

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

**PRÁTICAS INOVADORAS DE ENSINO E SUA ASSOCIAÇÃO COM A
APRENDIZAGEM EMPREENDEDORA, EM ESCOLAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Luciano Amaral

**Santa Maria, RS, Brasil
2020**

Luciano Amaral

**PRÁTICAS INOVADORAS DE ENSINO E SUA ASSOCIAÇÃO COM A
APRENDIZAGEM EMPREENDEDORA, EM ESCOLAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao curso do Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), e aprovada para obtenção do grau do grau de **Mestre em Administração.**

Orientador: Prof. Luis Felipe Dias Lopes

Coorientador: Ítalo Fernando Minello

Santa Maria, RS
2020

Amaral, Luciano

PRÁTICAS INOVADORAS DE ENSINO E SUA ASSOCIAÇÃO COM A
APRENDIZAGEM EMPREENDEDORA EM ESCOLAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL /

Luciano Amaral.- 2020.

154 p.; 30 cm

Orientador: Luis Felipe Dias Lopes

Coorientador: Italo Fernando Minello

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de
Pós-Graduação em Administração, RS, 2020

1. Práticas Inovadoras de Ensino 2. Aprendizagem
Empreendedora 3. Vulnerabilidade Social 4. Escolas de
Ensino Fundamental I. Dias Lopes, Luis Felipe II.
Fernando Minello, Italo III. Título.

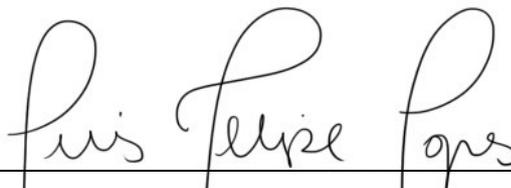
Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Luciano Amaral

**PRÁTICAS INOVADORAS DE ENSINO E SUA ASSOCIAÇÃO COM A
APRENDIZAGEM EMPREENDEDORA, EM ESCOLAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL**

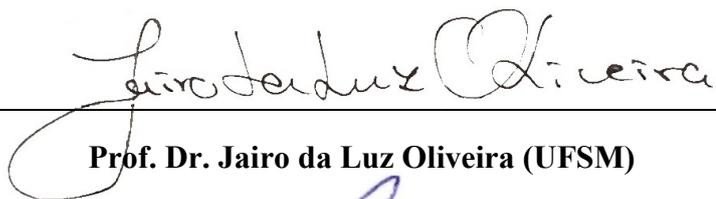
Dissertação de mestrado apresentada ao curso do Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), e aprovada para obtenção do grau de **Mestre em Administração.**

Aprovado em 31 de março de 2020.



Prof. Dr. Luis Felipe Dias Lopes (UFSM)

(Presidente/Orientador)



Prof. Dr. Jairo da Luz Oliveira (UFSM)



Prof. Dr. Paulo Emílio Alves dos Santos (ESPM)

Santa Maria, RS, Brasil
2020

AGRADECIMENTOS

Nestes intensos – mas igualmente gratificantes - dois anos, diversas pessoas foram fundamentais neste período, sem as quais este trabalho não ocorreria. Minha enorme gratidão:

- À minha esposa, Marion. Companheira, parceira, amiga e sincera. Meu porto seguro nos momentos difíceis, quem mais me incentivou a cursar o mestrado e a quem dedico este trabalho. Obrigado por toda a paciência e apoio. Te amo para sempre.

- A meus pais, Milton e Ione, por todo carinho, valores ensinados e por me apoiarem a ser servidor público, profissão de que tanto me orgulho.

- À “família” que o mestrado me proporcionou – Alberto, Bruno e Ismael. Parceiros de 74, churrascos e encontros. Foram dois anos de muitas conversas, risadas e amizade sincera acima de tudo.

- Ao grupo de pesquisa GPECOM – Silvana, Ranice, Deoclécio e Estêvão por todo o suporte a mim nesse período. Também aos bolsistas Alexsander, Lucas, Alessandra e Mikael pelo auxílio nas transcrições das entrevistas, o trabalho de vocês foi fundamental.

