso de flexibilização do ensino, por vezes ainda reproduz determinados padrões educacionais advindos do sistema presencial.

As potencialidades educativas das redes informáticas obrigam a repensar muito seriamente a dimensão individual e coletiva dos processos de ensino-aprendizagem, os ritmos ou tempos de

²⁷ A conscientização é a tomada de consciência que se aprofunda, é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica ação e a tomada de consciência, não. (FREIRE, apud GADOTTI, 2016, p.15).

aprendizagem, as novas formas de estruturar a informação para a construção do conhecimento. (...) Isso implica na construção de uma nova pedagogia baseada nestes novos recursos, que possibilite e integre o local com o global; que contemple as diferentes opções multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares, mesmo que em diferentes graus de integração. (SANCHO, HERNANDEZ, 2006, p.73).

Nesse sentido, a presença das tecnologias de informação e comunicação (TICs), em especial as digitais, assim como as redes sociais, corroboram com o crescimento e a desmitificação dos processos de aquisição do conhecimento.

A exigência de novas competências, conhecimentos e habilidades que vem se estruturando globalmente afeta, em especial, a composição de currículos e programas das instituições educacionais, além de todo o entorno social e econômico. (CORBELLINI E ANGONESE, 2012, p. 131).

O cenário educacional brasileiro é norteado por diretrizes curriculares para os diversos níveis de ensino, compreendendo desde a educação infantil ao ensino superior. Para tanto, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica no Brasil têm por objetivo orientar a formação básica, comum nacional, por meio dos princípios contidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional²⁸ (BRASIL, 2010).

Ainda de acordo com a LDBN, nº 9394/96, o ensino médio é a etapa final do processo formativo da educação básica e é orientado por princípios e finalidades que preveem, dentre elas: a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, a formação ética, autonomia intelectual, pensamento crítico, relacionando a teoria com a prática, preparando o indivíduo para o trabalho ou para as profissões técnicas.

O currículo do ensino médio conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (Art. 26, § 3º) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Art. 7) deve ser flexível, proporcionando diferentes possibilidades para que os estudantes possam

²⁸ Doravante denominada LDBN, Lei 9394/96.

reconhecer o percurso formativo que melhor atenda aos seus interesses e necessidades, bem como, garantir que tanto a base comum quanto a diversificada constituam-se em um todo integrado. O currículo deve, ainda, conforme Artigo 12, garantir a adoção de metodologias e formas de avaliação que instiguem o protagonismo e a proatividade dos estudantes.

Além das etapas da educação básica, estão previstas, também, as modalidades de educação básica, quais sejam: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Quilombola, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância. Contudo, cabe destacar aqui a Educação Profissional e Tecnológica, objeto deste estudo.

Como modalidade da Educação Básica, a Educação Profissional e Tecnológica ocorre na oferta de cursos de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional e nos de Educação Profissional Técnica de nível médio, sendo este último o campo de análise desta pesquisa.

Em 2011, foi criado pelo Governo Federal, por meio da Lei 12.513/2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país. Esse programa busca ampliar as oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda. Os cursos são ofertados por instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, das redes estaduais e das instituições do Sistema S, como o SENAI, SENAT, SENAC e SENAR, bem como instituições privadas autorizadas pelo Ministério da Educação (SEBRAE, 2013).

Nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico estão previstas algumas ações as quais preveem a construção de saberes para o desenvolvimento de competências ligadas à aplicação do conceito de princípios e gestão; percepção e a análise de condições e oportunidades de trabalho, por meio de “um conjunto de situações-meio, organizado de acordo com uma concepção criativa local e particular, voltado para a geração de competências”, específicas para cada área profissional.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, bem como as matrizes curriculares de referência para o sistema e-Tec, fundamentam-se pela perspectiva de uma educação pautada no desenvolvimento crítico e inovativo dos sujeitos (CATAPAN, 2014). Nesse sentido, considera-se ainda:

(...) os princípios da autonomia, da cooperação, do empreendedorismo e sustentabilidade, indicando as competências elaboradas no âmbito do entendimento do saber ser, saber conviver, saber conhecer, e saber fazer, se alicerçam em bases tecnológicas de modo a preservar o sentido do desenvolvimento integrado vertical e horizontalmente, e, sobretudo interdisciplinarmente. (CATAPAN et al., 2014, p.01).

Mesmo apresentando o currículo sobre esta perspectiva mais flexível, as diretrizes indicam a necessidade de se estudar sobre empreendedorismo, focando-se na aplicação prática dos saberes. Para atender esta necessidade, em maio de 2013, o Ministério da Educação (MEC), juntamente com o SEBRAE, apresentou o Pronatec Empreendedor, com foco em agregar ao Pronatec uma abordagem do empreendedorismo de forma mais enfática e focada nas transformações da realidade, estimulando professores, estudantes e escolas a fomentarem uma cultura empreendedora.

Nesse sentido, de acordo com o SEBRAE (2013), a proposta do Pronatec Empreendedor é promover em todos os atores envolvidos (professores e estudantes) a percepção da importância quanto à assimilação e compreensão dos conhecimentos técnicos para a atividade profissional e torná-las ações empreendedoras que gerem impacto positivo na sociedade.

Programas educacionais como o Pronatec empreendedor (cooperação técnica entre o Governo federal e SEBRAE), Jovem empreendedor rural (SENAR), Aprender a empreender (SEBRAE) promovem cursos de capacitação para o desenvolvimento de empreendedores.

Mas, até que ponto estes cursos conseguem gerar um impacto de mudança cultural? A que tipo de empreendedorismo estas práticas pedagógicas estão vinculadas e até que ponto é realizado a mensuração da efetividade das práticas pedagógicas no desenvolvimento de comportamentos empreendedores?

Sendo assim, este trabalho assume como problemática identificar como o empreendedorismo e as dimensões da orientação empreendedora (inovação, proatividade e tomada de risco) podem potencializar as mediações pedagógicas dos professores do ensino técnico profissionalizante. Em outras palavras, partindo da realidade identificada,

este estudo terá como objetivo elaborar um modelo de gestão capaz de potencializar a Orientação Empreendedora Educacional das práticas pedagógicas dos professores, com vistas à:

- superação ou minimização das adversidades educacionais e sociais, por meio da mediação pedagógica²⁹ intencional;
- promoção de aprendizagens significativas para desenvolvimento integral dos estudantes, sob a perspectiva das práticas pedagógicas direcionadas pelas dimensões da OEE e que transcendam as paredes da escola;
- de uma cultura empreendedora educacional.³⁰

De acordo com MORAN (2011), é necessário diferenciar ensino de educação.

No ensino organiza-se uma série de atividades didáticas para ajudar os estudantes a compreender áreas específicas do conhecimento. Na educação, o foco, além de ensinar é ajudar a integrar o ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma noção de totalidade. (MORAN, 2011, p.12).

Resumindo, educar é promover a articulação significativa entre todas as dimensões da vida, fornecendo aos sujeitos a percepção necessária para modificação e desenvolvimento da realidade social em que estão inseridos. (MORAN, 2011).

2.4 As competências e o empreendedorismo na educação

Para educar na sociedade da informação e do conhecimento, é necessário, antes de tudo, repensar o papel da educação e, principalmente, o “papel do professor como agente de mudanças e formador do caráter e do espírito das novas gerações”. (DELORS, 2000, p.11).

Em 1990, na Conferência de Jomtien, já se previa a necessidade de apresentar aos estudantes algo além da exposição dos conteúdos mais abstratos e conceituais, outras formas que permitissem a percepção de outros talentos e afinidades, seja pela construção de conceitos para a vida

²⁹ Fundamentada nos critérios universais de mediação de Feuerstein.

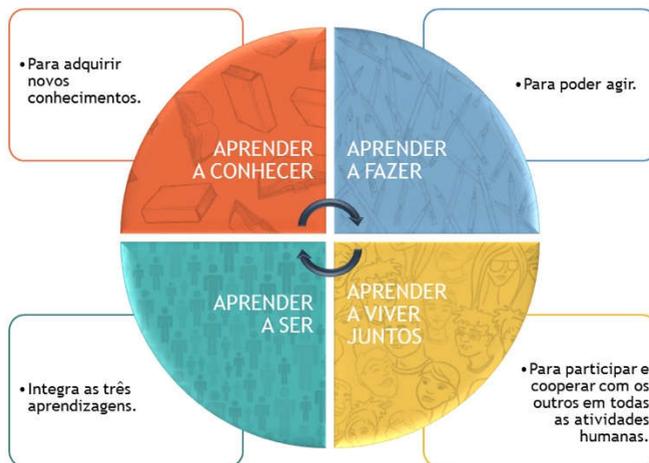
³⁰ Relacionada ao empoderamento dos sujeitos.

pessoal, social ou profissional. É necessário criar elos entre estas esferas. Isto é, a educação precisa ser uma bússola que orientará os estudantes diante do universo de informações, para que articulem as competências necessárias na busca pelo conhecimento, estando aptos para explorar e aproveitar as oportunidades ao longo da vida, adaptando-se às mudanças e desenvolvendo novas habilidades para viver em sociedade.

Segundo Delors (2000), para atender a essa missão, a educação deve estar pautada em quatro pilares do conhecimento:

- a) **Aprender a conhecer:** prevê “aprender a aprender”, ou seja, exercitar a atenção, a memória e o pensamento. Aprender a aprender é um processo que está sempre inacabado, uma vez que as pessoas podem conhecer sempre, complementando e articulando os saberes antes apreendidos, seja na vida, no trabalho ou em outros contextos.
- b) **Aprender a fazer:** este pilar é indissociável ao primeiro pilar (Aprender a conhecer), no entanto, está mais relacionado à formação profissional, ou seja, relacionar teoria e prática para que o estudante saiba implementar seus conhecimentos. Relaciona-se, também, aos demais pilares.
- c) **Aprender a viver juntos:** este é, sem dúvida, um grande desafio para a educação, uma vez que a sociedade torna os sujeitos cada vez mais competitivos e individualistas. Cabe à educação promover a consciência das conexões e da necessidade de inter-relação dos sujeitos, por meio de projetos que envolvam cooperação, a gestão de conflitos e a percepção da importância das diferenças na sociedade.
- d) **Aprender a ser:** objetiva o desenvolvimento e realização completa do homem. É dar subsídios para que os sujeitos tenham a consciência de si, dos seus atos e qual a sua relação com o outro, com o que faz e com o que sabe/conhece. O relatório Delors cita: autonomia, discernimento, raciocínio e comunicação como potencialidades do indivíduo.

Figura 5 – Os pilares da educação



Fonte: adaptado de Delors (2000).

Os pilares da educação também são a base para o desenvolvimento de competências, que se articulam em: conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser/conviver).

Apesar do termo “competência³¹” ter se configurado em um modismo, não é possível limitar o tema a essa explicação, uma vez que não se pode ignorar que para viver, “os seres humanos precisam desenvolver competências que lhes permitirão enfrentar, com certa facilidade e rapidez, as situações às quais são ou serão regularmente confrontados”. (PERRENOUD, 2013, p.29).

De acordo com Rué (2009), existem três fatores determinantes para inclusão das competências no contexto educacional e nos currículos em diferentes países, quais sejam:

- o aumento dos índices de abandono e evasão de estudantes na “emergente sociedade do conhecimento”;
- a necessidade de formar para a vida, incluindo a relação entre teoria e prática, transpondo a capacitação e aprendizagem para além das paredes escolares;

³¹ Mais adiante o conceito de competência será desenvolvido.

- o reconhecimento da necessidade de formação de pessoas em seu modo de fazer e agir, pela percepção da variabilidade e complexidade das ocupações profissionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), que tem impacto sobre todos os níveis de educação no Brasil, afere o papel da educação no desenvolvimento do educando “para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Essa prerrogativa fica ainda mais marcada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em que a quantidade de informações deve ser superada pelas competências, habilidades e atitudes a serem desenvolvidas pelos estudantes.

No entanto, contrariamente às correntes problematizadoras do modelo de competências, estas diretrizes educacionais apontam para o rumo da significação dos saberes teóricos pela prática, bem como a atitude de autonomia do estudante com relação ao seu posicionamento crítico e a sua busca pelo conhecimento.

O que se pode notar é que tanto Almeida (2009) quanto Rué (2009), cada um sob seu ponto de vista, percebem as mesmas necessidades de modificação na educação. Ambos falam em capacidade reflexiva e autocrítica dos sujeitos, percepção crítica e contextual, significação, inovação, relação teoria e prática. No entanto, pelas ideologias impostas e pela ordem de importância dos fatores apresentados, parece que ambos falam de situações opostas.

Para esta pesquisa, cabe delimitar que se tem o entendimento de que o conceito de competência assumido ainda está em processo e ao mesmo tempo relacionado:

- à capacidade de ação por meio dos conhecimentos que já são possuídos ou que potencialmente serão necessários desenvolver para tal ação;
- ao envolvimento do aprendiz em seu processo de aprendizagem a partir de suas diversas formas de conhecer, ser e agir no mundo;
- à contextualização e significação de conhecimentos teóricos por meio de situações-problema reais, trazendo funcionalidade ao aprender.
- à autoavaliação do indivíduo com base nos objetivos estabelecidos para que no decorrer de seu processo de aprendizagem ele possa perceber até que ponto suas ações, conhecimentos e atitudes estão condizentes com a competência a ser desenvolvida, para sua formação integral.

- à continuidade e ao domínio das habilidades da competência, ou seja, a aprendizagem é um processo e, portanto, não pode ser desenvolvida sem que os processos cognitivos sejam avançados e superados (desde a identificação, compreensão, análise, avaliação e posicionamento) (RUÉ, 2009).

Para Perrenoud, a competência pode ser tanto o produto da aprendizagem, como fundamento da ação humana. “Competência é o poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais”. (PERRENOUD, 2013, p.45).

Assim como nos processos educacionais, as competências para o empreendedorismo também assumem o mesmo caminho de ação do sujeito que deve articular cada um dos saberes (conhecer, fazer e ser/conviver) para tomada de decisão, seja na vida, no trabalho ou em qualquer outro âmbito.

Paralelamente, o empreendedorismo está cada vez mais se tornando popular no Brasil. De acordo com Nakagawa (2013), esta emergência se dá pela gama de modificações no processo relacional entre a vida pessoal, a carreira e o emprego. Isto, de certa forma, é positivo, pois, segundo o autor, agrega valor aos sujeitos e ao desenvolvimento do país. Diz-se “de certa forma”, pois, em alguns casos, a organização de modelos por competência tem como objetivos de “produção” de mão de obra para as demandas do mercado de trabalho. Esta inter-relação só se consolida como positiva, quando os sujeitos, “conscientizados” de sua importância, dos seus desejos e objetivos, identificam e lutam pelo seu espaço no mundo ³²do trabalho.

Assim, ajustando-se as mudanças e desafios sociais, o empreendedorismo é marcado pela inovação provocada por pessoas que criam oportunidades e acrescentam valor para a sociedade, seja este, social, capital ou educacional

Na educação isso não é diferente, segundo Rué (2009, p.45), “a competência é uma forma complexa de saber” que passa por diversas

³² O termo mercado de trabalho é visto como restrito e até mesmo discriminatório, uma vez que se relaciona com o que o mercado precisa, ou vagas para que os sujeitos as preencham. Tem uma carga ideológica muito forte e dissonante com objetivos desta tese. O mundo do trabalho, por sua vez, configura-se no universo de possibilidades, disponíveis aos sujeitos, que pela conscientização, são capazes de identificar, escolher e lutar pelo que desejam.

situações de aprendizagem, das mais simples até as mais abrangentes cognitivamente. E isso precisa ser desenvolvido por meio de uma seleção de conteúdos e situações-problema pelo professor, que deve ter iniciativa, demonstrar interesse e criatividade, o que do ponto de vista prático não é algo considerado fácil.

Segundo Dornelas (apud LAPOLLI, 2011, p.119), os empreendedores de sucesso têm as seguintes características:

[...] visionários, sabem tomar decisões, fazem a diferença, sabem explorar ao máximo as oportunidades, são determinados e dinâmicos, são otimistas e apaixonados pelo que fazem, são líderes e formadores de equipes, são organizados, planejam, assumem riscos calculados e criam valor para a sociedade.

Analisando com bastante cautela, pode-se considerar que as mesmas características apresentadas por Dornelas (apud LAPOLLI, 2011) são também esperadas em professores e estudantes.

Considerar que professores e estudantes possam ter competências empreendedoras e características do comportamento empreendedor, torna necessário perceber de que forma o empreendedorismo tem se feito presente no mundo da educação.

2.4.1 Educação Empreendedora X Empreendedorismo Educacional

Os modelos de Pedagogia Empreendedora definidos por Dolabela (2009) e de Educação Empreendedora do SEBRAE, já estão em evidência em algumas instituições de Ensino, no entanto, ambas as vertentes teóricas abordam metodologias que tem como principal intencionalidade formar empreendedores³³. A essa formação, precede a ação do professor e, este, segundo Dolabela é um sujeito “capaz de criar um ambiente favorável ao desenvolvimento de empreendedores” (2008, p. 148).

Segundo Teixeira (2012), pesquisadora portuguesa que organizou sua pesquisa de doutorado abordando as questões relacionadas à linha de Educação para o empreendedorismo, que pode ser comparada à Educação Empreendedora no Brasil, as mudanças precisam acontecer

³³Àqueles capazes de gerar lucro capital e social, trazendo desenvolvimento econômico e sustentabilidade.

já com os professores, que precisam se envolver e se sentirem engajados neste processo de mudança.

Delors (2000) afirma que a participação do professor é crucial para preparação dos jovens em suas capacidades de percepção de mundo “encarando o futuro com confiança” e com a certeza de que precisam ser responsáveis e determinados.

Outro documento que fala sobre o papel do professor para a Educação Empreendedora refere-se ao trabalho desenvolvido pela Comissão Europeia, em 2007, que versa sobre “As escolas para o Século XXI” e que, também, apresenta a importância do professor para o êxito da escola, uma vez que representam o eixo que une os estudantes com o mundo em transformação.

Diante desse cenário, esta tese se propõe a trabalhar o Empreendedorismo Educacional, cujo objetivo central não é a formação de empreendedores capitais, mas sim o desenvolvimento de práticas pedagógicas intencionais, que articulem comportamentos empreendedores imprescindíveis para a sociedade da informação, empoderando os sujeitos (mediadores e mediados), para que façam escolhas conscientes, diante de discursos e situações polissêmicas.

Cabe, neste momento, um parêntesis para marcar as aproximações e distanciamentos entre o Empreendedorismo Educacional e a Educação Empreendedora³⁴.

a) Aproximação entre Empreendedorismo Educacional e Educação Empreendedora

Ambas as vertentes buscam desenvolver comportamentos diferenciados para atuação na sociedade, falam da modificação dos métodos e estratégias pedagógicas, da formação dos professores, da criatividade, da inovação e do aprender fazendo, de transformação e desenvolvimento.

b) Distanciamento entre Empreendedorismo Educacional e Educação Empreendedora

Ao tempo que o **Empreendedorismo Educacional** aborda desenvolvimento de comportamentos empreendedores para potencializar

³⁴ Também chamada de Pedagogia Empreendedora e Educação para o empreendedorismo. Lembrando que todos estes termos se relacionam com a formação de empreendedores.

intencionalmente às práticas pedagógicas, estimulando o potencial de empoderamento dos sujeitos, a **Educação Empreendedora** busca trabalhar os comportamentos empreendedores para formação de empreendedores que gerem, direta ou indiretamente, lucro capital.

Ao passo que o **Empreendedorismo Educacional** defende a modificação dos métodos e estratégias para criar mediações pedagógicas mais assertivas para o desenvolvimento do potencial crítico-reflexivo dos mediados para sua conscientização, a **Educação Empreendedora** se atém a práticas que estabeleçam relação direta com a criatividade e a inovação, o negócio; o mercado trabalha o empreendedorismo sob este viés do lucro capital, mesmo que de forma transversal.

À medida que o **Empreendedorismo Educacional** estabelece a relevância da formação docente, sob os mesmos critérios de mediação que estabelecem relações intencionais e significativas para o empoderamento dos estudantes, a **Educação Empreendedora** aborda que os professores precisam ser formados para aprender a desenvolver o empreendedorismo e, isso, não envolve acompanhamento do processo ou do resultado desta formação.

O **Empreendedorismo Educacional** fala de um aprender fazendo, acompanhado e mediado pelo docente, de forma a empoderá-lo e conscientizá-lo, ao passo que a **Educação Empreendedora** fala do aprender fazendo, pautado nos princípios do empreendedorismo de negócio e lucro capital (abrir e fechar uma empresa).

No que concerne ao **Empreendedorismo Educacional**, esta luta pelo desenvolvimento educacional e transformação social, a partir do empoderamento e conscientização dos sujeitos, enquanto a **Educação Empreendedora** busca transformar a sociedade pela lógica do lucro capital, com foco no desenvolvimento econômico e sustentabilidade.

A partir desta análise relacional, é possível perceber que, ao mesmo tempo em que o Empreendedorismo Educacional tem como foco primordial o empoderamento dos sujeitos e o desenvolvimento educacional³⁵, a Educação Empreendedora objetiva direta e indiretamente o desenvolvimento de empreendedores que gerem desenvolvimento econômico para a sociedade.

³⁵ Entendendo que o desenvolvimento educacional é a base para qualquer modificação, inclusive a capital.

2.4.1.1 Empreendedor educacional - sujeito nato ou sujeito aprendiz?

Empreendedor Educacional é o sujeito que articula os comportamentos empreendedores, em especial, os relacionados à inovação, à proatividade e à tomada de risco, no intuito de promover práticas pedagógicas intencionais ao empoderamento e à conscientização dos sujeitos, e que tenham como objetivo e consequência o desenvolvimento educacional.

Vygotsky e Luria (1993) afirmam que os sujeitos são culturais, ou seja, o resultado das interações e dos modelos sociais a que estão submetidos ao longo da vida. Realizando uma analogia com as afirmações de Vygotsky e Luria (1996), o professor que tem um perfil empreendedor pode representar um mediador capaz de mediar a modificabilidade das estruturas cognitivas do estudante. Isto é, um perfil de professor com potencial de, **primeiramente**, perceber comportamentos considerados empreendedores em sua prática (inovatividade, proatividade e tendência a assumir riscos calculados) e, **secundariamente**, mediar intencionalmente a aprendizagem, visando desenvolver, além das competências estabelecidas para o perfil do egresso, a cultura do empreendedorismo educacional, que se funda no potencial crítico-reflexivo e empoderamento dos sujeitos.

Ainda de acordo com Vygotsky e Luria (1996, p.95), “o comportamento do homem é o reflexo do desenvolvimento histórico”, e, conforme Feuerstein (1994), por meio das mediações intencionadas, este mesmo homem pode modificar-se em sua estrutura cognitiva, fazendo com que sua natureza também se modifique, alterando sua realidade e a daqueles que o cercam, com o passar do tempo.

Dolabela (2009) realizou um estudo com a intenção de descobrir qual a influência dos pais no desenvolvimento de comportamentos empreendedores em seus filhos. A pesquisa contou com a participação de professores universitários que aplicaram os questionários a empreendedores e empregados em 11 países. Foram respondidos 1.309 questionários e o resultado demonstrou que os entrevistados receberam fortes estímulos, no contexto familiar, de elementos relacionados ao potencial empreendedor, quais sejam: “tolerância à incerteza; capacidade de assumir riscos e aprender com erros, crença de que os atos podem gerar consequências, autonomia, autoestima, desenvolvimento da intuição, protagonismo, criatividade.” (DOLABELA, 2009, p.10).

Pais, assim como professores, são considerados agentes de mediação direta e fonte de cultura para o desenvolvimento dos sujeitos

sociais. Vale reforçar, apenas, que o objetivo não é fazer com que os estudantes se tornem empreendedores capitais ou sociais, como prevê a metodologia do Professor Dolabela. No entanto, as pesquisas de fato apontam que mediadores com características do comportamento empreendedor ampliam os estímulos, pelas práticas e atitudes, dos sujeitos que o cercam.

No caso desta tese, o empreendedor educacional, mediador do processo pedagógico, articula intencionalmente estes comportamentos, no intuito de prover estímulos que possam desenvolver o potencial crítico dos mediados, para posicionarem-se na sociedade, sendo que o empreendedorismo capital ou social se tornam consequências possíveis.

Vale lembrar que os estudos voltados ao empreendedorismo capital apontam que não é possível ensinar empreendedorismo, uma vez que eles entendem que o termo 'ensino' é específico de processos de transmissão, ou seja, são unilaterais. (DOLABELA, 2009). No entanto, estes mesmos estudos afirmam que é possível aprender a ser empreendedor, por meio de estímulos assertivos e intencionados, durante o processo pedagógico. E que esse empreendedorismo seja, então, resultado de estímulos com o propósito de estabelecer pela inter-relação dos comportamentos empreendedores, com a intencionalidade de desenvolver a educação e empoderar os sujeitos para tomarem decisões e atuarem de forma inovadora e proativa na sociedade.

Considerando os pilares da educação, resgatando o papel do professor como mediador no desenvolvimento do potencial de aprendizagem dos estudantes, bem como buscando reforçar a ideia da mediação dos processos culturais e sociais no desenvolvimento da aprendizagem, é que se apresentará a Mediação em Vygotsky e Feuerstein.

2.5 A mediação em Vygotsky

Em diversos estudos é realizada uma aproximação entre as teorias de Vygotsky e Feuerstein e, esta tese assumirá estas duas teorias como forma de direcionar e justificar suas estratégias e caminhos de pesquisa, principalmente, no que tange à mediação como forma de interação entre os sujeitos e um dado objeto.

Nos primeiros momentos de desenvolvimento da criança, o principal modo de expressão e de comunicação se dá pela emoção. Ao longo da existência dos seres humanos, criam-se outros modos de comunicar, à medida que a linguagem e o pensamento se desenvolvem.

Todavia, a emoção é sempre um dos primeiros processos na comunicação, criando empatia ou antipatia, por sujeitos ou situações. Ao longo deste desenvolvimento é que o sujeito vai constituindo sua visão de mundo por meio das interações e mediações realizadas (VYGOTSKY, 1989).

Assim como em Vygotsky, outros autores também compreendem a afetividade como elemento essencial no processo evolutivo. Para Wallon (1989), o estímulo afetivo de uma mãe (ou de pessoas próximas) pode ser fundamental para o desenvolvimento cognitivo e psicomotor da criança, da mesma forma que a ausência deste estímulo, pode gerar deficiências e atrasos significativos.

Segundo Franco (et al., 2003), uma das autoras que apresenta as dimensões de aprendizagem de Marzano, a afetividade é o primeiro elemento para a constituição de uma aprendizagem significativa, pois está diretamente ligada ao cognitivo. O estudante precisa sentir-se seguro, amparado e respeitado para então “abrir-se” à aprendizagem. Desta forma, pode-se dizer que afetividade, no contexto educacional, proporciona aos estudantes segurança e estímulo para expressar suas experiências, dúvidas, saberes, desejos, dificuldades, emoções, sentimentos, imaginação.

Considerando o sociointeracionismo vygotskyano, a interação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, mediada. A mediação se caracteriza como o processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação. Existem dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos (VYGOTSKY, 1989).

Os instrumentos estão relacionados, sobretudo, ao trabalho como atividade coletiva, pois, o instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza (...). Corresponde a um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo (OLIVEIRA, 2000, p. 29). Os instrumentos são preservados para uso futuro, ou seja, são conquistas humanas a serem transmitidas a outros membros do grupo social (memória).

Os signos se caracterizam como uma marca interna, que auxiliam o homem em tarefas que exigem memória ou atenção, já os instrumentos são elementos externos ao indivíduo, sua função é provocar mudanças nos objetos e controlar processos da natureza. (OLIVEIRA, 2000, p. 30).

A mediação realizada pelo homem com o mundo também está relacionada com as funções psicológicas superiores que são os mecanismos psicológicos mais sofisticados e complexos típicos dos seres humanos, quais sejam: memória seletiva, pensamento abstrato, atenção

concentrada, vivência emocional e intencionalidade da ação (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

No contexto escolar, a criança, a partir da mediação e interação com os outros, vai desenvolvendo suas funções psicológicas superiores. Nesta relação ocorre o processo de apropriação, isto é, o modo como damos sentido ao mundo e as coisas ao nosso redor, constituindo nossa subjetividade.

Segundo Vygotsky e Luria (1996, p.41), quando crianças, precisamos de recursos mediadores para regular a atenção, a memória e, também, para desenvolver habilidades e comportamentos. No entanto, com o passar do tempo, o uso destes mecanismos de mediação acaba sendo transformado em “autocomandos interiorizados”.

No contexto educacional, o professor é o principal mediador no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. O desafio é realizar o trabalho a partir dos conceitos cotidianos e transformá-los em conceitos científicos. Nesta perspectiva, os saberes e experiências de cada um são importantes, pois constituem o processo de aprendizagem do grupo.

Paulo Freire defendia postura similar e apostava no processo dialógico entre professor e estudante, considerando que ambos são parte do processo de construção do conhecimento. Em uma de suas muitas frases célebres, Freire dizia: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender” (FREIRE, 1996), ou seja, o processo ensino-aprendizagem é uma interação contínua, dialógica e não necessariamente formal.

Diante disso, a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos são entendidos como únicos. Há que se perceber que todos têm habilidades e deficiências, e cabe ao mediador (professor) do processo de ensino-aprendizagem definir estratégias para que, dentro de suas singularidades, os estudantes consigam avançar individual e coletivamente, em seus processos de aprendizagem.

Devido a essas características especificamente humanas torna-se impossível considerar o desenvolvimento do sujeito como um processo previsível, universal, linear ou gradual. O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sócio-cultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de

contínuas reorganizações por parte do indivíduo. (VYGOTSKY, 2002, p.57-58).

Para compreender melhor o processo de aprendizagem, Vygotsky criou uma proposta de níveis de desenvolvimento humano, conforme apresentado no quadro que segue.

Quadro 7 – Níveis de desenvolvimento

<p>NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO REAL</p>	<p>É o nível psicológico já estabelecido, a partir de aprendizagens anteriores, ou seja, é o nível que revela o que o sujeito já sabe de forma autônoma.</p>
<p>NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO POTENCIAL</p>	<p>É o nível que o sujeito só poderá chegar com a ajuda de outro mais experiente, ou seja, precisa da mediação e intervenção do outro para realizar as elaborações. <u>MEDIADOR</u>: é a pessoa que ajuda a criança a concretizar seu conhecimento. Na escola, pode ser o professor ou um colega mais experiente.</p>
<p>ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL</p>	<p>É a distância entre o nível real e o potencial. É onde pode e deve haver o compartilhamento das atividades a serem aprendidas.</p>

Fonte: Vygotsky (1989).

Estas reflexões nos apontam, mais uma vez, para a relevância da atitude do professor, na medida em que deve trabalhar não mais com formulações mentais prontas e estabelecidas, mas com aquelas que estão em processo de constituição, entendendo que o que é proximal no presente, tornar-se-á real no futuro.

2.6 A teoria da modificabilidade cognitiva estrutural e a experiência da aprendizagem mediada em Feuerstein

Por acreditar em “produções coletivas do pensamento”, Feuerstein não tinha crença nas inspirações individuais. Nesse sentido, as aprendizagens ocorriam/ocorrem por meio da mediação em determinada cultura e com determinados valores. (DA ROS, 2002).

Sendo um pesquisador ocupado em ‘recuperar’ indivíduos com dificuldade cognitiva, ele dividiu seu trabalho em duas dimensões (VARELA, 2007):

- 1) Teórico-conceitual: Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (TMCE) e Experiência da Aprendizagem Mediada (EAM).
- 2) Pedagógico instrumental³⁶: Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) e Avaliação Dinâmica e Potencial de Aprendizagem (LPDA³⁷).

Antes de dar continuidade aos conceitos relacionados à dimensão teórico-conceitual, mais especificamente à TMCE, é importante entender que o conceito de modificabilidade, em Feuerstein, parte do conceito de inteligência de Gardner. (VARELA, 2007). Porém, Feuerstein não se utilizou deste termo, pois compreende a inteligência como algo que: “ou o sujeito tem, ou ele não tem”. A ideia da modificabilidade se sustenta na crença de que todos os indivíduos podem modificar-se cognitivamente. No entanto, para que isso aconteça é preciso, necessariamente, de um mediador próximo ao indivíduo - que pode ser um amigo, um irmão, um professor ou um objeto, por exemplo.

De acordo com Varela (2007), a TMCE se tornou aceitável por conta de três pressupostos:

- 1) **concepção de ontogenia dupla**: tanto ontogenia biológica – ser humano formado de células que interligadas ao ambiente constituem o indivíduo; ontogenia sócio – cultural: a interação cultural e social exercem sobre o indivíduo, papel significativo. Vale frisar que ambas as ontogênias coexistem de forma não harmônica, ao tempo que a ontogenia biológica regra limites,

³⁶ Nesta tese, utilizaremos somente os princípios teóricos para justificar a metodologia e os instrumentais de autoavaliação da prática docente que utilizaremos em nosso campo de pesquisa.

³⁷ Sigla que vem do inglês: *Learning Potential Dynamic Assessment*.

enquanto a sócio-histórica tenta libertá-lo, modificando-o e criando novos caminhos.

- 2) **concepção de comportamento** como um estado – ou seja, não é algo fixo e imutável;
- 3) **concepção neurocientífica** – que compreende o cérebro como um órgão flexível elástico.³⁸

A base da existência e adaptabilidade humana está correlacionada à TMCE, pelo fato de que a teoria concebe a inteligência como flexível e modificável.

Assim, para Feuerstein (1993, p.3), a modificabilidade cognitiva representa:

a capacidade, privativa dos seres humanos, de trocar ou modificar a estrutura de seu funcionamento cognitivo com a finalidade de adaptar-se às demandas de modificações das situações da vida. A Modificabilidade Estrutural Cognitiva é não somente um reflexo da resposta de uma pessoa aos estímulos externos e às mudanças produzidas nas condições internas, mas também o produto de uma série de atos volitivos. (FEUERSTEIN, p. 3, 1993).

A modificabilidade cognitiva precisa também ser compreendida como um processo ímpar em cada sujeito, pois muito embora qualquer indivíduo possa modificar-se cognitivamente, segundo Feuerstein, cada um tem seu tempo. Ademais, a modificabilidade cognitiva é analisada na relação do sujeito com ele mesmo, ou seja, qual a sua modificabilidade em um determinado período, considerando seu ponto de partida e o seu estado atual.

Para Feuerstein (1980), as diferenças no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos relacionam-se a duas etiologias diferenciadas: distal e proximal.

Os fatores distais não estão necessariamente relacionados a defasagens cognitivas. Já os fatores de etiologia proximal, que são aqueles relacionados à presença ou ausência de mediação, são determinantes para o desenvolvimento cognitivo. Sua ausência pode acarretar em déficits cognitivos.

³⁸ FEUERSTEIN apud VARELA (2007).

Quanto maior a experiência de aprendizagem mediada, maior é o potencial de modificabilidade cognitiva do sujeito. (FEURSTEIN, 1980).

Este é também um dos motivos pelo qual a TMCE não pode ser comparada com as mudanças biológicas (maturação) que afetam o sujeito e nem com as mudanças transitórias. Isto é,

[...] a modificabilidade é estrutural quando as mudanças parciais afetam o todo; quando existe uma transformação do próprio processo de mudança, de seu ritmo, sua amplitude, sua direção. Quando a mudança é autoperpetuante, reflete sua natureza autônoma e autorreguladora. A Modificabilidade Cognitiva Estrutural caracteriza-se pela permanência, caráter impregnante do todo e centralidade das mudanças que tem lugar. (FEUERSTEIN, 1993, p.03).

Esta constatação de Feuerstein aproxima-se da verificação realizada por Vygotsky e Luria (1996) em seu experimento com macacos. Nesta experimentação, os símios foram colocados em um primeiro momento em uma situação generalizante, que em suma é muito similar àquela que vivenciavam na floresta. Instintivamente, em condições naturais, quando tinham fome, pegavam uma vara para retirar o fruto e se alimentar.

Em cativeiro, foram fornecidos os mesmos elementos, e os macacos conseguiram correlacionar os contextos e suprir sua necessidade. Em um segundo momento, os mesmos macacos, separadamente, foram desafiados a perceber, por instrumentos fragmentados (3 varas pequenas) ou não relacionados ao contexto (3 caixotes), uma forma diferenciada de suprir seus instintos de alimentação. Apenas um dos macacos conseguiu realizar a junção de três pequenas varas para alcançar o alimento, sendo que, posteriormente, depois de solucionado o primeiro problema, ele também foi o único a conseguir empilhar as 03 caixas. “Tendo encontrado a solução verdadeira, o macaco adquire imediatamente a capacidade de transferi-la generalizadamente a outras situações”. (VYGOTSKY, 1996, p. 83).

Quando o desafio está próximo às suas experiências anteriores, o macaco logo faz a transposição, quando está mais distante de experiências prévias, nem todos conseguem.

Outra verificação importante é que, ao colocarem todos os macacos juntos, aqueles que não haviam sido capazes de solucionar o desafio para alimentarem-se, ao verem o macaco unindo os galhos e pegando o alimento, foram capazes de realizar a mesma ação, assumindo-a como um comportamento. O macaco, que representa um ser comum aos demais símios, agiu como “mediador” do processo, apresentando na prática as possíveis utilidades de um instrumento, cujo estímulo direto parecia não servir para a finalidade maior (que era o de pegar o alimento). Em outras palavras, por meio deste experimento e das conclusões de Vygotsky e Luria, pode-se dizer que os macacos modificaram sua estrutura cognitiva.

Nesse mesmo viés, Souza (et al., 2004, p.35) aponta que a modificabilidade cognitiva em Feuerstein, “ultrapassa o conhecimento formal transmitido pelos sistemas de ensino”, uma vez que está relacionada ao uso que a pessoa faz, com base em seus recursos mentais para antecipar situações, solucionar problemas e tomar decisões autonomamente, ou seja, modificar-se estruturalmente não quer dizer adquirir habilidades de forma cumulativa e quantitativa. Ao ressaltar sobre modificação estrutural, fala-se de: relação do todo com as partes, tendência de transformação, conservação e expansão dos novos elementos em situações diferenciadas.

A modificabilidade no sujeito define a forma com que ele lida com o mundo, com a sociedade, com os indivíduos e com ele mesmo, expandindo-se e determinando sua identidade³⁹.

2.6.1 A mediação como princípio modificabilidade cognitiva

Beyer (1996) afirma que o desenvolvimento cognitivo para Feuerstein acontece de duas formas: pela interação direta e pela mediação. Assim, embora o cerne da teoria de Feuerstein esteja na experiência da aprendizagem mediada, ele não exclui a importância do estímulo direto do objeto em um determinado meio. Porém, Feuerstein (1986) aponta que a presença de uma mediação durante a aprendizagem autônoma da criança pode amplificar fortemente o seu potencial de aprendizagem.

Para construir seu modelo, Feuerstein (1994) aproxima-se muito de Piaget (1995) pelo conceito de autonomia e abstração reflexionante. Para Piaget a cada desafio o sujeito ressignifica suas estruturas cognitivas em outra dimensão, em outro nível de abstração. A “abstração

³⁹ Entenda-se identidade como a percepção do indivíduo no seu contexto social e cultural.

reflexionante” tem como mediação não só a interação com outro sujeito, mas também com o objeto e consigo mesmo – reflexionar é pensar sobre o seu próprio pensamento (CATAPAN, 2001). Feuerstein ressignifica a construção autônoma da aprendizagem, definindo-a como “aprendizagem direta” e confere a ela a função do mediador, representado pelo elemento humano.

No entanto, de acordo com Souza (et al., 2004):

(o)s indivíduos diferem muito quanto a capacidade de modificar-se, de mudar de estrutura cognitiva, seu conhecimento e suas funções e operações quando são expostos diretamente aos estímulos. Algumas pessoas são expostas a certas experiências, ao longo de toda a vida, sem que sejam afetadas por elas, sem sofrerem modificação em seus graus de adaptação. (p. 56)

Na aprendizagem mediada, o processo de aprendizagem do aprendiz⁴⁰ não se dá somente pela exposição ao estímulo, mas por intermédio de um mediador (humano), que medeia a sua relação com o meio e/ou com os objetos. A aprendizagem, neste caso, é intencional, planejada e mediada. No processo de mediação, é preciso dar à criança/aprendiz a possibilidade de refletir sobre a situação, dar subsídios para a construção de uma postura metacognitiva⁴¹.

Feuerstein (1980) afirma que pela Experiência da Aprendizagem Mediada:

[...] os estímulos emitidos pelo meio são transformados por um agente mediador. [...]Este agente mediador, motivado por suas intenções, cultura e envolvimento emocional; seleciona e organiza o mundo dos estímulos para a criança. O mediador seleciona os estímulos que são mais apropriados e então os filtra e organiza. Através deste processo de mediação, a estrutura cognitiva da criança é afetada. (p.15-16).