- Ao professor Luis Felipe, por ser meu orientador na reta final, além de todo o apoio dado a mim.

- Aos professores da banca de qualificação, Paulo Emílio e Vânia Costa, pelas valiosas contribuições. Este trabalho tem uma grande participação de vocês.

- À minha colega de trabalho na UFSM, Sara Segatto, por me substituir nas diversas ocasiões que precisei me ausentar em virtude das aulas. Obrigado pela parceria e compreensão.

- Às escolas, por abrirem as portas para mim e para o professor Ítalo. Sempre houve grande interesse e disponibilidade de todos os professores e diretoras em participar da pesquisa, mesmo diante do apertado calendário letivo e das dificuldades que a profissão impõe.

- À Secretária Municipal de Educação, pela contribuição ímpar a este trabalho. Desde que fui seu aluno na Administração, admiro seu profissionalismo e empenho. Tenho certeza de que o cargo está ocupado pela pessoa certa.

- À UFSM, por todo desenvolvimento intelectual, pessoal e profissional que tem me proporcionado ao longo dos anos.

- E o agradecimento mais especial fica para o final. Professor Ítalo Minello, o espaço de uma dissertação é pouco para expressar minha gratidão e admiração. Mais do que um orientador, é um grande amigo que tenho. Pude adquirir não só conhecimentos acadêmicos, mas também conhecimentos para a vida. Obrigado por me mostrar como a dedicação e o comprometimento fazem a diferença, por me mostrar o “caminho das pedras” nos momentos em que mais precisei, pela confiança depositada em mim e pelos valiosos conselhos.

RESUMO

PRÁTICAS INOVADORAS DE ENSINO E SUA ASSOCIAÇÃO COM A APRENDIZAGEM EMPREENDEDORA, EM ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Autor: Luciano Amaral

Orientador: Luis Felipe Dias Lopes

Coorientador: Italo Fernando Minello

O presente trabalho foi realizado em duas escolas municipais de ensino fundamental de Santa Maria-RS, em situação de vulnerabilidade social, com o intuito de analisar as práticas inovadoras de ensino e sua contribuição à aprendizagem empreendedora. Para isso, foram entrevistados 12 (doze) professores, duas diretoras de escolas e a Secretária Municipal de Educação. Os dados foram obtidos através da realização de entrevistas semiestruturadas e observação. Os questionamentos abordados tiveram foco na história de vida, trajetória pessoal, práticas inovadoras de ensino, aprendizagem empreendedora e vulnerabilidade social. Para análise dos dados utilizou-se a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016). As categorias de análise definidas *a priori* foram: práticas inovadoras de ensino, aprendizagem empreendedora e vulnerabilidade social. As categorias de análise não *a priori*, que emergiram com base nos relatos dos entrevistados, foram: desinteresse do aluno, ausência de acompanhamento familiar e aprendizagem contextualizada. Destaca-se que o objetivo do estudo foi atendido plenamente, em virtude de que foram identificadas cinco práticas inovadoras de ensino nas escolas pesquisadas: EJA Diurna, *Talk Show*, Concurso Literário e Reciclagem, Projeto Empreender na Escola: do ensino à produção e Projeto Interdisciplinar de Reciclagem de Lixo. As contribuições identificadas dessas práticas para a aprendizagem empreendedora foram: inovação, iniciativa/proatividade, desenvolvimento pessoal, interdisciplinaridade, educação empreendedora, aprender por meio da prática, sensibilização, busca de oportunidade e estratégia. Também foram identificados nas escolas fatores de vulnerabilidade social ligados à dimensão lugar e à dimensão população, conforme classificação de Lima (2016). Como contribuição, espera-se maior compreensão da relevância de desenvolver metodologias que possam proporcionar maior autonomia e interesse dos alunos. Também se espera maior sensibilização em relação a escolas em situação de vulnerabilidade social. Como limitação desse estudo, destaca-se a dificuldade em obter dados quantitativos por bairros, no que tange a vulnerabilidade social. Como sugestão para estudos futuros, recomenda-se que sejam estudadas escolas em diferentes contextos, de forma comparativa. Outra sugestão relaciona-se ao Programa de Inovação Educação Conectada, que começará a ser implantado em 2020 nas escolas municipais. Pesquisas poderão identificar as práticas inovadoras de ensino implementadas nas escolas e sua contribuição ao desenvolvimento das aulas.

Palavras-Chave: Práticas Inovadoras de Ensino. Aprendizagem Empreendedora. Vulnerabilidade Social. Escolas de Ensino Fundamental.

ABSTRACT

INNOVATIVE TEACHING PRACTICES AND THEIR ASSOCIATION WITH ENTREPRENEURIAL LEARNING IN FUNDAMENTAL SCHOOLS IN THE SITUATION OF SOCIAL VULNERABILITY

Author: Luciano Amaral
Advisor: Luis Felipe Dias Lopes
Co-advisor: Prof. Italo Fernando Minello

The present work was carried out in two municipal elementary schools in Santa Maria-RS, in a situation of social vulnerability, in order to analyze innovative teaching practices and their contribution to entrepreneurial learning. For this, 12 (twelve) teachers, two school principals and the Municipal Secretary of Education were interviewed. Data were obtained through semi-structured interviews and observation. The questions addressed were focused on life history, personal trajectory, innovative teaching practices, entrepreneurial learning and social vulnerability. For data analysis, Bardin's (2016) content analysis technique was used. The categories of analysis defined a priori were: innovative teaching practices, entrepreneurial learning and social vulnerability. The categories of analysis not a priori, which emerged based on the interviewees' reports, were: lack of interest by the student, absence of family accompaniment and contextualized learning. It is noteworthy that the objective of the study was fully met, as five innovative teaching practices were identified in the schools surveyed: EJA Diurna, Talk Show, Concurso Literário e Reciclagem, Projeto Empreender na Escola: do ensino à produção and Projeto Interdisciplinar de Reciclagem de Lixo. The identified contributions of these practices to entrepreneurial learning were: innovation, initiative / proactivity, personal development, interdisciplinarity, entrepreneurial education, learning through practice, awareness, search for opportunity and strategy. Social vulnerability factors linked to the place dimension and the population dimension were also identified in schools, according to the classification of Lima (2016). As a contribution, a greater understanding of the relevance of developing methodologies that can provide greater autonomy and interest to students is expected. Greater awareness is also expected of schools in situations of social vulnerability. As a limitation of this study, the difficulty in obtaining quantitative data by neighborhoods, with regard to social vulnerability, stands out. As a suggestion for future studies, it is recommended that schools in different contexts be studied in a comparative way. Another suggestion relates to the Connected Education Innovation Program, which will begin to be implemented in 2020 in municipal schools. Research can identify innovative teaching practices implemented in schools and their contribution to the development of classes.

Keywords: Innovative Teaching Practices. Entrepreneurial Learning. Social Vulnerability. Elementary Schools.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AC** – Análise de Conteúdo
- AE** – Aprendizagem Empreendedora
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CCSH** – Centro de Ciências Sociais e Humanas
- CEPAL** - Comissão Econômica para América Latina e Caribe
- GBL** – *Problems-Based Learning*
- GEAIC** – Gabinete de Estudos e Apoio Institucional
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
- IPEA** – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MDS** – Ministério do Desenvolvimento Social
- MEC** – Ministério da Educação
- OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PBL** – *Project-Based Learning*
- PISA** - *Programme for International Student Assessment*
- PNUD** - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PRAEM** – Programa de Atendimento Especializado Municipal
- SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SDS** – Secretaria do Desenvolvimento Social de Santa Maria – RS
- SME** – Secretária Municipal de Educação
- SMED** – Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria – RS
- TBL** – *Team-Based Learning*
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TIC** – Tecnologias de Informação e de Comunicação
- UFSM** – Universidade Federal de Santa Maria
- VS** – Vulnerabilidade Social