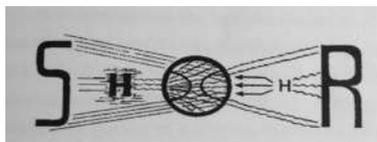
⁴⁰ Tem-se como aprendiz todo o indivíduo em processo de aprendizagem.

⁴¹ A atitude metacognitiva, consiste em fazer a criança pensar sobre a sua forma de pensar.

Vygotsky (1989) também entende que o conhecimento é construído socialmente. Como a criança já nasce em um mundo social, a construção do real é mediada pela dimensão interpessoal (com os outros) antes de ser internalizada pela criança, na dimensão intrapessoal. Neste mesmo sentido, para Feuerstein (apud ROS, 2002, p. 20), o processo de desenvolvimento e aprendizagem compreende a presença do outro como representante da cultura e mediador de sua apropriação.

Assim, o trabalho do professor pode se organizar de uma forma que os sujeitos possam avançar em seus processos de aprendizagem, tornando o ambiente propício para desenvolvimento integral de seus estudantes e articulando diferentes situações e ações pedagógicas para potencializar a aprendizagem dos mesmos.

Figura 6 – Modelo da experiência de aprendizagem mediada



Fonte: Feuerstein (1994, p.7).

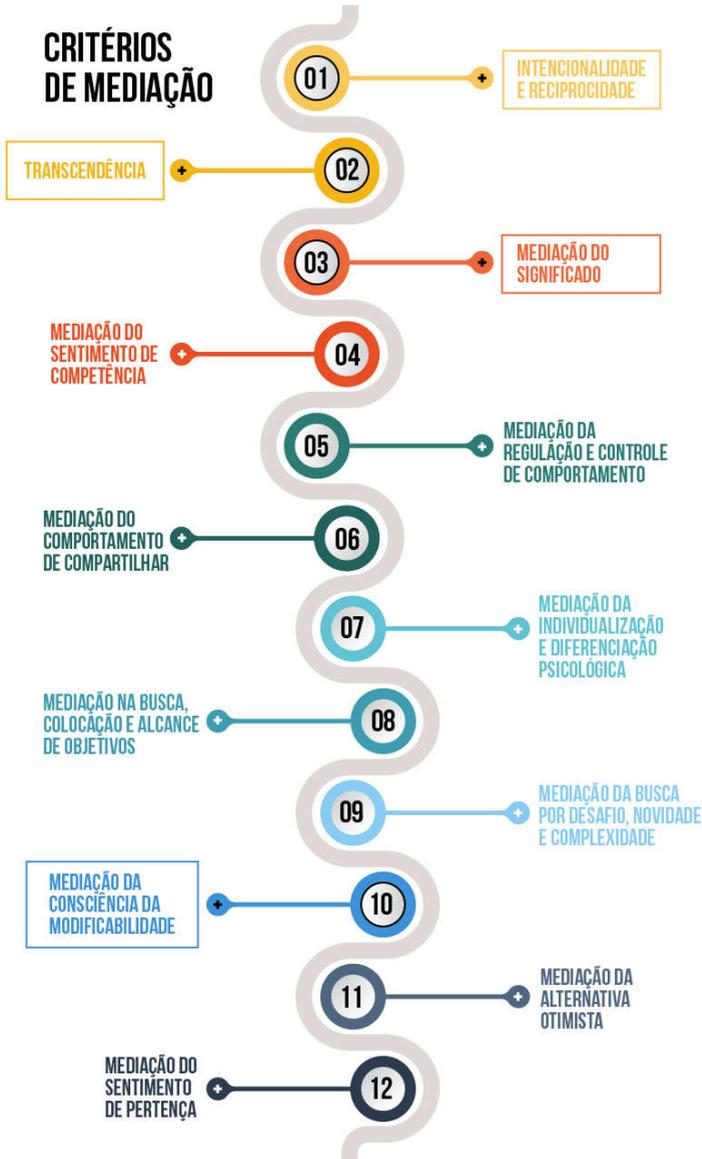
Considerando a Figura 6, o organismo (O), representado por quem está em processo de aprendizagem recebe estímulos (S) e constrói uma resposta (R). No entanto, o estímulo direto, segundo Feuerstein, não garante uma aprendizagem mais efetiva. O fator humano (H) não é somente o mediador, mas também, o processo de interlocução realizado por ele. “O mediador entrega para o mediado, componentes que serão responsáveis por sua habilidade de entender fenômenos, procurar entre eles associações e conexões e assim se beneficiar deles e ser modificado”. (FEUERSTEIN, FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 65).

Mas, existe uma diferença entre mediar e facilitar. Antecipar-se à resposta da criança diante de uma situação-problema, por exemplo, não propicia a modificabilidade cognitiva, sendo que a pessoa ao invés de mediar a aprendizagem passa a facilitar o processo para o outro indivíduo, que não estabelece relação estrutural de aprendizagem, nestes casos.

Para Feuerstein (1994), quando a mediação não é exitosa, a responsabilidade nunca é só da criança/aprendiz, mas também do sujeito que atua como mediador.

Para suprimir estas falhas, Feuerstein (1994) cria doze critérios de mediação.

Figura 7 – Critérios da mediação



Fonte: adaptado de Feuerstein (1994).

Conforme é possível visualizar na Figura 7, dos 12 critérios definidos, Feuerstein (1994) seleciona 04 deles⁴², como critérios universais.

Os critérios universais de aprendizagem foram assim definidos por Feuerstein (1994) por serem decisivos para o processo de mediação, necessitando, desta forma, estar presentes em todo ato mediado. Até 1994, somente os três primeiros critérios eram considerados universais. A partir de 2004, o décimo critério foi incluído por Feuerstein, que entendeu que se mediadores e mediados não acreditarem na sua capacidade de modificação, a mesma não acontece.

Compreendendo que toda mediação para ser efetiva precisa necessariamente considerar os critérios universais, foi escolhido, para esta tese, dar ênfase aos critérios universais.

Articulando as definições de Feuerstein (1994) acerca dos critérios universais de mediação com os conceitos de empreendedorismo e inovação assumidos pela tese, é possível considerar:

- a) **Intencionalidade e reciprocidade:** a intencionalidade refere-se à obriedade, ou seja, a ter em mente os objetivos e os ‘porquês’ daquele conteúdo ou ação pedagógica, tornando-os explícitos aos estudantes. Exemplo: Com este conteúdo você aprenderá ‘isso’, que se aplica a “isso” e se relaciona a “isso” na sua vida, na sociedade. Quanto maior a intencionalidade e quanto mais evidente ela for, maior será a possibilidade de reciprocidade do mediado, que pela mediação intencional, sente-se mais motivado a aprender. Quando o estudante é recíproco ao ensino, podemos perceber que ele se torna consciente⁴³ de sua aprendizagem. No contexto do empreendedorismo educacional, ou de uma educação para o empreendedorismo, a intencionalidade nos processos pedagógicos para o desenvolvimento de comportamentos empreendedores poderá ser também determinante para que a reciprocidade seja percebida nos estudantes. A intencionalidade tem a ver também com outras características do sujeito que empreende como a visão sistêmica do processo, a identificação de objetivos, a significação de processos para obtenção de resultados, a assunção de riscos calculados. Assim, a intencionalidade pode ser prevista no planejamento e implementada

⁴² Em destaque na Figura 7.

⁴³ Esta consciência está relacionada ao potencial crítico-reflexivo do sujeito e também, nas palavras de Feuerstein (1994), à postura metacognitiva assumida por mediadores e mediados.

tanto na mediação, quanto na avaliação da aprendizagem do estudante, momento em que o professor pode verificar se a reciprocidade ocorreu.

b) **Transcendência:** a transcendência é a superação dos objetivos previstos em um currículo fechado, ou seja, é muito mais do que resolver problemas e situações imediatas. É possibilitar que o estudante e o professor, em uma postura de metacognição, encontrem outras possibilidades de intervenção prática e de utilização de um determinado conceito dentro de sua realidade. Ao transcender no processo de mediação, o professor auxilia o estudante a ter visão, a correlacionar contextos e a transcender em seu desenvolvimento cognitivo, por meio da modificabilidade de seus padrões de comportamento. A transcendência no empreendedorismo pode ser analogamente comparada à inovação, à postura proativa do sujeito de encontrar outras soluções diante de uma mesma realidade ou objeto e implementá-las.

c) **Mediação do Significado:** a mediação do significado busca relacionar os conteúdos ou o que precisa ser apreendido a uma situação que faça parte da realidade dos mediados, ou seja, que estes consigam perceber uma aplicabilidade prática para tal aprendizagem. Para Souza (et al., 2004), “o significado diz respeito ao valor, a energia atribuída a atividade, aos objetos e aos eventos, tornando-os relevantes para o mundo. Por este critério, o mediador não assume uma atitude neutra”. Assim, o mediador engaja-se e encoraja seus estudantes a realizarem uma atividade, explicando o porquê da realização da mesma e percebendo se os estímulos e estratégias selecionadas estão sensibilizando os mediados. Este critério de mediação tem relação com o perfil (comportamento) de liderança, em que os sujeitos por meio da significação e contextualização de situações se fazem entender e motivam os demais sujeitos na realização de tarefas.

d) **Mediação da consciência da modificabilidade:** ele representa a necessidade de o mediador, não somente, acreditar na modificabilidade do seu mediado, mas também conscientizá-lo de que todos são modificáveis, inclusive ele. O mediador só será capaz de mediar a modificabilidade cognitiva do mediado, quando ele mesmo perceber que pode ser modificado. O critério da consciência da modificabilidade, considerando a perspectiva empreendedora, corresponde à ação em situações de incerteza, na crença e na

habilidade de desenvolver esta mesma confiança, em outras pessoas envolvidas no processo. Pode ser estabelecida uma relação com a tomada de riscos calculados, uma vez que mediador e mediados precisam assumir os riscos de sua modificação.

Todos os demais critérios de mediação são subjacentes, ou seja, apenas existem se os critérios universais forem mobilizados de forma efetiva, e como eles não fazem parte do recorte adotado pela tese, não serão explorados.

Vinculado aos critérios, Feuerstein (1997) trabalha cinco axiomas que devem ser considerados no ato de mediar:

1. Todos os seres humanos são modificáveis.
2. Esta pessoa específica que estou educando (qualquer uma que poderíamos talvez duvidar da modificabilidade) pode ser ajudada a modificar-se.
3. Eu próprio sou um mediador capaz de, efetivamente, ajudar essa criança a modificar-se.
4. Eu mesmo sou modificável.
5. A Sociedade, e a opinião pública, na qual estou inserido, pode ser modificada por mim ou por qualquer outro indivíduo inserido nela. (FEUERSTEIN, 1997, p.5).

Levando em consideração os postulados acima e as teorias expostas, tanto de Vygotsky quanto de Feuerstein, pode-se afirmar que ao perceber-se como agente de modificabilidade do outro, o mediador do processo ensino-aprendizagem poderá muito mais do ‘ensinar’ conteúdos teóricos, mas tornar-se referencial para os seus mediados, desenvolvendo intencionalmente as competências e comportamentos, para atuação integral do sujeito em sua vida e em sociedade. Isto é, o mediador torna-se o sinônimo de um professor capaz, profissionalmente, de dar sustentação à prática pedagógica, com o objetivo de desenvolver a aprendizagem dos estudantes (ALMEIDA, 2009).

Para que esta competência do professor seja desenvolvida, ou seja, para que ele tenha subsídios para desenvolver as bases que sustentam suas práticas, faz-se necessário um processo de formação continuada, que lhe assegure autonomia no exercício de sua função, que assim como outras, requer conhecimentos, habilidades e atitudes específicas.

Como vive-se em um mundo marcado pela transformação e volatilidade, este deverá ser um processo contínuo em que, na/pela prática, o professor aprenda e reaprenda processos relacionados à

mediação e ao ensino-aprendizagem, como elementos indissociáveis do fazer pedagógico.

Para que o docente seja um mediador, faz-se necessário que ele mesmo se reconheça como tal.

A formação docente tem como objetivo propiciar um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da profissão docente, além de permitir o desenvolvimento de sua competência profissional. Para que os professores se constituam como sujeitos responsáveis pela organização do processo de ensino, é essencial a apropriação de componentes do trabalho educativo, como os objetivos, as técnicas, os saberes, os resultados do próprio trabalho, a situação profissional vivida e o seu papel social. (ALMEIDA, 2009, p.112).

É nesta complexa trama entre os saberes teóricos, os saberes práticos e as atitudes conscientes e intencionais do professor, que a tomada de decisão, nas ações pedagógicas, tornam-se assertivas e fundamentadas, agregando valor não só ao processo educacional, mas principalmente, à potencialização da aprendizagem dos estudantes.

Mesmo que o estudante tenha uma parcela muito grande de responsabilidade com relação a sua aprendizagem, a mediação do professor possui, na maioria das vezes, caráter decisivo neste processo.

Como ser social, o indivíduo busca modelos para consolidar conhecimentos e apreender o mundo com base em suas convicções. Nesse sentido, se o objetivo é fazer com que os estudantes desenvolvam comportamentos proativos, inovadores e crítico-reflexivos em suas escolas, o mediador deve ser e demonstrar, pela ação, todo o seu potencial de autonomia, criatividade, empreendedorismo e inovação, no intuito de que seus mediados possam, pelos critérios universais de mediação de Feuerstein, “aprender a ser” pela percepção do outro. Muito mais do que cobrar comportamentos e competências, o professor mediador deve, também, tê-las desenvolvidas, significando-as e demonstrando isso na/pela prática.

2.7 A Orientação Empreendedora Educacional e o professor como mediador das práticas pedagógicas – Empreendedor Educacional

O conceito de Orientação Empreendedora Educacional (OEE) parte do pressuposto⁴⁴ já apresentado nos marcos teóricos e é uma proposição conceitual desta tese.

Pensar a educação e os processos educacionais não é tarefa simples e, tampouco configura-se como uma proposta linear. Assim, é importante ter em mente que diversos fatores podem ser agentes de constituição, ou não, de processos eficazes de ensino e aprendizagem. Neste viés, tanto o professor quanto o estudante são responsáveis pelas questões relacionadas aos processos educacionais. Perrenoud (2001, p.144) afirma que “adotar uma pedagogia diferenciada significa desaprender, desconstruir, ultrapassar as práticas antigas para mudar. Isso não pode ser feito de forma inconsciente, com rejeição ou esquecimento, mas com a integração do passado com as novas perspectivas”.

Nesse sentido, é fundamental que os sujeitos envolvidos no processo incorporem a tríade Freireana (1996): ação-reflexão-ação, no intuito de avaliar a prática, partilhar conhecimentos e angústias, entender as dificuldades e desconstruir as resistências, aprendendo, desta forma, a desenvolver mecanismos significativos. Estas estruturas possibilitam favorecer o ensino e a aprendizagem em diferentes contextos e níveis de ensino, partindo da análise das práticas, dos comportamentos e das competências dos sujeitos.

No entanto, atualmente, isso ainda é um pouco difícil, principalmente pelo fato de que nem sempre professores e estudantes conseguem obter dados ou indícios mais concretos, que auxiliem na identificação das limitações no fluxo de ensino e aprendizagem, garantindo, assim, que suas ações possam ser desenhadas e potencializadas em prol da efetivação dos objetivos previstos para a disciplina ou ciclo letivo.

No sentido de arquitetar a aprendizagem, por meio de práticas intencionais e mediadas, é que se propõe articular os conceitos relacionados à OE⁴⁵. Estes, por sua vez, devem ser organizados como ferramentas para diagnosticar atitudes e comportamentos inerentes à prática docente, propiciando ao grupo de pesquisa um panorama do processo pedagógico, e favorecendo uma intervenção mais efetiva

⁴⁴ Que tem como base a Orientação Empreendedora.

⁴⁵ Orientação empreendedora abordada anteriormente nos marcos teóricos.

durante e, também, ao final do processo educacional⁴⁶. Esse panorama serve como moldura para a autoanálise e proposição de um modelo de intervenção pedagógica segundo a abordagem da modificabilidade cognitiva estrutural.

Na administração, o termo OE emerge do empreendedorismo⁴⁷, configurando-se em uma ferramenta que fornece à empresa e/ou ao gestor, a percepção do seu nível de capacidade de empreender, por meio da análise das dimensões: inovação, proatividade e tomada de risco.

Em um processo análogo entre a educação (processos pedagógicos) e as dimensões da OE, Miller (1983) propõe que a **proatividade** é representada pelos objetivos traçados e a capacidade de tomar iniciativa e estabelecer estratégias em “ambientes de incerteza” (MORIN, 2008, p.62); a **inovação/innovatividade** é percebida na utilização significativa de recursos, ferramentas e tecnologias, em um conjunto intencional e sistematizado de intervenções, decisões e processos que se propõe a modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos e práticas educativas (CARBONELL, 2002, p.25); e, a **tomada de risco** configura-se pela implementação das estratégias e recursos previstos para/durante o processo.

Para auxiliar nessa compreensão, desenvolveu-se um quadro comparativo considerando a Orientação Empreendedora relacionada aos processos de gestão administrativa e de gestão da prática pedagógica, que chamaremos de **ORIENTAÇÃO EMPREENDEDORA EDUCACIONAL**, considerando cada uma das dimensões previstas por Miller (1983) e Covin e Slevin (1989).

⁴⁶ Considera-se como processo educacional/pedagógico: o planejamento, a mediação e a avaliação.

⁴⁷ Dolabela (1999a) percebe o empreendedorismo como o processo dinâmico pelos quais os indivíduos identificam ideias e oportunidades de negócios e atuam desenvolvendo-as, transformando-as em empreendimentos privados ou sociais.

Quadro 8 – Transposição dos conceitos de OE: Gestão na administração X
Gestão na prática pedagógica

DIMENSÕES DA ORIENTAÇÃO EMPREENDEDORA	ORIENTAÇÃO EMPREENDEDORA (Gestão na Administração)	ORIENTAÇÃO EMPREENDEDORA EDUCACIONAL (Gestão na prática pedagógica)
PROATIVIDADE	A proatividade é uma característica que pode ser percebida tanto em empresas quanto em indivíduos que agem de forma antecipada, mediante às prospecções de necessidades ou mudanças que tenham um reflexo direto na organização. (MILLER E FRIESEN, 1978; LUMPKIN E DESS, 1996; MARTENS, 2009).	A proatividade consiste na capacidade de ação antecipada, mediante a percepção de necessidades ou mudanças que tenham um reflexo direto nas formas de ensinar e aprender em cenários educacionais.
INOVAÇÃO	A inovação consiste na criatividade em ação, no intuito de solucionar problemas e necessidades que podem resultar em produtos, serviços ou processos tecnológicos inovadores. (COVIN E SLEVIN, 1989).	A inovação configura-se pela utilização, no ambiente educacional, de ideias, recursos e tecnologia originais ou pela utilização original de recursos, tecnologias e métodos já existentes.

Continua

Conclusão do Quadro 8

TOMADA DE RISCO	<p>A partir de uma realidade de falha proeminente, a assunção do risco configura-se pelo anseio de comprometer recursos expressivos, no intuito de obter retornos significativos, em prol dos seus objetivos. (COVIN E SLEVIN, 1989; LUMPKIN E DESS, 1996).</p>	<p>A tomada de risco ou a assunção do risco na educação podem ser percebidas ao longo de todo o processo educacional, ou seja, desde o planejamento, passando pela prática até a fase de avaliação. Sendo assim, em ambientes educacionais a tomada de risco implica na implementação das estratégias e recursos previstos durante/para o processo.</p>
------------------------	---	---

Fonte: da Autora (2016).

De acordo com Perrenoud (2001), o professor profissional (competente), que chamamos nesta tese de empreendedor educacional, deve saber agir em qualquer situação, com capacidade de refletir durante sua ação e adaptar-se a uma nova situação no momento em que ela acontece. Em outras palavras, este professor, que tem plena consciência de sua prática (teórica e metodológica) é reconhecido por sua versatilidade, “sua eficácia, sua experiência, sua capacidade de resposta e de ajuste a cada demanda, ao contexto ou a problemas variados”, bem como sua autonomia e responsabilidade. (PERRENOUD, 2001, p.25).

Muitos professores, por estarem sustentados em um “*habitus*”⁴⁸ instituído pelas concepções e práticas podem não perceber os desafios inovadores que se apresentam e não estabelecem ações proativas ou a assunção do risco de inovar.

⁴⁸ O conceito de *habitus* foi criado pelo sociólogo Pierre Bourdieu e está relacionado à capacidade de incorporação de estruturas sociais que mudam as formas de sentir, pensar e agir dos sujeitos.

3 METODOLOGIA

3.1 A planificação da tese pelo “V” de GOWIN

Este trabalho está orientado pelo modelo V de Gowin (1981), adaptado por Catapan (2009) no intuito de direcionar e apresentar os procedimentos teóricos e metodológicos relacionados à pesquisa.

O V de Gowin, concebido por D. Bob Gowin em 1977, é um instrumento metacognitivo aplicável em diversas questões de estudo. Catapan (2009) realizou uma adequação tornando-o um mapa metacognitivo específico para realização de pesquisa. A utilização desse instrumento dá visibilidade gráfica ao projeto e serve de mapa topológico e dinâmico. No V de Gowin, registra-se os elementos fundamentais para a constituição da pesquisa, sendo que a cada movimento de ampliação ou verticalidade do estudo, o Vê pode ser reorganizado, não se configurando como um fim em si mesmo.

O V de Gowin tem como base os seguintes elementos: Questão Básica, Objeto de Pesquisa, Domínio conceitual e Domínio Metodológico, cada um com desdobramentos que se inter-relacionam e dão ao corpo uma visão gráfica ao trabalho de tese (Figura 8).

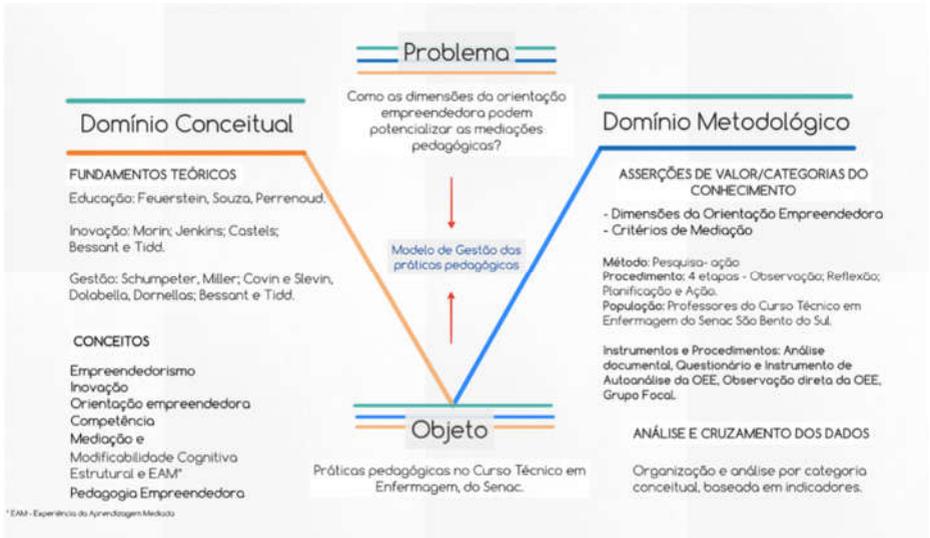
Figura 8 - O Vê de Gowin adaptado por Catapan



Fonte: Catapan (2004, apud Roncarelli, 2007, p.48.)

O mapa básico desta tese constitui o seguinte desenho:

Figura 9 – Mapa metacognitivo da pesquisa – Educação, inovação e empreendedorismo: implicações pedagógicas da Orientação Empreendedora Educacional



Fonte: adaptada de Catapan (2009).

O exercício registra o desenvolvimento da tese graficamente, apoiando-se em um mapa que possibilita desenhar e redesenhar as peças de acordo com as nuances e percepções obtidas ao longo da caminhada, principalmente no que se refere ao domínio conceitual. E essa é a função do “V” de Gowin, manter os elementos fundamentais da proposta, mas expressar a intersecção entre os elementos, de forma dinâmica.

Precede a definição da questão básica a delimitação do tema e da **problemática** que define o projeto, cuja pergunta é: “Como as dimensões da orientação empreendedora podem potencializar as mediações pedagógicas?” O que alimenta a resposta é a interação constante, entre o domínio conceitual e o domínio metodológico, que ancoram o objeto

investigado – o objeto da pesquisa- que, no caso desta tese, refere-se a “Práticas pedagógicas no Curso Técnico em Enfermagem, do SENAC”⁴⁹.

Nem todos os projetos de pesquisa se orientam por hipótese, neste caso, levantou-se uma hipótese que dirige a interação entre o domínio cognitivo e o metodológico – um modelo de gestão pedagógica – a hipótese pode, ou não, ser validada por meio da constante interlocução entre todos os demais elementos do “V” (problema, objeto, domínio conceitual e domínio metodológico).

No domínio cognitivo, o lastro teórico foi elaborado entre as áreas de educação, inovação e gestão. Em educação, o principal teórico que fundamenta a pesquisa é Feuerstein (1994), pela Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, no entanto, essa teoria estabelece interlocução, ao longo da tese, com Vygostsky (1996,1989) na mediação; com Freire (1978,1987, 2014, 2016) na conscientização, autonomia, significação, empoderamento; e com Souza (2004), no campo das discussões acerca da Experiência da Aprendizagem Mediada. Além disso, para tratar dos conceitos de competência na educação, essa pesquisa utiliza Perrenoud (2001, 2002) em articulação com Delors (2000).

No campo da inovação, que permeia tanto a educação como a gestão, utilizou-se como fundamentos teóricos os conceitos de visão global, estratégia, criatividade e complexidade de Morin (2007, 2008), na sociedade em rede de Castells (1999), da tecnologia e convergência em Jenkins (2009) e na inovação e inovação social de Bessant e Tidd (2009).

Para o campo de gestão, os principais autores foram Schumpeter (1985), Dornellas (2003) e Bessant e Tidd (2009) na composição dos conceitos de empreendedorismo; Miller (1983) e Covin e Slevin (1989) para compreensão das dimensões da orientação empreendedora e sua análise por meio de um instrumento e Dolabela (1999) e Lopes (2010) na compreensão da Pedagogia Empreendedora/Educação Empreendedora.

No domínio metodológico, a pesquisa-ação norteou o processo de coleta e análise de dados, em seus quatro tempos: observação, reflexão, planificação, ação. (THIOLLENT, 1985; ALARCÃO, 2009).

Os sujeitos da pesquisa foram: professores, técnicos pedagógicos e estudantes.

⁴⁹ A escolha do curso de enfermagem será explicada mais adiante no decorrer do detalhamento da metodologia.

3.2 Assunção de riscos calculados: definindo a pesquisa-ação como método

A escolha do método da pesquisa-ação partiu da necessidade de respostas mais rápidas e efetivas, seguidas de um resultado em tempo real. Esse método de pesquisa permite desenvolver um ciclo completo, em que todos os atores participam ativamente e podem refletir sobre os contextos, cenários, estruturas que as práticas pedagógicas nas quais eles são os próprios sujeitos.

A pesquisa-ação:

(...) é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 1985, p.14).

Nesta mesma perspectiva, Alarcão (2009) afirma que a pesquisa-ação é uma metodologia de intervenção social, apoiada cientificamente e que se desenvolve por meio de ciclos, que sucedem a identificação do problema.

Nas ciências humanas, a pesquisa-ação explora os aspectos relacionados aos sujeitos diante de contextos específicos. A escolha e uso desta metodologia de pesquisa fundamentam-se na necessidade de resolução de problemas considerados sociais, como é o caso da questão norteadora desta pesquisa. (THIOLLENT, 1985).

Alarcão (2009) elaborou um esquema (Figura 10) para explicar o ciclo da pesquisa-ação, partindo da identificação do problema.

Figura 10 – Esquema do ciclo da pesquisa-ação



Fonte: adaptada de Alarcão (2009).

De acordo com Alarcão (2009), a partir da identificação do(s) problema(s) ao(s) qual(quais) se deseja dar resposta, e que são emergentes das práticas dos atores envolvidos, propõe-se como primeira tarefa a compreensão deste(s) problema(s) em diferentes dimensões. Isto só se torna possível, segundo a autora, pela observação direta e reflexão da situação problemática.

Uma vez finalizada essas etapas, procede-se à planificação, que confere o potencial de estruturação da possível solução para, então, colocá-la em prática, acompanhar e conferir.

Compreendido o problema, urge planificar a solução de ataque e pô-la em execução para, de seguida, se observar o que resulta da experiência, se conceptualizam resultados e problemas emergentes, se planificar ou replanificar, entrando assim em um novo ciclo da espiral da pesquisa-ação. (ALARCÃO, 2009, p. 53-54).

O processo coletivo da pesquisa-ação é cíclico. Uma vez implementada uma ação (pautada na percepção de um problema) por meio da observação, reflexão e planificação de possíveis soluções, é possível que, em meio a uma nova observação e reflexão ao final do processo, os resultados deste movimento sejam confrontados com as

problemáticas que poderão criar novas demandas de planificação ou, quando os problemas não forem solucionados, de replanificação.

Thiollent (1985) afirma que os objetivos da pesquisa-ação são, no campo técnico: contribuir para a potencialização do equacionamento do problema considerado como central da pesquisa; no campo científico: obter informações que, por meio de outros procedimentos, não seriam acessíveis. Por fim, o autor considera que a pesquisa-ação potencializa e amplifica a base de conhecimento e fundamentação para determinadas situações.

Esta pesquisa-ação foi desenvolvida seguindo as quatro etapas, conforme Thiollent (1985), Alarcão (2009): Observação, Reflexão, Planificação e Ação.

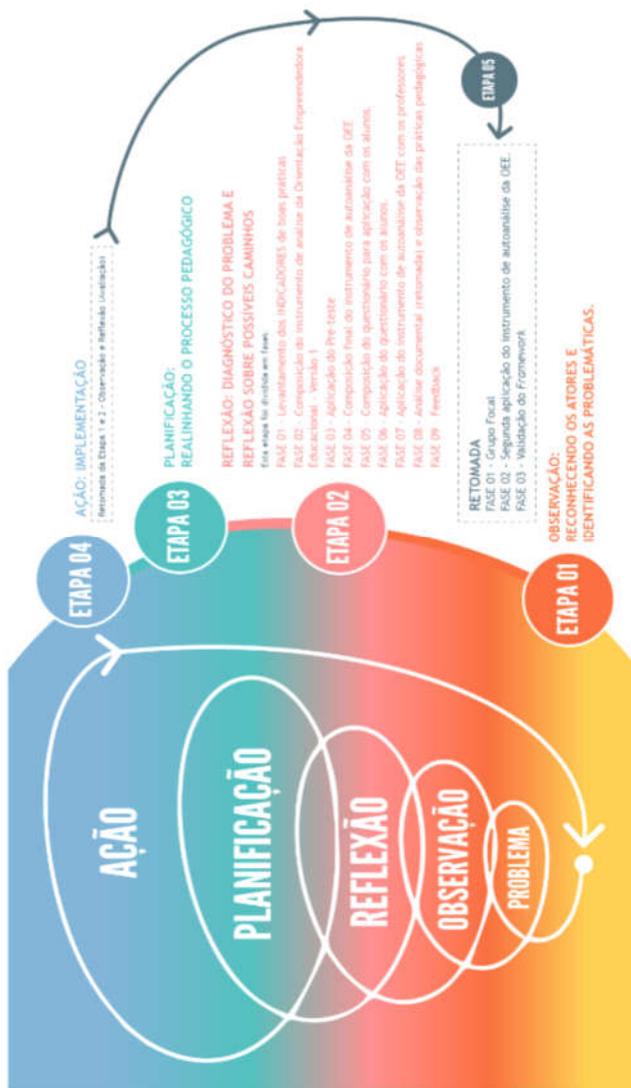
Os primeiros contatos foram realizados com a equipe gestora e pedagógica do SENAC, em setembro de 2014, para identificar quais dos cursos poderiam ser objeto de nossa análise e intervenção e, a partir disso, fosse possível iniciar a aplicação da pesquisa.

Algumas das etapas da pesquisa-ação foram subdivididas em fases, considerando as especificidades da pesquisa.

Cada uma das etapas expressa na Figura 11 serão apresentadas com detalhamento na sequência⁵⁰.

⁵⁰ No item 4 organização e análise dos dados.

Figura 11 – Etapas e distribuição em fases da pesquisa-ação



Fonte: da Autora (2016).

A seguir, é possível compreender o processo de implementação de cada uma das etapas e fases no decorrer do desenvolvimento da pesquisa. O contexto em que se desenvolve esta pesquisa-ação é o curso Técnico em Enfermagem, do SENAC, envolvendo como principais atores, os docentes e como objeto de investigação, as práticas pedagógicas.

Ao todo participaram da pesquisa 9 professores (em diferentes etapas), 2 técnicos pedagógicos (coordenador pedagógico e pedagoga) e 38 estudantes do curso técnico em Enfermagem.

Os procedimentos básicos utilizaram-se em contínuo trabalho em grupo, reflexão individual e coletiva, elaboração e reelaboração de problemas e assertivas. Em diferentes momentos e em situações alternadas foram utilizados os seguintes instrumentos e procedimentos:

- Análise documental – foi fonte de informações para as práticas pedagógicas que não poderiam ser visualizadas por meio de observação direta, como o planejamento e os instrumentos de avaliação.
- Questionário e instrumento de autoanálise – serviram de base para dimensionar o olhar do estudante com relação ao docente e o olhar do docente com relação às suas práticas, considerando o processo pedagógico.
- Observação direta – permitiu pontuar um terceiro olhar sobre as práticas docentes, fundamentado nos indicadores da OEE e nas expectativas dos estudantes. As observações foram registradas em áudio e por meio de um protocolo de registro, constando as principais evidências observadas no decorrer da aula.
- Grupo focal – serviu como fonte validadora do processo de planificação e ação do professor, considerando os critérios vinculados às expectativas do grupo no início da pesquisa e as expectativas com relação ao problema de tese. Durou aproximadamente 1h35min e foi registrado em vídeo.

A pesquisa, no que se refere à coleta e análise de dados, foi realizada no período de dezembro de 2014 e agosto de 2016, compreendendo:

- ✓ Reuniões que aconteciam geralmente entre a coordenação pedagógica, pedagoga, professores e pesquisadora, não necessariamente todos ao mesmo tempo.

- ✓ Interação online sempre em que a distância não favorecia a comunicação (Skype ou WhatsApp).
- ✓ O trabalho participativo entre os diferentes grupos (professores, coordenador pedagógico, pedagoga e pesquisadora) foi constante.
- ✓ Aplicação do questionário com os estudantes no início da pesquisa para identificar suas expectativas.
- ✓ Grupo focal ao final da pesquisa.
- ✓ Aplicação do instrumento ⁵¹de autoanálise da Orientação Empreendedora (Apêndice A) no início e ao final da pesquisa, observação, análise e autoanálise dos resultados.
- ✓ Elaboração do Modelo de gestão das práticas pedagógicas.

⁵¹ A organização e a aplicação do instrumento serão apresentadas mais adiante.

4 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para situar melhor esta pesquisa, antecede a organização e a análise dos dados uma breve contextualização sobre os cenários escolhidos, o problema de pesquisa e o local da realização da mesma. Lembrando que não se trata de empreendedorismo em empresas, mas de Empreendedorismo Educacional, relacionado à OEE presentes nas práticas pedagógicas mediadas, suas possibilidades e limites em um curso ofertado pelo SENAC.

Quanto à definição da problemática, considerando o nível do curso que seria objeto de análise da tese, optou-se pelo ensino técnico profissionalizante, uma vez que, ao escolher um curso técnico, na maioria das vezes, o estudante busca uma colocação no mercado⁵² de trabalho. Portanto, considerou-se que este seria um ambiente apropriado para o estudo da questão, uma vez que se espera que o espírito empreendedor esteja transversalizado ao curso.

Em relação à Unidade a ser analisada, considerando o cenário mapeado na justificativa desta tese e as facilidades de aproximação, buscou-se na cidade de São Bento do Sul⁵³, em conversas informais, identificar os interesses dos profissionais atuantes nessa unidade em participar da pesquisa, pois a pesquisa-ação requer comprometimento dos sujeitos envolvidos durante todo o processo.

São Bento do Sul é uma pequena cidade do norte do estado que tem sua economia voltada para o polo industrial (metalmecânica, plástico, cerâmica, móveis). Atualmente, a cidade conta com uma incubadora tecnológica e recebeu recursos para implantação de um Parque Tecnológico e um Centro de Inovação, que estão em fase de implantação e que devem estar finalizados em 2017. Neste mesmo espaço, foi

⁵² Esta tese não pretende trabalhar com a perspectiva de qualificação para o mercado de trabalho, mas desenvolver no professor intencionalidade pedagógica, para que o estudante possa perceber o mundo do trabalho e, assim, assuma os riscos de suas escolhas, escolhendo ou criando as melhores oportunidades para atingir seus objetivos, de forma consciente.

⁵³ Cidade do Planalto norte catarinense que terá um parque tecnológico e que foi contemplada com um centro de inovação, pelos editais de fomento à inovação.

implantado o Instituto Federal Catarinense⁵⁴, que foi inaugurado em 2016 e que agrega valor para outras instituições que ocupam o entorno da incubadora tecnológica atualmente, como Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), SENAI⁵⁵, UNISOCIESC, SENAC⁵⁶.

Após uma primeira análise geral dessas instituições e seus cursos, optou-se pelo SENAC, uma vez que, além de ter encontrado um acolhimento mais facilitado para implementação da pesquisa, identificou-se que, no modelo pedagógico institucional, havia menção de uma marca formativa⁵⁷ relacionada à Atitude Empreendedora, vislumbrando a previsão de uma prática efetiva.

4.1 O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

a) SENAC – Departamento Nacional (DN)

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, SENAC, foi criado em 1946, com o objetivo principal, de promover educação profissional voltada ao setor do comércio de bens, serviços e turismo.

De acordo com os registros do SENAC (2013), mais de 55 milhões de atendimentos já foram prestados para a população durante estes anos, do norte ao sul do país.

Anualmente, o SENAC, atualiza seus dados gerais e os publica em seu site⁵⁸. Em janeiro de 2016, foram publicados os dados referentes ao ano de 2015.

Tabela 1 – SENAC em números

TOTAL DE ATENDIMENTOS	2.628.053
MATRÍCULAS	1.476.972
MUNICÍPIOS	2.230
UNIDADES OPERATIVAS	637
COLABORADORES	50.872

Fonte: SENAC (2016).

⁵⁴ Que foi inaugurado somente este ano (2016), muito embora já estivessem instalados em uma sala, provisória, na incubadora tecnológica, com colaboradores técnicos administrativos.

⁵⁵ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

⁵⁶ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

⁵⁷ Mais adiante serão apresentados os conceitos de Marca Formativa e os princípios do Modelo Pedagógico Nacional do SENAC.

⁵⁸ www.SENAC.br

O ano de 2015 foi marcante para o SENAC, uma vez que, depois de muitos encontros e diálogos com representantes de todos os departamentos regionais, foi consolidado um modelo pedagógico unificado, em consonância com a missão e visão do SENAC e que também foram unificadas para todo o território nacional.

Figura 12 – Missão, visão e valores do SENAC



Fonte: SENAC (2016).

O Modelo Pedagógico começou a ser elaborado em 2013, quando o SENAC – Departamento Nacional, localizado no Rio de Janeiro, iniciou um movimento de alinhamento pedagógico, com o intuito de consolidar e reforçar unidade institucional, buscando aumentar ainda mais a qualidade da oferta de seus cursos, dando origem ao Modelo Pedagógico do SENAC.

De acordo com os materiais da “Coleção de Documentos Técnicos do Modelo Pedagógico SENAC”, há que se perceber que a Educação Profissional consiste em muito mais do que, simplesmente, preparar mão de obra, ampliando o seu papel para a formação para o trabalho, sob os princípios da democracia, igualdade de direitos e dignidade humana. Nesse sentido, a Educação profissional deve:

[...] contribuir para o desenvolvimento do potencial dos sujeitos, não apenas do ponto de vista profissional, mas, também, como cidadãos, de forma a trazer impacto positivo em suas vidas, na

comunidade em que vivem e para a sociedade como um todo. (SENAC, 2015, p.05).

Como aspectos de maior destaque no Modelo Pedagógico do SENAC (2015), cita-se:

- organização dos cursos em estruturas curriculares, em que a competência configura a própria unidade curricular;
- prática pedagógica que entende o estudante como protagonista da cena educativa;
- adoção de projetos integradores, como meio de articulação das competências e de desenvolvimento dos planos de curso com abrangência nacional;
- marcas formativas, que são características, ou ainda, elementos da competência que são colocadas em evidência nos estudantes ao longo do processo formativo;
- situações de aprendizagem como estratégias para consolidação da aprendizagem e avaliação da competência.