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conceitos de Aprendizagem Empreendedora.....	52
Quadro 2 – Principais Características do Conceito de Vulnerabilidade Social.....	58
Quadro 3 – Número de Participantes da Pesquisa.....	68
Quadro 4 – Matriz de Amarração da Pesquisa	78
Quadro 5 – Protocolo de Entrevista de Professores	85
Quadro 6 – Protocolo de Entrevista com Diretoras das Escolas	90
Quadro 7 – Protocolo de Entrevistas com a Secretária Municipal de Educação.....	91
Quadro 8 – Práticas Inovadoras de Ensino Adotadas nas Escolas Pesquisadas.....	96
Quadro 9 – Percepção dos Professores a Respeito das Práticas Inovadoras de Ensino	101
Quadro 10 – Metodologias Ativas.....	104
Quadro 11 – Contribuições das Práticas Inovadoras de Ensino para Aprendizagem Empreendedora em Contexto de Vulnerabilidade Social.....	108
Quadro 12 – Registro de Delitos nas Regiões das Escolas Pesquisadas em 2019	114
Quadro 13 – Categoria Desinteresse dos Alunos	120
Quadro 14 – Categoria Ausência de Acompanhamento Familiar	123
Quadro 15 – Categoria Aprendizagem Contextualizada	126

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Modelo de Ensino Híbrido	43
Figura 2 – Quadros de referência para definição das categorias de análise <i>a priori</i>	76
Figura 3 - Categorias de análise definidas <i>a priori</i>	77
Figura 4 - Processo metodológico de pesquisa.....	79
Figura 5- Contribuições das Práticas Inovadoras de Ensino à Aprendizagem Empreendedora.....	111

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA	22
1.2 OBJETIVOS	22
1.2.1 Objetivo Geral	22
1.2.2 Objetivos Específicos	22
1.3 JUSTIFICATIVA	23
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO	26
2 REFERENCIAL TEÓRICO	27
2.1 PRÁTICAS INOVADORAS DE ENSINO	27
2.1.1 Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) na Escola	30
2.1.2 Metodologias Ativas	36
2.2 PROCESSO DE APRENDIZAGEM E APRENDIZAGEM EMPREENDEDORA	45
2.3 VULNERABILIDADE SOCIAL	53
2.3.1 Vulnerabilidade Social e Educação	59
2.4 INTERAÇÃO ENTRE OS ASPECTOS TEÓRICOS	62
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	65
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA	65
3.2 UNIDADES DE ANÁLISE	67
3.3 COLETA DE DADOS	69
3.4 ANÁLISE DOS DADOS	71
3.4.1 Análise de Conteúdo	72
3.5 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL E DAS ESCOLAS PESQUI- SADAS	79
3.6 ASPECTOS ÉTICOS	81
3.6.1 Benefícios da Pesquisa	81
3.6.2 Riscos da Pesquisa	81

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	83
4.1 PROTOCOLO DE ENTREVISTAS	84
4.2 ANÁLISE DAS CATEGORIAS DEFINIDAS <i>A PRIORI</i>	93
4.2.1 Práticas Inovadoras de Ensino	93
4.2.2 Aprendizagem Empreendedora	105
4.2.3 Vulnerabilidade Social	111
4.3 ANÁLISE DAS CATEGORIAS NÃO <i>A PRIORI</i>	118
4.3.1 Desinteresse dos Alunos	119
4.3.2 Ausência de Acompanhamento Familiar	121
4.3.3 Aprendizagem Contextualizada	124
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
5.1 CONTRIBUIÇÕES, SUGESTÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO	130
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DOCENTES	147
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DIRETORES DE ESCOLAS	149
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	151
APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	153
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	155

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar demanda melhorias e apresenta problemas históricos que, de alguma forma, acabam repercutindo em questões sociais. É necessário buscar formas para o seu aperfeiçoamento, destacadamente no contexto brasileiro, em que estudantes em situação de vulnerabilidade social tendem a apresentar piores desempenhos. Sem essa melhoria na educação básica¹, perdura o risco de que seja pouco produtor, podendo priorizar caminhos de formação pouco coerentes com o contexto social, instituições de ensino, professores e estudantes (SAVIANI, 2018). Corroborando esse ponto de vista, Lacruz, Americo e Carniel (2019) mencionam que indicadores educacionais evidenciam uma defasagem educacional no Brasil na última década, em destaque o PISA e o Censo Escolar.

Em 2019, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) divulgou os resultados do *Programme for International Student Assessment (PISA) 2018*, que consiste em uma avaliação de conhecimentos e competências em alunos dos ensinos fundamental e médio, nas áreas de literatura, matemática e ciências. Entre os 79 (setenta e nove) países avaliados, o Brasil ocupa a 66ª (sexagésima sexta) posição, sendo que, desde 2009, a educação básica brasileira não apresenta uma melhora significativa. Ainda de acordo com a avaliação, a desigualdade socioeconômica é um grande divisor de águas nesses resultados. Em 2018, alunos brasileiros mais ricos superaram os pobres em 97 (noventa e sete) pontos - em 2009, a diferença de desempenho nesta área, entre os dois estratos socioeconômicos, foi de 84 (oitenta e quatro) pontos no Brasil (OCDE, 2019).

Por sua vez, o Censo Escolar 2018 demonstra que a educação básica brasileira vem sofrendo com o aumento da evasão escolar em todas as etapas do ensino, desde 2014, sendo que o nono ano do ensino fundamental apresenta uma das maiores taxas de evasão, de 7,7%. Enquanto as taxas de reprovação nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) são de 6,8% e de abandono é de 1,9%, nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), os percentuais sobem para 12,5% de reprovações e 3,5% de abandono. Soma-se a isso o fato de que, desde 2013, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) não é atingido nos anos finais do ensino fundamental (INEP, 2018).

Conforme Lacruz, Americo e Carniel (2019), esses indicadores demonstram que melhorar a qualidade da educação brasileira é um desafio urgente e necessário. Christensen et al. (2015) chamam a atenção para o fato de que o modelo de escola atual é insuficiente para

¹ Conforme Brasil (1996), a educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

promover uma educação qualificada. A escola não acompanhou, com a mesma velocidade, as transformações na sociedade nas últimas décadas. A dinâmica apresentada por essas transformações, cada dia de forma mais rápida e difusa, evidencia a relevância de atores sociais criadores e disseminadores de inovação, indivíduos empreendedores que consigam perceber oportunidades em momentos de dificuldade (RAMOS, 2015). Para isso, tais indivíduos necessitam ampliar sua capacidade perceptiva e perspicácia no sentido de identificar e traduzir estas lacunas de maneira a corroborar o desenvolvimento ao seu entorno (NOGAMI; MEDEIROS; FAIA, 2014).

Esta ampliação, para Maleković, Tišma e Keser (2016), requer esforços e aprimoramentos apoiados em concepções inovadoras que consigam lapidar suas características e transformá-las em intenções que efetivamente influenciem o contexto em que vivem, destacadamente no contexto escolar. Devido a isso, os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços na educação precisam ser modificados (CHRISTENSEN et al., 2015).

Segundo Camargo e Daros (2018), a inovação é uma das formas de modificar a educação, criando possibilidades de estabelecer relações significativas entre os diferentes saberes, de maneira progressiva: podendo converter as escolas em lugares mais democráticos, atrativos e estimulantes; estimula a reflexão teórica sobre as vivências, experiências e amplia a autonomia pedagógica. Os novos alunos que se necessitam formar exigem outros tipos de conhecimento, diferentemente do ensino tradicional, e uma participação discente mais ativa, o que implica na mudança da prática e o desenvolvimento de estratégias que garantam um aprendizado mais interativo e intimamente ligado com situações reais. Em virtude disso, a inovação na educação é essencialmente necessária (CAMARGO; DAROS, 2018).