4.1.1 Princípios Educacionais: concepções filosóficas e pedagógicas no SENAC

Compreende-se princípio como o entendimento básico para a composição conceitos ou práticas. No SENAC, os princípios educacionais presentes no modelo pedagógico organizam-se de forma a explicitar a percepção institucional sobre as questões centrais relacionadas à prática pedagógica e que se articulam pelas concepções filosóficas e pedagógicas.

Estas, por sua vez, são divididas da seguinte forma (SENAC, 2015):

- Concepção Filosófica: Ser Humano; Mundo; Trabalho e Educação.
- Concepção Pedagógica: Escola, Currículo; Metodologia, Estudante, Docente e Avaliação.

As concepções pedagógicas espelham-se nas concepções filosóficas, sendo que as últimas expressam os valores institucionais, as escolhas metodológicas e as ações de todos os que fazem parte da instituição.

4.1.2 Marcas Formativas

As marcas formativas são decorrentes dos princípios educacionais e dos valores institucionais que direcionam o Modelo Pedagógico do SENAC. Elas representam “o compromisso da instituição com a formação integral do profissional cidadão” e, conseqüentemente, a contribuição do SENAC para o desenvolvimento da sociedade, pelo diferencial dos egressos que fazem ou farão parte do mundo do trabalho.

Antecede a criação das marcas um estudo sobre as competências para século XXI, em documento organizado pela Comissão Europeia, em 2007, que aborda como tema “Escolas para o século XXI”. Esse material, serviu de base para identificação das marcas formativas que o SENAC já desenvolvia e, também, para aquelas que buscava, a partir de então, desenvolver.

Como marcas formativas, espera-se que o profissional formado pelo SENAC, evidencie domínio técnico-científico em seu campo profissional, tenha visão crítica sobre a realidade e as ações que realiza e apresente **atitudes empreendedoras**, sustentáveis e colaborativas, atuando com foco em resultados. (SENAC, 2015, p.15).

As marcas formativas adotadas pelo SENAC (2015) consistem em:

- a) Domínio técnico-científico: se refere à articulação dos elementos da competência (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) no exercício do fazer profissional. O desenvolvimento desta marca compreende visão sistêmica e comportamento investigativo.
- b) Visão crítica: análise de fundamentos e razões; investigação de causa e relações. Assim, a visão crítica está no sujeito a partir do momento em que o profissional formado pelo SENAC, “compreende e problematiza o contexto no qual se insere”, transformando suas ações, modificando ou propondo modificações, por meio da reflexão. O profissional com visão crítica é, acima de tudo, um questionador que busca entender os

- processos, problematizá-los para então melhorá-los para a sociedade.
- c) Atitude empreendedora: esta marca está relacionada, principalmente, à iniciativa, à criatividade, à inovação, à autonomia e ao dinamismo, demonstrados em diferentes situações. É a capacidade de “implementar novos negócios ou mudanças nas instituições, na perspectiva de fazer diferente, usar novos recursos, criar, realizar e exercitar as capacidades humanas.” (SENAC, 2015, p.16).
 - d) Atitude sustentável: essa marca, além de expressar os princípios da sustentabilidade relacionados ao desenvolvimento social, econômico e ambiental, presta-se também a demonstrar a consciência da limitação dos recursos disponíveis. Relaciona-se ao respeito, à diversidade humana, à ética e à cidadania.
 - e) Atitude Colaborativa: refere-se à postura que se espera dos profissionais no trabalho, quanto ao desenvolvimento de relações construtivas, baseadas na colaboração e na cultura do compartilhamento. “Essa marca evidencia o trabalho em equipe, a necessidade de se efetivar relações interpessoais construtivas e a assertividade na comunicação.” (SENAC, 2015, p.16 – voll).

4.1.3 Definição do conceito de competência

Para definir competência, o SENAC articula a Legislação⁵⁹ Educacional e as relações que estabelecem com o mundo do trabalho. Nesse sentido, o mundo do trabalho é um espaço complexo, de transformações contínuas em que o trabalhador passa a ser reconhecido como sujeito autônomo, considerando os aspectos sociais, culturais, econômicos, importantes para a constituição de sua identidade. E, a competência, torna-se o foco para da formação para o trabalho.

Desde 2000, o SENAC já vem atuando em consonância com o contexto acima apresentado, promovendo aprendizagem para o desenvolvimento de competências, nos cursos de educação profissional em todo o território nacional.

Para fazer valer seu modelo pedagógico e consolidar um conceito unificado para viabilizar uma prática focada no desenvolvimento de

⁵⁹ CNE/CEB16/1999; LDB 9394/96; Parecer CEB11/2012

competências, o SENAC desenvolveu a seguinte definição para competência: “Ação/Fazer profissional observável, potencialmente criativo, que articula conhecimentos, habilidades e atitudes/valores e permite o desenvolvimento contínuo”. (SENAC, 2015, p.12 - vol2).

Esse entendimento da competência tem por finalidade principal tornar aplicável, em termos de práticas de ensino e aprendizagem, um conceito polissêmico por natureza. Ele representa, portanto, um recorte específico referenciado nas mais recentes abordagens e pesquisas sobre o tema, as quais ampliam a compreensão da competência ao trazer para o debate os aspectos políticos, sociais e culturais desse fenômeno. (SENAC, 2015, p.12 – vol2).

Segundo os documentos técnicos, o conceito de competência é a principal referência para as práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios do modelo pedagógico e, nesse sentido, devem tanto servir para o desenvolvimento das competências do perfil dos cursos técnicos como também para a consolidação das marcas formativas.

4.1.4 Planejamento Pedagógico

O planejamento é considerado função intrínseca ao trabalho docente e é uma forma de organizar o processo pedagógico, com vistas ao desenvolvimento do perfil profissional de conclusão, do profissional que se pretende desenvolver. A reflexão e a tomada de decisão são habilidades fundamentais no ato de planejar.

O componente estruturante do planejamento pedagógico, no SENAC, é a competência. Os cursos são organizados considerando o perfil profissional e as competências que precisam ser desenvolvidas. Cada competência presente no perfil profissional dá origem a uma unidade curricular. A articulação das competências acontece nas unidades curriculares de natureza diferenciada como o projeto integrador, o estágio profissional e a prática profissional supervisionada.

O currículo dos cursos, apresenta um conjunto articulado de competências e unidades curriculares de natureza diferenciada, organizadas de forma a

promover aprendizagens profissionais significativas, visando propiciar condições para que o aluno possa atuar, com sucesso, na futura profissão. (SENAC, 2015, p.08 – vol3).

Este modelo curricular propõe superar as lógicas de grades curriculares baseadas na transmissão de conteúdo e em concepções pedagógicas em que a teoria é mais importante do que a prática.

Analisando o modelo pedagógico, é possível perceber que o planejamento acontece em algumas instâncias:

- **Planejamento do curso:** atualmente, o DN vem construindo alguns cursos unificados para oferta em todo Brasil. No entanto, nos casos em que os cursos não são construídos nacionalmente, os DRs⁶⁰ têm autonomia para a sua elaboração, sendo convidados professores especialistas das unidades educacionais para pensarem na organização do curso. É durante o desenvolvimento do plano de curso que serão pensadas as competências a serem desenvolvidas na elaboração do perfil profissional de conclusão, que se traduzem nas unidades curriculares. Além disso, nesse momento, também é pensada e registrada qual a infraestrutura mínima necessária para realização do curso. Depois de consolidado o plano de curso, este servirá de base para a composição do Plano de Trabalho Docente.
- **Plano de Trabalho Docente (PTD):** este documento é elaborado de forma colaborativa, entre professores especialistas, com vistas a garantir as bases para o desenvolvimento das competências, constantes no perfil profissional de conclusão. O DR elabora um pré-plano que será analisado e completado pelo especialista da competência sob sua responsabilidade. Os professores das unidades definirão o detalhamento do plano, as avaliações e as situações de aprendizagem. Em uma etapa subsequente ao PTD, tem-se o Plano de Aula.
- **Plano de aula:** este instrumento corresponde à organização da aprendizagem, sendo este construído a partir dos elementos presentes no PTD e no Plano de curso.

⁶⁰ Departamento Regional (DR)

Não existe trabalho docente efetivo, que relacione teoria e prática, que busque desenvolver competências e que não preceda à reflexão e à elaboração do plano de aula pelo professor.

No plano de aula, o professor deverá pautar-se nos sete passos para o desenvolvimento das competências propostos por Kuller (2013), quais sejam:

- a) Contextualização e mobilização: é uma forma de preparar o estudante para a competência prevista, trazendo significação e relacionando com o perfil profissional de conclusão. A contextualização corresponde ao elo que auxilia o estudante em sua travessia, enquanto a mobilização corresponde ao processo que motivará os estudantes para as atividades que serão propostas.
- b) Definição da atividade de aprendizagem: a atividade de aprendizagem é o centro do processo de aprendizagem, sendo que elas se organizam a partir da mobilização e da contextualização. Como característica principal deste processo, pode-se citar o protagonismo do estudante pois, sendo uma atividade de aprendizagem, ele será o maior envolvido. Sendo assim, metodologias de ensino pautadas na transmissão ou demonstração do professor não correspondem a atividades de aprendizagem. Comumente, na educação profissional, a sequência lógica utilizada é: teoria/demonstração do professor, prática do estudante; avaliação do docente. Nesse processo, não há desenvolvimento de uma competência mais sim a reprodução da execução de uma habilidade técnica replicável. “Imitar modelos de desempenho não é a forma adequada de desenvolvimento de competências”. (KULLER, 2013).
- c) Organização da atividade de aprendizagem: O terceiro passo acontece geralmente de forma concomitante ao segundo, uma vez que não há como pensar em uma atividade de aprendizagem sem, automaticamente, pensar no seu desenvolvimento. Neste passo, o docente precisa pensar, prever, registrar, descrever as informações mínimas necessárias para que eles possam conduzir a atividade e os estudantes possam realizá-la.

- d) Coordenação e acompanhamento: este passo acontece em decorrência do detalhamento da atividade, realizado no passo anterior. É a ação do docente no momento da execução da atividade de aprendizagem pelos estudantes, favorecendo e estimulando a busca autônoma dos estudantes frente aos desafios propostos.
- e) Análise e avaliação da atividade de aprendizagem: este é o primeiro momento de reflexão, no ciclo ação – reflexão – ação e incide sobre a ação prevista na atividade de aprendizagem. Esta avaliação é tida como uma oportunidade de observar o erro como potencial de aprendizagem.
- f) Acesso a outras referências: ainda faz parte do processo de reflexão. Nos processos anteriores o exercício da competência foi desenvolvido pelos estudantes, agora o professor auxiliará o estudante na mobilização de outras esferas de conhecimento sistematizados, que direcionarão a produção de novos caminhos e conhecimentos derivados da ação inicial. Ainda nessa busca de outras referências é necessária a contextualização e significação pelo estudante, para que não se torne uma mera reprodução.
- g) Síntese e aplicação: os estudantes nesta etapa deverão sintetizar toda a aprendizagem, aplicando-a em situações similares ou diferentes das desenvolvidas a priori. Este passo fecha o ciclo da ação – reflexão- ação, e pode ser utilizado como um instrumento de avaliação da aprendizagem, mas este não é o seu principal objetivo.

Os planos de curso do SENAC contemplam os elementos da competência e os indicadores de aprendizagem que precisam ser apresentados, na íntegra, no planejamento pedagógico. Tanto os indicadores, como os elementos da competência, são estratégicos para que o docente possa fundamentar-se na composição e na organização das ações pedagógicas, com vistas ao desenvolvimento da competência.

O professor pode, por meio das orientações metodológicas presentes nos materiais do modelo pedagógico, obter indicativos que possam subsidiar o seu planejamento.

Situações de aprendizagem

Por meio do planejamento, o professor poderá desenvolver situações de aprendizagem que se apresentam como o “núcleo criativo do trabalho docente” e representam um “conjunto organizado e articulado de ações a serem realizadas pelos estudantes, propostas e orientadas pelo docente, como objetivo de promover o desenvolvimento de competências”. (SENAC, 2015, p.11 – vol3).

Para que uma situação de aprendizagem se concretize, é fundamental que o docente organize seu planejamento de forma significativa, problematizadora e que leve os estudantes a serem agentes ativos de suas próprias aprendizagens. Em outras palavras, incentivá-los para a busca de soluções criativas para problemas, articulando habilidades, atitudes e valores.

Estruturalmente as situações de aprendizagem são práticas educativas planejadas a partir do ciclo didático e pedagógico da ação-reflexão-ação. Esse ciclo envolve uma ação inicial, a reflexão sobre essa ação, mediada por elementos que a qualifiquem e, novamente, o retorno a ela, de forma a construir significados e a consolidar, por meio de uma nova ação, uma prática mais qualificada. (SENAC, 2015, p.12-vol3).

O SENAC (2015) apresenta ainda uma sistematização com as principais condições sob as quais uma situação de aprendizagem deverá ser planejada:

- a situação de aprendizagem deve tomar como fundamento a competência e os seus indicadores;
- o professor poderá definir quantas situações de aprendizagem julgar necessárias para o desenvolvimento da competência;
- a situação de aprendizagem não deve ser planejada a partir dos elementos da competência, como forma de não fragmentar a ação docente.
- devem contemplar a diversidade de estudantes, possibilitando o exercício da competência para todos.

- a avaliação é um processo que permeia as situações de aprendizagem, ao longo de toda a unidade curricular.

No planejamento pedagógico, é primordial que o docente tenha clareza da metodologia do SENAC, pois somente desta forma será capaz de organizar o “ciclo didático e pedagógico da ação-reflexão-ação, no qual prevalece uma relação dialética entre teoria e prática.” (SENAC, 2015, p.30 – vol3).

4.1.5 Avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem no SENAC acompanha todas as etapas do processo educacional, garantindo, desta forma, seu caráter formativo e processual. Considerando as modalidades da avaliação propostas por Luckesi (2002), diagnóstica, formativa e somativa, a avaliação deve servir, também, como fonte de informações para que o docente organize e/ou reorganize sua prática pedagógica, considerando os avanços e retrocessos da turma, diante dos objetivos estabelecidos no planejamento pedagógico.

Quando se trata de Educação Profissional, a avaliação é um processo investigativo para identificar o desenvolvimento das competências, previstas no perfil profissional de conclusão dos cursos.

A ação avaliativa deve mobilizar, de forma articulada, conhecimentos, habilidade e atitudes e valores, considerando a realidade social, política, histórica, econômica e cultural, na qual as relações humanas, as situações de trabalho e a formação são construídas. (SENAC, 2015, p.5 – Vol. 5).

Este olhar quanto à avaliação tem a intencionalidade de superar o perfil tecnicista da avaliação, preocupada em aferir uma listagem do conhecimento instrumental de tarefas relacionadas à ocupação profissional.

Buscando superar esta realidade, o SENAC ocupou-se em promover ações avaliativas, com base no desenvolvimento das competências, cujo foco estivesse centrado na autonomia do estudante e na fé de seu potencial de transformação social, pelo seu reconhecimento enquanto sujeito na sociedade.

A avaliação tende a permear o ator educativo, trazendo por centralidade o protagonismo do estudante e por premissa a objetividade e simplicidade na sua execução, facilitando a compreensão do processo avaliativo. (SENAC, 2015, p.6 – Vol 5).

O objeto da avaliação consiste no desenvolvimento de competências descritas no perfil profissional de conclusão do egresso, presente nos planos de curso. Considerando tanto a complexidade quanto a natureza da competência, o SENAC utiliza indicadores que “favorecem e tornam transparentes os processos avaliativos, ou seja, apresentam uma ação e descrevem o contexto ou condição nas quais se desenvolve a ação, no âmbito da competência.” (SENAC, 2015, p.11 – vol5).

Esta maneira de redigir o indicador torna tangível, tanto para o professor como para o estudante, os diferentes níveis de atendimento de um indicador.

Para as unidades curriculares de natureza diversificada⁶¹ também se definem indicadores que buscam aferir o cumprimento de seus objetivos.

No SENAC, a processo avaliativo deve ser claro e as ações devem ser organizadas de maneira que docentes e estudantes tenham a percepção do desenvolvimento da aprendizagem. Para tanto, são utilizadas estratégias para composição das ações avaliativas, que devem estar a serviço do estudante, ou seja, devem considerar o “contexto social, cultural e produtivo em que ele está inserido”.

Além disso, durante os processos avaliativos, a competência deve ser a bússola

b) SENAC/SC– Unidade Operativa: SÃO BENTO DO SUL

A Unidade operativa do SENAC - São Bento do Sul, foi inaugurada em junho de 1995, visando levar a formação técnica e profissional à população nas áreas do comércio de bens e serviços. O SENAC/SC conta com um portfólio diversificado, com mais de 300 cursos, sendo que em São Bento do Sul, atualmente, estão em andamento

⁶¹ Estágio supervisionado, projeto integrador, prática profissional supervisionada, prática profissional de aprendizagem comercial, prática integrada de competências

30 cursos, com mais de 900 estudantes matriculados. Destes, 132 são estudantes atendidos pelo Pronatec⁶².

Desde a implantação do Pronatec em 2011, o SENAC São Bento do Sul atendeu mais de 3.000 estudantes. Com a falta do repasse das verbas pelo Governo Federal no final do ano de 2014, o número de estudantes atendidos caiu substancialmente. Até fevereiro de 2015 ainda não haviam sido pactuadas novas vagas e, atualmente, o SENAC/SC, em algumas de suas unidades, apenas encontra-se em fase de finalização de cursos do Pronatec, optando, neste momento, por não mais ofertar este programa.

Para atender suas demandas de cursos técnicos-profissionalizantes, o SENAC São Bento do Sul conta com 47 professores em seu quadro que são acompanhados por uma coordenação pedagógica e uma pedagoga.

4.2 Etapa 1 – Observação: reconhecendo os atores e identificando as problemáticas

A primeira etapa foi composta por encontros entre a pesquisadora e a equipe do SENAC que, em um primeiro momento, estava formada pelo diretor da unidade operativa, pela coordenadora pedagógica e pela pedagoga do SENAC São Bento do Sul.

No primeiro encontro, foram apresentados os objetivos da pesquisa e de que forma ela aconteceria, considerando as etapas da pesquisa-ação.

Durante a conversa, buscou-se identificar os principais *gaps* no desenvolvimento dos cursos técnicos, sendo que a principal reclamação está no comprometimento, na organização pedagógica e nas práticas dos professores. Eles ainda reconhecem, como uma consequência dos comportamentos docentes, a falta de motivação e interesse dos estudantes.

Foram solicitados à equipe do SENAC: os documentos norteadores institucionais (Projeto Político Pedagógico, que contempla o modelo pedagógico do SENAC e as marcas formativas), os *templates* dos

⁶² Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país.

documentos utilizados pelos professores (Plano de Trabalho Docente, Projeto do Curso), bem como que identificassem um dos cursos em andamento para iniciarmos o processo.

Na segunda reunião, a coordenadora pedagógica do SENAC informou que o curso disponível para iniciarmos a implementação da pesquisa, seria o Técnico em Logística. A partir desta definição, três professores passaram a participar das discussões, compondo o grupo desejado para a pesquisa-ação.

Seguindo os passos da pesquisa-ação, inicia-se pela etapa da observação. Nesse primeiro momento, fazia parte do grupo os professores do curso escolhido e a equipe pedagógica um total de sete participantes. A exemplo de Paulo Freire (1980), nos círculos de cultura, o objetivo desta etapa inicial era significar o processo pelo olhar do outro, e a partir das necessidades e anseios dos envolvidos. A partir disso, foi-se traçando o problema a ser estudado.

Sob a perspectiva dos professores a maior problemática está no perfil do estudante. Eles consideram que alguns são muito imaturos, desinteressados e fazem tudo pela “lei do menor esforço”. Um dos professores disse que gostaria de deixar claro que isso não é uma regra, pois existem muitos estudantes esforçados e bons. No entanto, no clima inicial observado, o cenário era pessimista quanto aos comportamentos dos estudantes.

Em um terceiro momento, depois de escutar as falas dos professores, foi realizada uma apresentação mais detalhada sobre os objetivos da pesquisa, momento em que apresentou-se, também, alguns elementos do domínio conceitual que, articulados com a metodologia, poderiam trazer caminhos e até mesmo respostas para as problemáticas levantadas tanto pela equipe gestora, quanto pelos docentes.

Ao serem questionados sobre o seu papel, na mediação da aprendizagem pautada na competência, que prevê o desenvolvimento de habilidades do saber ser, saber conhecer e saber fazer, eles reconhecem que existem algumas dificuldades, principalmente, pela complexidade do modelo pedagógico. Alguns professores consideram, que mesmo sendo importante, o processo de ensino no SENAC é muito burocrático.

Um dos professores mencionou que já foi pior, uma vez que antigamente precisavam planejar todas as aulas e, agora, com o novo modelo era necessário, apenas, construir a situação de aprendizagem. Quando relatada esta questão, surgiram algumas dúvidas, principalmente quanto à obrigatoriedade do planejamento, que foi sanada pela

responsável técnica, pela formação de pessoas, do Departamento Regional (DR) do SENAC, em Florianópolis.

Segundo a colaboradora do DR, considerando o novo modelo, existe um padrão de plano de trabalho docente (PTD), que é construído, colaborativamente com os professores que fazem parte da elaboração do projeto do curso. Uma vez construído o PTD, todos os professores do curso seguirão este plano de trabalho, garantindo uma unicidade quanto ao perfil do egresso, elaborado a partir do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Assim, caberia aos professores pensar nas estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

Considerando que o PTD corresponde ao plano de ensino, ou seja, a percepção geral da unidade curricular, isso não desvincula o professor da elaboração do plano de aula, considerando as habilidades da competência que precisam ser desenvolvidas pela unidade curricular. Retomando este tema, sem direcionar à fala institucional do Departamento Regional, percebeu-se que isso ainda não estava claro para os professores.

Diante de todas as observações realizadas, foi possível validar, pelos demais atores participantes, a problemática levantada para a pesquisa, pois, a princípio, esta era apenas uma percepção inicial, advinda da coleta informal de dados.

4.3 Etapa 2 – Reflexão: diagnóstico do problema e identificação de possíveis soluções

Traçado o problema e o objeto de análise para verificação da hipótese de pesquisa, tornou-se necessário perceber os diferentes desdobramentos desse problema. Como forma de fazer este levantamento, iniciou-se a segunda etapa da pesquisa-ação, que teve como objetivos principais:

- elaborar 01 (um) instrumento para análise da orientação empreendedora educacional, considerando as práticas pedagógicas no processo educacional, com base em dimensões e categorias pré-estabelecidas;
- elaborar 01 (um) questionário, para aplicar com os estudantes do curso Técnico, considerando: as melhores e piores práticas de seus professores; expectativas com relação ao curso; os comportamentos

que são necessários aos sujeitos, enquanto estudantes e futuros profissionais e; o que era empreendedorismo.

- aplicar o questionário e relacionar os resultados com as análises documentais e as observações da prática docente.

Essa etapa da pesquisa-ação foi dividida em nove fases, que foram desenvolvidas coletivamente.

Fase 1 – Levantamento dos INDICADORES de boas práticas

Para identificar as melhores práticas, considerou-se cada uma das dimensões da orientação empreendedora (proatividade, inovação e tomada de risco) em relação às categorias do processo pedagógico (planejamento, mediação e avaliação). Realizou-se com o grupo o seguinte questionamento: “Quais ações relacionadas à prática do professor demonstram que ele inova/ é proativo/ assume riscos no planejamento, na mediação e na tomada de risco?”

Com as respostas, embora poucas, foi-se desenvolvendo um registro preliminar de indicadores que foram, posteriormente, reorganizados, e em discussão com o grupo de professores e equipe pedagógica, foram considerados válidos. Neste momento de validação, a pesquisa contou com a participação de um novo elemento - a pedagoga da Unidade Operativa de Mafra.

Assim, a partir dos relatos, da análise do documento e das inferências dos atores da pesquisa, elaborou-se um quadro⁶³ representativo, que serviu de base para composição do instrumento de análise da Orientação Empreendedora Educacional. Este quadro foi dividido em 3 colunas: Dimensões da Orientação Empreendedora Educacional; Categorias do Processo Pedagógico e Indicadores da prática docente, considerando os critérios universais de mediação de Feuerstein (1994).

Fase 2 – Composição do instrumento de análise da Orientação Empreendedora Educacional – versão 1

A primeira versão do instrumento foi elaborada com base no quadro desenvolvido de forma coletiva. Esse quadro possuía 30 questões,

⁶³ Quadro 9 que será apresentado na sequência.

que representavam cada um dos indicadores elaborados para as categorias do processo pedagógico atreladas às dimensões da orientação empreendedora.

Quando o mesmo foi finalizado e a pesquisa estava se encaminhando para implementação da terceira fase, da segunda etapa da pesquisa-ação, um intercurso comprometeu, temporariamente, o andamento da pesquisa.

Já nos últimos meses de 2015, por conta de impasses relacionados à interrupção do repasse de verba, para os cursos do Pronatec, alguns professores que participaram do processo de identificação dos indicadores foram desligados do quadro de professores. Como o curso escolhido já estava se encaminhando para sua finalização, ficava inviável a continuidade da pesquisa com esse grupo.

Em conjunto com a equipe gestora do SENAC, decidiu-se aguardar o início de outra turma de curso técnico, nos primeiros meses de 2016, mas agora no eixo de saúde. A mudança do curso de Técnico em Logística para Técnico em Enfermagem, de certa forma, não interferiu na primeira parte do processo, uma vez que o modelo pedagógico do SENAC é único para todos os professores.

Fase 3 – Aplicação do Pré-teste

Para esta terceira fase, foi necessário incluir novos atores e atualizá-los em referência ao andamento do processo. Essa alteração se deu de forma tranquila, tendo apenas como consequência um pequeno atraso no processo. Escolhido o curso e com o instrumento de indicadores organizado (Apêndice A), fez-se uma prototipagem do mesmo com professores que atuavam no curso técnico em Administração no Senac, uma vez que, nesse período, o curso técnico em Enfermagem ainda não havia iniciado.

Considerando que estes professores não estavam no primeiro grupo, surgiram algumas dúvidas com relação a alguns termos utilizados. Por este motivo, foram adicionadas mais questões e observações para contextualizar os docentes durante a prototipagem do instrumento de análise da Orientação Empreendedora Educacional. Ao todo foram adicionados oito indicadores, que também foram analisados pela coordenação pedagógica.

Finalizado o pré-teste, mais uma reunião foi feita com a coordenação pedagógica, para validar o instrumento de autoanálise de orientação empreendedora educacional, e para reorganizar o quadro construído na fase 2, da segunda etapa da pesquisa-ação. A este quadro foi adicionada mais uma coluna, com o item observação. Neste item, foi realizado um detalhamento sobre possíveis questões que poderiam gerar dúvidas ou dupla interpretação. A maior parte das dúvidas foram relacionadas ao planejamento, o que justifica o maior índice de observações nessa categoria.

O Quadro 9 deu base para elaboração do instrumento de autoanálise da orientação empreendedora educacional (Apêndice A) e ficou organizado da seguinte forma: a OEE está composta por três dimensões (proatividade, inovação e tomada de risco), sendo que cada uma delas será subdividida em categorias relacionadas com o processo pedagógico (planejamento, mediação e avaliação). Dentro de cada uma destas categorias foram definidos indicadores que estão associados tanto às dimensões da OEE quanto às práticas consideradas assertivas em todo o contexto da mediação pedagógica, conforme quadro que segue.

Quadro 9 – Organização das dimensões conceituais, categorias, indicadores para análise da OEE

DIMEN- SÕES DA OEE (concei- tual)	CATEGO- RIAS	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
PROATI- VIDADE	PLANEJA- MENTO	<p>1) Analisa e compreende o contexto educacional antes de planejar.</p> <p>2) Identifica o planejamento, a mediação e a avaliação como elementos do processo pedagógico.</p> <p>3) Está sempre disposto a aprender.</p> <p>4) Constrói planos de aula com antecedência, mesmo que a instituição não cobre um planejamento formal.</p> <p>5) Encaminha seu planejamento para análise da coordenação pedagógica ou técnico pedagógico da instituição de ensino (mesmo que isso não seja uma obrigação).</p> <p>6) Identifica antecipadamente e transcreve nos planos o que o estudante deve aprender com os conteúdos que serão abordados.</p> <p>7) Organiza o processo pedagógico considerando a infraestrutura escolar e os recursos.</p> <p>8) Prevê, no momento do planejamento, outras linhas de atuação, caso o planejamento desenvolvido torne-se falho.</p> <p>9) Sente-se motivado para planejar suas aulas.</p>	<p>1) O contexto educacional é caracterizado pela Legislação educacional vigente, projeto político pedagógico institucional, organização curricular, infraestrutura física e tecnológica).</p> <p>3) Formação continuada (cursos livres, de extensão, especialização, pós-graduação <i>stricto e latu senso</i>)</p> <p>6) Os recursos ao qual este indicador se refere são didáticos, tecnológicos e estruturais).</p> <p style="text-align: right;">(Continua)</p>

	MEDIAÇÃO	<p>10) Acredita no potencial de desenvolvimento da aprendizagem de todos os estudantes.</p> <p>11) Dispõe-se a ensinar de diferentes formas para que os estudantes aprendam.</p> <p>12) Realiza um diagnóstico do perfil do estudante (afinidades, forma de pensar) antes de mediar a aprendizagem.</p> <p>13) Tem intencionalidade nas suas práticas, visando a reciprocidade.</p> <p>14) Contextualiza os conteúdos.</p> <p>15) Transcende os conteúdos curriculares, relacionando a teoria com situações reais.</p> <p>16) Medeia o conhecimento, considerando o que o estudante já sabe e o que ele deve aprender.</p> <p>17) Analisa o contexto da turma antes e durante o processo de mediação.</p> <p>18) Altera suas práticas de acordo com as necessidades de seus estudantes, sem perder o foco nos objetivos de aprendizagem.</p>	<p style="text-align: right;">(Continuação)</p> <p>13) A intencionalidade é marcada durante a mediação quando o professor verbaliza para o estudante o porquê de se ensinar um conteúdo, para que este conteúdo serve, como ele pode ser aplicado na vida real e os seus impactos na vida das pessoas e na sociedade.</p> <p>14) A contextualização é situar o estudante no tempo e espaço com relação a determinado conteúdo.</p> <p>15) Transcender é o mesmo que ultrapassar os limites curriculares do conteúdo.</p> <p>18) Os objetivos de aprendizagem são apresentados no plano de aula do professor e correspondem as ações dos estudantes que demonstram ter aprendido.</p> <p style="text-align: right;">(Continua)</p>
--	-----------------	--	---

	AVALIAÇÃO	<p>19) Constrói instrumentos de avaliação que favoreçam a análise da aprendizagem do estudante e das suas práticas enquanto professor.</p> <p>20) Identifica os indicadores de aprendizagem.</p> <p>21) Apresenta <i>feedback</i> claro, direcionando e mediando o processo de aprendizagem do estudante.</p> <p>22) Percebe a avaliação do estudante, também, como um instrumento de reflexão sobre as suas práticas enquanto docente.</p> <p>23) Desenvolve instrumentos de avaliação considerando e apresentando os indicadores de aprendizagem do estudante.</p>	<p>(Continuação)</p> <p>21) <i>Feedback</i> é o retorno ao estudante quanto a sua aprendizagem. O professor deve orientar o estudante em suas dificuldades para que ele possa superá-las.</p>
INOVAÇÃO	PLANEJAMENTO	<p>24) Estabelece o uso criativo de antigas técnicas de aprendizagem.</p> <p>25) Define diferentes recursos e métodos de ensino.</p> <p>26) Planeja articulando situações reais e contextualizando com a teoria.</p> <p>27) Planeja e replaneja suas aulas considerando as especificidades da turma.</p> <p>28) Aceita sugestões que possam incrementar o planejamento pedagógico.</p>	<p>(Continua)</p>

		29) Organiza seu planejamento de forma interdisciplinar com outros professores, buscando mais asserção no fazer pedagógico.	(Continuação)
	MEDIAÇÃO	30) Utiliza um mesmo recurso de diferentes formas e em situações distintas. 31) Aplica diferentes estratégias para potencializar a aprendizagem do estudante. 32) Explora e instiga a participação do estudante na análise de diferentes pontos de vista. 33) Transcende o contexto curricular.	
	AVALIAÇÃO	34) Aplica diferentes modelos avaliativos. 35) Auxilia o estudante na construção de trilhas de aprendizagem, durante o <i>feedback</i> das avaliações. 36) Reorganiza suas práticas, criando soluções para os déficits de aprendizagem detectados nos momentos de avaliação para a aprendizagem.	
TOMADA DE RISCO	PLANEJAMENTO	37) Assume os riscos do planejamento pedagógico (escolha das estratégias, métodos, recursos e atividades avaliativas) e reorganiza o	(Continua)

		processo sempre que sente necessidade.	(Conclusão do quadro 9)
	MEDIAÇÃO	38) Reconhece os impactos de suas escolhas (no momento do planejamento) durante a prática pedagógica.	
	AVALIAÇÃO	39) Define instrumentos de avaliação para mensurar o desenvolvimento do estudante e a assertividade de suas escolhas.	

Fonte: da Autora (2016).

Fase 4 – Composição final do instrumento de autoanálise da OEE

O instrumento de autoanálise (Apêndice A) foi organizado considerando o Quadro representativo de OEE e as modificações realizadas no processo de prototipagem e de aplicação. Lembrando que, cada uma das categorias, teve seus indicadores elaborados e validados no grupo inicial de professores e pela equipe técnica pedagógica (coordenadores e pedagogos) da instituição.

Depois de analisados, os indicadores foram organizados em forma de protocolo, considerando os comportamentos esperados do professor, frente a sua prática pedagógica e a gestão do processo educacional. As possibilidades de escolha do professor foram organizadas a partir de uma escala conceitual definida em: nunca, poucas vezes, na maioria das vezes e sempre.

Como forma de quantificar a autopercepção da OEE do docente, foi criada uma escala de valores para cada um dos itens da escala conceitual, quais sejam: Nunca = 0 pontos; Poucas vezes = 40 pontos; Na maioria das vezes = 80 pontos e Sempre = 100 pontos.

Vale frisar que os valores não representam a prática propriamente dita, mas ajudam a perceber a frequência com que os dados aparecem.

Por exemplo, considerando o cenário ideal, o total para um professor que “sempre” estaria em consonância com os indicadores propostos seria de 3.800 pontos, uma vez que o instrumento contempla 38 indicadores. Isto é, indica, em um contexto geral, o quanto o professor está perto ou longe dos 100%.

Dos 38 indicadores, 12 estão relacionados à inovação, 23 à proatividade e 3 à tomada de risco, ou seja, correspondem respectivamente a 31,58%; 60,53% e 7,89%, considerando o total dos indicadores, conforme Tabela que segue.

Tabela 2 – Relação quantidade de indicadores, pontuação e percentual

OEE	Total de indicadores	Pontuação máxima	% de pontuação máxima
INOVAÇÃO	12	1200	31,58%
PROATIVIDADE	23	2300	60,53%
TOMADA DE RISCO	3	300	7,89%
Total	38	3800	100,00%

Fonte: Dados primários (2016).

O instrumento objetiva levantar dados relacionados à autoanálise do professor em relação à sua orientação empreendedora educacional, que configuram fonte de subsídio para observação, análise e elaboração de um modelo de gestão do processo educacional.

Fase 5 – Composição do questionário para aplicação com os estudantes

Considerando a importância de compor o ciclo pedagógico em seus elementos principais, a pesquisa levanta perspectiva sobre as práticas pedagógicas em diversas dimensões: da autoanálise, da visão institucional, da visão da pesquisadora e da visão dos estudantes.

Figura 13 – Diferentes percepções das práticas pedagógicas



Fonte: da Autora (2016).

Para levantar a visão dos estudantes do curso técnico em estudo, decidiu-se, coletivamente com o grupo, elaborar e aplicar um questionário com os estudantes do curso.

Ao todo, foram elaboradas seis questões, sendo uma de múltipla escolha e as demais abertas, que versavam sobre os seguintes aspectos:

- os motivos pelos quais escolheram o curso;
- as melhores e piores práticas dos seus professores;
- os comportamentos que consideram primordiais para eles enquanto estudantes e futuros profissionais;
- o que eles entendiam por empreendedorismo.

A aplicação do questionário (Apêndice B), assegurou a privacidade dos estudantes e a autorização dos mesmos para uso de imagem, áudio e comentários para a pesquisa.

Esse questionário teve a anuência da coordenação pedagógica do SENAC, para que fosse garantido que este instrumento estivesse em consonância com os objetivos propostos, desde o princípio do trabalho e que, desta forma, pudessem contribuir para o cruzamento dos dados ao final da pesquisa.

Fase 6 – Aplicação do questionário com os estudantes

Para aplicar o questionário com os estudantes, foi elaborada uma pequena apresentação da pesquisa, considerando suas etapas e objetivos. A mesma segue transcrita na sequência, tal qual foi realizada em sala com os estudantes:

“Olá, boa noite pessoal, tudo bem! Peço licença para interromper um pouco o início da aula de vocês. A turma do Curso Técnico em enfermagem, foi escolhida para participar de uma pesquisa de doutorado. O título desta pesquisa é “Educação, Inovação e empreendedorismo: Implicações pedagógicas no ensino técnico profissionalizante”. Temos como objetivo identificar de que forma os princípios do empreendedorismo podem potencializar as práticas pedagógicas no ensino técnico profissionalizante.

Fiquem bem tranquilos ao responder, pois não existe certo e errado. Portanto, respondam de acordo com os entendimentos que vocês tiverem. Vamos ler todas as questões antes de vocês iniciarem o preenchimento e não é necessário citar nomes. Aquilo que vocês não souberem responder, podem deixar em branco ou mencionar que não sabem de que se trata.

Esta é a segunda etapa desta pesquisa e acontece de forma concomitante com a aplicação de um questionário, diferenciado, com os professores. A primeira etapa foi, justamente, para construção dos indicadores⁶⁴ que representam o processo pedagógico (planejamento, mediação e avaliação) e que serão analisados pelos docentes do curso Técnico em enfermagem, para autoavaliação de suas práticas.

Vocês ainda terão contato comigo, que sou a pesquisadora, em alguns outros momentos, quando participarei das aulas, como

⁶⁴ Para construção dos indicadores participaram: representantes de professores de cursos técnicos, pedagogas, coordenação pedagógica e direção da unidade operativa.

observadora. Na sequência teremos outra etapa específica com os docentes e, ao final da aplicação desta pesquisa, será realizado um grupo focal, com vocês, para identificarmos os avanços ou retrocessos quanto a aplicação da pesquisa. Se alguém tiver alguma dúvida estou à disposição”.

Os estudantes levaram em média 20 minutos para finalizar o preenchimento do questionário. Chamou a atenção que eles perguntaram se poderiam escrever o nome dos professores, nas perguntas referentes às melhores e piores práticas dos docentes, mesmo depois de ter sido mencionado que isso não era necessário. Ficou nítida a ansiedade que os estudantes tinham em externalizar suas angústias e insatisfações diante de algumas práticas docentes.

Fase 7 – Aplicação do instrumento de autoanálise da OEE com os professores

O instrumento de autoanálise destinado aos professores foi usado logo depois da aplicação do questionário com a turma. Para aplicação do mesmo, participaram os quatro professores que faziam parte do quadro docente, no primeiro semestre de 2016, do curso Técnico em Enfermagem. Cada um destes professores trabalhava com unidades curriculares⁶⁵ diferenciadas, no módulo 1 e correspondiam a 100% do corpo docente da turma 2016/1.

A aplicação do instrumento de autoanálise aconteceu de modo individual, na sala dos professores, em dias diferentes. Uma das professoras era, também, a coordenadora do curso, que relatou um panorama do clima do curso, apontando algumas dificuldades dos professores e as reclamações que escutava dos estudantes quanto à prática pedagógica.

Antes de aplicar o instrumento de autoanálise, a pesquisadora apresentou os objetivos da pesquisa aos professores e ficou à disposição para tirar dúvidas que pudessem surgir ao longo do processo preenchimento do questionário.

⁶⁵ Unidade curricular pode, também, ser chamada de disciplina ou componente curricular por outras instituições e ensino.

Dois docentes tiveram dúvida quanto ao indicador 29, referente ao planejamento interdisciplinar e, imediatamente, a questão foi esclarecida pela pesquisadora. Nas demais questões não houve dúvidas.

Outra informação relevante é que dois professores, em especial, demonstraram certo desconforto com a atividade. Em ambos os casos a pesquisadora deu a liberdade de não participarem, caso não se sentissem à vontade, ou não tivessem interesse. Em ambas as situações, os professores optaram por fazer parte da pesquisa.

O preenchimento do instrumento de autoanálise de OEE levou em média 15 minutos. Muito embora os professores tenham autorizado a utilização de seus dados, imagens e áudios, foi preservada a identidade dos mesmos. Utilizou-se a ordem de preenchimento do instrumento para caracterizar os docentes da seguinte forma: Professor 1 (P1); Professor 2 (P2), Professor 3 (P3) e Professor 4 (P4).

Fase 8 – Análise documental (retomada) e observação dos registros das práticas pedagógicas

Finalizado o preenchimento do instrumento de autoanálise pelos docentes, iniciou-se a observação da pesquisadora. Partindo do pressuposto de que esta tese aborda a mediação pedagógica, considerando as três etapas do processo pedagógico, apenas uma parte das observações poderia ser realizada em sala. Assim, os itens planejamento e avaliação foram analisados com base documental.

Para tanto, solicitou-se aos docentes o plano de aula e pelo menos um instrumento de avaliação. Como os professores não possuíam o planejamento, evidenciou-se nesse momento a necessidade de elaboração do planejamento, pelos professores que participaram da primeira etapa da pesquisa. Resumindo, havia informações desconexas e confusas sobre o PTD, que corresponde ao plano de ensino, e o planejamento das aulas.

Quanto às avaliações, tivemos acesso aos instrumentos de todos os docentes.

Ao longo do período de observação das práticas dos docentes, foi realizada também a organização dos dados preenchidos no questionário dos estudantes.

O acompanhamento das aulas, assim como as observações realizadas pela pedagoga do SENAC, não foram agendados previamente, muito embora os professores soubessem que essa visita aconteceria, pois todos faziam parte continuamente dos trabalhos.

a) **Observação de Aula Professor 1 (P1)** – O professor 1, tem 36 anos, possui curso superior e pós-graduação, atuando há 8 anos como docente.

Para realizar a observação, utilizou-se como instrumento um protocolo de registro, descrevendo as principais informações referentes ao momento pedagógico. Além disso, foi feita gravação em áudio, para garantir que situações importantes não fossem perdidas.

A disciplina do professor 1 correspondia à UC3 (Unidade Curricular 3): “Prestar assistência de enfermagem ao usuário na saúde mental”, do primeiro módulo do curso Técnico em Enfermagem. Vale lembrar, que pelo modelo pedagógico do SENAC, a unidade curricular, corresponde à própria competência a ser desenvolvida pelo estudante.

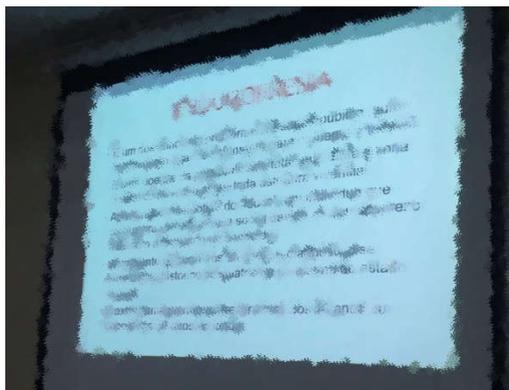
Às 19h, o P1 já estava na sala e iniciava-se a chamada, pelo sistema acadêmico. Havia uma inquietude muito grande no início e era até difícil escutar a fala do professor.

Assim como prevê a metodologia do SENAC, o P1 iniciou com a retomada do conteúdo, mas a ação ficou descontextualizada e sem participação dos estudantes, até que o docente decide fazer questionamentos diretos, sem muito sucesso. Mesmo sem apresentação, foi possível deduzir que o tema da aula era transtornos de pensamento e, parecia ser uma continuação da aula anterior.

Ficou visível ao longo de toda a aula que a participação dos estudantes era mínima. Estes só se manifestavam quando solicitados nominalmente.

A apresentação utilizada era extremamente textual e a aula, do início ao fim, foi de caráter expositivo.

Foto 1 – Apresentação Datashow – Professor 1



Fonte: da Autora (2016).

Em alguns momentos, o professor alternava entre a leitura da apresentação de *PowerPoint* e algumas relações com situações práticas vivenciadas em seu outro local de trabalho, garantindo breve contextualização dos conteúdos. Enquanto o professor fala, os estudantes copiam os textos disponibilizados na apresentação.

Não há movimentação pela sala. O docente limita-se a ficar atrás da tela do computador.

Não foram observadas falas do professor que relacionassem a unidade curricular e o conteúdo apresentado com o perfil profissional de conclusão; com a atuação do técnico em enfermagem no mundo do trabalho e com as marcas formativas.

Didaticamente a apresentação do docente não observava o padrão do SENAC.

Às 20h05min era perceptível que a turma estava bem desconcentrada e demonstrando sinais de sonolência. 04 (quatro) estudantes saíram da sala e não retornaram.

Foto 2 – Aula – Professor 1



Fonte: da Autora (2016).

Como pontos positivos de destaque: conhecimento de prática, contextualização com exemplos significativos e entonação de voz que variava em diferentes momentos, dando ênfase ao que era importante.

Após a aula, os pontos em destaque, a melhorar, foram analisados considerando o modelo pedagógico institucional e as expectativas dos estudantes.

Pontos a melhorar:

- Planejamento: não havia planejamento sistematizado.
- Didática: aulas pouco interativas, muito teóricas.
- Metodologia de retomada dos conteúdos: a forma de retomada faz parecer que o professor não sabe de onde parou.
- Apresentação do conteúdo: Conteúdo a ser abordado não foi apresentado.
- Intencionalidade pedagógica considerando o perfil de conclusão do curso técnico.
- Ausência das marcas formativas.
- Percepção da situação de aprendizagem e diferentes modelos avaliativos.

b) Observação de Aula Professor 2 (P2)

O professor 2 tem 44 anos, é graduado e pós-graduado em Enfermagem e atua há 14 anos como docente.

Esta é a segunda unidade curricular (UC2): “Participar do planejamento e execução das ações educativas sobre a promoção, prevenção, proteção, reabilitação e recuperação da saúde”, com um total de 108 horas, dispostas no Módulo 1 do curso.

Pontualmente às 19h, o professor estava em sala. As 19h06 min sua aula inicia. Desde o começo, a turma se mostrou bastante dispersa de desconcentrada à fala do professor.

Um dos estudantes, que estava no fundo da sala mencionou: “Toda aula é a mesma coisa o professor sempre demora para fazer a chamada e começar a aula”. Em outras palavras, este e, talvez, os demais estudantes desconhecem que o professor alimenta o sistema acadêmico (Sistema Educacional Integrado⁶⁶), com a aula do dia, e que, somente após essa ação, é possível abrir a folha de chamada para iniciar a aula.

Em um contexto geral, o professor utiliza um tom de voz muito baixo. A retomada dos conteúdos ficou confusa, pois o professor não sabia bem onde havia finalizado a aula anterior. Logo, os estudantes estavam bastante dispersos e já demonstravam sinais nítidos de desinteresse pela aula e pela fala do professor 2.

Não houve apresentação sobre a temática da aula, relações da temática com o perfil profissional de conclusão e com as marcas formativas.

A fala do professor é descontextualizada ao público, dá exemplos que não condizem muito bem com o profissional que será formado.

O tom de voz utilizado é muito baixo e sempre na mesma intensidade, em vários momentos fica difícil entender algumas palavras e percebe-se sinais de sono na turma. Além disso, o professor faz pausas longas e demonstra nítida dificuldade com o uso da tecnologia para realizar a apresentação.

Aproximadamente 20 minutos depois do início da aula, os estudantes estavam desinteressados e sonolentos. O professor se mostrou indiferente a essa situação e deu continuidade à sua aula.

⁶⁶ Este sistema é utilizado em todas as unidades operativas do SENAC/SC.

Foto 3 e Foto 4 – Aula – Professor 2



Fonte: da Autora (2016).

Muito embora o tema da aula não tenha sido apresentado formalmente, foi possível subentender que o mesmo se referia à composição do currículo do profissional da saúde. Os exemplos utilizados pelo professor foram relacionados com outras profissões (descontextualizado), não gerando significado e nem estabelecendo relações com as expectativas dos estudantes durante a composição do currículo ou de uma entrevista de emprego.

Às 19h45min o telefone do professor toca. Ele se retira da aula e sai para atender o telefone. Justificou que poderia ser um de seus pacientes. Ficou aproximadamente cinco minutos fora da sala.

Às 19h50min, em menos de uma hora de aula, 05 pessoas já haviam saído da sala e os demais demonstravam cansaço e desânimo. Depois do intervalo, algumas alunas me procuraram mencionando o quanto eram entediadas as aulas do professor, que não tinham mais vontade de continuar o curso por conta disso. Foram realizadas as anotações, conforme elas haviam pedido e buscou-se contornar a situação ressaltando os pontos positivos da aula e resgatando o objetivo do trabalho, apresentado no primeiro encontro com os estudantes.

Ao final desta aula, registra-se como pontos positivos: professor com conhecimento técnico amplo, reconhecido pela comunidade e pelos estudantes como profissional de excelência.

Pontos a melhorar:

- Didática: modelo teórico e conteudista.
- Planejamento: ausência de planejamento pedagógico sistematizado.
- Metodologia de retomada dos conteúdos: não foi um processo intencional, apenas protocolar. Não foi realizado o alinhamento necessário.
- Apresentação do conteúdo: conteúdo a ser abordado não foi claramente apresentado.
- Intencionalidade pedagógica considerando o perfil de conclusão do curso técnico.
- Ausência das marcas formativas.
- Tom de voz, que se manteve sempre muito baixo.
- Significação dos conteúdos: faltou contextualizar e trazer para a realidade do curso de técnico em enfermagem, trazendo exemplos práticos.
- Ausência das marcas formativas.

c) Observação de Aula Professor 3 (P3)

O professor 3 é, também, coordenador do Curso Técnico em Enfermagem e leciona a unidade curricular 1 (UC1): “Participar do planejamento e organização da assistência em enfermagem”, com 96 horas.

Os comentários dos estudantes com relação à aula do P3 eram muito bons e o referenciavam como o melhor professor do curso, até o momento. Sua formação superior é em Enfermagem e possui pós-graduação na área de UTI. Atua há 1 ano como docente.

A aula começou às 19h12min com a retomada dos conteúdos trabalhados na última aula. A temática não foi apresentada, mas pelos slides foi possível perceber que se tratava da continuação da aula do sistema cardiovascular.

A apresentação do docente é textual e é feita a leitura dos slides. Desde o primeiro slide os estudantes copiavam o que estava escrito na apresentação, perdendo muito tempo de aula nesta atividade. Os estudantes receberam um arquivo fotocopiado para acompanharem a

explicação, no entanto, a imagem que estava no texto era diferente da que estava na apresentação e isso gerou muitas dúvidas. A qualidade da fotocópia também estava muito ruim e não trazia a identidade visual do SENAC.

Às 19h19min o computador começou a atualizar. A aula ficou parada por 8 minutos. O docente teve dificuldades em continuar a aula sem a apresentação do Datashow.

Foto 5 – Registro fotográfico da aula – Professor 3



Fonte: da Autora (2016).

Ao finalizar a atualização, foi apresentado outro slide. Enquanto uns copiavam, outros conversavam. O professor quase não se movimentava até o fundo da sala, ficando mais na parte frontal do espaço.

O docente faz pausas extensas para cópia. Até o final, a primeira metade da aula, 27 minutos foram para cópia dos estudantes, dos conteúdos dos slides.

Na sequência, o professor colocou um vídeo, que não tinha relação com a explicação ou com a sua fala anterior. Faltou uma contextualização antes do vídeo. Outra questão a ser pontuada é que não são realizadas referências das imagens e vídeos utilizados.

Depois, o professor apresentou a explicação sobre o impulso elétrico do coração e alguns estudantes mencionaram que o vídeo confundiu mais do que ajudou. De fato, a apresentação do docente foi mais esclarecedora do que a apresentada pelo vídeo.

O docente mostra-se solícito em esclarecer as dúvidas dos estudantes. Alguns estudantes perguntaram se precisava decorar e, imediatamente, foi respondido que era necessário que eles soubessem.

Procedeu-se à análise do protocolo destacando como pontos fortes: entonação de voz, empatia do docente, conhecimento de prática.

Como pontos a melhorar ressaltou-se:

- Falta de planejamento sistematizado.
- Organização da aula e apresentação dos conteúdos descontextualizada provocando dúvidas ao longo da explanação.
- Fala pausada para cópia dos estudantes.
- Slides muito textuais.
- Intencionalidade pedagógica considerando o perfil de conclusão do curso técnico.
- Ausência das marcas formativas.

d) Observação de Aula Professor 4 (P4) – 06/06/2016

O professor 4 é o mais jovem dos professores que participaram da pesquisa. Tem 30 anos, ensino superior em Enfermagem e atua há apenas 5 meses como docente.

Atua na unidade curricular 4 (UC4): “Coletar materiais biológicos e preparar o usuário para exames diagnósticos”, com 84 horas.

O docente mostrou-se bastante inquieto, confuso e inseguro, durante a observação da aula. Às 19h07min é realizada a chamada e, ao final, informa que fará a entrega das “provas”. Um dos estudantes perguntou sua “nota”, no entanto, o SENAC trabalha apenas com conceitos.

Com a entrega das avaliações, a turma, que já estava agitada no início, demonstrou-se ainda mais inquieta, o que fez com que o docente tivesse dificuldades para dar continuidade a aula e fizesse certa confusão com a divisão da sala. Os estudantes ficaram “perdidos”, sem saber se ficavam ou saíam da sala em direção ao laboratório.

Todos estavam muito ansiosos, pois a perspectiva era que fossem executar a simulação da punção pela primeira vez.

Ao chegar ao laboratório, é realizada a retomada da aula anterior. A organização da sala não estava adequada, a mesa ficou muito ao fundo

e quem ficou no canto da entrada da sala, tem dificuldades de ver o que o docente está fazendo. Não foi anunciada a temática da aula. Não se referenciou o perfil de conclusão e nem se relacionou às marcas formativas.

Na sequência da aula, o docente tenta apresentar um passo a passo pegando alguns colegas como exemplo, mas o processo ficou inviável, uma vez que nem todos conseguiam enxergar a mesa e os estudantes que foram chamados à frente desconheciam a sequência.

Registrou-se muita conversa e dispersão, pois somente os que estavam bem na frente conseguiram ver o processo. Tanto o professor quanto o estudante convidado a participar da atividade ficaram bem em frente ao braço, que simulava ser o braço do paciente.

Foto 6 – Aula prática – Professor 4



Fonte: da Autora (2016).

Outra pontuação relevante é que o docente não fez o teste no braço antes de utilizá-lo, e o líquido que deveria simular o sangue, acabou não saindo, o que causou grande decepção nos estudantes.

Após a aula registrou-se descontentamento, por parte dos estudantes, pela falta de oportunidade de também fazer a atividade com prática, uma vez que esta é uma ação importante da competência do Técnico em enfermagem.

Antes de prestar *feedback* aos docentes, junto à coordenação pedagógica, foi realizada a análise dos dados levantados por meio do instrumento de autoanálise da OEE.

e) Análise dos Dados levantados no Instrumento de Autoanálise de OEE

Para subsidiar a análise das mediações pedagógicas do docente na prática pedagógica, utilizou-se dos dados do instrumento de autoanálise da Orientação Empreendedora Educacional preenchido pelo professor, da análise documental (planejamento e avaliação) e observação prática em sala de aula.

Na mesma medida em que as observações das práticas do professor eram realizadas, os dados já passaram a ser organizados para identificar as diferenças dos dados levantados: na autoanálise, no questionário dos estudantes, considerando às especificidades do grupo de estudantes, do perfil do egresso e do modelo pedagógico institucional.

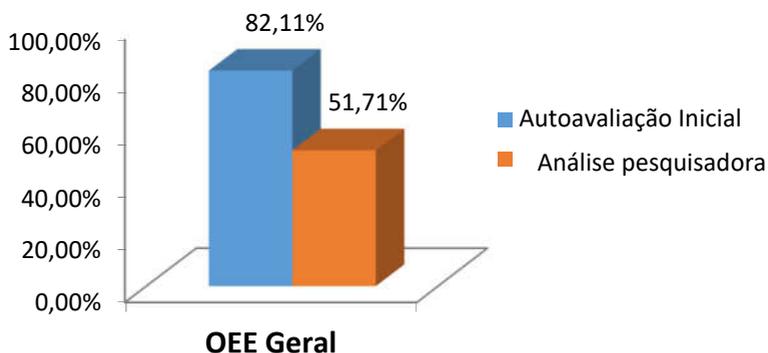
Tendo como base a observação geral⁶⁷ da autoanálise docente, pode-se afirmar que a OEE, fundamentada nos critérios universais de mediação⁶⁸, no curso Técnico em Enfermagem, sob a perspectiva dos docentes, é alta, ficando em 82,11 %.

Em contraponto, considerando-se a análise da pesquisadora, que observou os mesmos critérios e indicadores respondidos pelos professores na autoanálise por meio das observações documentais e práticas, esta perspectiva teve um decréscimo significativo, perfazendo 51,71 % de OEE presentes na mediação pedagógica docente.

⁶⁷ Considerando os quatro professores que fizeram parte desta etapa da pesquisa.

⁶⁸ Intencionalidade e reciprocidade. Mediação do Significado. Transcendência. Mediação da Consciência da modificabilidade.

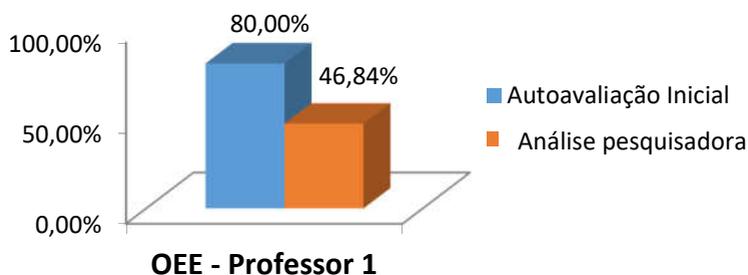
Gráfico 1 – Análise entre os dados gerais do corpo docente referente à autoanálise da OEE e das observações da pesquisadora (prática e documental)



Fonte: da Autora (2016).

O percentual da autoanálise de Orientação Empreendedora Educacional definido pelo professor 1 foi de 80%. Observa-se uma diferença de 33,16% em relação à análise das práticas pedagógicas pela pesquisadora, que observou um percentual de 46,84% de OEE para o professor 1.

Gráfico 2 – Relação do percentual de OEE do professor 1: autoavaliação inicial (docente) e observação das práticas pedagógicas (pesquisadora)



Fonte: da Autora (2016).

Desses 80% apresentados pelo gráfico⁶⁹, 22,63% referem-se à inovação; 52,11% à proatividade e 5,26% à tomada de risco.

Nessa escala, a frequência⁷⁰ com que as respostas apareceram, considerando a autoanálise do professor 1 e a análise das práticas pedagógicas pela pesquisadora, podem ser verificadas com maior detalhamento na Tabela 3.

Tabela 3 – Comparativo de frequência de resposta entre a autoanálise do professor 1 e a observação de suas práticas pedagógicas

PROFESSOR 1	Possibilidades de resposta	Autoanálise Professor 1	Análise das práticas pedagógicas
	nunca	0	5
	poucas vezes	7	23
	na maioria das vezes	17	7
	sempre	14	3

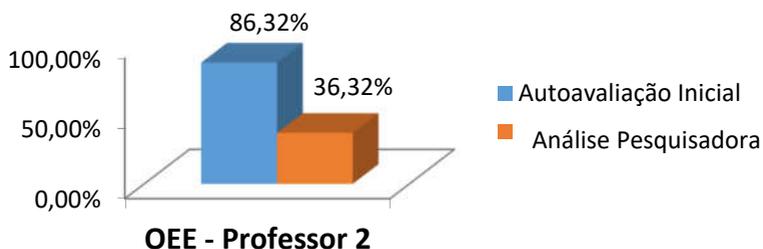
Fonte: da Autora (2016).

O Professor 2 foi o professor que registrou maior OEE em sua autoanálise e foi, também, o que teve os menores índices, considerando a observação de suas práticas pedagógicas.

⁶⁹ Considerar a Tabela 3 – Relação quantidade de indicadores, pontuação e percentual, em todos os gráficos de OEE, para melhor compreensão do quanto representam os percentuais, ressaltando o total.

⁷⁰ Quantidade de vezes que o conceito (resposta) apareceu ao longo do preenchimento do instrumento de OEE.

Gráfico 3 – Relação do percentual de OEE do professor 2: autoavaliação inicial (docente) e observação das práticas pedagógicas (pesquisadora)



Fonte: da Autora (2016).

Desses 86,32 %, expostos no gráfico e que representam a autoanálise docente, 31,58% foram relacionados à inovação, 60,53% à proatividade e 7,89% à tomada de risco.

No comparativo de frequência de respostas, a diferença referente à OEE do professor 2, frente à análise da pesquisadora, pode ser percebida na Tabela 4 que segue.

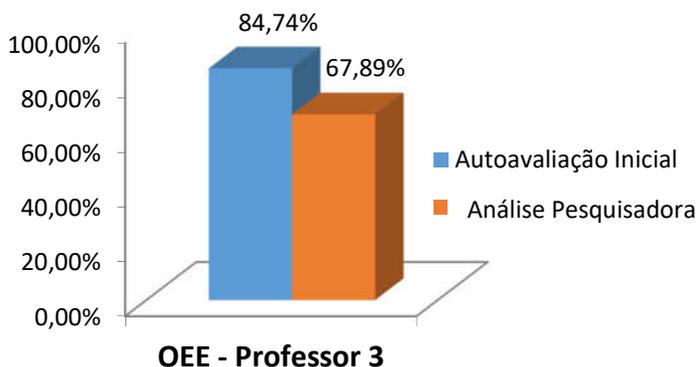
Tabela 4 – Comparativo de frequência de resposta entre a autoanálise do professor 2 e a observação de suas práticas pedagógicas

PROFESSOR 2	Possibilidades de resposta	Autoanálise Professor 2	Análise das práticas pedagógicas
	nunca	1	8
	poucas vezes	2	26
	na maioria das vezes	15	3
	sempre	20	1

Fonte: da Autora (2016).

Quanto ao professor 3, os resultados da OEE, considerando autoanálise docente e análise das suas práticas pedagógicas pela pesquisadora, a diferença dos dois resultados foi de aproximadamente 17%.

Gráfico 4 – Relação do percentual de OEE do professor 3: autoavaliação inicial (docente) e observação das práticas pedagógicas (pesquisadora)



Fonte: da Autora (2016).

Dos 84,74 % que representam a totalidade da autoanálise da OEE do professor 3, 24,21% representam inovação; 60,53% relacionam-se à proatividade e 7,89% a tomada de risco.

Considerando a diferença entre as frequências de conceitos assinalados ao longo do preenchimento do instrumento de OEE pelo docente e da análise de suas práticas foi possível organizar a seguinte tabela comparativa.

Tabela 5 – Comparativo de frequência de resposta entre a autoanálise do professor 3 e a observação de suas práticas pedagógicas

PROFESSOR 3	Possibilidades de resposta	Autoanálise Professor 3	Análise das práticas pedagógicas
	nunca	0	2
	poucas vezes	4	11
	na maioria das vezes	17	18
	sempre	17	17

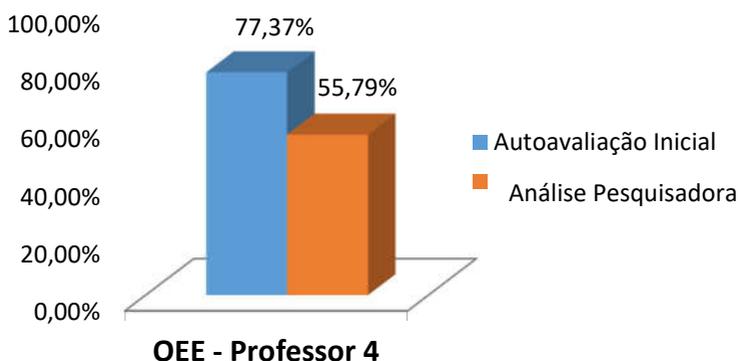
Fonte: da Autora (2016).

Pela análise das práticas pedagógicas, o Professor 3, que também é coordenador do curso, foi o que apresentou maior OEE, muito embora sua autoanálise, em comparação com os demais professores não tenha sido tão elevada. Uma constatação possível refere-se à maior visão do coordenador frente ao Plano de Curso, fator que favorece os critérios de mediação.

Quanto à análise do professor 4, foi possível verificar que a distância entre a autoanálise da docente e a observação das práticas pedagógicas foram menores, o que confere ao professor 4 maior consciência das suas práticas ao longo do processo pedagógico.

Em sua autoanálise, o professor 4 apresentou 77,37% de OEE, sendo que destes, 21,05% referem-se à inovação; 50% à proatividade e 6,32% à tomada de risco.

Gráfico 5 – Relação do percentual de OEE do professor 4: autoavaliação inicial (docente) e observação das práticas pedagógicas (pesquisadora)



Fonte: da Autora (2016).

Considerando a frequência de respostas na autoanálise docente, comparadas à análise das práticas pedagógicas pela pesquisadora, foi possível organizar a seguinte tabela.

Tabela 6 – Comparativo de frequência de resposta entre a autoanálise do professor 4 e a observação de suas práticas pedagógicas

PROFESSOR 4	Possibilidades de resposta	Autoanálise Professor 4	Análise Pesquisadora
	nunca	0	2
	poucas vezes	8	21
	na maioria das vezes	19	11
	sempre	11	4

Fonte: da Autora (2016).

Na autoanálise, tanto na escala individual de cada professor, quanto na escala que considerou o grupo de professores como um todo, foi possível perceber que os índices de proatividade, inovação e tomada de risco, considerando o processo pedagógico, ficaram acima da média⁷¹. Considerando-se a análise das práticas pedagógicas realizadas pela pesquisadora, que considerou a metodologia institucional e as expectativas dos estudantes, a OEE do grupo geral de professores pesquisados correspondeu a média (aproximadamente 50%), levando-se em consideração o possível valor global (100%).

Os dados acima, de certa forma, nos fazem refletir sobre o processo de consciência do professor com relação às suas práticas, tendo como parâmetro o contexto⁷² em que estão inseridos.

Morin (2007) fala sobre as cegueiras do conhecimento, sobre o erro e a ilusão, como parte um paradigma educacional, sob a perspectiva que todo conhecimento pode ser falível a estes dois critérios⁷³.

Entender o erro como um potencial de acerto e construir um processo de reflexão contínua⁷⁴ auxiliam os sujeitos a superar a ilusão. Por vezes, a convicção ideológica nos cega e nos impede de perceber os

⁷¹ Considerando a escala de 100%.

⁷² Esse contexto refere-se às leis, aos sujeitos: atores e pares, aos objetivos, convicções.

⁷³ Erro e ilusão.

⁷⁴ Ação – reflexão – ação em um contexto geral, ou ainda, reflexão na ação em um sentido mais restrito à prática.

erros e ilusões presentes em nosso sistema de ideias (MORIN, 2007). Nessa mesma linha de pensamento, Freire afirma que o maior equívoco dos sujeitos não está em “respeitar seu estado de preponderadamente imersas na realidade, mas em não problematizá-las”. (FREIRE, 2014, p.18).

A racionalidade e a reflexão se propõem a contestar os modelos, inclusive aqueles que temos como padrão, no intuito de combater os erros e ilusões. Sua busca aporta dados empíricos, emocionais e atitudinais. Em outras palavras, dos **conhecimentos e experiências vividas, da relação emocional** que estabelece e das atitudes que são desenvolvidas, considerando esses dois aspectos.

Em contrapartida à racionalidade, reconhece-se o racionalismo, que contrariamente induz ao erro e à ilusão, pois ignora aquilo que não pode mensurar (MORIN, 2007). Seria como se a decisão do sujeito fosse apenas pautada na sua visão limitada que, no entanto, lhe pareceria global, referente a um todo que, na verdade, representaria apenas uma parte.

Ao levantar dados distantes entre a autoanálise docente e observação da pesquisadora, sabia-se que o erro e ilusão de certa forma estavam incorporados nas práticas pedagógicas. Morin (2007, p.28) definiria esta realidade, como um processo de *imprinting* cultural⁷⁵, que “marca os humanos desde o nascimento, primeiramente com o selo da cultura familiar, escolar em seguida, depois prossegue na universidade ou na vida profissional”.

Nesse sentido, entendemos que as práticas pedagógicas dos docentes participantes da pesquisa tomam como base os modelos pedagógicos de transmissão do conhecimento e que, possivelmente, foram recorrentes em seus modelos educativos, quando ainda estavam na posição de estudantes.

A intenção deste instrumento relacionando à autoanálise docente e à análise da pesquisadora, foi para que, intencionalmente, os professores pudessem estabelecer relações mais significativas com o processo pedagógico, podendo assim, agir sobre ela, com maior proatividade, inovação e assunção de riscos.

O que temos a fazer é repor o ser humano que atua,
que pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia,

⁷⁵ Marca matricial que inscreve o conformismo a fundo e a normalização que impede o poder de contestá-lo. (MORIN, 2007)

que cria e recria, que sabe e ignora, que se afirma e nega, que constrói e destrói, que é tanto o que *herda* quanto o que *adquire*, no centro de nossas preocupações. (FREIRE, 2014, p.19).

Nossa intenção corrobora ainda com o reconhecimento dos processos de “domesticação do tempo”⁷⁶, reconhecendo a importância da subjetividade e fortalecendo-a por meio de uma ação político-pedagógica⁷⁷.

f) Práticas pedagógicas na visão dos estudantes

Em consonância com o acompanhamento e observação das práticas pedagógicas dos professores do curso técnico em enfermagem, foram organizados os primeiros dados referentes à visão dos estudantes quanto às melhores práticas dos docentes e aquelas não tão assertivas, bem como suas expectativas quanto à atuação docente e sobre o entendimento que tinham quanto ao termo empreendedorismo. Ao todo, foram 38 estudantes respondentes, totalizando 100% dos matriculados no curso.

A partir dos dados iniciais levantados pelo questionário, pode-se perceber que 71,5% dos estudantes não fizeram cursos de formação técnica ou superior anteriormente, sendo que os demais 28,5% já fizeram outros cursos técnicos em áreas bem distintas da do curso em questão. Uma das respondentes estava concluindo o curso superior em Pedagogia e, outra, era Bacharel em Educação física.

A pergunta 1 trazia questões referentes aos dados pessoais e à motivação para fazer o curso. A média de idade dos estudantes era de 24 anos, no momento da pesquisa e, quanto às motivações, 15,79% dos

⁷⁶ Domesticação do tempo refere-se a um termo utilizado por Paulo Freire para estabelecer axiomas inexoráveis quanto ao futuro. A sociedade impõe a domesticação do tempo, cabe a educação, reconhecendo a subjetividade e o papel dos sujeitos na transformação social, evitar que isso se torne um fator de erro e ilusão nos processos educacionais.

⁷⁷ Político pois envolve os sujeitos da educação em sua multidimensionalidade e pedagógica por estar relacionada aos processos de desenvolvimento sócioeducacional dos sujeitos; que neste caso, refere-se, também, ao seu empoderamento.

estudantes optaram pelo curso considerando o mercado de trabalho, 2,63% por conta da família e 81,58% por afinidade com o curso.

Como as demais perguntas do questionário eram abertas, foram criados critérios, a partir das respostas apresentadas, para agrupar aquelas que eram comuns.

As respostas que apresentavam relação com a forma do professor ensinar para que os estudantes fossem capazes de aprender, foi categorizada como didática. Quando estava relacionado à diversificação de estratégias pedagógicas na aula, definiu-se a palavra “aulas dinâmicas⁷⁸”. Quanto à comunicação e relação entre professores e estudantes, categorizou-se como “interação com/entre estudantes”. Os demais critérios⁷⁹ definem-se por si. Os critérios com baixo índice de incidência foram categorizados como “outros”.

As questões 2 e 3 traziam os seguintes questionamentos, respectivamente: Quais as características que se destacam nos seus MELHORES professores? Quais as características não tão boas que se destacam nos seus professores?

Gráfico 6 – Relação entre as melhores e piores práticas dos professores

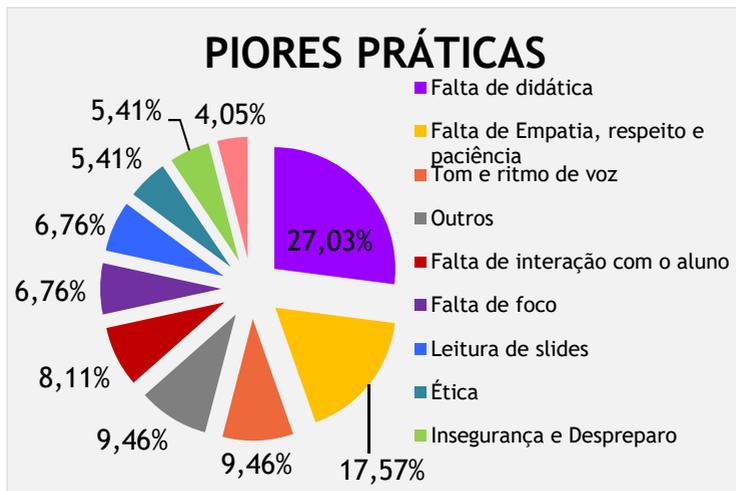


Fonte: da Autora (2016).

⁷⁸ A escolha desta palavra esteve relacionada a incidência com que ela apareceu. Ou seja, o entendimento dos estudantes quanto às aulas diversificadas era representado pelo conceito: aula dinâmica.

⁷⁹ Empatia, respeito, paciência, ética, motivação.

Gráfico 7 – Relação entre as melhores e piores práticas dos professores



Fonte: da Autora (2016).

Considerando os dados dos Gráficos 6 e 7, pode-se perceber que a melhor prática citada pelos estudantes se refere à empatia, ao respeito e à paciência, o que reforça as teorias dos diversos autores educacionais⁸⁰, que apresentam a importância do afeto, do respeito e de se colocar no lugar dos estudantes para que os processos de mediação e a aprendizagem possam se efetivar de forma significativa. Este mesmo item aparece como o segundo mais relevante nas práticas não assertivas dos docentes.

“Compreender inclui, necessariamente um processo de empatia, identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade.” (MORIN, 2007, p.95).

De acordo com Perrenoud (2001), os problemas na aprendizagem não são sempre cognitivos. Os valores e atitudes dos professores, inconscientemente, são interpelados durante a prática pedagógica e, em alguns casos, isso pode reforçar as desigualdades, uma vez que nem todos os estudantes possuem os mesmos privilégios ou a mesma parcela de estímulos; de atenção, carinho, respeito, amor, apoio e confiança.

⁸⁰ Feuerstein (1994), Wallon (1989), Vygotsky (1989), Morin (2007), Perrenoud (2001), Freire (1991).

Nesse sentido, o currículo formativo presente no plano de curso acaba se tornando diferente para estudantes em uma mesma classe, uma vez que os processos de mediação, muitas vezes privilegiam apenas alguns estudantes.

O mesmo acontece com a percepção de aulas dinâmicas, que pela percepção dos estudantes, quanto às melhores práticas, apareceu como a segunda característica mais citada (15,95%). Em piores práticas, como características que destituem a aula dos processos de dinamicidade, apareceram: a leitura de slides, falta de foco, tom de voz, falta de interação com o estudante e, no item “outros”, aparecem comentários referentes à falta de aulas práticas.

Toda situação didática proposta ou imposta uniformemente a um grupo de alunos é inadequada para uma parcela deles. Para alguns, pode ser dominada facilmente e, por isso, não constitui um desafio e nem provoca aprendizagem. Outros, porém, não conseguem entender a tarefa e não se envolvem com ela. (PERRENOUD, 2001, p.26).

Assim, considerando os múltiplos padrões cognitivos, dependendo dos estímulos, uma aula que tenha um foco muito expressivo no ensino, por meio da transmissão de conhecimento, faz com que alguns estudantes sejam mais privilegiados do que outros.

Além disso, considerando um modelo pedagógico pautado na competência a articulação com o saber fazer, como elemento da prática pedagógica é fundamental.

Quanto mais as aulas forem dinâmicas⁸¹, ou seja, quanto mais diferenciadas elas forem contemplando a diversidade cognitiva da turma, maior a possibilidade de desenvolverem aprendizagem.

Outro item significativo no olhar dos estudantes, quanto às piores práticas, é a didática, isto é, a forma com que o professor ensina e a sua capacidade de fazê-lo de uma forma que os estudantes sejam capazes de compreender e desenvolver a aprendizagem, que também tem relação com a falta de interação com os estudantes.

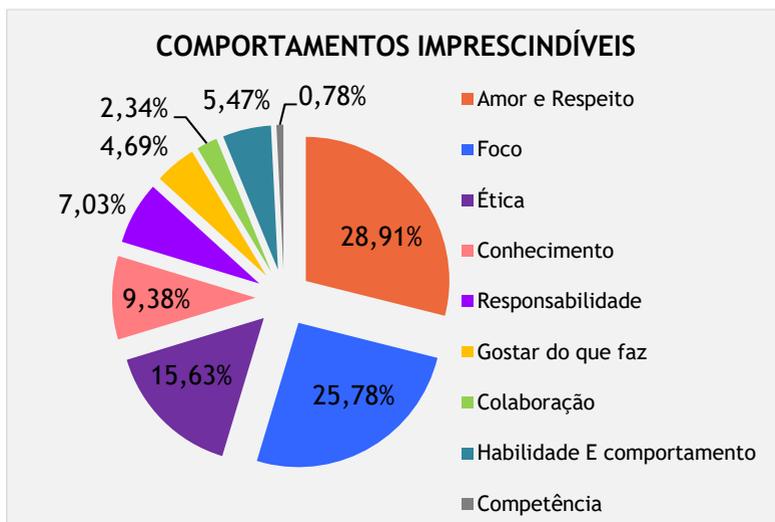
O item ética aparece tanto nas melhores quanto nas piores práticas e tem relação direta com o comprometimento e responsabilidade do professor no seu fazer pedagógico e na sua relação com os estudantes.

⁸¹ Com estratégias pedagógicas diversificadas.

Ficou perceptível, pelas respostas no questionário, que os estudantes sentem falta de aulas práticas e que os ajudem na sua prática profissional como Técnicos em Enfermagem.

A questão 4, versava sobre os comportamentos imprescindíveis para o sucesso do respondente como estudante e como futuro profissional.

Gráfico 8 – Comportamentos considerados pelos estudantes como imprescindíveis para o futuro profissional



Fonte: da Autora (2016).

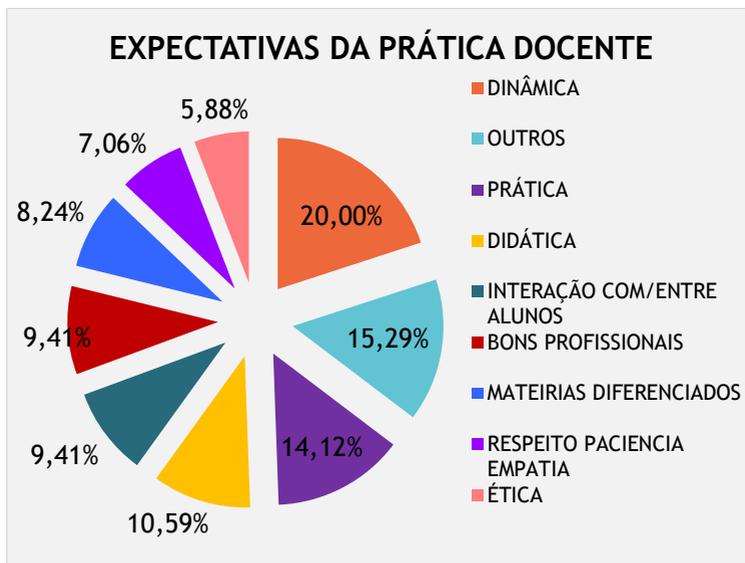
Os comportamentos considerados imprescindíveis para o sucesso enquanto estudante e enquanto profissional, mais citados foram: amor e respeito; foco; ética; conhecimento e responsabilidade.

A intenção, ao posicionar esta pergunta, era identificar quais dos comportamentos ligados à atitude empreendedora e às marcas formativas apareceriam. A nomenclatura das marcas formativas não apareceu em nenhuma das respostas, o que demonstra certo desalinhamento com a intencionalidade pedagógica, no desenvolvimento das marcas formativas do SENAC.

Quando questionados, na questão 5, quanto às suas expectativas com relação aos professores do curso e ao tipo de aula que gostariam que

eles apresentassem, os resultados mostraram-se muito similares ao que os estudantes detectavam como melhores práticas.

Gráfico 9 – Expectativas da prática docente



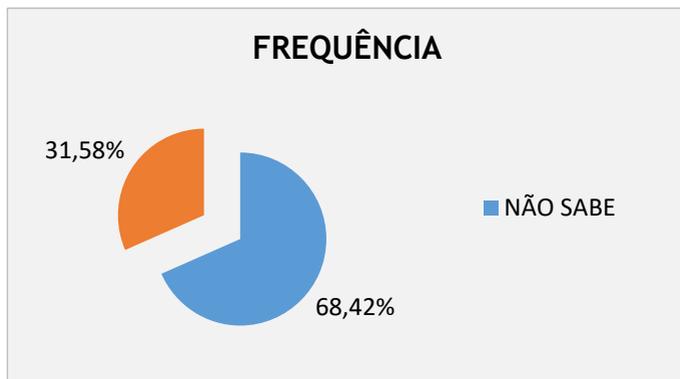
Fonte: da Autora (2016).