A inovação no contexto escolar deve ser estimulada, oferecendo uma nova concepção pedagógica que busque privilegiar e desenvolver o conhecimento integrado, priorizando a autoestima, a criatividade, a autonomia, a crítica construtiva e, principalmente, a iniciativa empreendedora de cada educando (LIBERATO, 2013). Para Hägg e Kurczewska (2016) o desenvolvimento dessa iniciativa empreendedora em alunos está diretamente relacionado ao processo da aprendizagem empreendedora, que surgiu no início do século XXI e, desde então, tem sido um terreno crescente para o desenvolvimento pedagógico de metodologias que incentivem seu aprimoramento.

A aprendizagem empreendedora pode ser caracterizada como meio para estimular o desenvolvimento de intenção empreendedora, visto que utiliza metodologias que transmitem o conhecimento de maneira vivencial (UTAMI, 2017; NABI et al., 2017). Esse caráter

experiential que caracteriza o processo de aprendizagem como empreendedor ou vivencial e a seleção de abordagens pedagógicas apropriadas podem promover, segundo Krakauer, Santos e Almeida (2016), uma mudança social e desenvolvimento regional, o que justificam os esforços em incentivar seu desenvolvimento.

Segundo Krakauer et al. (2015), utilizar a aprendizagem empreendedora como metodologia para incentivar alunos a desempenhar o papel de propulsor de mudanças e de inovador, enquanto atores sociais de suas realidades, parece ser uma das formas de reverter o quadro de crise educacional e econômica no Brasil, uma vez que as práticas de ensino utilizadas em tal abordagem permitem o desenvolvimento de certas características, tais como: pensamento criativo, geração de inovações e crescimento do senso de autoestima e de responsabilidade.

Nesse sentido, na visão de Krakauer, Santos e Almeida (2016), a aprendizagem empreendedora pode ser considerada um movimento educacional que se preocupa com o social, destacando-se, nesse contexto, as comunidades em situação de vulnerabilidade social.

Conforme dados do IBGE (2018), a proporção de pessoas pobres no Brasil era de 25,7% da população em 2017 e subiu para 26,5%, em 2018. Em números absolutos, esse contingente variou de 52,8 milhões para 54,8 milhões de pessoas, no período. No mesmo período, a proporção de crianças e adolescentes de 0 a 14 anos que viviam em domicílios com renda de até R\$ 468,50 (quatrocentos e sessenta e oito reais e cinquenta centavos) por mês passou de 42,9% para 43,4%.

Em Santa Maria-RS, mais de 20% da população vive com renda mensal inferior a R\$ 468,50. Deste percentual, 5.527 (cinco mil quinhentas e vinte e sete) famílias possuem renda inferior a R\$ 85,00 (oitenta e cinco reais), estando estas na faixa considerada de extrema pobreza pelo Governo Federal. No município, mais de 80% de pessoas que se encontram em situação de baixa renda ou pobreza não concluíram o ensino fundamental (IBGE, 2018).

Com base no exposto, ressalta-se a necessidade de que práticas inovadoras de ensino e o estímulo à aprendizagem empreendedora sejam trabalhadas na escola, tendo em vista estas poderem propiciar um ambiente de ações que vêm ao encontro de questões importantes para a superação de situações de vulnerabilidade e desigualdades sociais, tais como inovação, reconhecimento de oportunidades, criatividade, reflexão e pensamento crítico.

Esta pesquisa foi realizada em duas escolas municipais de ensino fundamental de Santa Maria-RS, inseridas em contexto de vulnerabilidade social, como parte de um trabalho maior, denominado Projeto Empreender na Escola: do ensino à produção, da Universidade Federal de Santa Maria, no qual objetiva estimular e desenvolver a atitude empreendedora por

meio de práticas de educação empreendedora, em alunos e docentes de escolas municipais, em parceria com a Associação Distrito Vivo.

Apresentam-se, a seguir, a definição do problema de pesquisas, objetivos e justificativa desta pesquisa.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

De que forma as práticas inovadoras de ensino adotadas em escolas municipais de ensino fundamental de Santa Maria-RS, em situação de vulnerabilidade social, contribuem com o processo de aprendizagem empreendedora, sob a percepção de professores e diretores?