20% dos estudantes esperam por aulas mais dinâmicas, superando o modelo de aula que eles possuem atualmente. 14,12% dos desejam aulas práticas e, 10,59% almejam por professores com maior didática dentro de sala. Outro ponto significativo é a utilização de diferentes materiais didáticos (8,24%), que estabelece relação tanto com a didática quanto com aulas dinâmicas; a interação com os estudantes (9,41%) e o fato de os professores serem reconhecidos como bons profissionais (9,41%).

A última questão do questionário era referente ao empreendedorismo, ou seja, o que o estudante entendia por empreendedorismo e se ele se considerava um empreendedor.

As respostas dadas, que não representavam os possíveis conceitos de empreendedorismo, foram categorizadas como “NÃO SABE”.

Gráfico 10 – Frequência quanto ao conhecimento do conceito de empreendedorismo



Fonte: da Autora (2016).

De todos os estudantes que responderam ao questionário, 68,42% não sabiam ou apresentaram definições sem sentido sobre o conceito de empreendedorismo. Os demais 31,58% apresentaram relações com o empreendedorismo e, destes, mais da metade estabeleceram relações explícitas com a obtenção de lucro capital.

Considerando que a atitude empreendedora é uma das marcas formativas que precisa ser trabalhada em todas as unidades curriculares, como elementos da competência, foi possível inferir que houve falta de intencionalidade nas mediações pedagógicas frente a esta marca formativa.

Abordar a percepção dos estudantes quanto às práticas pedagógicas reforça o primeiro dos critérios universais de mediação: intencionalidade e reciprocidade.

Pelo critério da intencionalidade, o mediador deliberadamente interage com o mediado, selecionando e interpretando estímulos específicos, meios e situações, para facilitar a transmissão cultural e torna-la apropriada para cada mediado, adequando-a às suas necessidades intrínsecas. (SOUZA, et al., 2003, p.46).

Compreender as expectativas dos agentes mediado é compartilhar da mesma intencionalidade, buscando, desta forma, gerar estímulos compatíveis e que tornem possível a reciprocidade pela aprendizagem do estudante.

E, a partir destas perspectivas, a pesquisadora, juntamente com as demais observações realizadas – documentais e de prática – encaminhou-se para a Fase 9 (nove) da segunda etapa, prevista para a pesquisa-ação.

Fase 9 – *Feedback*

O *feedback*, como ação- reflexão- ação, representa uma etapa muito importante da aplicação da pesquisa, pois é, a partir dele que os participantes tomam consciência de suas práticas com base nas expectativas levantadas pelos estudantes; no modelo pedagógico e nas observações – documentais e de prática.

A apresentação do *feedback*, tem caráter formativo e interage com o conhecimento a priori desenvolvido, promovendo visão do processo e propiciando a aprendizagem. (BRUNER, 1990).

Além disso é, por meio do *feedback* que a intencionalidade quanto ao fazer pedagógico foi apresentada, possibilitando aos professores, que no momento da planificação⁸² fosse possível estabelecer ações recíprocas às expectativas dos estudantes e a organização do processo pedagógico frente ao modelo pedagógico do SENAC.

Segundo Feuerstein (2014), um mediador que articula a intencionalidade em sua atividade de mediação se torna mais efetivo e compreensível para aquele que é o receptor da mediação, que no caso desse *feedback* seriam os professores.

É preciso entender, portanto, que em um dado momento, quando absortos pela rotina e pelos processos, a realidade, como objeto, não é perceptível pela consciência crítica do homem. Segundo Freire (2016, p.56), em seminário realizado em abril de 1970, “a aproximação espontânea do homem em relação ao mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua”. Esta tomada de consciência favorece a postura do homem em favor da conscientização, fazendo com que ele assuma um posicionamento

⁸² Terceira etapa da pesquisa-ação.

epistemológico, diante da, agora, realidade conhecida e ou (re)significada.

O *feedback* e a reflexão para o replanejamento foram realizados com os professores nos dias subsequentes a aula observada, salvo os casos em que o docente não possuía agenda. Os encontros foram acompanhados pela pedagoga.

Para a análise no momento do *feedback*, considerou-se o plano de curso e o PTD, o resultado do instrumento OEE, as considerações dos estudantes. Nesse momento, foi possível verificar o quanto os professores estavam, ou não, cientes da organização do curso, do modelo pedagógico do SENAC e da sua forma de dar aula.

Para realização do *feedback*, considerou-se os critérios universais de mediação de Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014):

- **Intencionalidade e reciprocidade** – esta reflexão se realizou no sentido de garantir a intencionalidade do *feedback* e a importância do mesmo para desenvolvimento da visão sistêmica do processo pedagógico. Nesse momento, foi relevante a análise de todas as informações sobre a mediação pedagógica e os dados obtidos pelo questionário dos estudantes, para que os professores fossem recíprocos a necessidade de mudança, assegurando um trabalho coletivo e cooperativo.

- **Mediação de significado** – essa reflexão partiu da exposição dos anseios dos docentes em relação ao fazer pedagógico, auxiliando-os no entendimento do impacto das suas práticas na motivação e aprendizagem dos estudantes.

- **Transcendência** – nesse momento, o professor foi desafiado a manifestar atitudes, em um processo metacognitivo e compreender como poderia, aplicando os critérios de mediação, modificar suas estruturas cognitivas e, conseqüentemente, suas práticas pedagógicas.

- **Mediação da consciência da modificabilidade** – foi possível promover certa modificabilidade cognitiva nos docentes e fazer com eles identificassem suas capacidades reais e potenciais. Essas capacidades foram evidenciadas e entendidas pelos participantes.

Esse processo de incorporação dos critérios universais de Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) foi realizado frente aos dados levantados pelo instrumento de autoanálise da OEE, contrastando com os dados das observações das práticas pedagógicas, e com os resultados da manifestação dos estudantes, sobre o perfil das aulas no curso. Esse

momento foi subsidiado, por exposições orais e manifestações dos participantes.

Em uma análise geral, todos os professores demonstraram dificuldades de identificar a relação entre o modelo pedagógico e as marcas formativas.⁸³

Cada professor, diante das especificidades levantadas a respeito de sua prática, foi incentivado a estabelecer uma relação entre as práticas executadas e aquelas expressas no feedback. Quando foram abordadas as questões relacionadas à implementação das marcas formativas, o comentário comum foi: “Já ouvi falar, mas não sei bem o que são as marcas formativas”.

Segundo o Modelo Pedagógico do SENAC as marcas formativas são “elementos de competência obrigatórios em todos os cursos do portfólio SENAC, considerando a relevância para a formação de qualquer profissional”. Todos os professores que atuam na unidade SENAC São Bento do Sul, passaram pelo curso online sobre o Modelo Pedagógico.

Quanto ao planejamento, todos os professores reconheceram não construir planejamentos formais. Um comentário recorrente é: “Meu planejamento está na cabeça”.

De acordo com Zabala (2010), a prática pedagógica não deveria ser o fruto de um improviso, é preciso planejar antecipadamente, uma vez que “a dinâmica da aula e a complexidade dos processos grupais de ensino/aprendizagem obrigam a dispor, previamente, de um leque amplo de atividades que ajudem a resolver os diferentes problemas que a prática educativa coloca. (ZABALA, 2010, p.93).

Levando-se em consideração as práticas pedagógicas observadas, ressaltou-se a importância de, intencionalmente, considerar o que o estudante já sabe, como bússola para direcionamento do processo de aprendizagem e ampliação dos potenciais de desenvolvimento de competências.

Segundo Bransford, Brown e Cocking (2007), o conhecimento prévio não é só o que o estudante traz para a sala, que tem base em suas experiências pessoais, refere-se, também, a todo conhecimento que o estudante pode adquirir ao longo da vida, sejam estes relacionados ao conhecimento das funções sociais, culturais, das questões de raça, gênero, afiliações culturais e étnicas. Todas essas questões que influenciam na aprendizagem, não são conhecidas pelo docente e precisam ser

⁸³ Que fazem parte do modelo pedagógico nacional.

mobilizadas para que possa atuar de forma mais efetiva na organização das mediações pedagógicas.

Saber o que faz parte do universo de conhecimento dos estudantes é importante para que se possa estabelecer conexões e dar significado ao que precisa ser aprendido. E, para que isso aconteça é necessário criar oportunidades, ou seja, deixar o estudante

[...] expressar suas próprias ideias e, a partir delas, convém potencializar as condições que lhes permitam revisar a fundo estas ideias e ampliar as experiências com outras novas, fazendo com que se deem conta, também, de suas limitações, situando-os em condições de modificá-las se for necessário, ao mesmo tempo em que se buscam outras alternativas. (ZABALA, 2010, 94).

Considerando esses conceitos, destacou-se com todos os professores durante o *feedback* a necessidade de desenvolver aulas diversificadas, planejando e implementando o planejamento, considerando o contexto do estudante, da escola e dos conteúdos, buscando articular diferentes estratégias para motivar os estudantes à aprendizagem, ou seja, mobilizando todo potencial que a orientação empreendedora educacional prevê.

A motivação de aprendizes de todas as faixas etárias é desencadeada quando o objeto de conhecimento tem significado para os estudantes, quando sua aplicabilidade e impactos se estendem para outras pessoas e para a sociedade.

Nessa lógica, trabalhar com um modelo didático dinâmico e que tenha como foco a resolução de problemas reais instiga o estudante à aprendizagem.

“Estudantes motivados para a aprendizagem gostam de novos desafios; os que são orientados pelo desempenho estão mais preocupados em não cometer erros do que aprender.” (BRANSFORD, BROWN E COCKING, 2007, p.88). E isso, no contexto da instituição pesquisada, se reflete na avaliação da aprendizagem.

Registrou-se uma preocupação muito grande com relação à “prova” e que não condiz com o modelo pedagógico institucional. Os dados mostram que, de maneira geral os professores, durante os processos avaliativos, focam seu olhar para os conhecimentos teóricos, em âmbitos cognitivos da identificação e compreensão, enquanto o perfil do egresso

e modelo pedagógico privilegiam a simulação de situações práticas, em que o estudante vivencie ou descreva sua ação, articulando, nestes casos, habilidades cognitivas de maior complexidade – análise e/ou aplicação.

Perrenoud (1999, p.78) afirma que “a avaliação das competências não pode ser senão complexa, personalizada e imbricada no trabalho de formação, propriamente dito”. Assim, não é possível avaliar competências de uma maneira padronizada, é preciso não se limitar a provas clássicas e tradicionais.

Diante dos dados gerais levantados e com o grupo de docentes, considerando as características comuns nos aspectos analisados, procedeu-se na sequência à organização e à análise do feedback individual, realizado com cada um dos professores. A metodologia de reflexão foi a mesma com todos, diferenciando-se apenas nos aspectos a serem pontuados quanto ao processo pedagógico.

A análise do feedback foi realizada em parceria com o professor, tomando como parâmetro os critérios universais de mediação de Feuerstein, destacando-se a importância da intencionalidade como significação da observação, com base no Modelo pedagógico do SENAC – e suas marcas formativas; nas expectativas dos estudantes quanto ao curso e, também, na confiança que se tem na capacidade de Modificabilidade cognitiva de todos os participantes: professores e estudantes.

a) Professor 1

Como pontos positivos, na observação das práticas, foi registrado o uso da contextualização estabelecendo relações com situações reais, favorecendo a significação dos estudantes quanto aos conteúdos; conhecimento teórico e prático; o tom de voz, dando ênfase a situações importantes e a disponibilidade do professor 1 com os estudantes.

Como pontos a melhorar, foram registrados: a falta de explicitação da intencionalidade pedagógica; a necessidade da relação dos conteúdos com o perfil profissional de conclusão; definição de planejamento antecipado; melhor coesão e significação nas retomadas de conteúdo; ausência de apresentação da temática da aula; modelo de apresentação extremamente textual; leituras do slide que tornam a aula maçante; posicionamento na sala - sempre atrás do computador; metodologia de transmissão do conhecimento, incompatível com a

metodologia para o desenvolvimento de competências; falta de percepção⁸⁴ do comportamento do estudante durante a aula; a organização dos instrumentos avaliativos com caráter de cobrança e testagem de conhecimentos exclusivamente teóricos e a ausência da significação das marcas formativas pela ação discente e docente.

Observou-se, também, nessa reflexão, os critérios que os estudantes avaliaram como as melhores e não tão boas práticas dos professores, bem como, as suas expectativas.

A análise do feedback com o professor foi tranquila, justificou sua exposição dado o conteúdo de sua aula ser muito teórico, inviabilizando um trabalho mais dinâmico. Discutiu-se com o professor o conceito de aula dinâmica sob o ponto de vista pedagógico, que prevê a utilização de diferentes estratégias de ensino ao longo da aula. Além disso, fez-se um *link*, com a questão da didática, ou seja, ensinar de uma forma que o estudante seja capaz de aprender (AUSUBEL, 1980).

Outro ponto que foi contemplado foi a avaliação, que para o professor 1, servia para ter a certeza daquilo que o estudante sabe.

Um contraponto apresentado foi a possibilidade da avaliação ser também organizada como um processo crítico de reflexão sobre a ação, do discente e do docente. Os questionamentos foram: “Como um técnico em enfermagem, no exercício de sua profissão, lida com os transtornos de pensamento?” O que é mais importante o técnico em enfermagem saber fazer? Para que ele saiba fazer isso, como poderia ser organizada uma aula prática? Será que atividades que contemplem somente o saber teórico e que induzem os estudantes a memorização para a “prova”, garantem o desenvolvimento da competência?

Em um processo metacognitivo, de pensar sobre o pensamento, o professor concordou que se faz necessário definir estratégias mais articuladas ao desenvolvimento de competências e, conseqüentemente, ao modelo pedagógico institucional.

Constatou-se que, em outro momento, o professor procurou a coordenação pedagógica para auxiliá-lo na organização de instrumentos avaliativos mais condizentes com a metodologia do SENAC.

Essa constatação expressa os efeitos de uma participação efetiva baseada no processo de ação-reflexão-ação.

⁸⁴ Esta percepção está relacionada aos sinais que os estudantes manifestam ao longo da aula, como bocejos, inquietação na carteira; cansaço nítido pela inclinação do corpo sobre a mesa.

b) Professor 2

A análise do *feedback* realizada em parceria com o professor, tomou como parâmetro os critérios universais de mediação de Feuerstein, a importância da intencionalidade como significação da observação, com base no Modelo pedagógico do SENAC; nas expectativas dos estudantes quanto ao curso e aos seus professores e, também, na confiança que se tem na capacidade de Modificabilidade dos professores e estudantes.

Os destaques para a reflexão partiram dos pontos positivos das práticas do professor, quais sejam o nível do conhecimento técnico; as experiências profissionais e o reconhecimento dos estudantes quanto a sua prática na enfermagem especificamente.

Os conhecimentos técnicos são importantes, mas não necessariamente garantem o domínio e a habilidade, para realização da transposição didática, contextualizando o tema ao perfil de conclusão do técnico.

Nesse sentido, observou-se a necessidade do planejamento, para manter o foco da aula, que poderia aproveitar melhor algumas situações que surgiram no processo da mediação. O planejamento pode também auxiliar na variação das metodologias, favorecendo diversos estilos de aprendizagem.

Outro aspecto interessante que fez parte da reflexão foi a questão da interação. Nem todos os professores conseguem promover de fato a interação com seus estudantes. Dar voz ao estudante durante a exposição, requer alguns procedimentos e muita segurança por parte do professor, para incluir as experiências e expectativas dos estudantes e ampliá-las na direção do conhecimento científico.

Uma situação de aprendizagem inclui o contexto, os artefatos, o conteúdo e os atores, suas posturas, tom de voz, expressão corporal. Orquestrar de forma não repetitiva e nem monótona uma hora de trabalho, sob o princípio de interação, é o ideal desejado. No entanto, isso nem sempre é possível. O importante é compreender que esta é uma abordagem necessária em uma situação de aprendizagem prática, ou por competências.

Uma formação pedagógica inclui os princípios teóricos, práticos e, até mesmo, uma boa oratória para garantir a comunicação.

Outro aspecto importante que esta análise propiciou foi a reflexão de que é possível agir com proatividade em situações de aprendizagem. A aproximação devida entre professor e estudante, para interferir nos

momentos de baixa atividade, considerando o “estado de espírito” do estudante – trabalhador, que vem para o curso noturno. (cansaço, desânimo, sono). A intencionalidade pedagógica precisa estar marcada a todo momento e o professor, precisa estar disponível e ao mesmo tempo atento aos sinais que os estudantes lhe fornecem no decorrer das aulas, para que possa articular o seu potencial de inovação e desenvolver estratégias, sem perder o foco dos objetivos da aula.

A intencionalidade precisa além de gerar a mudança de estímulo, alterar o receptor da mediação, “se o mediado está sonolento, o mediador induzirá um estado de alerta”, o mesmo ocorre, quando o ritmo de aprendizagem de um mediado é mais lento, o “mediador ajustará a taxa do fluxo de estímulo para o tempo do mediado” (FEUERSTEIN, 2014, p.83).

Quanto ao processo de avaliação da aprendizagem, destacou-se a importância de se avaliar na direção de observar o nível de competência - e este inclui a relação entre teoria e prática, mesmo que esta prática nem sempre esteja situada de modo real, mas simulada. Ressaltou-se, também, a importância da relação do instrumento avaliativo com os indicadores de aprendizagem e, também, da organização da situação de aprendizagem que favorecesse a ação, no sentido de desenvolver a competência desejada.

Outro aspecto a ser observado em um processo de avaliação é a devida pertinência das questões avaliativas para com os instrumentos utilizados e a intencionalidade da aula em relação à metodologia e as marcas formativas do SENAC. O modo como se realiza um processo de avaliação promove ou não a capacidade crítica-reflexiva do estudante.

Para que uma prática promova a modificabilidade cognitiva, faz-se necessário que os professores incorporem esses princípios em seu modo de agir e de avaliar.

c) Professor 3

A análise do *feedback* realizada com o professor 3 seguiu a mesma metodologia dos demais professores.

Muitas vezes o professor conhece os princípios do curso, o perfil do egresso, as marcas formativas, mas encontra dificuldades de operacionalizar estas informações na prática. Quando isto acontece, a intencionalidade pedagógica se distancia dos objetivos desejados. Não basta tomar conhecimento dos princípios, é preciso incorporá-los no fazer

cotidiano, e isto não se consegue sem um comprometimento e formação continuada.

A análise dos pontos positivos levantados, pelos estudantes, sobre a prática pedagógica dos professores foi o ponto de partida. Neste caso, destacou-se o coletivo dos professores e quais as práticas que a pesquisadora identificava como sendo positivas, na aula do professor 3. Entre elas, salientou-se a admiração dos estudantes com relação ao professor, como um excelente profissional, coerente com o que fala, bem como atencioso e paciente ao ensinar.

Quanto aos aspectos a melhorar, apresentou-se a questão do planejamento antecipado, de a aula estar muito centrada no ensino teórico, quando o modelo do SENAC prevê o desenvolvimento de práticas para que projetem o desenvolvimento da competência. Algumas sugestões foram levantadas como: proceder a retomada dos conteúdos do encontro anterior, no intuito de estabelecer um fio condutor no processo de desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes; enviar os slides da apresentação por e-mail para os estudantes, em vez de investir tempo em copiá-los; melhorar a qualidade das cópias dos textos e incluir as devidas referências.

Quanto ao modo e os instrumentos de avaliação, a reflexão evidenciou a importância de atividades direcionadas ao desenvolvimento de competências (teoria-prática) e não somente verificação teórica. A maioria das avaliações estão no nível das habilidades cognitivas de identificação e de compreensão, enquanto as competências previstas para a unidade curricular estão no nível da análise e aplicação (MARZANO, 1998).

d) Professor 4

Seguindo a mesma metodologia, esta reflexão partiu da relação da disciplina com o perfil do egresso, o reconhecimento do modelo pedagógico e as marcas formativas.

Buscando criar significado para a modificação das práticas pedagógicas, evidenciou-se as expectativas dos estudantes, em relação ao que compreendem como melhores e não tão assertivas práticas pedagógicas. No decorrer da análise do *feedback*, apareceram outras questões periféricas a serem observadas como: a importância da entonação de voz, a importância da empatia com os estudantes, a

preocupação em realizar corretamente as demonstrações práticas, articulando exemplos práticos e os conhecimentos técnicos, a preparação dos recursos e equipamentos antecipadamente.

As práticas pedagógicas em questão são referentes ao módulo I do curso, e essa unidade curricular abre possibilidades para atividades práticas, favorecendo uma melhor organização didática das aulas. No entanto, isso requer um planejamento articulado e antecipação na testagem dos recursos pedagógicos, distribuindo-os adequadamente para que todos tenham uma boa visão e participem da demonstração.

A segurança do professor ao apresentar os conteúdos implica no respeito e credibilidade do estudante. Isso se adquire quando se tem domínio do conteúdo, bom planejamento e uma metodologia clara de atuação. Ser um bom profissional é um crédito, mas ser um bom professor requer ainda outras competências, especificamente pedagógicas.

Quanto ao processo de avaliação, este precisa ir além de uma verificação puramente teórica e incluir situações de análise que favoreçam as condições de uma reflexão teórico-prática, condição necessária para a efetividade do exercício da função como técnico em enfermagem, considerando as competências previstas para aquela unidade curricular.

A aposta da pesquisa prevê que esta etapa de análise e reflexão das práticas aguce o potencial de modificabilidade cognitiva no grupo participante. Nesse sentido, a sequência do estudo é um realinhamento do processo pedagógico e novamente uma observação e análise.

4.4 Etapa 3 – Planificação⁸⁵: realinhando o processo pedagógico

Logo na sequência do *feedback*, professores, pedagoga e pesquisadora iniciaram o processo de reflexão sobre o planejamento e as estratégias para reorganização do processo pedagógico, agora, com base no desenvolvimento de competências.

O primeiro passo foi **desconstruir** a ideia de que o professor é a única fonte de informação e que ele está ali para transmitir educação. Sob a perspectiva freireana “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Isto é, o fato de simplesmente educar não aproxima o estudante do professor,

⁸⁵ Planificação – ato de planejar, de projetar.

uma vez que o segundo não permite ao primeiro construir sua história, a partir do seu ponto de vista social e ideológico, ou seja, EDUCAR-SE.

Gandin e Cruz (1996) refletem, assim como Freire, sobre a impossibilidade de neutralidade no processo pedagógico. “Mesmo que a escola queira ficar neutramente repassando conteúdos preestabelecidos, ela estará participando da luta de construção das pessoas e da sociedade, só que neste caso, reforçando a domesticação.” (GANDIN; CRUZ, 1996, p.20).

Nesse mesmo sentido, Zabala (2010) reforça a importância da consciência do docente quanto ao seu papel que, de certa forma, influencia na formação do sujeito, seja esta influência⁸⁶ de concordância ou contradição.

Nós professores, podemos desenvolver a atividade profissional sem nos colocar o sentido profundo das experiências que propomos e podemos nos deixar levar pela inércia ou pela tradição. Ou, podemos tentar compreender a influência que estas experiências têm, e intervir para que sejam as mais benéficas possíveis, para o desenvolvimento e amadurecimento. [...] O segundo passo consistirá em aceitar ou não o papel que podemos ter neste crescimento e avaliar se nossa intervenção é coerente com a ideia que temos da função da escola e, portanto, de nossa função social como educadores. (ZABALA, 2010, p.29).

Assim, a função da pesquisadora nesta fase foi de problematizar as práticas pedagógicas, considerando o cenário até então desenhado: a autoanálise da OEE do docente; a percepção do estudante quanto às práticas do professor; a análise e a observação do processo pedagógico pela pesquisadora; a tomada de consciência do docente quanto ao modelo

⁸⁶ A influência apresentada, sob o ponto de vista do empoderamento do sujeito, é que por meio da prática pedagógica, o professor promove momentos, com base em situações problema, em que os indivíduos e o próprio professor interagem, apresentando diferentes pontos de vista. A concordância e a contradição serão fruto de uma construção crítica e consciente do estudante, diante do cenário mobilizado pelo docente e pelo grupo.

pedagógico e à percepção dos critérios universais de mediação no fazer pedagógico.

O planejamento aconteceu de forma subsequente ao *feedback*. Para reconstruir o planejamento, questionou-se os docentes quanto à necessidade de pensar fora do padrão convencional até então utilizado. O professor precisa reconhecer o perfil do estudante do curso técnico em enfermagem, o que o motivaria a aprender e como as aulas teriam um impacto positivo e significativo para o desenvolvimento da competência prevista em sua unidade curricular.

Para orientar a organização do planejamento, pode-se observar os passos definidos por Kuller & Rodrigo (2013), já apresentados anteriormente:

- **Retomada** (Contextualização) – relacionar as temáticas trabalhadas estabelecendo conexões com os novos conteúdos.
- **Temática** (Mobilização) – apresentação da temática da aula, buscando a mobilização crítica-reflexiva do estudante para a percepção do perfil profissional de conclusão relacionada ao tema em questão.
- **Desenvolvimento** em que são identificadas, organizadas e descritas as atividades de aprendizagem, buscando intencionalmente contemplar os diferentes modelos cognitivos com atividades práticas, lúdicas, teóricas⁸⁷. É no desenvolvimento, também, que o professor se organiza para realizar a coordenação e o acompanhamento das atividades planejadas, bem como fará a análise/avaliação da implementação das situações de aprendizagem para o desenvolvimento da competência.
- **Síntese e aplicação** – Neste item o professor fecha a etapa de ação-reflexão-ação, realizando o resgate dos principais pontos abordados, sua relação com a competência e com as marcas formativas do SENAC.

Vale lembrar que o modelo de Kuller & Rodrigo (2013) não é intencional quanto à apresentação e o desenvolvimento das marcas formativas, como elementos da competência, até porque a publicação do livro, precede a composição do modelo pedagógico nacional.

⁸⁷ Que neste caso corresponderiam a outras fontes de informação, em Kuller (2013).

Partindo dos conceitos da ZDP⁸⁸ de Vygotsky e da Mediação da aprendizagem em Feuerstein (2014), a ideia do desenvolvimento deste trabalho é garantir uma posterior espiral de autonomia, com o desenvolvimento e apropriação da metodologia do SENAC e ao modelo de gestão do processo educacional, pelo docente, ampliando a possibilidade de aumento dos índices de OEE dos professores.

Esta espiral da autonomia adotaria os seguintes critérios:

- Percepção da prática do professor na mediação pedagógica, em todo o processo pedagógico.
- Mediação e problematização da organização dos instrumentais pedagógicos (planejamento e avaliação) com docente e pedagogo.
- Elaboração dos instrumentais pelo professor, que encaminharia o material ao pedagogo para acompanhamento e avaliação.
- Elaboração dos instrumentais de forma autônoma, com envio para conhecimento, validação e sugestões do pedagogo, quando necessário.

Como o trabalho de pesquisa não objetivou dar continuidade as análises das aulas de todos os professores, após a segunda ação, pautada na replanificação; a ideia de espiral da autonomia foi trabalhada com a pedagoga institucional, para que ela pudesse dar sequência com os professores ao longo do percurso de formação que esta pesquisa deu início.

Ao analisar os documentais dos professores (planejamento e avaliações), foi possível perceber o quão próximos ou distantes estavam frente ao modelo pedagógico. E, no segundo momento, seguindo a espiral da autonomia, iniciou-se a mediação e problematização na/para organização dos instrumentos, considerando o modelo pedagógico.

Esse processo é também chamado por Shön (2008) de ensino prático reflexivo, em que, por meio de processos práticos, é possível ajudar os sujeitos aprendentes⁸⁹ no desenvolvimento de talentos essenciais para “a competência em zonas indeterminadas da prática.” (SHÖN, 2008, p.25). Este método leva o sujeito a refletir na ação, onde as situações práticas são singulares, incertas e conflitantes.

⁸⁸ Zona de desenvolvimento proximal.

⁸⁹ Em constante processo de aprendizagem.

Todos os professores que participaram da planificação, participaram da validação de um rol de indicações para aperfeiçoar sua Orientação Empreendedora Educacional observando:

- o processo de coesão entre os elementos da competência, ou seja, na retomada como uma estratégia de contextualização para o estudante;
- as temáticas e sua relação com as competências a serem desenvolvidas, considerando a Unidade curricular e o perfil profissional de conclusão;
- a compreensão do conceito de atividade de aprendizagem, tendo o estudante como protagonista;
- o exercício da estratégia de ação-reflexão-ação – para identificar qual o conhecimento prévio do estudante, no intuito de selecionar outras fontes de conhecimento compatíveis com seus *gaps*;
- o acompanhamento do processo, buscando intervir de forma intencional, significativa e contextualizada, disponibilizando outras fontes de informação que subsidiassem o desenvolvimento das competências;
- a avaliação como um processo contínuo a ser mobilizado em cada situação de aprendizagem;
- as marcas formativas, como elementos da competência, que precisam estar presentes intencionalmente em todo o processo educacional e fazer parte da síntese (fechamento da aula).

Em síntese, os participantes, durante todo o processo, refletiram sobre suas práticas, considerando as mediações pedagógicas em todo o processo educacional, no intuito de que fossem capazes de estabelecer relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos.

Segundo Dewey (1974, p.151 apud SHÖN, 2008, p.25), “ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas falando-se a ele, mesmo que o falar correto possa guiar o seu olhar e ajudá-lo a ver o que precisa ver”. A problematização, no momento do planejamento, é fundamental para que o docente possa simular possíveis adversidades.

Quanto às especificidades de cada professor, no momento da planificação foi possível alcançar grande abertura por parte dos docentes 2, 3 e 4, para modificarem a lógica conteudista de suas aulas. Os docentes

reorganizaram todo o processo, a começar pela construção de um plano de aula intencional, que estivesse em consonância com o modelo pedagógico; que fosse ao encontro das expectativas dos estudantes e que, mobilizassem as dimensões da orientação empreendedora educacional na potencialização do processo pedagógico.

Cada professor elaborou seu planejamento, considerando as especificidades da competência, relacionada à Unidade curricular que trabalhava e às marcas formativas. Ao final do planejamento, o professor socializou sua construção e a pesquisadora elaborou um resumo. Como resultado, foi construído um e-mail para socializar o planejamento e apontar algumas indicações, considerando os pontos que precisavam ser intencionalmente desenvolvidos e trabalhados por cada um dos docentes em sala de aula.

Analisando as apresentações elaboradas pelos docentes, constatou-se que tinham um formato muito teórico e conteudista, para tentar minimizar esta questão foi oferecido a todos os docentes do SENAC uma formação para utilização significativa de outras ferramentas, como o Prezi⁹⁰.

4.5 Etapa 4 – Ação: implementação

Assim como dizia Paulo Freire: “Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte”. (FREIRE, 2014, p.93). Ainda de acordo com Freire (2014), não somos apenas o resultado dos conhecimentos teóricos e das experiências profissionais que tivemos, muito embora isso, também, faça parte da vida dos sujeitos.

Estas diferenças e subjetividades relacionadas a vivências distintas dos professores do SENAC, permitiram uma multiplicidade de práticas, que muito embora tenham seguido um roteiro, de nada se aproximaram. Isso porque o roteiro não representa um fim nele mesmo, mas apenas um caminho construído coletivamente pela visão do todo.

Não há um método específico, mas uma mobilização de olhares que direcionaram as práticas pedagógicas de forma intencional e significativa, e que poderiam ser capazes de potencializar a ação docente.

⁹⁰ Prezi é um programa para elaboração de apresentações, que requer hipertextualidade, favorecendo a significação e criando teias ou trilhas para o desenvolvimento da aprendizagem.

A implementação dos planos desenvolvidos coletivamente com a pesquisadora, o professor e a pedagoga do SENAC, também contou com a observação da pesquisadora, que assumiu a mesma postura de registro. Algumas aulas tiveram registro exclusivo de áudio e fotografia, enquanto outras foram registradas em arquivo audiovisual.

Após a planificação, acordou-se com o grupo a continuidade da quarta etapa da pesquisa-ação (ação), que foi observada e protocolada pela pesquisadora, com base nos indicadores previstos no instrumento de OEE e na própria metodologia do Senac.

a) Prática pós-planejamento: Professor 2 – 31/05/2016 (protocolo 1)

O professor estava bastante ansioso. Ao perceber o nervosismo do docente a pesquisadora, antes do início da aula, chamou-o para a sala dos professores e tranquilizou-o, falando das suas qualidades, que ele tinha muito conhecimento de prática e que possuía o planejamento. Resumindo, não tinha motivos para ter medo ou insegurança. Mais calmo o professor agradeceu e dirigiu-se para a sala de aula.

A aula do professor começou pontualmente às 19h. Houve uma certa espera, como de praxe, em virtude da alimentação do sistema acadêmico. O professor, nesse momento, demonstrou intencionalidade, ao esclarecer aos estudantes que o tempo de espera era relacionado a uma atividade burocrática do fazer pedagógico e que é uma necessidade para a liberação da lista de chamada.

Na sequência o professor inicia o processo de retomada, resgatando os conteúdos anteriores, tratando sobre a organização curricular e o perfil profissional de conclusão.

O tom de voz do professor estava apropriado, trouxe entonações diferenciadas para dar conta de elementos mais relevantes. Além disso, instigou a participação dos estudantes no momento de reflexão dos conteúdos trabalhados.

O professor dispensou muito tempo para realização da retomada, provocando certo cansaço nos estudantes. Observa-se que este momento deve existir, mas precisa ser agilizado.

Antes de apresentar a temática, o professor questionou os estudantes quanto às marcas formativas. Ele apresentou uma a uma e disse que estes temas passariam a fazer parte das aulas dele, sempre no intuito

de tornar perceptível e intencional cada uma das marcas trabalhadas, pois constituem parte da filosofia do modelo pedagógico do SENAC.

O professor utilizou o Prezi para sua apresentação, o que chamou bastante atenção dos estudantes. A apresentação estava bem intuitiva, com imagens e palavras-chave, levando o estudante a uma leitura hipertextual.

Foto 7 – Aula professor 2 - pós-planificação



Fonte: da Autora (2016).

A partir da apresentação, trabalhou a temática da aula⁹¹, significando-a com o perfil profissional de conclusão e estabelecendo relações entre o conteúdo, a competência e a aplicação prática no mercado de trabalho.

Às 20h36min, o professor iniciou a divisão dos grupos, explicou a atividade de aprendizagem e todos começaram a trabalhar. Considerando que o grupo de estudantes quase não interage e com o intuito de desenvolver a atitude colaborativa⁹², elaborou uma atividade dinâmica de separação dos grupos, utilizando as terminologias que seriam trabalhadas.

Depois dos grupos estarem divididos, eles foram levados a refletir sobre o significado de cada um dos termos, apresentando-os ao grande grupo.

⁹¹ A temática da aula foi sobre as Terminologias.

⁹² Marca Formativa.

Foto 8 – Aula Professor – pós-planificação



Fonte: da Autora (2016).

Foto 9 - Aula Professor – pós-planificação



Fonte: da Autora (2016).

A atividade era baseada em um jogo de desafio entre equipes, em que precisariam selecionar terminologias e descrever seu significado. Primeira etapa precedeu a pesquisa e elaboração das cartelas e em um segundo momento, cada equipe poderia fazer os desafios.

O professor caminhou pela sala, acompanhou o processo e atendeu os estudantes. Ninguém dormiu ou demonstrou sinal de cansaço. Para o fechamento, o professor questionou os estudantes sobre as marcas formativas que eles consideravam que fizeram parte do contexto da aula. Chamou a atenção o comentário de uma aluna, que referenciou a atitude empreendedora. Ao ser questionada em que momento ela percebeu a presença desta marca ela falou: “Na atitude do professor, que assumiu o risco de mudar para fazer uma aula diferente para a turma”.

Ao questionar sobre o que acharam da aula, foi unânime que ele deveria manter essa dinâmica para as aulas. Uma das estudantes registrou o seguinte comentário: “Professor, confesso que hoje vim preparada para

dormir na aula, mas a sua aula foi muito legal hoje e me senti motivada a participar.”

Por fim, o professor foi aplaudido pela turma e ficou visivelmente feliz e satisfeito com o resultado.

**a) Prática pós-planejamento: Professor 1 – 08/06/2016
(protocolo 2)**

A aula do professor 1 iniciou às 19h11min, com uma fala sobre o resultado das observações em relação às suas práticas pedagógicas. Na sequência, fez a retomada com a dinâmica das palavras-chave, utilizando a técnica “batata quente”. Apesar do início da dinâmica ter ficado um pouco confuso, o professor reorganizou a atividade e deu andamento à aula.

Na sequência, o professor explicou a atividade de aprendizagem, dividiu os grupos e acompanhou o processo, fazendo inferências significativas à postura dos estudantes, que simulavam o atendimento aos pacientes com transtornos do pensamento. Os pacientes eram estudantes que receberam envelopes com transtornos reais e fariam a representação nos grupos, em forma de circuito. Cada grupo tinha 5 minutos para fazer perguntas para os “pacientes”. A ideia era que eles percebessem o transtorno dos pacientes, por meio dos comportamentos que eles apresentaram e elaborassem os registros para encaminhamento.

Os estudantes adoraram a atividade e foram muito participativos. Alguns trechos das simulações foram gravados em vídeo.

Foto 10 e Foto 11– Aula Professor – pós-planificação



Fonte: da Autora (2016).

**b) Prática pós-planejamento: Professor 3 – 16/06/2016
(protocolo 3)**

A aula iniciou às 19h05 min, o professor 3 fez a chamada e posteriormente retomou os conteúdos. A metodologia da retomada foi de interação oral com os estudantes, que precisaram realizar uma mobilização de resgate de memória e estabelecer relações com o perfil de conclusão do curso de enfermagem.

Assim, como na primeira aula, os estudantes estavam atentos à aula do professor 3. Este apresentou o tema em slides, ainda, com muito texto. Fez pausas durante a aula, demonstrando que internalizou a cópia dos estudantes. Vale ressaltar que o professor 3 foi intencional no início informando que gostaria que eles prestassem atenção na aula e que depois ele passaria os conteúdos, mas mesmo assim, eles continuaram copiando.

O professor 3 estabeleceu certa segmentação entre uma atividade e outra e a contextualização e a mobilização ao longo da aula foram limitadas.

Na atividade de aprendizagem os estudantes foram bem participativos.

**a) Prática pós-planejamento: Professor 4 – 20/06/2016
(protocolo 4)**

No início da aula os estudantes estavam ansiosos. O professor 4 utilizou os critérios de mediação para explicar a atividade, mencionando a importância da concentração para realização das atividades. Na sequência, ele apontou quais competências eles precisariam demonstrar e qual a relação com o perfil do egresso.

O professor 4 apresentou as atividades em uma entonação de voz agradável e fez algumas pausas durante a explicação.

Dois grupos foram para o laboratório e os demais ficaram na sala, preenchendo e organizando a ordem de procedimentos práticos de forma textual. No planejamento estava previsto o desenvolvimento das atividades Eletrocardiograma, sondagem e higiene íntima.

O professor dividiu-se entre as duas salas e passou em todos os grupos. Não foi possível finalizar a atividade, pois não teve um controle dos tempos de execução dos ciclos de atividade.

A quarta etapa da pesquisa-ação é finalizada com a ação. Depois de implementada a nova ação com base na planificação estabelecida na

etapa 3, o ciclo da pesquisa-ação é reiniciado, articulando a primeira e a segunda etapa para identificar novos problemas ou traçar possibilidades de (re)planificação.

4.6 Retomada: observação e reflexão

Fase 1 – Grupo Focal com os estudantes

Na sequência metodológica de ação-reflexão-ação, incluiu-se a participação de 20 estudantes, aplicando a metodologia de grupo focal.

O grupo focal é uma técnica que coleta dados de interações grupais ao se articular tópicos sugeridos pelo pesquisador. (MORGAN, 1997). No caso desta pesquisa, o grupo focal foi adotado para incluir o estudante no processo de reflexão e análise das práticas pedagógicas considerando todo o processo da pesquisa.

O grupo focal aconteceu um mês depois da última aula em que os professores implementaram os planejamentos planejados e tiveram suas aulas observadas e analisadas coletivamente. Participaram ativamente 20 estudantes e, como ouvintes do processo, o diretor da unidade operativa, a pedagoga e a coordenadora pedagógica do SENAC. A atividade durou aproximadamente 1h45min.

Inicialmente foram apresentados os dados relacionados aos principais resultados apontados no questionário que os estudantes responderam, articulando-os aos critérios definidos para as práticas pedagógicas de mediação. Os estudantes foram convidados a se manifestarem em relação às mudanças observadas nas práticas pedagógicas após a planificação.

A primeira questão foi relacionada às marcas formativas. Os estudantes demonstraram conhecimento a respeito das marcas e destacaram que um dos professores continuou a estabelecer relações das aulas com as marcas formativas e com o perfil de conclusão, continuamente. Há outro professor que também o faz, no entanto, não é sempre e, outros dois professores que não apresentaram mais as relações dos conteúdos com as marcas formativas, muito embora continuem relacionando os conteúdos e as competências com o perfil profissional de conclusão.

Questionados sobre a marca formativa “atitude empreendedora”, os estudantes apontaram a inovação, a visão, a criatividade e a coragem

para assumir riscos como comportamentos mais significativos para esta marca.

Ao questionar se os estudantes sentiram diferença nas práticas pedagógicas, eles foram unânimes em perceber as modificações positivas da prática docente. Os estudantes destacaram um dos professores como o que apresentou mudanças mais significativas em seu processo pedagógico.

Quando foi lançado o tema “retomada”, que corresponde ao processo de contextualização, os estudantes disseram que todos os professores têm feito essa relação e alguns incluem atividades dinâmicas e de interação oral, promovendo a participação dos estudantes.

Os estudantes destacaram as modificações mais significativas presentes nas práticas pedagógicas: “as atitudes do professor mudaram muito”; “agora o professor anda pela sala e dá atenção para todos”; “ele está falando mais alto”; “antes ele não deixava a gente falar e podia ser que a gente também soubesse de alguma coisa relacionada a aula, pois alguns tem experiências, mas ele não deixava. Agora ele escuta o que a gente sabe também”; “Mudou pra gente e mudou para ele também. Agora ele está mais feliz.”

Quando aos aspectos da relação teoria/prática de um dos professores surgiram as seguintes considerações “...a professora é boa traz bastante exemplos... as aulas da professora são mais teóricas por conta do conteúdo. “...na verdade a matéria que ela dá é mais teórica”; “primeiro a gente precisa da parte teórica para depois ir para a prática”; “ela poderia caminhar um pouco mais para trás”; “só tivemos uma aula mais prática, que foi a da simulação de atendimento da CAPS”.

Ainda sobre a relação teoria/prática de outro professor participante da pesquisa, os estudantes se manifestaram: “Excelente professora”; “Ela é agitada e a aula dela não dá sono”; “Ela está sempre disposta a ensinar”; “quando ela não sabe algo ela vai lá e procura para trazer para gente”; “ela é muito boa de explicar para a gente aprender”. Quanto à metodologia de registro das aulas pelos estudantes, alguns estudantes manifestaram os seguintes posicionamentos: “modificou bastante porque agora não tem mais nada escrito”; “Nessa parte de copiar a gente já melhorou bastante, ela sempre fala disso com a gente”; “slides agora são menores e com menos texto”.

Quando às possibilidades de desenvolvimento das competências, nas unidades curriculares mais práticas os estudantes manifestaram que precisam de mais tempo para realizá-las. “...as aulas da professora foram

injustas, tivemos que fazer tudo rápido e com pressa”; “o braço não funcionou direito”; “um grupo ficou a noite toda”; “o conhecimento na última aula foi só no papel”; “a gente achou que seria prático e chegamos aqui e não foi assim”. “Eu não tive uma segunda chance de fazer a prática e eu não consegui fazer da primeira vez”.

De modo geral, pode-se registrar que na discussão do grupo focal fica evidente que as práticas pedagógicas no curso de técnico enfermagem sofreram transformações positivas nesse processo. Pode-se ler no discurso coletivo as seguintes percepções sob o ponto de vista dos estudantes:

“Mesclar as retomadas com dinâmicas.”.

- “Não mudaria, deve ficar como está agora”.

- “Manter as práticas”.

“Precisamos de mais práticas”.

- “A gente realmente precisa de aulas mais práticas. E a questão do material didático, para gente acompanhar junto. É muito bom para estudo”.

- “Mais aulas práticas. Fazer uns debates para argumentarmos as opiniões e a sala também tem que respeitar a hora de cada um falar. Acho muito legal os debates”.

- “Que as aulas se mantenham assim, mais dinâmicas e práticas”.

- “No começo do curso eu estava achando muito chato. Depois que você veio e trabalhou com os professores eu achei que modificou bastante e incentivou mais a gente. As dinâmicas ajudaram a gente a conhecer mais os colegas do lado e tudo. Porque na verdade a gente tem bastante tempo de curso. A gente vai demorar até se formar. Eu acho que eles estão muito legal agora, os quatro. Essas orientações para eles precisam continuar, pois eles melhoram mais, pois a gente se incentiva mais a fazer as coisas quando as aulas são assim. Não vou mentir, até um tempo atrás eu estava pensando em desistir do curso, porque as aulas estavam ficando muito chatas. A gente vem para aula, trabalha o dia inteiro e aquelas aulas sempre iguais a gente vai perdendo o ânimo de estudar. Essa mudança incentivou bastante a gente também. É verdade (todos)”

- “Na verdade incentivou nós mesmos”.

- “Nossa mudou muito, no começo tinha bastante teoria e agora a gente trabalha mais dinâmico”.

- “Quando o professor só fala dá impressão que a aula é só teoria, né”.

- “Material didático está muito bom. No mais, no começo do curso estava ruim e percebi que houve uma mudança muito grande e eles estão se esforçando”.

- “Quanto aos professores houve um avanço muito grande. Os que eram bons, ficaram melhor ainda e os que estavam com dificuldade melhoraram muito”.

- “Aulas que nos motivem, mudar de sala, aulas dinâmicas. Isso já ajuda bastante”.

“Tem aulas que são muito práticas e que são práticas mais invasivas, mas passar sonda e punção venosa são bem mais invasivas e você precisa passar que você está confiante para o paciente e que eu acho que ninguém aqui na sala se sentirá seguro no momento do estágio...”

“Ninguém fez a sondagem”.

“90% do nosso trabalho vai ser prática e, realmente, foi trabalhado pouco até o momento”.

“Com menos práticas estaremos mais sujeitos a erros”.

Essas manifestações evidenciam como o estudante entende a relação teoria/prática. A teoria permeia todo o processo pedagógico, no entanto, a forma de organização das aulas promove maior autonomia e segurança para os estudantes no desenvolvimento das competências.

A participação da equipe pedagógica nesse momento foi mais de ouvir, pois o foco era colher nas manifestações dos estudantes, indicativos de que o processo estava respondendo ao objetivo.

Foto 12 – Finalização grupo focal com os estudantes



Fonte: da Autora (2016).

Como análise deste processo foi possível constatar que ao reconhecer o contexto organizacional e o perfil da turma é possível articular a intencionalidade no processo pedagógico e as estratégias de significação dos conteúdos teóricos por meio da transposição didática. Este movimento, na percepção dos estudantes, potencializou significativamente as práticas pedagógicas.

De acordo com Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), um mediador intencional é capaz de mudar os estímulos para tornar mais inteligíveis as aprendizagens que deseja desenvolver no estudante, ao ponto de o mesmo tornar-se recíproco, motivado e participativo. Isso só se dá pela necessidade humana de ir além diante das situações pelas quais são interpelados no processo pedagógico.

Fase 2 – Segunda análise da OEE – professor e pesquisadora

Após ter realizado a observação das práticas pedagógicas e da realização do grupo focal com os estudantes, retornou-se a discussão com os professores, dando continuidade ao movimento de ação-reflexão-ação provocado pela pesquisa.

A primeira autoanálise do docente quanto ao seu potencial de OEE foi considerada não consciente, sem um critério norteador, uma vez que os professores ainda não haviam sido contextualizados quanto ao processo pedagógico pelo Modelo Pedagógico do SENAC e, também, pelas expectativas dos estudantes. No entanto, esta fase inicial foi muito relevante para o desenrolar dos demais procedimentos, pois os participantes passaram a ser ativos na pesquisa, reconhecendo suas práticas pedagógicas, que eram o objeto desta pesquisa.

Sendo assim, esta segunda e última autoanálise da OEE, parte da visão sistêmica do docente, considerando o processo pedagógico fundamentado no desenvolvimento de competências e no modelo pedagógico do SENAC; nas expectativas dos estudantes; nas observações e *feedback* da pesquisadora e do movimento de modificação das práticas vivenciadas por cada um deles, de forma singular, mas não menos significativa.

É possível inferir que as observações, os *feedbacks* socializados coletivamente que destacaram tanto as dificuldades como os avanços individuais e coletivos, modificaram de alguma forma as práticas de cada um dos professores.

Vale lembrar que a segunda autoanálise do potencial de OEE, corresponde às práticas pedagógicas desenvolvidas após a implementação do novo plano, elaborado colaborativamente. O objetivo era que os docentes analisassem o instrumento de forma autônoma para respondê-lo, considerando as situações vivenciadas.

Esta nova etapa de autoanálise do grupo, frente o espelhamento de suas práticas foi revelador acerca da significância do processo, pois uma coisa é falar sobre como deve ser feito, outra coisa é fazer, ver como se faz ou, ainda, como pode ser feito de forma diferente.

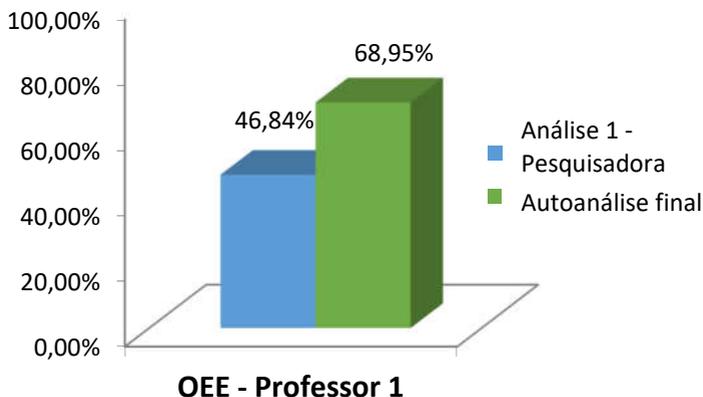
A pesquisa-ação, embora seja uma metodologia pouco utilizada, dada a sua complexidade e risco, garante avanços imediatos na direção do objetivo desejado, que não se reduz a coletar dados e analisar, visto que vai além. Ela possibilita uma interferência no contexto em que se insere, no modo de entender e de fazer dos participantes. Nesse sentido, a questão investigada – a prática pedagógica, e os envolvidos com essa prática sofrem em maior ou menor medida, uma transformação em tempo real.

Nessa fase, os professores preencheram novamente o instrumento OEE, e os resultados foram comparados com os resultados das observações e análises codificadas pela pesquisadora, antes do processo de *feedback* e planificação.

a) Professor 1

A reflexão com o professor 1 ao preencher novamente o instrumento de OEE foi tranquila e produtiva. Os dados na figura mostram a relação da autoanálise final do participante pós-aplicação do planejamento, em relação ao resultado codificado pela pesquisadora durante a primeira observação das práticas pedagógicas, que chamaremos no gráfico de “Análise inicial das práticas”.

Gráfico 11 – Professor 1: Análise inicial das práticas X Autoanálise da OEE
2



Fonte: da Autora (2016).

Em análise ao Gráfico, pode-se perceber que houve um aumento de 22,11% da OEE do Professor, em relação à observação inicial no processo codificado pela pesquisadora. Interessante destacar ainda que, o Professor 1 registrou em sua primeira autoanálise um índice (80%) de OEE e, nesta segunda autoanálise, esse índice ficou em 68,95%, isto é, foi menor que o anterior. Esta redução no índice revela que o processo promoveu um melhor reconhecimento das suas práticas frente aos critérios pedagógicos desenvolvidos. Dos 68,95% da OEE docente, 21,05% referem-se à inovação; 42,63% à proatividade e 5,26 à tomada de risco.

Ao considerar a frequência com que a escala de respostas foi apresentada, temos o seguinte detalhamento:

Tabela 7 – Comparativo de frequência dos critérios de OEE: autoanálise do Professor 1 e análise inicial das práticas (pesquisadora)

PROFESSOR 1	Possibilidades de resposta	Análise inicial das práticas (Pesquisadora)	Autoanálise OEE 2 (Professor 1)
	nunca	5	3
	poucas vezes	23	7
	na maioria das vezes	7	23
	sempre	3	5

Fonte: da Autora (2016).

O que ficou mais representativo nesta reflexão, durante o preenchimento do instrumento de OEE juntamente com o professor 1, foi o reconhecimento da necessidade de: planejamento, que não costuma ser registrado; aulas mais dinâmicas, articulando diferentes estratégias pedagógicas e a organização de situações de aprendizagem para verificação da competência.

O professor percebeu que a intencionalidade no processo pedagógico melhorou e que a motivação dos estudantes também era um ponto que havia ficado muito nítido. Segundo o professor 1: “O aluno tornou-se mais participativo e, por conta das atividades diferenciadas, houve mais interesse do aluno no aprendizado. Este movimento facilitou também na avaliação do aluno. Às vezes, percebo que falta tempo, tem muito conteúdo para pouco tempo de aula, isso dificulta trabalhar de forma diferente.”

b) Professor 2

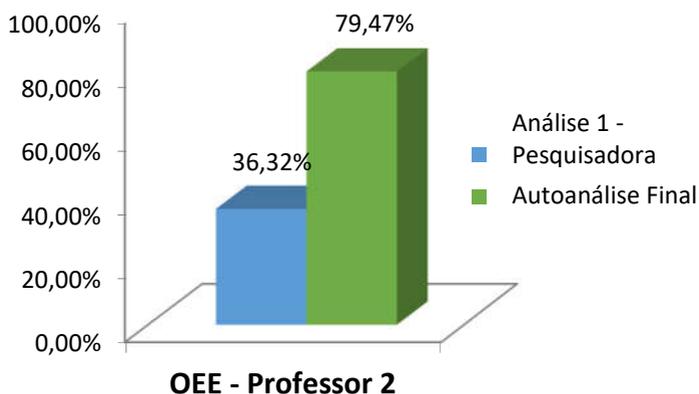
Ao preencher conjuntamente o instrumento de OEE com o Professor 2, percebeu-se que ainda há uma distorção com relação ao modelo pedagógico direcionado por competências, no entanto, considerando-se os avanços obtidos, pode-se dizer que este distanciamento pode ser superado, caso o acompanhamento do docente continue sendo realizado pela equipe pedagógica.

Na reflexão sobre o potencial de OEE realizada com o professor 2, este mencionou que tem se esforçado, no entanto, confessa que às vezes

faltam ideias para trabalhar a aula no modelo desejado e que ainda tem dificuldades na utilização das ferramentas de apresentação. Afirma que, aos poucos ele vem aprendendo a lidar com uma prática mais dinâmica e contextualizada. As suas avaliações da aprendizagem ainda permanecem em um modelo mais tradicional, sem considerar o modelo de desenvolvimento de competências, uma vez que somente os conhecimentos teóricos são articulados.

Comparando-se a análise inicial, que considerou o potencial de OEE presente nas práticas pedagógicas do professor 2, e a autoanálise 2, ao final do processo, percebeu-se um avanço de 43,15%.

Gráfico 12 – Professor 2: Análise inicial das práticas X Autoanálise OEE 2



Fonte: da Autora (2016).

Como foi possível identificar pela reflexão no grupo focal, o professor 2 foi o que obteve resultados mais significativos ao longo do processo de pesquisa colocando-se em contraste a análise inicial de suas práticas com a segunda autoanálise docente.

Dos 79,47% de OEE, da autoanálise observadas nesta segunda etapa, 21,05% refere-se à inovação; 51,05% à proatividade e 7,37% à tomada de risco.

Considerando a frequência com que as respostas apareceram no contexto geral das dimensões da OEE, e os indicativos levantados no processo codificados pela pesquisadora, temos a seguinte tabela:

Tabela 8 – Comparativo de frequência dos critérios de OEE: autoanálise do Professor 2 e análise inicial das práticas (pesquisadora)

	Possibilidades de resposta	Análise inicial das práticas (Pesquisadora)	Autoanálise OEE 2(Professor2)
PROFESSOR 2	nunca	8	4
	poucas vezes	26	2
	na maioria das vezes	3	13
	sempre	1	19

Fonte: da Autora (2016).

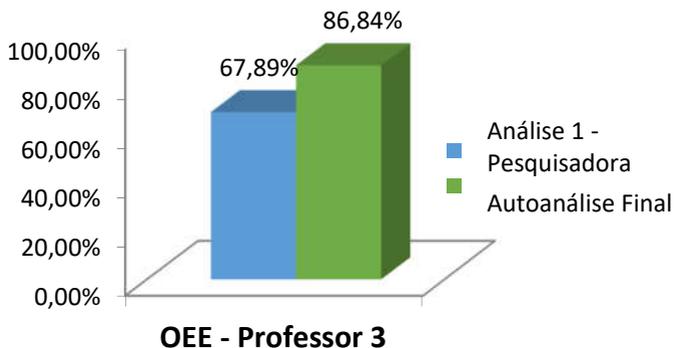
Os dados na tabela acima demonstram maior potencial de reconhecimento das práticas pedagógicas, pelo professor 2, que se mostrou motivado com os avanços em sua prática e disse que este processo fez com que os estudantes também estivessem mais motivados.

c) Professor 3

A segunda autoanálise elaborada conjuntamente com a pesquisadora, mostra que o professor foi o que melhor reconheceu suas práticas em relação aos critérios de OEE, desde a primeira avaliação. Sua autoanálise se aproximou bastante, da primeira análise das práticas registrada pela pesquisadora, antes do novo planejamento e ação.

Como o docente, de certa forma, já possuía um bom trabalho, acima da média dos demais professores, os avanços não foram tão significativos quanto os demais, mas isso não diminui a importância de sua modificabilidade. A diferença percentual entre a primeira análise das práticas realizadas pela pesquisadora e a segunda autoanálise foi de 18,95%.

Gráfico 13 – Professor 3: Análise inicial das práticas X Autoanálise OEE 2



Fonte: da Autora (2016).

Dos 86,84% de OEE, 26,84% relacionam-se com a inovação; 52,11% a proatividade e 7,89% quanto a tomada de risco. Seus maiores avanços foram relacionados à proatividade.

Analisando a frequência de resposta, considerando as categorias conceituais, obteve-se os seguintes dados:

Tabela 9 - Comparativo de frequência dos critérios de OEE: autoanálise do Professor 3 e análise inicial das práticas (pesquisadora)

PROFESSOR 3	Possibilidades de resposta	Análise inicial das práticas (Pesquisadora)	Autoanálise da OEE (Professor 3)
	nunca	2	0
poucas vezes	11	3	
na maioria das vezes	18	16	
sempre	7	19	

Fonte: da Autora (2016).

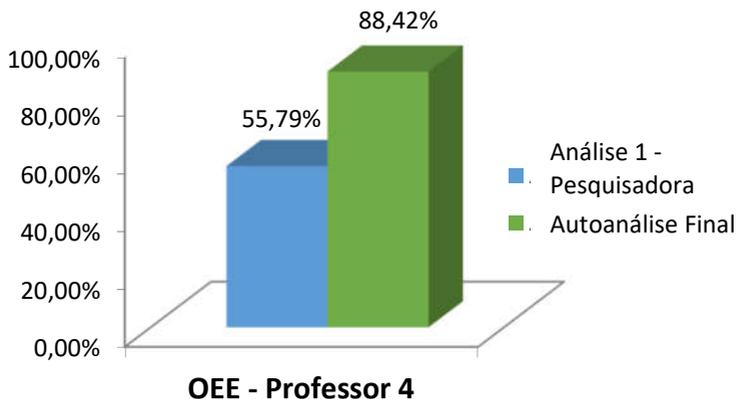
Quanto aos aspectos mais significativos da reflexão com este professor, o mesmo reconheceu os avanços em sua prática pedagógica e em sua didática; no interesse e motivação dos estudantes pela unidade curricular e nas sugestões de projetos relacionados com as temáticas trabalhadas pela turma.

d) Professor 4

Na reflexão realizada com o professor 4 antes da segunda autoanálise com o instrumento de OEE, foi interessante constatar que este estava seguro e reconhecendo, de modo geral, o processo da pesquisa, articulando aos critérios de mediação.

Considerando as modificações observadas pela comparação entre a primeira observação das práticas pela pesquisadora e a autoanálise 2 do professor 4, chegamos aos seguintes números, expressos no gráfico que segue.

Gráfico 14 – Professor 4: Análise inicial das práticas X Autoanálise OEE 2



Fonte: da Autora (2016).

A diferença percentual entre a orientação empreendedora educacional, referente à primeira análise das práticas pela pesquisadora e a percepção atual do professor 4 pela autoanálise da OEE, foi de 32,63%.

Dos 88,42% de OEE, levantados pela reaplicação do instrumento 26,32% referem-se à inovação; 56,32 % à proatividade e 5,79% a tomada de risco. Levando em consideração a frequência das respostas para composição da OEE, tem-se a seguinte tabela:

Tabela 10 – Comparativo de frequência dos critérios de OEE: autoanálise do Professor 4 e análise inicial das práticas (pesquisadora)

PROFESSOR 4	Possibilidades de resposta	Análise inicial das práticas (Pesquisadora)	Autoanálise OEE 2 (Professor 4)
	nunca	2	0
	poucas vezes	21	2
	na maioria das vezes	11	16
	sempre	4	20

Fonte: da Autora (2016).

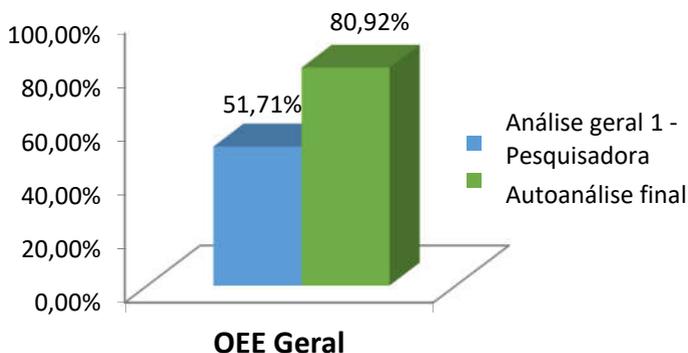
A maior parte das alterações de práticas percebidas na autoanálise do professor 4, refere-se à inovação.

A reflexão mais interessante desse professor, ao final do preenchimento do instrumento, foi a sua afirmação de que por meio da pesquisa, foi capaz de compreender o processo como um todo. Utilizando as palavras do professor 4: “Consegui fazer uma análise completa do processo. Entendi a importância da retomada e passei a aplicá-la com intencionalidade. Percebi que ficou muito mais fácil. Com a mudança das aulas, dos recursos e a inclusão de situações de aprendizagem, percebi que os alunos melhoraram muito. Ao final das aulas conseguia resgatar com os alunos tudo o que eu esperava deles”.

Outra questão relevante destacada pelo professor foi que as aulas dele eram muito teóricas e que não havia relação com as marcas formativas. O professor sentia-se perdido nas retomadas e no fechamento e não conseguia diversificar as metodologias e ser intencional na prática pedagógica.

Finalmente, analisando o contexto geral do curso de técnico em enfermagem, com base na autoanálise da OEE, e na análise das mediações pedagógicas por observações diretas, documentais e pelo grupo focal, pode-se afirmar que, em maior ou menor medida, todos tiveram um significativo avanço, seja no reconhecimento de suas práticas ou na superação de algumas limitações.

Gráfico 15 –Análise geral do processo codificado pela pesquisadora X
Autoanálise OEE - Geral dos docentes



Fonte: da Autora (2016).

Analisando os dados da figura, pode-se dizer que os avanços quanto à OEE foram bastantes significativos, considerando o intervalo de tempo em que a etapa 3 e 4 da pesquisa foram desenvolvidas, principalmente contrapondo com os avanços das práticas.

Constata-se, que ao sentirem-se parte do processo, mesmo que a princípio com uma certa insegurança ou resistência, os professores acabaram se reconhecendo em suas práticas e percebendo os efeitos de estarem ou não aderentes à OEE e ao modelo pedagógico do SENAC.

O empoderamento dos estudantes quanto ao modelo pedagógico do SENAC, fez com que eles pudessem contribuir criticamente em situações que, antes, ficavam veladas pelo desconhecimento do processo.

Da mesma forma, os professores, ao conhecer melhor o processo pedagógico e o seu potencial de mediação, sentiram-se mais fortes e seguros no desenvolvimento de suas atividades.

Outra inferência que pode ser feita é que a mobilização da Orientação Empreendedora Educacional, fundamentada nos indicadores - que possuem relação direta com os critérios universais da mediação, potencializam não só a aprendizagem do estudante pela mediação do professor, mas também amplificam o potencial de significação e transcendência das práticas pedagógicas, quando mobilizados na mediação com os professores.

A partir da análise dos avanços obtidos pelos docentes, na análise da OEE; no *feedback* e apontamento dos estudantes no grupo focal; nos depoimentos registrados pelos professores e pela equipe técnica do SENAC, pela análise documental realizada no grupo, foi possível constatar que o desenvolvimento da pesquisa-ação, não só foi possível responder ao problema de pesquisa, como deu subsídios para a confirmação da validade da proposta de se elaborar um modelo de gestão das práticas pedagógicas, com base na Orientação Empreendedora Educacional. Esse modelo foi desenvolvido em forma de *Framework* elaborado a partir de um rol de premissas da OEE e dos princípios da modificabilidade cognitiva de Feuerstein.

Fase 3 – Elaboração do *Framework* e suas premissas

O *Framework*⁹³, referente ao “Modelo de gestão das práticas pedagógicas”, foi organizado considerando todo o movimento desenvolvido ao longo desta pesquisa e que promoveram o potencial de modificabilidade da OEE dos professores participantes e, conseqüentemente, do potencial de aprendizagem e empoderamento dos sujeitos envolvidos no processo.

Considerando as dimensões da OEE (proatividade, inovação e tomada de risco), bem como as marcas formativas do SENAC, pode-se sustentar uma mediação pedagógica que promova a modificabilidade cognitiva a partir da implementação do *framework* atendendo as seguintes premissas:

⁹³ A ideia de *Framework* assumida pela tese representa a planificação de um fluxo de trabalho, pela organização de um conjunto de conceitos para solucionar um problema.

- **Compreender que o modelo de gestão é um caminho e não um fim nele mesmo.** Não existe um método infalível para que o processo pedagógico se efetive, mas existem estratégias que podem ser articuladas, com base em critérios mínimos, para que mesmo em cenários diferenciados e não otimistas, seja possível estabelecer estímulos assertivos, capazes de mudar o potencial de modificabilidade dos sujeitos e das estruturas pedagógicas.
- **Reconhecer as complexidades do processo educativo.** A estruturação das mediações pedagógicas precisa considerar seus múltiplos determinantes, como: os parâmetros legais e organizacionais; os modelos e metodologias presentes no leque de práticas conhecidas pelo docente; a formação dos docentes; o acompanhamento do processo; a motivação dos estudantes; suas expectativas; a infraestrutura física e de recursos pedagógicos. São muitos os elementos que influenciam a prática pedagógica e que precisam ser considerados.
- **Considerar os elementos fundamentais para o desenvolvimento das práticas.** É preciso reconhecer que o conhecimento; os métodos; as condições físicas e tecnológicas são necessárias, mas não limitantes. Usar o potencial de criatividade, sempre é uma excelente estratégia para desenvolver conhecimentos. Processos criativos, podem dar início às práticas inovadoras. Fazer diferente em um cenário inóspito exige protagonismo, segurança, inovação e tomada de riscos calculados.
- **Reconhecer que o processo de mediação pedagógica transformadora envolve reflexão.** Refletir antes, durante e após o processo pedagógico é fator primordial para redirecionar as práticas, sempre que o contexto demonstrar sinais de necessidade de mudança. Sem empatia não há mediação. Sem mediação, as possibilidades de modificabilidade cognitiva estrutural se esgotam. Empatia e modificabilidade são dois requisitos que se complementam, um não acontece sem o outro. A empatia requer colocar-se no lugar do outro para estabelecer a interação. Compreender os sentimentos e as emoções do outro faz parte do movimento da modificabilidade. Isso implica em transformações conjuntas, na aposta da modificabilidade em que todos os sujeitos têm um potencial de aprendizagem, que pode ser desenvolvido ou transformado e reconfigurado. Não há sobreposição de um sobre o outro.

- **Significar os axiomas de Feuerstein em toda ação pedagógica.** Só é possível mediar a modificabilidade do outro, se o mediador entender e acreditar na possibilidade da modificação ou, em sua própria capacidade de modificabilidade, para tornar-se capaz de modificar. Um não modifica o outro, mas sim ambos se modificam na interação que se estabelece entre eles. Essa pode ser organizada intencionalmente.
- **Relacionar as dimensões⁹⁴ das OEE com os critérios de mediação.** Esta relação entre as dimensões da OEE com os critérios de mediação⁹⁵, promovem o empoderamento dos sujeitos, a partir da autoanálise ou de seu autoconhecimento e transcendência.
- **Compreender o objetivo do Empreendedorismo Educacional (EE).** O EE objetiva o desenvolvimento educacional pelo empoderamento dos sujeitos. E este pode ser desenvolvido como fundamento de consolidação e articulação entre a OEE e os critérios universais de mediação, no processo pedagógico.
- **Ter visão global.** Esta forma de percepção viabiliza reconhecer as múltiplas determinações, apresentadas no item acima e promovem a articulação significativa entre diretrizes, processos e pessoas. É necessário ter objetivo, ou seja, saber para onde se quer ir - planejar. Somente assim, o sujeito será capaz de identificar quais os melhores caminhos e estratégias para atingir as metas estabelecidas.
- **Entender que os elementos apresentados no Framework, articulam-se e complementam-se continuamente.** Seguir um *Framework* no qual todos os elementos se articulam e se complementam, pode ser uma direção para assegurar a OEE e a modificabilidade cognitiva necessária para uma aprendizagem significativa e socialmente relevante.

⁹⁴ Proatividade, Inovação e Tomada de Risco.

⁹⁵ Intencionalidade e Reciprocidade, Transcendência, Mediação do Significado, Mediação da Consciência da Modificabilidade.

5 *FRAMEWORK*: UM MODELO DE GESTÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ARTICULANDO A OEE E OS CRITÉRIOS UNIVERSAIS DE MEDIAÇÃO

Como resultado desta pesquisa, propõe-se a elaboração de um modelo de gestão das práticas pedagógicas sustentada na Orientação Educacional Empreendedora. Esse modelo, mesmo tendo sido construído em um contexto relacionado ao ensino técnico profissional, tem abrangência e significação em qualquer nível de ensino, uma vez que o processo pedagógico não se altera em seus elementos básicos de gestão institucional, gestão pedagógica e gestão de infraestrutura, e sim tomam sentido em relação ao contexto de cada projeto. (CATAPAN, 2001: 2009).

Muito se fala em qualidade na educação, mas pouco se faz, intencional e significativamente, para tentar diminuir a distância entre aquilo que se espera e aquilo que tem que ser feito para atingir esses objetivos.

Se os seres humanos fossem puramente determinados e não seres “programados para aprender”, não haveria por que, na prática educativa apelarmos para a capacidade crítica do educando. Não havia por que falar em educação para a decisão, para a libertação. [...] Nossa experiência envolve condicionamentos, mas não determinismo, implica decisões, rupturas, opções e riscos. (FREIRE, 2014, p.17).

Analisar de forma crítica, ampliando a visão dos processos mais simples aos mais complexos, garante desocultar algumas “verdades absolutas”. Destaque a frase célebre de Juan de Mairena “A finalidade de nossa escola é ensinar a repensar o pensamento, a ‘des-saber’ o sabido e a duvidar de sua própria dúvida”. (MAIRENA, apud MORIN, 2008, p. 21).

Morin (2008) destaca

[...]o aprendizado da vida deve dar consciência de que a “verdadeira vida” não está nas necessidade utilitárias, mas na plenitude de si e na qualidade poética da existência, posto que, o viver exige de cada um lucidez e compreensão ao mesmo tempo, e mais amplamente, a mobilização de todas as

aptidões humanas. Apender a viver”. [...] a maior contribuição de conhecimento do século XX foi o conhecimento dos limites do conhecimento. E a maior certeza que nos foi dada é a da indestrutibilidade das incertezas, não somente na ação, mas também no conhecimento. (p.54 e 55).

Essas afirmações alertam para a necessidade e a importância do processo pedagógico evocar situações que promovam a autonomia do espírito, para o desenvolvimento da habilidade de contextualizar e globalizar saberes, ao ponto de contestá-los. Não se pode ensinar no sentido direcionado a uma crença, como se tem feito em muitas escolas. Ensinar a pensar, a refletir é abrir espaços para que o sujeito acesse as diversas versões da questão, se perceba nelas, analise e faça suas escolhas.

Prigogine (1998, s/n) deu a grande dica “...o desafio da juventude do século XXI é ser capaz de fazer escolhas”. Para fazer escolhas, é preciso conhecer as alternativas, e ser capaz de correr os riscos da escolha.

Os processos educativos estão ainda muito arraigados em modelos idealizados e distanciados da celeridade das transformações que o avanço técnico-científico impõe. Distanciar-se do modelo instalado para aproximar-se do movimento do real é o desafio. Por onde? Porque? Para que? Para quem? A Tecnologia talvez não seja a resposta, mas parte da pergunta. E a pergunta é o como. Como superar os processos instalados e reverberar em processos significativos?

Observar como o processo está instalado e se reconhecer nesse processo talvez seja o ponto de partida.

Esse entendimento pode ser iniciado pela ideia de uma grande roda movimentada por três eixos que funcionam como uma engrenagem para desenvolver e assegurar a qualidade⁹⁶ nos processos educativos.

⁹⁶ A qualidade na educação é percebida como característica de um processo pedagógico efetivo em que haja desenvolvimento educacional e formação integral dos sujeitos.

Figura 14 – Qualidade na educação



Fonte: da Autora (2016).

O princípio fundamental, para que a roda da qualidade comece a girar, é reconhecer o contexto legal, ou seja, saber como funciona o sistema educacional brasileiro, suas Leis, Diretrizes, Resoluções, orientações. E é a partir dessas bases legais, que os processos⁹⁷ são organizados e adaptados ao contexto de cada realidade escolar, pelos projetos pedagógicos escolares. No entanto, vale referenciar, que nem sempre estes documentos estão, disponíveis ou descritos de forma inteligível para os professores. O terceiro eixo são as pessoas. Outra peça-chave para a movimentação da qualidade, pois é por meio de suas ações que as leis e os processos são implementados. Lembrando que as ações humanas, por mais científicas que sejam, são também intencionais, inventivas, criativas, seguem um ritmo que não se aprisionam previamente às normas.

Sabe-se que legal⁹⁸ e teoricamente, as leis, os processos e as pessoas existem e ocupam as instituições de ensino, direta e

⁹⁷ Item 2, segundo eixo da Figura 14.

⁹⁸ Diz-se legalmente para referenciar que as leis educacionais precisam existir e, uma vez que existem em nosso país determinam a existência de alguns

indiretamente, influenciando na qualidade dos processos em maior ou menor grau. É perceptível que a falta de um projeto pedagógico coletivo, como mediador intencional, pode desconfigurar a prática mais significativa do docente, privando-o de uma visão mais ampla e proativa no reconhecimento do contexto, na sua inserção como professor e/ou gestor. Para que a engrenagem da qualidade, que corresponde ao eixo de pessoas, movimente-se na intencionalidade de um projeto coletivo, é premissa uma construção coletiva (mediada), considerando todas as pessoas envolvidas e a diversidade que uma comunidade comporta e de como se projeta para a dimensão nacional e universal.

Para agir intencionalmente pela qualidade da educação, faz-se necessário conhecer as políticas, as regulamentações, os sistemas e programas, os métodos, as bases científicas do objeto de ensino e os projetos pedagógicos da unidade em que se atua. Em muitos casos, observa-se que esses documentos não estão disponíveis facilmente, ou são desatualizados, ou configuram-se como documentos “pro-forma”. Esses casos, via de regra, geram reatividade, passividade, inoperância, que se propagam como espelhamento⁹⁹ no comportamento dos estudantes. Em outros casos, permite que um indivíduo se utilize do espaço pedagógico para vender uma ideia ou uma escolha como verdade absoluta, deixando de gerar de fato um espírito reflexivo crítico entre educador e educando. (FREIRE, 1987).

Para compreender melhor essa complexidade, é preciso perguntar ainda: Quem são os agentes de mediação no ambiente escolar? A mesma premissa utilizada nos esportes ou nas organizações, pode ser também replicada para educação. O time, a equipe e os estudantes são o reflexo dos estímulos que recebem dos seus líderes.

Mas, então, como desenvolver agentes proativos, criativos, inovadores, críticos, com potencial para gerar um processo educativo capaz de promover sujeitos, também proativos, criativos, inovadores, responsáveis socialmente para com os anseios de uma comunidade, e não apenas aos anseios individuais?

documentos na instituição escolar, como é o caso do PPP, que passou a ser obrigatório em todas as instituições de ensino a partir da LDB 9394/96.

⁹⁹ As mesmas características comportamentais percebidas pelos professores nos estudantes, correspondem às mesmas características comportamentais descritas pelos estudantes com relação aos seus professores.

Quando se trata de empreendedorismo, paira na definição tradicional, competitividade, mercado, capital. Mas, será que as práticas empreendedoras só servem a estas proposições? O conceito histórico dessa categoria pode ser reconstruído e aplicado em outra intencionalidade? Ser inovador, propositivo, reativo, como pessoa e como grupo não é necessário para enfrentar os desafios cotidianos? O que muda entre uma concepção convencional de empreendedorismo e a Orientação Empreendedora Educacional?

Essa problemática, que moveu essa pesquisa, pretende ensaiar respostas, não definições, por isso a escolha da abordagem pesquisa-ação analisando os principais *gaps* do processo educacional, para que coletivamente e fundamentados pelas bases teóricas¹⁰⁰, se desenhe possíveis caminhos que verifiquem se a OEE potencializa as mediações pedagógicas em diversas instâncias movidas por outras intencionalidades, sem se distanciar do que ocorre na sociedade contemporânea.

Essas instâncias, as quais se refere esta tese, foram descortinadas ao longo do desenvolvimento da pesquisa-ação realizada no grupo SENAC. Em um primeiro momento, o olhar foi exclusivo para a mediação professor-estudante.

Figura 15 – Relação de mediação: Professores – Estudantes



Fonte: da Autora (2016).

No entanto, ao longo do processo, ao investigar os motivos pelos quais as mediações pedagógicas se apresentavam insuficientes, ou limitadas em relação aos marcos desejados, surgiu o *insight* do espelhamento do processo de mediação, ou seja, as mesmas características observadas em um agente de mediação dos estudantes

¹⁰⁰ Assumidas por esta tese.

podem ser observadas nos agentes de mediação dos professores e assim sucessivamente.

Figura 16 – Relação de mediação: Coordenação pedagógica (UO¹⁰¹) – Professores-Estudantes



Fonte: da Autora (2016).

Se o docente não tem desenvolvida ou constrói uma determinada concepção e/ou uma competência concernente, este não se torna capaz de desenvolver a mesma no estudante. Somente o discurso do que precisa ser feito (teoria), sem uma aproximação com a prática, mesmo que seja por simulação, relato de caso, ou observações variadas, quando não obtiver condições de operacionalização, não é suficiente, não produz transformação alguma, não garante a modificabilidade cognitiva estrutural– não apreende.

Em outras palavras, os docentes precisam de uma contínua mediação intencionada, buscando desenvolver concepções e competências adequadas para mediar o processo pedagógico desenhado coletivamente, mobilizado por uma abordagem teórico-metodológica. (CATAPAN, 2011).

Os agentes de mediação do docente, neste caso, baseado na gestão de um projeto pedagógico podem ser representados pela coordenação pedagógica do curso, o conselho didático do curso, e ou o

¹⁰¹ Unidade Operativa.

núcleo docente estruturante do curso (NDE¹⁰²), previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais e recomendados pelas CONAES, 2010.

No estudo realizado, envolvendo professores do SENAC, todos eles passam pelo curso do Modelo Pedagógico Institucional, recebem um manual relacionado às suas práticas, de forma que, não existiria motivos para que eles não conseguissem realizar este trabalho. Mas, considerando que os processos de mediação presentes no curso técnico em enfermagem, são muito mais teóricos do que práticos, com relação ao professor, o distanciamento entre a teoria e a prática tornam-se evidentes e amplificados, quando confrontados com a competência desejada.

Uma das dificuldades constatadas e narrada por eles é que a grande demanda de processos burocráticos recai sobre o setor pedagógico e a limitação de horários disponíveis para prestar suporte ao docente, muitas vezes, prejudicam o trabalho do pedagogo, ficando esse em segundo plano.

No entanto, o pedagogo, um dos agentes que atua como mediador, também manifesta as mesmas dificuldades, pois depende de outras instâncias como das ações da Divisão de Educação Profissional (DEP), que fica no Departamento Regional (DR), distanciando e limitando as formas de comunicação e mediação propriamente dita.

Isto é, os mesmos *gaps* que se observam na mediação do pedagogo com o professor e do professor com o estudante, são percebidos em outras instâncias de gestão, como a relação entre a Divisão de Educação e o mediador pedagógico da Unidade Operativa (pedagogo).

¹⁰² O Núcleo Docente Estruturante (NDE) é o órgão consultivo responsável pela concepção, implementação, avaliação, consolidação e atualização dos Projetos Pedagógicos nas instituições de ensino. Parecer CONAES Nº. 4, de 17 de junho de 2010, sobre o Núcleo Docente Estruturante – NDE

Figura 17 – Relação de mediação: DEP (DR) – Coordenação pedagógica (UO) - Professores- Estudantes



Fonte: da Autora (2016).

Em escalas diferentes, mas muito próximas, o trabalho da Divisão de Educação Profissional, também é extremamente exaustivo, pois prestam suporte para todas as unidades operativas do estado, precisando estabelecer processos de mediação distintos, com um mesmo objetivo.

O SENAC, em sua organização estrutural, prevê espaços para capacitações dos docentes sobre o modelo pedagógico que podem acontecer em diferentes momentos e locais.

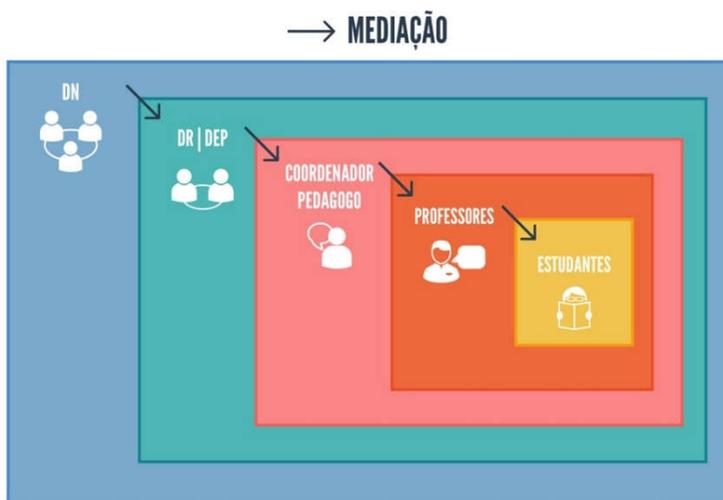
- *in loco* – quando um representante da Divisão de Educação Profissional (DEP) vai até a unidade, sendo que estes momentos geralmente ocorrem em um ou dois dias;
- em Formações Pedagógicas presenciais – que geralmente acontecem com a participação dos representantes do setor pedagógico de todas as Unidades Operativas (UO);
- em Formações Pedagógicas a distância – que ocorrem por meio de vídeo conferência.

O que acontece é que, na maior parte das vezes, o processo pelo qual se propõe que o docente desenvolva como competência, não é o mesmo utilizado para desenvolver as competências dos agentes de mediação que o antecedem.

Tanto o Departamento Regional (DR), quanto a coordenação pedagógica e o pedagogo (a) na unidade operativa, tem dificuldades de coordenar e acompanhar todas as atividades desenvolvidas pelos professores, fazendo com que a reflexão e avaliação do processo pedagógico acabem ficando fragmentadas, obscurecendo situações relevantes para o redirecionamento do processo e qualificação das práticas.

A reflexão que se alcança é que os agentes encarregados de promover a mediação estão distanciados dos docentes e estes dos discentes. Em última escala, o agente de mediação direto da Divisão de Educação Profissional (DEP)¹⁰³, no Departamento Regional (DR), é a Divisão de Educação Profissional do Departamento Nacional (DN).

Figura 18 – Relação de mediação: DEP (DN) – DEP (DR) – Coordenador e Pedagogo (UO) - Professores- estudantes



Fonte: da Autora (2016).

O espelhamento dos processos de mediação apresentados pelas Figuras 15, 16, 17 e 18 demonstram que a carência de intencionalidade e de processos de mediação que sigam os mesmos princípios abordados para o desenvolvimento dos estudantes, precisam ser trabalhados e

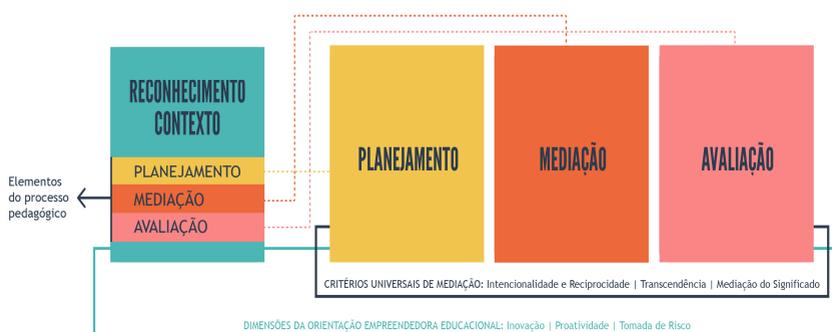
¹⁰³ Que fica no Departamento Regional, em Florianópolis.

significados com todos os agentes mediadores e mediados para que os mesmos possam empoderar-se, construir uma concepção e desenvolver competências concernentes, demonstrando, assim, a transcendência entre teoria e prática, capaz de promover continuamente um processo de modificabilidade estrutural cognitiva multidimensional, ou seja, operante em todo o corpo social da instituição.

Esta pesquisa realiza um estudo de como as mediações acontecem e quais suas limitações e possibilidades no limite do contexto estudado, porém pode-se estender essas reflexões em ponto-chave convergente para outras instituições semelhantes. Nesse sentido, buscou-se com esta tese desenvolver um modelo de gestão das práticas pedagógicas, que possa potencializar os processos de mediação em qualquer uma das escalas formativas¹⁰⁴ que se espelham, uma vez que o processo pedagógico permeia por todas as instâncias educativas institucionais, do Departamento Nacional à Unidade Operativa (UO).

Em uma visão mais simplificada, o *framework* assegura o seguinte fluxo, apresentado na Figura 19. No entanto, este modelo de *Frame* só poderia ser utilizado pelos mediadores que já tivessem apreendido os processos em sua integralidade, a ponto de transcendê-los.

Figura 19 – *Framework* simplificado¹⁰⁵



Fonte: da Autora (2016).

¹⁰⁴ Estas escalas formativas estão relacionadas às Figuras 17, 18, 19 e 20, do Departamento Nacional ao Professor.

¹⁰⁵ A imagem ampliada deste *frame* está no Apêndice C, desta tese.

Uma vez que materializa o processo pedagógico, o *Framework* auxilia os mediadores na percepção global das suas ações. No entanto, para efetivá-las, é importante que ele reconheça o detalhamento de cada uma das ações experienciando-as na/pela prática e atendendo aos princípios para efetividade do *Framework*.

Para entender melhor o *framework*, podemos acompanhar sua organização, desdobrando-o em 4 partes, conforme mostrado na sequência.

a) Parte 1 – Reconhecimento do contexto

O reconhecimento do contexto é o primeiro item que aparece no *Frame*, mas não quer dizer que ele acontece apenas uma vez. Como esta parte trata das bases legais e dos documentos que norteiam os processos nas instituições educacionais, é importante que, sempre que necessário seja revisitado e (re)significado perante ao contexto de atuação.

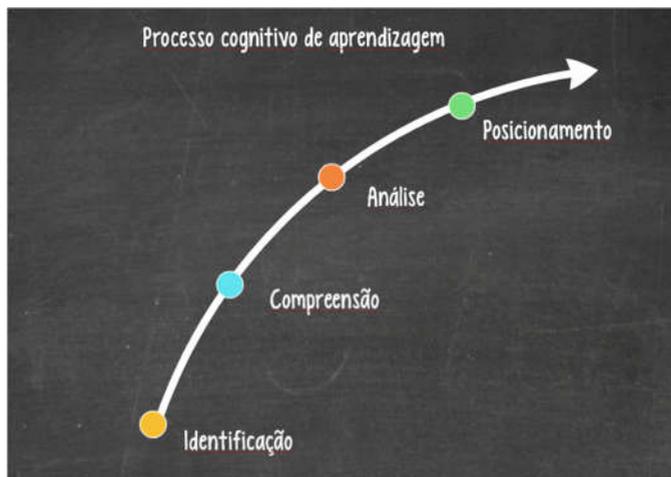
Figura 20 - *Framework* detalhado – Parte 1: Reconhecimento do contexto



Fonte: da Autora (2016).

Todo agente de mediação educacional, que busque potencializar os processos pedagógicos, precisa articular as dimensões da OEE e, nesse sentido, mobilizar a proatividade para buscar¹⁰⁶ informações que o auxiliem a significar o contexto educacional em que está inserido.

Figura 21 – Processo Cognitivo de aprendizagem



Fonte: da Autora (2016), adaptado de Marzano (1998).

Todo processo cognitivo tem como base a identificação. Quando se entra em contato com um objeto desconhecido pela primeira vez o indivíduo irá identificá-lo, conceituando-o e definindo-o. Ao entender o uso social deste objeto, pode-se dizer que o sujeito iniciou seu processo de compreensão, sendo capaz de classificá-lo e caracterizá-lo. Em um processo cognitivo mais complexo, o sujeito poderá analisar o contexto, ou seja, começar a relacionar este objeto, com outros já existentes, comparando-os e diferenciando-os. E, por fim, considerando o processo de análise já estabelecido, poderá, então, fazer escolhas pautadas em uma perspectiva crítico-reflexiva, posicionando-se diante do objeto.

Isso também acontece com a teoria e reforça a importância de 'reconhecer o contexto' antes de agir. Esse processo de identificação e

¹⁰⁶ Utiliza-se a palavra buscar, no sentido de que, nem sempre estas informações chegam até o professor sozinhas.

compreensão dá subsídios para que, posteriormente, durante o planejamento, o mediador possa estabelecer conexões analíticas em relação aos seus objetivos para, posteriormente, aplicá-los de forma consciente, intencionada e significada.

Muitos dos grandes impasses práticos e teóricos fundam-se na ação sem reflexão, desconsiderando o processo cognitivo. Em outras palavras, muitas pessoas posicionam-se diante de situações sem compreenderem seu uso social, sem analisá-las e compará-las com a realidade atual e/ou passada. A falta de consciência, relacionada ao posicionamento sem identificação, compreensão e análise, infere fragilidade à ação.

Reconhecer que cada um dos elementos do processo pedagógico são fruto de um contexto maior que os determina é muito importante, pois dependendo dos princípios teóricos e metodológicos assumidos por uma instituição, as práticas pedagógicas precisarão ser fundamentadas de acordo com essas premissas, caso contrário, tornam-se contraproducentes aos objetivos institucionais.

Outra questão relevante é compreender o encadeamento da Legislação Educacional. Muito embora a Constituição Federal de 1988, já verse sobre a Educação (art 5), a Lei maior da educação é a Lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A partir desta lei é que são construídos outros documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais¹⁰⁷(DCN), o Plano Nacional de Educação (PNE¹⁰⁸), que interferem diretamente na organização dos Projetos Políticos Pedagógicos, que a partir da LDB, passaram a ser obrigatórios em todas as instituições de ensino.

É importante que o mediador entenda que o Projeto Político Pedagógico dentro da escola é o documento de maior importância, pois ele direcionará todas os processos e práticas dentro da escola. Por este motivo é que a legislação prevê que a elaboração ou realinhamento deste documento tão importante deve ser feita de forma democrática e participativa, considerando toda a comunidade escolar¹⁰⁹.

¹⁰⁷ Que tem impacto nas diretrizes estaduais e municipais.

¹⁰⁸ Que tem impacto nos Planos Estaduais e Municipais de Educação.

¹⁰⁹ Pais, estudantes, professor, técnicos administrativos, técnicos pedagógicos, comunidade de entorno da instituição de ensino.

Além disso, engajar as pessoas nesse movimento de forma intencional e significativa possibilita reciprocidade destes agentes na implementação efetiva do documento.

Considerando as constantes modificações na sociedade e nas leis, é pertinente que, de tempo em tempo, este documento seja revisitado e realinhando, sempre que necessário.

Uma vez consolidado o documento, o professor pode tê-lo como diário de bordo, reconhecendo os principais elementos que impactam no processo pedagógico. Isto é, para mediar um trabalho, é preciso saber quais as teorias que sustentarão suas práticas, qual será a estrutura física, de pessoas e materiais que poderá utilizar e de que forma o sistema de avaliação é concebido para que, conforme a lei, permita a análise processual e formativa da aprendizagem do sujeito mediado.

Na sequência, a segunda parte do *Framework* é o Planejamento.

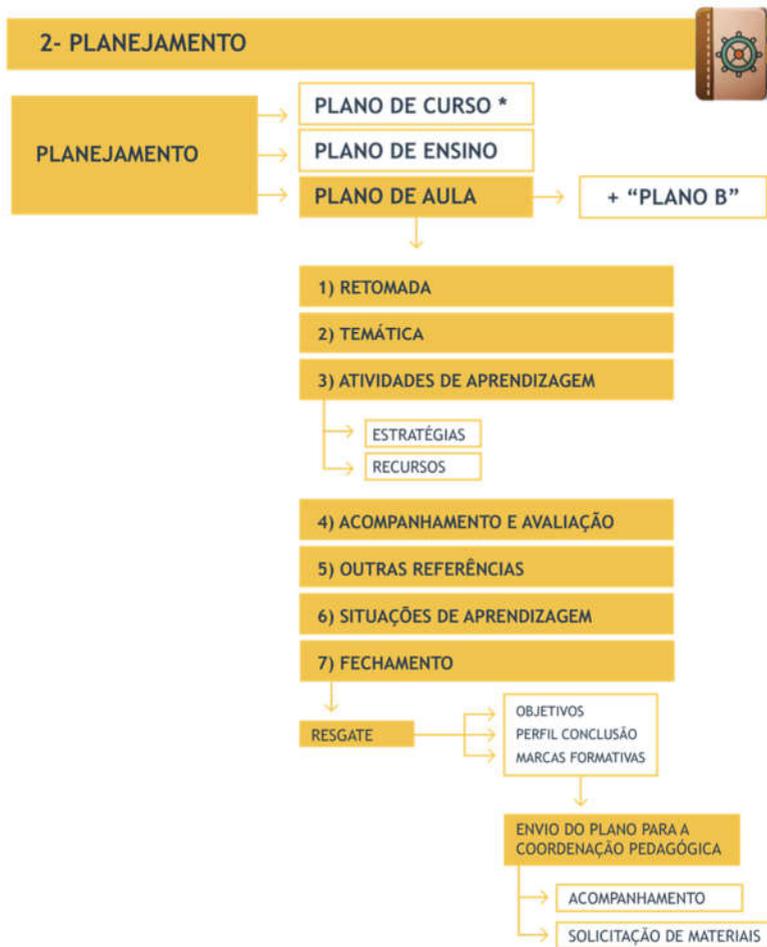
a) Parte 2 – Planejamento

Muito embora o planejamento esteja presente em diversos momentos da vida das pessoas, seja da roupa que vai se escolher para utilizar no dia seguinte até a criação de metas para comprar uma casa, quando esse processo é relacionado à educação, a necessidade do planejamento parece dar lugar a experiência implícita no discurso do: “Já sei na cabeça como vou fazer”. “A comédia do domínio impede os professores de saberem o que fazem de verdade e de construir uma imagem realista de suas próprias competências profissionais.” (PERRENOUD, 1999, p.54).

No entanto, quando isso acontece, é possível que o professor esteja negligenciando os princípios do *framework*, principalmente aqueles relacionados à necessidade de reconhecer os condicionantes que direcionam o processo pedagógico e a visão global, para identificar o que precisa ser ajustado em cada contexto.

Nas discussões com o grupo de participantes nesta pesquisa, verificou-se que, geralmente, o planejamento é percebido como uma burocracia. Porém, pode tornar-se diferente, dependendo da intencionalidade que o professor inferir sobre essa ação.

O planejamento que se entende necessário vai muito além do processo mecânico de preencher lacunas para formalizar um procedimento, envolve a articulação das dimensões da OEE e, também os critérios da mediação universais da aprendizagem.

Figura 22 – *Framework* detalhado – Parte 2: Planejamento

* PARA CURSOS SUPERIORES OU TÉCNICOS (SUBSEQUENTES/INTEGRADOS)

Fonte: da Autora (2016).

Ao buscar compreender e analisar os planos de curso/planos de ensino para elaborar o planejamento, o professor lança mão do seu

potencial de proatividade para iniciar a investigação e reconhecimento de contexto que precede o ato de planejar. Uma vez feito isso, inicia-se a mobilização da capacidade inovativa, já que, considerando os agentes mediados, o contexto e os objetivos estabelecidos pelo plano de ensino, o professor precisa pensar e criar estratégias que, significadas, possam potencializar o desenvolvimento da competência/aprendizagem nos estudantes.

Morin (2008) afirma que as estratégias são fundamentais para atuar em ambiente incerto e que planos/programas estabelecidos e replicados ano a ano só poderiam ser eficazes em condições externas estáveis, o que não é o caso da Educação.

Considerando o cenário de incerteza, é recomendado que o professor tenha mais de um plano. Geralmente, recomenda-se ao professor refletir sobre a seguinte questão: E se tudo der errado? A partir dessa pergunta, o docente consegue pensar em estratégias para: estabelecer outras atividades de aprendizagem; reorganizar a metodologia escolhida para a aula, ou seja, redirecionar o processo pedagógico, sem perder o foco dos objetivos traçados, isto é, ser inventivo, criativo e inovador.

Uma estratégia traz em si a consciência da incerteza que vai enfrentar e, por isso mesmo, encerra uma aposta. Deve estar plenamente consciente da aposta, de modo a não cair em uma falsa certeza. Foi a falsa certeza que cegou os generais, os políticos e empresários, e os levou ao desastre. (MORIN, 2008, p.62).

Para não cair nessa falsa certeza, o professor precisa ter clareza dos objetivos estabelecidos, e organizar conexões que possam ser acionadas no momento da mediação, em diferentes situações de aprendizagem.

O planejamento considerará todas as etapas já apresentadas com detalhes, na aplicação da Etapa 3 da pesquisa-ação (planificação), e que podem ser lembradas na Figura 22.

Ao organizar o planejamento intencionalmente, o professor mobiliza mais uma das dimensões da OEE: a tomada de riscos calculados. Ao definir as estratégias, considerando o cenário de incerteza, o docente

assume os riscos de suas escolhas para atingir seus objetivos, que estão relacionados ao desenvolvimento contextualizado de seus estudantes.

O fluxo do *framework* prevê a entrega do planejamento, para que seja compartilhado e socializado como outros agentes da instituição facilitando o exercício da mediação.

O plano de aula integrado ao Projeto Político Pedagógico favorece a prática do professor para elaborar situações de aprendizagem com todos os recursos necessários, mobilizando, dessa forma, todas as instâncias envolvidas para organização dos ambientes e materiais necessários.

É imprescindível lembrar que, sendo um plano, poderá sofrer modificações ao longo de sua implementação. Estes direcionamentos, ao longo da aula, podem objetivar a efetividade do processo e considerar o desenvolvimento da aprendizagem, tendo como base os objetivos traçados, que não se modificam.

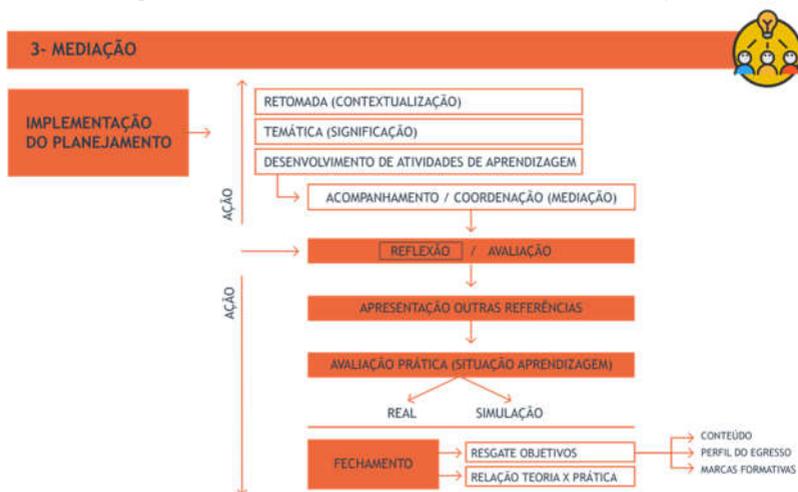
c) Parte 3 – Mediação

A mediação pedagógica necessariamente articula os critérios universais de mediação da aprendizagem¹¹⁰.

É por meio da mediação que a inovação, estabelecida como potencial no planejamento, se efetiva na/pela prática, e que resulta no desenvolvimento educacional.

Durante todo o movimento de mediação da aprendizagem o professor pode assumir a tríade freireana – ação – reflexão –ação, no intuito de direcionar e de tornar significativas as práticas pedagógicas.

¹¹⁰ Intencionalidade e reciprocidade, transcendência, mediação do significado e mediação da consciência da modificabilidade.

Figura 23 – *Framework* detalhado – Parte 3: Mediação

Fonte: da Autora (2016).

Em uma perspectiva fundamentada no desenvolvimento de competências, como no caso estudado, o simples saber teórico e o ensino transmissivo são superados.

Seguindo este *framework*, o papel dos professores deixa de ser improvisado, passando a ser articulado pelo planejamento, observando a regulação dos processos, levando os estudantes a operar com problemas de complexidade crescentes.

Sabe-se o que fazer no discurso, no mundo das ideias e dos livros, mas não se tem articulado os demais elementos da competência para aplicar essas questões de forma significativa.

Supõe-se que os professores têm internalizados modelos mentais que são o resultado do inconsciente coletivo relacionado ao fazer pedagógico, advindo de técnicas e modelos construídos socialmente ao longo da história da educação. E isso torna o processo de modificabilidade mais difícil de ser alcançado. Mais difícil, mas não impossível!

A questão está justamente na experiência da aprendizagem mediada que o docente teve acesso. Sem uma mediação intencional, que busque transcender o simples aparato descritivo e teórico do fazer pedagógico, não é possível significar e permitir que o docente desenvolva

autonomia sobre o seu potencial de modificabilidade cognitiva estrutural, alterando, desta forma, sua prática docente.

O que se pretende demonstrar com isso é que a mediação com o estudante só será efetiva se o processo de espelhamento com relação à modificabilidade cognitiva também for expandida para as outras esferas. Não é possível desenvolver a competência simplesmente aplicando diferentes atividades de aprendizagem, sem intencionalidade, sem coordenar, acompanhar, mediar o processo e refletir sobre ele, ao ponto que o sujeito mediado seja capaz de atingir suas zonas de desenvolvimento proximal e potencial ou ainda, de modificar sua estrutura cognitiva.

Para que o processo pedagógico seja efetivo, no âmbito da mediação, o professor vivenciará na prática e pela prática os desafios e complexidades referentes ao fazer pedagógico, isso será assegurado se o professor tiver clareza da intencionalidade e do fluxo de suas práticas.

Parte 4 - Avaliação

Nesta proposta de OEE, a avaliação no processo pedagógico desempenha papel muito importante, pois representa mais do que uma simples avaliação da aprendizagem do estudante. Configura-se em um processo de avaliação **para a aprendizagem**, que perpassa todos os elementos do processo pedagógico, suas diferentes instâncias.

A OEE move-se pelo foco potencial de acerto e não pelo foco classificatório do erro.

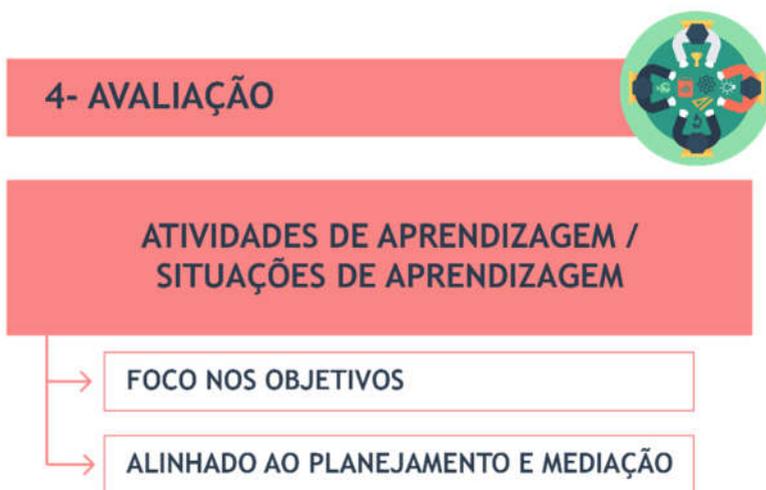
Nesse sentido, a avaliação é uma ação contínua que se efetiva ao longo do processo:

- a) na leitura de contexto que antecede a prática pedagógica, que se consolida no momento do planejamento (Diagnóstica);
- b) no reconhecimento do caminho percorrido pelo mediador e pelo mediado no decorrer da mediação (Processual e Formativa), por meio de atividades de aprendizagem;
- c) no resultado final do caminho percorrido pelo estudante, considerando o processo (Somativa), por meio de situações de aprendizagem que articulem o objetivo geral da disciplina/ unidade curricular ou ainda a competência a ser desenvolvida.

A compreensão desse processo favorece a ação docente, tornando-a mais assertiva e justa no momento da avaliação dos estudantes.

A elaboração de instrumentos avaliativos, demandam tempo, planejamento e reflexão do professor, para que, de fato, a atividade ou situação de aprendizagem, sirva-lhe para avaliar os objetivos lançados a priori.

Figura 24 – *Framework* detalhado – Parte 4: Avaliação



Fonte: da Autora (2016).

O ponto central ao elaborar uma atividade ou situação de aprendizagem é que a mesma precisa ter foco nos objetivos traçados e estar alinhada ao planejamento e à mediação realizadas. Caso não esteja, é sinal de que a atividade precisa ser reestruturada, para atender a estes critérios.

Em concordância com o processo cognitivo de aprendizagem – identificação, compreensão, análise e aplicação - os instrumentos avaliativos precisam seguir esse mesmo padrão. Em outras palavras, necessitam estabelecer relação direta entre os objetivos traçados inicialmente no planejamento, e o desenvolvimento dos mesmos nas mediações pedagógicas, por meio de atividades ou situações de

aprendizagem de cunho avaliativo, que se articulem com os elementos da competência ou com a competência.

O importante é não perder o foco da abordagem da aprendizagem e dos indicadores estabelecidos no planejamento.

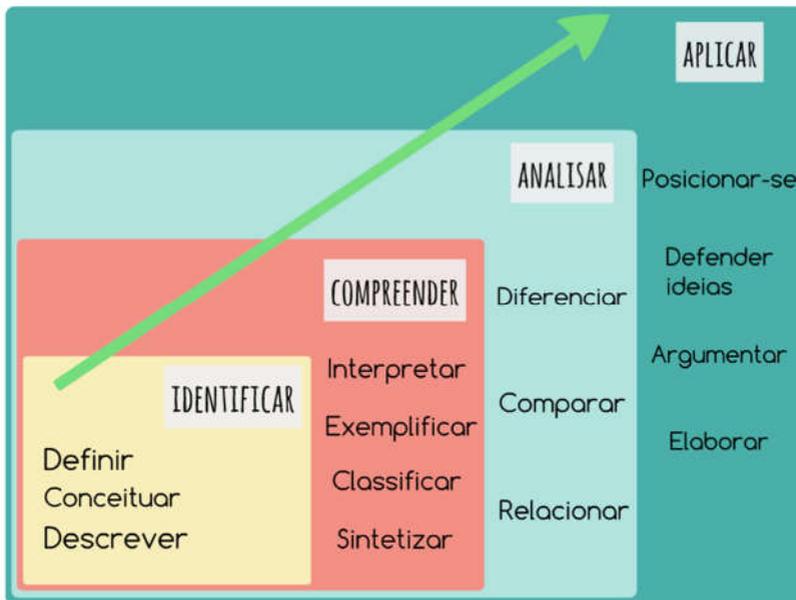
O ideal é que o professor reflita da seguinte forma:

O que o meu mediado precisa demonstrar que sabe?

A resposta lhe trará um verbo que corresponde ao indicador de aprendizagem. E a partir desse indicador é que a atividade avaliativa poderá ser intencionalmente desenvolvida.

Tornando o processo mais didático, montar-se-á um quadro meramente ilustrativo para representar o movimento que o professor deve fazer ao definir o que o estudante deve mostrar que sabe. Sendo ilustrativo não pode ser tomado como um fim, apenas como exemplo e possibilidade.

Figura 25 – Relação processo cognitivo de aprendizagem e indicador de aprendizagem



Fonte: Adaptada de Marzano (1998).

Ao definir que o estudante precisa ‘identificar’, é sinal de que o professor estabeleceu estratégias e atividades para que esta habilidade fosse desenvolvida. Nesse sentido, não se pode estabelecer atividades em que o estudante será avaliado por sua capacidade de comparar, uma vez que os objetivos da avaliação devem ser coerentes com os estabelecidos no planejamento e na mediação.

Se analisarmos o quadro, os processos cognitivos ‘identificar’ e ‘analisar’ correspondem às complexidades diferentes de aprendizagem. Não acompanhar este processo no momento da elaboração dos instrumentos avaliativos é, por vezes, inviabilizar o verdadeiro potencial da avaliação.

O que se tem percebido é que muitas das atividades avaliativas são construídas sem muita reflexão¹¹¹, pecando na intencionalidade e na potencialidade do instrumento em representar, também, um momento de aprendizagem para os estudantes.

Em algumas vezes os instrumentos elaborados são mais complexos do que os objetivos estabelecidos no planejamento e na avaliação, em outras são simplistas ao ponto de não possibilitarem ao estudante, demonstrar o desenvolvimento de sua competência.

Nesse caso, pode-se observar como critérios para elaboração das atividades de avaliação:

- 1) Uma atividade avaliativa bem elaborada evita retrabalhos futuros. As vezes o resultado insatisfatório do estudante, pode ser reflexo de avaliações inconsistentes e não de sua aprendizagem efetiva.
- 2) O estudante precisar saber sob quais critérios será avaliado, lembrando que a intencionalidade gera reciprocidade.
- 3) Certifique-se que o objetivo da atividade está alinhado aos objetivos previstos no planejamento e aos articulados na mediação.
- 4) Veja se o contexto apresentando para o desenvolvimento da atividade/situação de aprendizagem é significativo. É válido lembrar que a avaliação também é um momento de aprendizagem.

¹¹¹ Justificada pelos docentes como decorrência da falta de tempo.

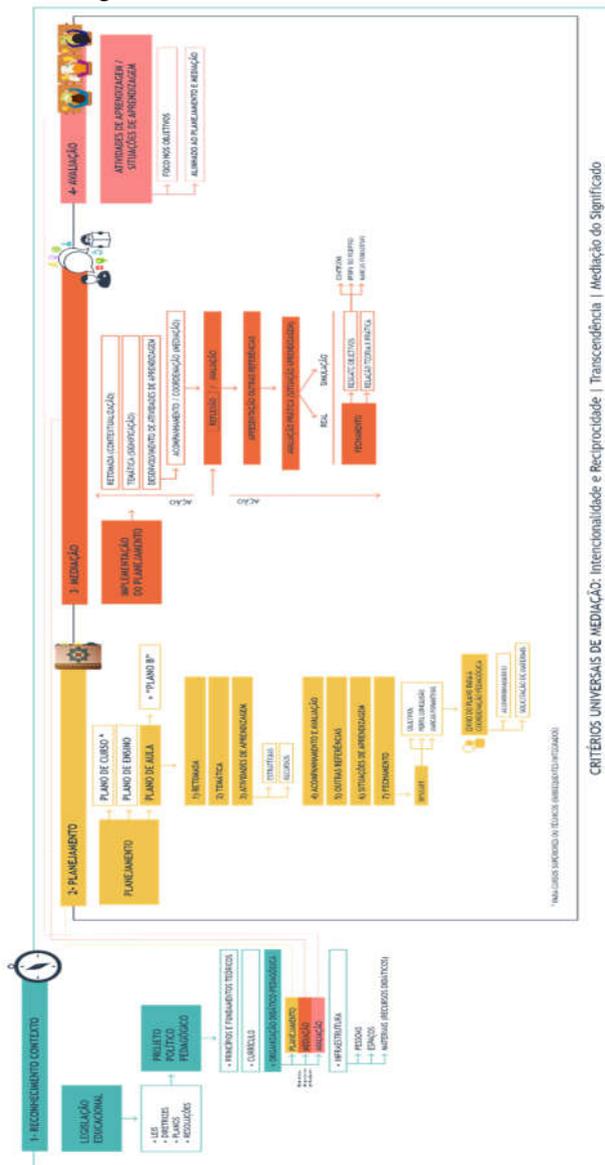
- 5) Veja se os comandos utilizados estão claros e compatíveis com o que você pretende avaliar no estudante.
- 6) Certifique-se de que a linguagem utilizada é clara e compreensível ao grupo que se está trabalhando.
- 7) Ao trazer imagens, estudos de caso, vídeos, busque sempre referenciá-los, pois além de ser o correto, o estudante que tiver interesse, poderá acessá-los na íntegra, posteriormente.
- 8) Ao identificar problemas que inviabilizam o estudante de demonstrar sua aprendizagem, seja durante a execução ou na reflexão sobre a mesma, não hesite em oportunizar outras atividades que possam substituir a anterior.

Assim, ao elaborar atividades/situações de aprendizagem, o professor precisa articular todo o seu potencial de OEE, bem como os critérios universais de mediação para que o instrumento sirva de fato ao desenvolvimento da aprendizagem do estudante e a consequente autoavaliação de suas práticas.

Todas as quatro partes do *framework* se articulam de forma cíclica alimentando-se continuamente. Não existe uma receita infalível para a prática pedagógica, mas entende-se que se considerados os princípios estabelecidos para utilização do *framework*, o mesmo pode favorecer positivamente as mediações pedagógicas, pela articulação das dimensões da orientação empreendedora educacional com os critérios universais de mediação.

A seguir, veja a figura completa do *framework*.

Figura 26 – *Framework* detalhado 1



Fonte: da Autora (2016).

Os sistemas de informação que se dispõe hoje podem viabilizar acompanhamento e *feedback* contínuo de qualquer processo, com segurança e facilidade. A equipe docente pode desenhar um sistema de mediação pedagógica a partir do *framework*, no qual torna-se possível articular os princípios, os processos e os resultados com condição de retroalimentação de todos os passos da mediação pedagógica. Fica a recomendação para um próximo estudo.

6 CONCLUSÃO

A temática central deste estudo é o Empreendedorismo Educacional. Esta questão está ancorada, basicamente, no entendimento de educação, inovação e empreendedorismo. Não se trata do empreendedorismo do mundo competitivo do mercado, mas de entender o empreendedorismo como um princípio que permeia a vida de cada indivíduo, de cada grupo e de cada organização que pretenda potencializar seus valores, sejam estes materiais, sociais ou educacionais, como é o caso deste estudo.

As ações relacionadas ao Empreendedorismo Educacional estão cada vez mais em evidência em diversas dimensões da sociedade, porém, até pouco tempo, ainda ficavam muito ausentes do mundo escolar e, quando trabalhadas, ocupavam a perspectiva da Educação Empreendedora, com foco na formação de empreendedores em negócios. No entanto, diante das políticas públicas, dos investimentos para prover inovação e ampliar a criação de *habitats* de inovação, além do novo marco legal de Ciências e Tecnologia, os temas “inovação” e “empreendedorismo” tornam-se pauta em âmbito educacional e fazem parte do Planejamento nacional de educação na atualidade.

Inovação e empreendedorismo são movimentos que se complementam e se encontram no mundo do trabalho e da educação pelos processos de formação para inserção dos sujeitos na sociedade contemporânea. Um dos itens do Marco Legal de Ciência e Tecnologia (2016) destaca a promoção e a continuidade dos processos de formação e capacitação tecnológica, estreitando as relações entre o mundo do trabalho e o mundo da educação. Estes cenários de ações e discussões a respeito de educação, inovação e empreendedorismo são a problemática deste estudo e resultaram em uma proposta de modelo de gestão das práticas pedagógicas pela Orientação Empreendedora Educacional (OEE).

Ao realizar uma análise preliminar sobre o conceito de inovação, destaca-se que a mesma está diretamente ligada ao empreendedorismo, configurando-se como característica-chave dos sujeitos que empreendem. Além da **inovação**, outras duas características também aparecem com destaque: a **proatividade** e a **tomada de risco**. Estes três elementos, que se concretizam como características do comportamento empreendedor, também se constituem como dimensões da Orientação Empreendedora Educacional e têm a intencionalidade de formar sujeitos com condições

de inserir-se na sociedade contemporânea, tanto pelo mundo da produção como pelo mundo dos serviços, incluindo-se aqui a educação.

Nesse contexto, esta pesquisa foi desenvolvida orientada pela questão: “Como as dimensões da ‘orientação empreendedora’ podem potencializar as ‘mediações pedagógicas’?”. A resposta foi elaborada em um período intenso de pesquisa-ação, junto à equipe pedagógica e docentes do Curso Técnico em Enfermagem do SENAC, analisando as práticas pedagógicas que permeavam todo o processo educacional, do planejamento à avaliação.

Dessa forma, o estudo teve como objeto as práticas pedagógicas, considerando, por um lado, a referência ao modelo pedagógico institucional e aos fatores que conferem Orientação Empreendedora Educacional ao processo pedagógico: proatividade, inovação e tomada de risco; e, por outro lado, a referência aos critérios universais da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Feuerstein, 1970, tomando-se como base os critérios universais de mediação – intencionalidade, significação, transcendência e consciência de modificabilidade.

O movimento de pesquisa foi direcionado pela espiral da pesquisa-ação que, conforme prevê o método, foi aplicado de forma totalmente colaborativa com os atores envolvidos¹¹² em todas as suas etapas: observação, reflexão, planificação, ação. Esse processo de pesquisa é apropriado quando se quer resultados no processo, como foi o caso neste estudo. A pesquisa-ação é um método que inclui interferência imediata, pois os atores também estão envolvidos na pesquisa como pesquisadores.

A intencionalidade marcada em todo o movimento favoreceu a percepção de que todos, em maior ou menor grau, eram, também, agentes de mediação, com potencial crítico reflexivo e empoderados pela significação dos processos, ao ponto de tomarem consciência da possibilidade de transcendência e modificabilidade das suas estruturas cognitivas.

O desenvolvimento do estudo esteve focado no objeto - práticas pedagógicas - e não nas pessoas em si. A partir das referências, foi elaborado coletivamente um instrumento para a realização da autoanálise das práticas pelos docentes. Esta fase foi determinante, pois tornou possível concluir que, na maioria das vezes, a percepção que os sujeitos

¹¹² Professores, equipe técnica pedagógica (coordenador e pedagogo) e os alunos.

têm de suas próprias ações nem sempre são claras ou correspondem ao olhar do outro, estando estruturadas pela ilusão do discurso do ‘saber’ e não confrontadas com a reflexão do ‘saber fazer’ e do ‘saber ser’. Além disso, o conhecimento do contexto, pautado em saberes significados por processos intencionais voltados ao desenvolvimento de competências, possibilita ao docente refletir sobre suas práticas tomando consciência do seu potencial enquanto mediador.

Incluir os estudantes nesse processo garantiu à pesquisa um movimento de significação e reciprocidade bastante pertinente. O questionário aplicado com os estudantes permitiu identificar: as melhores práticas e, também, aquelas não muito eficientes; as suas expectativas para com o curso e às práticas dos professores; os comportamentos que deveriam ter desenvolvido, enquanto estudantes e futuros profissionais; bem como qual o entendimento que possuíam com relação ao empreendedorismo, uma vez que este termo faz parte de uma das marcas formativas institucionais.

O resultado desse momento evidenciou uma prática educacional pouco dinâmica, muito mais teórica do que prática, unidirecional e pouco interativa. Quanto aos fatores ou valores considerados como fundamentais, os itens mais citados foram: amor e respeito, foco e ética e conteúdos significativos. O que gerou estranhamento foi que “marcas formativas”, que constituem a intencionalidade do curso, não foram mencionadas diretamente.

Tomando o resultado da autoanálise dos docentes e a análise descritiva das respostas dos estudantes, realizou-se uma terceira rodada de análise incluindo o modelo pedagógico institucional e, como contraponto, os critérios do instrumento de OEE.

Nessa triangulação, de diferentes olhares, o grupo participante iniciou a planificação de estratégias, por meio da ação-reflexão-ação, buscando superar os *gaps* evidenciados e reconhecidos por todos. O movimento não só trouxe a potencialização das práticas pedagógicas por meio da intencionalidade proposta, mas também articulou as dimensões da OEE e os critérios universais de mediação. A intenção desse momento foi desenvolver em processo, com os professores, o possível potencial de empoderamento empreendedor e inovador e, ao mesmo tempo, prospectar o entendimento desses aos estudantes, ou aos atores mediados, em articulação com a intencionalidade do curso no contexto institucional.

O envolvimento dos participantes em se apropriar intencionalmente das marcas formativas, como elementos da competência

em todas as unidades curriculares, gerou maior e mais compatível reciprocidade dos alunos. Se em um primeiro momento pela intencionalidade dos docentes eles foram capazes de reconhecer o ‘amor e respeito’, ‘foco’ e a ‘ética’ como comportamentos imprescindíveis, agora já eram capazes de referenciar as marcas formativas, com uma diferença. Antes o processo era de reprodução do discurso e, agora, é de escolha pautada em processos metacognitivos e de significação das marcas ao longo do movimento pedagógico.

Depois da implementação das quatro etapas da pesquisa-ação, o processo foi reiniciado para que nova observação e reflexão fossem estabelecidas diante da problemática *a priori* desenvolvida. O grupo focal e a reaplicação do instrumento de OEE fortaleceram e confirmaram práticas pedagógicas potencializadas pela OEE e evidenciaram que se pode articular as dimensões da OEE com os critérios da mediação, baseada na Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural. Com essas conclusões, foi possível criar um modelo de gestão das práticas pedagógicas, com potencial de promover o empoderamento dos sujeitos, como empreendedores e inovadores, para enfrentar os desafios pedagógicos assim como aqueles potencializados pela sociedade contemporânea.

Como resultado desta pesquisa foi construído um *framework* que organiza o processo educacional, considerando o reconhecimento do(s) contexto(s) e estabelecendo relações intencionais e significativas com o objeto de estudo, entre todas as dimensões pedagógicas e de gestão, podendo favorecer a modificabilidade das estruturas cognitivas dos envolvidos. Como afirma Feuerstein (1980), com mediação, todo e qualquer sujeito pode aprender.

Este *framework* não tem um fim em si mesmo, mas deve ser concebido com um caminho, que ao articular a proatividade, inovação e tomada de risco durante o processo pedagógico, com a intencionalidade, significação, transcendência e consciência de modificabilidade, pode não só desenvolver aprendizagens e comportamentos considerados essenciais para a sociedade, como também empoderar os sujeitos, mediados e mediadores, por meio de seu potencial crítico-reflexivo.

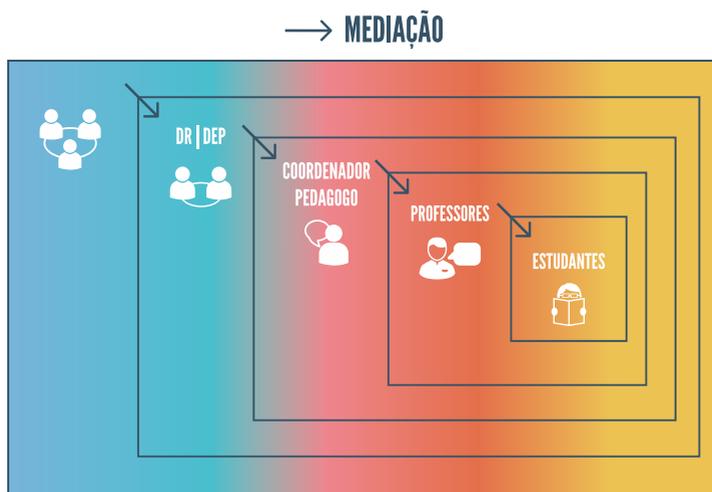
A aplicação desse modelo pode servir tanto para os professores como para a equipe pedagógica e/ou departamentos de educação, em qualquer nível de ensino, em esferas públicas ou privadas, uma vez que o processo pedagógico não se altera. Serão os direcionamentos e a significação, baseados nas intencionalidades mediadas e na articulação

das dimensões da OEE, frente ao contexto em que se insere, que se modificarão.

As diversas esferas mediadoras operam como um espelhamento, uma se refletindo na outra. Essa é a função principal do modelo expresso no *framework*, para que a proposição possa se consolidar em efetividade. Da mesma forma que o professor não poderia avaliar seu estudante por uma competência em que ele não estabeleceu relações de mediação compatíveis, o professor também não poderia ser avaliado pelo não desenvolvimento de competências, em que o processo de mediação direta não tenha sido intencional e significativo ao ponto de possibilitar a transcendência e a consciência de sua modificabilidade.

O processo de mediação, como modificabilidade cognitiva estrutural, necessita considerar todos os níveis de interlocução, entendendo que, mesmo que cada um ocupe um espaço diferente, todos fazem parte do mesmo processo corresponsabilizando-se pelos resultados obtidos. Quanto mais distante o nível de interlocução, maior é a responsabilidade sobre os resultados.

Figura 27 – Espelhamento como corresponsabilidade no processo de mediação



Fonte: da Autora (2016).

O Empreendedorismo Educacional coloca-se, nesse sentido, como o movimento que busca desenvolver a educação e empoderar os sujeitos por meio de práticas pedagógicas intencionais, fundamentadas na OEE e nos critérios universais de mediação. Para esse processo de projeção contínuo, a Orientação Empreendedora Educacional representa o potencial inovador, proativo e de assunção de riscos das práticas pedagógicas, frente ao processo educacional em seus termos de planejamento, mediação e avaliação. A prática empreendedora educacional, fruto da ação do empreendedor educacional, por sua vez, ocupa um espaço de mediação que articula as dimensões da OEE no processo educacional, com os fatores contextuais e institucionais daquele determinado grupo social (professores, gestores, estudantes), para o desenvolvimento intencional dos mediados e, conseqüentemente, da educação.

Essa pesquisa só foi possível graças à abertura e acolhida dada pelo SENAC, unidade de São Bento, e sobretudo pela disponibilidade e comprometimento dos professores, estudantes e equipe pedagógica, em participar de fato do trabalho.

A principal limitação encontrada para o desenvolvimento desta pesquisa foi a carência de materiais nessa abordagem. Contudo, essa limitação foi superada pela proatividade dos participantes. O resultado responde ao objetivo geral e oferece uma proposta de Orientação Empreendedora Educacional - OEE. Esse estudo reconecta as fronteiras do mundo da educação com o mundo do trabalho, pelo viés que se encontra entre inovação, empreendedorismo e educação. Considera-se uma proposta inovadora e, por isso, contém riscos e expectativas. A Orientação Empreendedora Educacional (OEE) tem sua primeira versão testada, mas requer continuidade e validação do modelo.

Como contribuições, abre-se a possibilidade de criação de linhas de pesquisa na área de Empreendedorismo Educacional e OEE que possam considerar as outras instâncias mediadoras presentes no processo pedagógico, as práticas de mediação elaboradas para o desenvolvimento de competências em outras esferas formativas, os padrões cognitivos dos sujeitos mediadores e mediados frente à OEE, entre outras possibilidades que surgem para que, por meio do potencial inovativo dos sujeitos, possam ser exploradas pelo caminho iniciado por esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.
- ALMEIDA, M.I. **Professores e competência**: revelando a qualidade do trabalho docente. In: Educação e competências. São Paulo: Ed. Summus, 2009.
- ANPROTEC. **Empreendedorismo inovador em movimento**. Disponível em: <http://www.anprotec.org.br/Relata/Anprotec_30+10_site.pdf>. Acesso em: jan. 2016.
- ARANTES. **Educação e competências**. São Paulo: Ed. Summus, 2009.
- AUSUBEL, D.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Ed. Interamericana, 1980.
- BARBIER, R. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2011.
- BESSANT, J.; TIDD, J. **Inovação e empreendedorismo**. Porto Alegre: Ed. Bookman, 2009.
- BEYER, H.O. **O fazer psicopedagógico**: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1996.
- BRANSFORD, J.; BROWN, A.; COCKING, R. **Como as pessoas aprendem**: cérebro, mente, experiência e a escola. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2007.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. 2012. Disponível em:

<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/det/2013/novas_diretrizes_ed_profissional.pdf>. Acesso em: nov. 2016.

_____. **Lei 12.513**, 2011. **Pronatec**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm>. Acesso em: nov. 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: nov. 2016.

_____. Parecer CONAES Nº. 4, de 17 de junho de 2010. Núcleo Docente Estruturante – ND.

_____. Lei 10.973/2004. **Lei de Inovação Tecnológica**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm>. Acesso em: ago. 2014.

_____. **Lei nº 13.243**, de 11 de janeiro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113243.htm> Acesso em: nov. 2016.

_____. **Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico**. Brasília, 2000. Disponível em: http://www.retsus.fiocruz.br/sites/default/files/publicacoes/arquivos/referenciais_curriculares_nacionais_da_educacao_profissional_mec_ano_2000.pdf>. Acesso em: nov. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso: nov. 2016.

BOURDIEU, P. (2002). **A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura** (Gouveia, A. J., Trad.). In: Nogueira, M. A. & Catani, A. (Orgs.). *Escritos e Educação* (pp. 39-64). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRUNER, J. **Acts of meaning**. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARBONELL. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999.

CASWELL, T.; HENSON, S.; JENSEN, M.; WILEY, D. (2008). Open Educational Resources: enabling universal education. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 9, n. 1, p.11. Disponível em: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl>>. Acesso em: nov. 2016.

CATAPAN, A. H. Memória corpórea e memória institucional. **Cadernos CEDES**, Campinas, 2014. No prelo.

_____, et al. (Org.). **Currículo Referência para o Sistema e-Tec Brasil**: uma construção coletiva. Florianópolis: UFSC, 2011. v. 1. 479 p.

_____, et al. Formação de professores de Inglês na era da cibercultura. In: MOTTER, R. M. B.; DAL MOLIN, B. H.; KINCELER, L. M.; PAVANATI, I. (Org.). **Conhecimento e ciberespaços**: tessituras de sentido. Cascavel: Unioeste, 2011.

_____. Mediação pedagógica diferenciada. In: ALONSO; RODRIGUES; BARBOSA. (Org.). **Educação a distância**: práticas, reflexões e cenários plurais. Cuiabá: EdUFMT, 2009. p. 69-79.

_____, et al. **Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem**: desafios na mediação pedagógica em educação a distância. In: CONGRESSO NACIONAL DE AMBIENTES HIPERMÍDIA PARA APRENDIZAGEM, Florianópolis, 2006.

_____. **Differentiated pedagogical mediation.** In: ICDE WORLD CONFERENCE ON DISTANCE EDUCATION, 22, 2006, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: ICDE, 2006. v. 1. p. 30-38.

_____, et al. **Pedagogia e tecnologia: a comunicação digital no processo pedagógico. Educação.** [PUCRGS], Porto Alegre, v.26, n. 50, p.141-153, 2003.

_____, et al. **O presencial atual e o presencial virtual.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: REPENSANDO A APRENDIZAGEM POR MEIO DA DUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 9., 2002.São Paulo. São Paulo: ABED, 2002.

_____. **Pedagogia e Tecnologia:** A comunicação digital no processo pedagógico. In: IX CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: REPENSANDO A APRENDIZAGEM POR MEIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. São Paulo: ABED, 2002a.

_____. **O presencial-atual e o presencial-virtual na EaD:** construindo um plano de imanência. In: IX CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2002a, São Paulo. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2002/trabalhos/texto04.htm>>. Acesso em: 08 abr. 2014.

_____. **Tertium:** o modo do ser, do saber e do apreender. Florianópolis, UFSC, 2001.

_____, et al. **Ergonomia em software educacional:** a possível integração entre usabilidade e aprendizagem. IHC'99. II WORKSHOP SOBRE FATORES HUMANOS EM SISTEMAS COMPUTACIONAIS: ROMPENDO BARREIRAS ENTRE PESSOAS E COMPUTADORES. São Paulo: UNICAMP, 1999.

_____, et al. **Aprender a aprender.** Lisboa: Paralelo, 1984.

CDT/UNB. **Estudo de Projetos de Alta Complexidade:** indicadores de parques tecnológicos /

Centro de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação – Brasília, 2013.

CHIAVENATO, I. **Empreendedorismo**: dando asas ao espírito empreendedor. São Paulo: Manole, 2012.

CHRISTENSEN, C. **Inovação na sala de aula**: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender. Porto Alegre: Bookman, 2012.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. Documento de trabalho dos serviços da comissão. Escolas para o século XXI. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias, 2007. Disponível em: <http://www.dgicd.min-edu.pt/cidadania/Documents/Empreendedorismo/consultdoc_esc_sec_XI.pdf>. Acesso em: ago. 2015.

CONAES. **Parecer n 4**, de 17 de julho de 2010. NDE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6884&Itemid=>>. Acesso em: set. 2016.

CORBELLINE, M. ANGONESE, R. **Adolescência administrando o futuro**: Uma experiência pioneira de empreendedorismo juvenil no Brasil. In: Pequenos Negócios: Desafios e Perspectivas. SEBRAE, 2012.

CORDÃO, F. A. A LDB e a nova Educação Profissional. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 11-23, 2002. Disponível em: <<http://www.SENAC.br/INFORMATIVO/BTS/281/boltec281b.htm>>. Acesso em: 24 ago. 2015.

COVIN, J. G.; SLEVIN, D. P. (1989) **Strategic management of small firms in hostile and benign environments**. Strategic Management Journal, v. 10, n. 1, p. 75-87.

DA ROS, S. Z. (2002). **Pedagogia e Mediação em Reuven Feuerstein**: O processo de mudança em adultos com história de deficiência. São Paulo: Editora Plexus.

DEES, Gregory. **O Significado de Empreendedorismo Social.**

Universidade de Stanford, 1998.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** Brasília: MEC:

UNESCO, 2000.

DIETRICH, H. **Novo guia para pesquisa científica.** Blumenau: FURB,

1999.

DOLABELA, F. **O segredo de Luiza.** São Paulo: Cultura Editores,

1999.

_____. **Pedagogia Empreendedora.** São Paulo: Sextante, 2003.

_____. **Quero construir a minha história.** São Paulo: Editora

Sextante, 2009.

_____. **Oficina do Empreendedor.** São Paulo: Sextante, 1999a.

_____. **Oficina do Empreendedor.** São Paulo: Sextante, 2008.

DORNELAS, J.C. **Empreendedorismo Corporativo:** Como ser

empreendedor, inovar e se diferenciar na sua empresa. Rio de Janeiro:

Editora Campus/Elsevier, 2003.

_____. **Empreendedorismo:** Transformando ideias em negócios. Rio

de Janeiro: Editora Campus, 2001.

DRUCKER, P. **Technology, management and society.** NY: Free Press,

1970.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar,

1994.

EUROPEAN COMISSION. **Implementation of Education and Training 2010.** Work Programme, Bruxelas, 2005.

FALIK, L. & FEUERSTEIN, R. **Além da inteligência:** aprendizagem

mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Rio de Janeiro: Vozes,

2014.

_____. **Definitions of Essential Concepts and Terms.** A working Glossary. Jerusalem, ICELP, 1998.

FEUERSTEIN, R. et al. L.P.A.D. **Evaluación Dinámica del Potencial de Aprendizaje.** Madrid: Ediciones BRUÑO, tradução de Juan Santisteban e José Maria Martinez. 1993.

_____ et al. **Learning to learn: Mediated Learning Experiences and Instrumental Enrichment.** Special Services in Schools, 1986, vol.1-2.

FEUERSTEIN, R. **A mediated learning experience.** Theoretical, psychosocial and learning implications. Londres: Freund Publishing House, 1994.

_____. **Learning Experience (MLE).** Theoretical, Psychosocial and Learning Implications. London, England. Freund Publishing House Ltd. 2 ed, 1994.

_____. **Instrumental Enrichment.** Illinois, USA: Scott, Foresman and Company, 1980.

_____. **Instrumental Enrichment: An intervention program for cognitive modifiability.** Baltimore: University Park Press, 1980.

FIESC. Guia educaRh: transformando a educação em estratégia competitiva. Florianópolis: Ed. FIESC, 2016.

FILION, L. J. **Empreendedorismo:** empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. Revista de Administração - USP, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 5-28, abr./jun. 1999.

FOULCALT, M. **Vigiar e Punir.** 10ª edição. Petrópolis: Vozes, 1993.

FRANCO, et al. **Enseñar a pensar para aprender mejor.** PUC de Chile, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1991/1996.

_____. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. et al. **O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Riviere.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1987.

FREIRE, A. M. A. (org). **Política e Educação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRIEDMAN, T. L. **O Mundo é Plano.** Uma Breve História do Século XXI. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

GANDIN, D.; CRUZ, C. **Planejamento na sala de aula.** Porto Alegre: Edição do Autor, 1996.

GASSER, U.; PALFREY, P. **Nascidos na era digital:** entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto alegre: Artmed, 2011.

JENKINS, H. **Cultura da convergência.** São Paulo: Aleph, 2009.

JULIANI, D. P. et al. Inovação social: perspectivas e desafios. **Espacios**, v. 35, n. 5, 2014. Disponível em: <<http://www.revistaespacios.com/a14v35n05/14350423.html>>. Acesso em: 5 jun. 2015.

KULLER, J; RODRIGO, N. **Metodologia para o desenvolvimento de competências.** Rio de Janeiro: Ed. SENAC, 2013.

LANZER, E. A. et al. **O processo de inovação nas organizações do conhecimento.** Florianópolis: Ed. Padion, 2012.

LEBRUN, M. **Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender.** Porto Alegre: instituto Piaget, 2008.

LEVY, P. **O que é virtual?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

_____. **A inteligência coletiva.** Por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 2007.

LENZI, C. et al. **Ação Empreendedora**: Como desenvolver e administrar o seu negócio com excelência. São Paulo: Editora Gente, 2010.

LOPES, R. M. **Educação Empreendedora**: Conceitos Modelos e Práticas. Rio de Janeiro: SEBRAE, 2010.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2002.

LUMPKIN, G. T.; DESS, G.G. **Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking it to performance**. *Academy of Management Review*, v.21, n.1, 1996.

MARIANO, A. L. **Orientação Empreendedora, ambiente e desempenho**: Um estudo nas unidades operativas do SENAC na região sul do país. Dissertação (Mestrado em Administração) Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, 2011.

MARTENS, C. D. P. **Proposição de um conjunto consolidado de elementos para guiar ações visando a orientação empreendedora em organizações de software**. Tese (Doutorado) - Escola de Administração, Programa de pós-graduação em administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

Disponível em:

<http://www.ea.ufrgs.br/professores/hfreitas/files/orientacao/doutorado/tese/pdf/cris_martens.pdf>. Acesso em: 28 maio 2010.

MARTENS, C.; FREITAS, H. **Orientação Empreendedora nas organizações e a busca de sua facilitação**. *PROPAD. UFPE*, 2008 *Revista Gestão.Org – Volume 6 – Número 1 – p. 90-108.*

MARZANO, R. *Dimensiones da Aprendizage*. México. Ed. Iteso, 1998.

MATURANA, H.; REPEPKA, S. N. *Formação e capacitação humana*. Petrópolis: Vozes, 200.

MCCLELLAND, D. **The Achieving society**. New York: VanNostrand, 1961.

_____. **Sociedade competitiva**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1972.

MEIER, M.; GARCIA, S. **Mediação da aprendizagem**. Curitiba: Gráfica Pallot, 2011.

MELLO, C. et al. **Pesquisa-ação na engenharia de produção**: proposta de estruturação para sua condução. Revista Produção, v. 22, n. 1, p. 1-13, jan./fev. 2012.

MELO NETO, F. P. de; FROES, Cé. **Empreendedorismo Social**: a transição para a sociedade sustentável. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

MILLER, D. **The Correlates of entrepreneurship in three types of firms**. Management Science, v 29, n. 7, p. 770-791, 1983.

MILLER, D.; FRIESEN, P.H. **Archetypes of strategy formulation**. Management Science, 24, n. 9, p. 921-933, 1978.

MONEREO, C; POZO, J.I. **O aluno em ambientes virtuais**. In: Psicologia da educação virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAN, J. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2011.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: Repensar a reforma e reformar o pensamento. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

_____. **Sete saberes necessários para a educação do futuro**. Brasília: UNESCO, 2007.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications, 1997.

MORRIS, M. H. **Entrepreneurial Intensity: Sustainable Advantages for Individuals, Organizations and Societies**. Westport, CT, USA: Greenwood Publishing Group, Incorporated, 1998.

NAKAGAWA, M. **Empreendedorismo**: Elabore seu plano de negócios e faça a diferença. São Paulo: Ed. SENAC, 2103.

OCDE. Manual de Oslo. **Diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação**. 3. ed. Brasília: Finep, 2005. Disponível em: <<http://www.uesc.br/nucleos/nit/manualoslo.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2015.

OLIVEIRA, E. M. **Empreendedorismo Social no Brasil**: fundamentos e estratégias. 2004. Tese (Doutorado) Universidade Estadual Paulista - Unesp, Franca, 2004.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizagem e desenvolvimento - um processo sócio-histórico. SP: Scipione, 2000.

PALLOFF, R.; PRATT, K. **O Aluno Virtual**: Um Guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PERRENOUD, P. **Desenvolver competência ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. **As competências para ensinar no século XXI**: A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. (org). **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, J. **Abstração Reflexionante**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

PIKETTY, T. **O Capital no Século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínscica, 2014.

PUCCI, B.; Ramos de Oliveira, N; Sguissardi, V. (1994) **O ensino noturno e os trabalhadores**. São Carlos: EDUFSCar.

PRIGOGINE, I. **O fim das certezas** - da física e da matemática do caos. São Paulo. IV EDUC. 1998. Palestra proferida no seminário VI EUDC.

ROESLER, J.; SARTORI, A. **Educação Superior a Distância: Gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e online**. Tubarão: UNISUL, 2005.

RONCARELLI, D. **Pelas Asas de Ícaro: O Reomodo do Fazer Pedagógico. Construindo uma taxionomia para escolha de Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem – AVEA**. Dissertação (Mestrado em Educação e Comunicação) Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

RUÉ, J. **A formação por meio de competências: possibilidades, limites e recursos**. In: Educação e Competências. São Paulo: Ed. Summus, 2009.

SANCHO, J.; HERNANDEZ. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006, 2008.

SCHUMPETER, J. A teoria do desenvolvimento econômico. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

SEBRAE. **Pronatec Empreendedor: caderno de apresentações**, Brasília, 2013.

_____. **Manual de operacionalização do projeto Empretec**. Brasília, 2004.

SENAC. Coleção de documentos técnicos do modelo pedagógico
SENAC: **Concepções e princípios** – Volume 1. Rio de Janeiro: Ed. SENAC, 2015.

_____. Coleção de documentos técnicos do modelo pedagógico
SENAC: **Competências** – Volume 2. Rio de Janeiro: Ed. SENAC, 2015.

_____. Coleção de documentos técnicos do modelo pedagógico
SENAC: **Planejamento Docente** – Volume 3. Rio de Janeiro: Ed. SENAC, 2015.

_____. Coleção de documentos técnicos do modelo pedagógico
SENAC: **Projeto Integrador** – Volume 4. Rio de Janeiro: Ed. SENAC, 2015.

_____. Coleção de documentos técnicos do modelo pedagógico
SENAC: **Avaliação da Aprendizagem** – Volume 5. Rio de Janeiro: Ed. SENAC, 2015.

SHANE, S; VENKATARAMAN, S. **The promise of entrepreneurship as a field of research**. The Academy of Management Review, v. 25, n. 1, p. 217-226, January 2000.

SHON, D. **Educando o profissional Reflexivo: Um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOUZA, E. C. L. **Empreendedorismo: da gênese à contemporaneidade**. In: Souza, Eda C. Lucas; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. (Org.). Empreendedorismo além do plano de negócio. 1 ed.-2. reimpr.- São Paulo: Atlas, 2006, p. 3-20.

SOUZA, et al. **A mediação como princípio educacional: Bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein**, São Paulo: Ed. SENAC, 2004.

TEIXEIRA, C. M. M. **Educação para o empreendedorismo: Um estudo sobre o projeto nacional de educação para o Empreendedorismo**. 193f. Dissertação de Mestrado em Intervenção Social, Inovação e

Empreendedorismo, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e à Faculdade de Economia. Universidade de Coimbra, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Universidade de Murdoch. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: nov. 2016.

VARELA, A. **Informação e autonomia**: A mediação segundo Feuerstein. São Paulo: Ed. SENAC, 2007.

VENTURI, J. L. A ação de criação e inovação. In: **Ação empreendedora**: Como desenvolver e administrar o seu negócio com excelência. São Paulo: Ed. Gente, 2010.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008/1989.

_____. **Curso de Psicologia Geral**. Volume 1 e 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Obras Escogidas III**. Problemas Del desarrollo de La psique. España: Editorial Pedagógica, 1985.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA A. R.(1996). **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: ARTMED, 1996.

WALLON, H. **Origem do pensamento da criança**. São Paulo: Ed. Manole, 1989.

ZABALA, A. **A prática educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

**APÊNDICE A – Instrumento de autoanálise/análise da OEE
aplicado com os professores**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

Prezado(a) Professor(a)!

Este questionário que você acaba de receber faz parte de uma pesquisa que a doutoranda Nágila Cristina Hinckel está desenvolvendo na Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil). O objetivo é coletar dados para o desenvolvimento da tese intitulada: Educação, Inovação e Empreendedorismo: Implicações pedagógicas.

Contamos com o seu apoio para que faça uma autoanálise do seu perfil enquanto professor(a). Este instrumento terá o intuito de auxiliá-lo(a) no seu fazer pedagógico, favorecendo as mediações e os potenciais de modificabilidade cognitivas de seus mediados(as).

Para tanto precisamos que você seja o mais fidedigno(a) possível, avaliando-se não como você gostaria de ser, mas como você realmente é.

Neste tipo de questionário não existe certo e errado, haja vista, que para cada contexto e cada realidade os processos diferenciam-se. Sua opinião em todas as questões é de extrema importância. Sua identidade será preservada e todos os dados servirão unicamente aos propósitos da pesquisa.

Desde já agradecemos sua contribuição e dedicação nas respostas.

Obs.: Ao preencher os dados desta pesquisa concordo com a utilização dos áudios, vídeos e fotos das aulas e conversas, para os fins relacionados a pesquisa da doutoranda Nágila Cristina Hinckel.

ORIENTAÇÕES PARA PREENCHIMENTO

Preencha seus dados, analise atentamente cada uma das ações que seguem e assinale e/ou circule a opção que mais se aproxima das suas ações enquanto professor (a) nessa instituição.

Nome do professor(a): _____

Idade: _____

Instituição de Ensino: _____

Disciplina que leciona: _____

Grau de Escolaridade: _____

Tempo de docência: _____

1. Analisa e compreende o contexto educacional antes de planejar (Obs.: O contexto educacional é caracterizado pela Legislação educacional vigente, projeto político pedagógico institucional, organização curricular, infraestrutura física e tecnológica).			
NUNCA	POUCAS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE
2. Identifica o planejamento, a mediação (prática pedagógica) e a avaliação como elementos do processo pedagógico.			
NUNCA	POUCAS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE
3. Está sempre disposto a aprender, realizando cursos de formação continuada. (cursos livres; de extensão; especialização; pós-graduação <i>stricto e latu senso</i>)			
NUNCA	POUCAS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE
4. Sente-se motivado para planejar suas aulas.			
NUNCA	POUCAS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE

5. Tem o hábito de planejar, elaborando planos de aula com antecedência, mesmo que a instituição não cobre um planejamento formal.			
NUNCA	POUCAS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE
6. Encaminha seu planejamento para análise da coordenação pedagógica ou técnico pedagógico da instituição de ensino (mesmo que isso não seja uma obrigação).			
NUNCA	POUCAS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE
7. Identifica antecipadamente e transcreve nos planos, o que o aluno deve aprender, com os conteúdos que serão abordados (conteúdos previstos no plano de ensino).			
NUNCA	POUCAS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE
8. Organiza o processo pedagógico, considerando a infraestrutura escola e os recursos (didáticos, tecnológicos e digitais).			
NUNCA	POUCAS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE
9. Prevê, no momento do planejamento, outras linhas de ação, caso o planejamento desenvolvido torne-se falho.			
NUNCA	POUCAS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE
10. Acredita no potencial de desenvolvimento da aprendizagem de todos os estudantes.			
NUNCA	POUCAS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE
11. Dispõe-se a ensinar de diferentes formas, para que os estudantes aprendam.			

NUNCA	POUCAS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE
12. Realiza um diagnóstico do perfil do estudante (perfil a ser desenvolvido, afinidades, forma de pensar) antes de mediar a aprendizagem.			
NUNCA	POUCAS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE
13. Tem intencionalidade nas suas práticas, visando a reciprocidade do aluno. Obs.: A intencionalidade é quando o professor evidencia para o aluno <i>o porquê</i> de se ensinar um conteúdo, <i>para que</i> este conteúdo serve, como ele pode ser aplicado na vida real e quais os seus impactos na vida das pessoas e na sociedade.			
NUNCA	POUCAS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE
14. Contextualiza os conteúdos. Obs.: A contextualização é situar o aluno no tempo e espaço com relação a determinado conteúdo.			
NUNCA	POUCAS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE
15. Transcende os conteúdos curriculares, relacionando a teoria com situações reais. Obs: Transcender é o mesmo que ultrapassar os limites curriculares do conteúdo.			
NUNCA	POUCAS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE
16. Medeia o conhecimento, considerando o que o aluno já sabe e o que ele deve aprender (presente no plano do curso/plano de ensino).			

NUNCA	POUCAS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE
17. Analisa o contexto da turma antes e durante o processo de mediação.			
NUNCA	POUCAS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE
18. Altera suas práticas de acordo com as necessidades de seus estudantes, sem perder o foco nos objetivos de aprendizagem. Obs.: Os objetivos de aprendizagem são apresentados no plano de aula do professor e correspondem as ações dos estudantes que demonstram ter aprendido.			
NUNCA	POUCAS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE
19. Constrói instrumentos de avaliação que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem do estudante e a análise das suas práticas enquanto professor.			
NUNCA	POUCAS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE
20. Identifica os indicadores de aprendizagem.			
NUNCA	POUCAS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE
21. Apresenta <i>feedback</i> claro, direcionando e mediando o processo de aprendizagem do estudante. Obs.: Feedback é o retorno ao estudante quanto a sua aprendizagem. O professor deve orientar o estudante em suas dificuldades indicando caminhos para que ele possa superá-las.			
NUNCA	POUCAS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE
22. Percebe a avaliação do estudante, também, como um instrumento de reflexão sobre as suas práticas, enquanto docente.			
NUNCA	POUCAS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE

23. Desenvolve instrumentos de avaliação considerando e apresentando os indicadores de aprendizagem do aluno.			
NUNCA	POUCAS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE
24. Estabelece o uso criativo de antigas técnicas de aprendizagem.			
NUNCA	POUCAS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE
25. Define diferentes recursos e métodos de ensino.			
NUNCA	POUCAS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE
26. Planeja articulando situações reais e contextualizando com a teoria.			
NUNCA	POUCAS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE
27. Planeja e replaneja suas aulas considerando as especificidades da turma.			
NUNCA	POUCAS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE
28. Aceita sugestões que possam incrementar o planejamento pedagógico.			
NUNCA	POUCAS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE
29. Organiza seu planejamento de forma interdisciplinar com outros professores, buscando mais asserção no fazer pedagógico.			
NUNCA	POUCAS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE
30. Utiliza um mesmo recurso de diferentes formas e em situações distintas.			
NUNCA	POUCAS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE
31. Explora e instiga a participação do estudante na análise de diferentes pontos de vista.			

NUNCA	POUCAS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE
32. Transcende o contexto curricular.			
NUNCA	POUCAS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE
33. Aplica diferentes modelos avaliativos.			
34. Auxilia o estudante na construção de trilhas de aprendizagem, durante o <i>feedback</i> das avaliações.			
NUNCA	POUCAS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE
35. Reorganiza suas práticas, criando soluções para os déficits de aprendizagem detectados nos momentos de avaliação para a aprendizagem.			
NUNCA	POUCAS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE
36. Assume os riscos do planejamento pedagógico (escolha das estratégias, métodos, recursos e atividades avaliativas) e reorganiza o processo sempre que sente necessidade.			
NUNCA	POUCAS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE
37. Reconhece os impactos de suas escolhas (no momento do planejamento) durante a prática pedagógica.			
NUNCA	POUCAS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE
38. Define instrumentos de avaliação para mensurar o desenvolvimento do aluno e a assertividade de suas escolhas.			
NUNCA	POUCAS VEZES	NA MAIORIA DAS VEZES	SEMPRE

APÊNDICE B – Questionário Estudantes**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

Nome: _____

Idade: _____ Curso: _____

Já possui alguma outra formação técnica ou de curso superior?

 SIM NÃO

Se sim, especifique qual: _____

Este questionário que você acaba de receber faz parte de uma pesquisa que a doutoranda Nágila Cristina Hinckel está desenvolvendo na Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil). O objetivo é coletar dados para o desenvolvimento da tese intitulada: Educação, Inovação e Empreendedorismo: Implicações pedagógicas.

Neste tipo de questionário não existe certo e errado, haja vista, que para cada contexto e cada realidade os processos diferenciam-se. Sua opinião em todas as questões é de extrema importância. Sua identidade será preservada e todos os dados servirão unicamente aos propósitos da pesquisa.

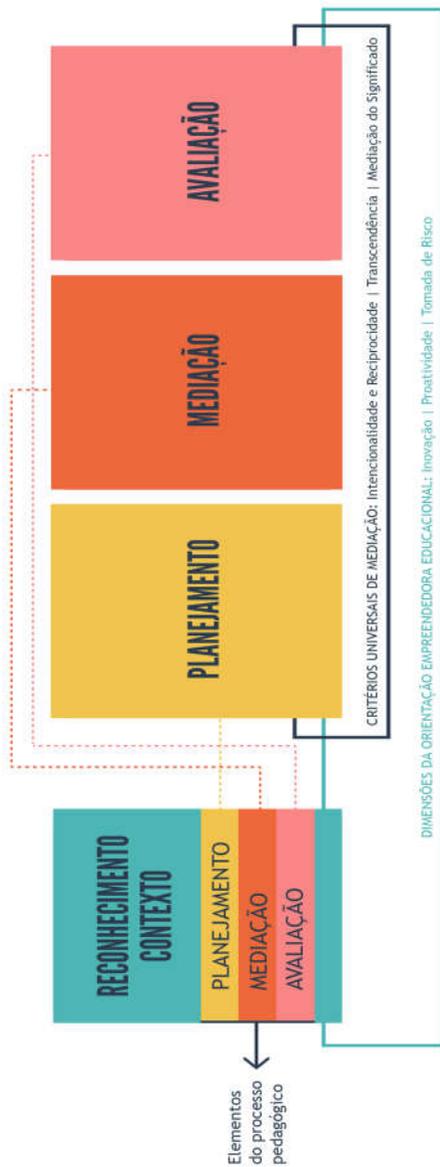
Desde já agradecemos sua contribuição e dedicação nas respostas.

Obs.: Ao preencher os dados desta pesquisa concordo com a utilização dos dados apresentados em meu questionário; das minhas imagens (fotos, vídeos), bem como dos áudios gravados, para os fins relacionados à pesquisa da doutoranda Nágila Cristina Hinckel.

Assinatura do(a) Respondente: _____

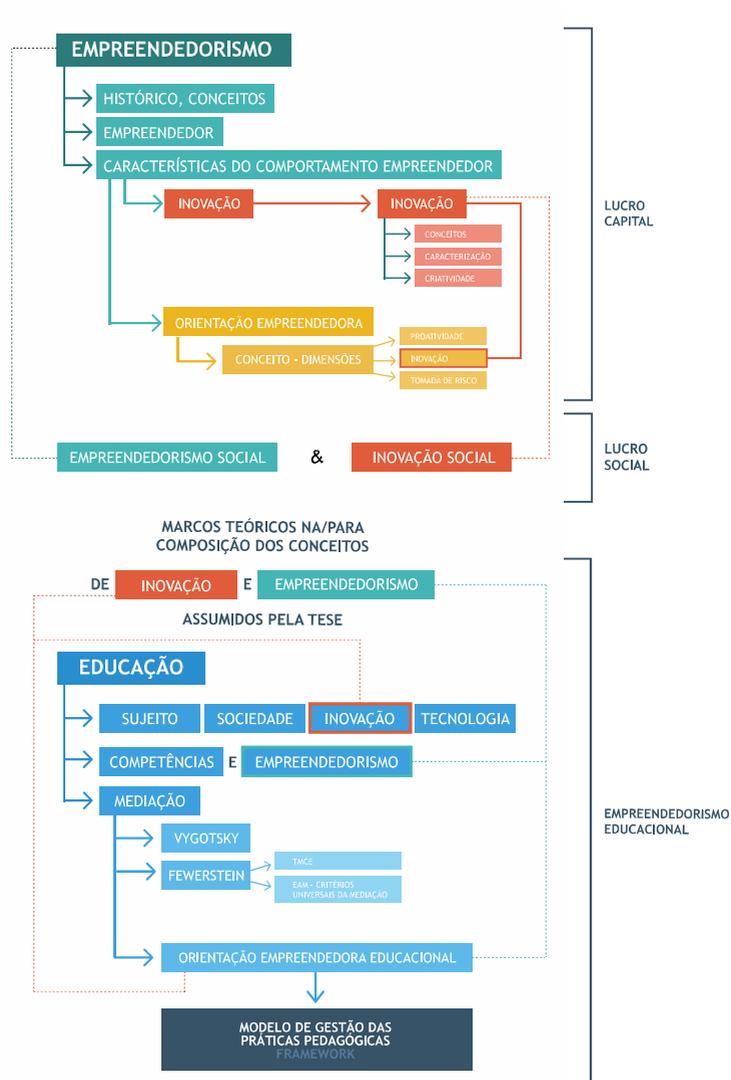
1. Qual foi o principal motivo pelo qual você escolheu este curso técnico:
 O mercado de trabalho precisa de profissionais nesta área.
 Minha família achou que o curso seria interessante para mim.
 Eu escolhi este curso pois tenho muita afinidade com a profissão e me sinto muito bem quando me imagino trabalhando nesta área.
 Eu estava parado e resolvi fazer o curso.
 Escolhi este curso, pois financeiramente ele foi o que se encaixou na minha renda.
2. Quais as características que se destacam nos seus MELHORES professores?
3. Quais as características que se destacam nos seus PIORES professores?
4. Quais comportamento você acha imprescindíveis para o seu sucesso enquanto estudante e, posteriormente, como profissional?
5. Quais são suas expectativas com relação aos professores deste curso? Que tipo de aulas você espera que eles tragam?
6. O que você entende por empreendedorismo? Você se considera empreendedor? Explique.

APÊNDICE C – Framework simplificado



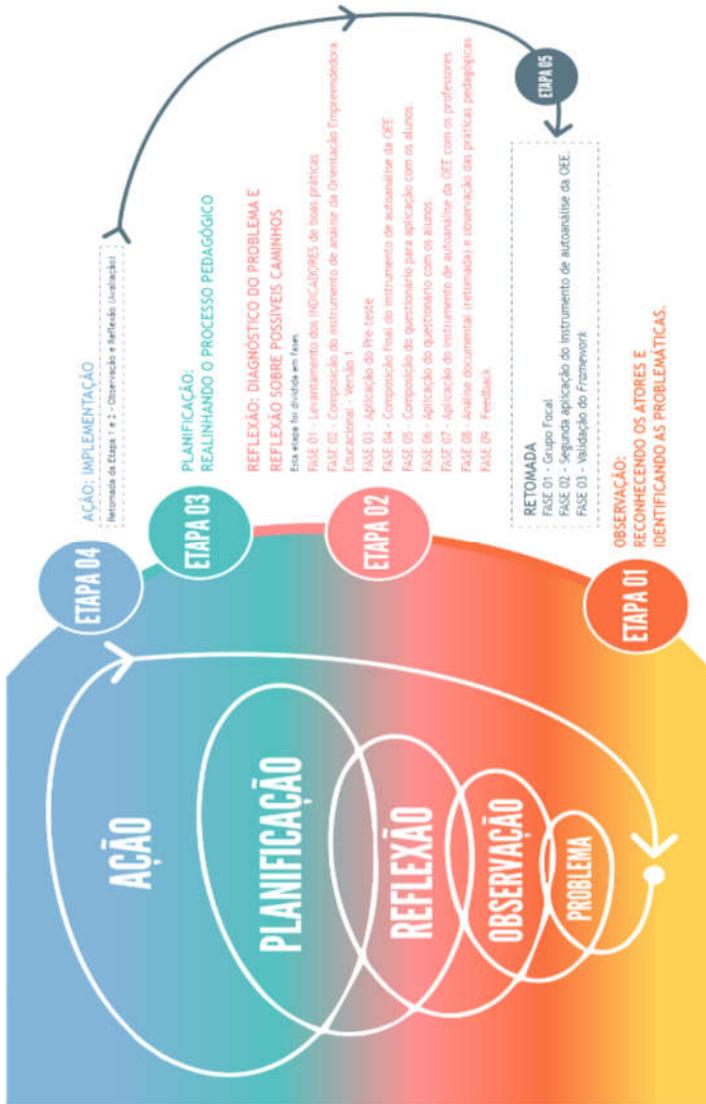
Fonte: da Autora (2016).

APÊNDICE D – Figura 1 ampliada – Mapa do Processo conceitual



Fonte: da Autora (2016).

APÊNDICE E – Figura 11 ampliada – Etapas e distribuição em fases da pesquisa-ação



Fonte: da Autora (2016).

APÊNDICE F – Figura 26 ampliada – Framework detalhado