Para atender a esta indagação, definiram-se os objetivos, geral e específicos, para esta pesquisa.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar as práticas inovadoras de ensino adotadas em escolas municipais de ensino fundamental de Santa Maria-RS, em situação de vulnerabilidade social, e se estão contribuindo com o processo de aprendizagem empreendedora, sob a percepção de professores e diretores.

1.2.2 Objetivos Específicos

- ✓ Identificar práticas inovadoras de ensino adotadas em escolas municipais de ensino fundamental em situação de vulnerabilidade social;
- ✓ Verificar se práticas inovadoras de ensino são reconhecidas como proposta de ensino e aprendizado pelos professores;
- ✓ Caracterizar o contexto de vulnerabilidade social em que as escolas estão inseridas, sob a percepção dos professores e diretores;
- ✓ Identificar a contribuição das práticas inovadoras de ensino para o processo de aprendizagem empreendedora em contexto de vulnerabilidade social.

1.3 JUSTIFICATIVA

Considerando-se o objetivo exposto para este estudo, percebe-se como coerente a investigação sobre o referido tema, visto que práticas inovadoras de ensino e o processo de aprendizagem empreendedora, em contexto de vulnerabilidade social, podem provocar inúmeras influências, em diferentes níveis, na vida de indivíduos e na sociedade.

Os métodos de ensino na escola estão cada vez mais intimamente relacionados com as transformações sociais, políticas, ambientais e tecnológicas dos últimos anos. Há uma necessidade urgente em se reestruturar o currículo escolar em seus variados níveis, desde a pré-escola até os cursos superiores voltados para a licenciatura. É indiscutível a importância de um estudo sistemático no que se refere à escolha de propostas inovadoras que possam contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de forma democrática e eficiente (MORAN, 2015). Segundo este autor, a predisposição em inovar-se e/ou recriar-se requer a vontade de aprender e a mente aberta para a ruptura do *status quo*. Nesse sentido, para Lopes e Teixeira (2010), o estímulo a novas práticas educacionais tende a obter melhores resultados em alunos em idade escolar, pois significa maiores chances de favorecer o desenvolvimento de uma série de competências, que farão com que os alunos estejam mais bem-preparados para os desafios de uma sociedade pós-moderna.

Conforme Miranda e Damico (2013), existem poucas pesquisas que tratam a respeito do que pensam os professores que desenvolvem permanentemente atividades inovadoras em sala de aula, sobretudo na educação básica. Os autores defendem a ocorrência de mais pesquisas para a compreensão das mudanças efetivamente implementadas no ensino.

No que se refere à aprendizagem empreendedora, estudos que discutem sua relação com a educação empreendedora ganharam certo destaque em discussões sobre o tema (LINDH; THORGREN, 2015). Contudo, ainda há incertezas sobre como e por que é importante, e especialmente a compreensão teórica do conceito de aprendizagem empreendedora (HÄGG; KURCZEWSKA, 2016). Corroborando esse ponto de vista, Meneghetti et al. (2018) mencionam que as áreas de pesquisas exploradas com o tema aprendizagem empreendedora, apesar da grande contribuição, ainda não refletem a sua complexidade, sendo necessárias pesquisas complementares para continuar avançando nos contextos da aprendizagem empreendedora. Estes autores salientam também que a produção científica sobre aprendizagem empreendedora, em alunos em idade escolar, é mais escassa ainda.

Outro aspecto que justifica o presente estudo é pela aprendizagem empreendedora possuir uma característica multidisciplinar, por isso faz-se necessário traçar um plano de ensino que adapte a metodologia pedagógica ao contexto da aprendizagem esperada, que utilize diferentes opções de recursos, técnicas e métodos que são encontrados na literatura como forma de se promover o processo de aprendizagem da formação empreendedora (SOUZA, 2015). Substitui-se então o uso de antigas práticas de ensino, do sistema educacional brasileiro – compreendido pela educação básica e superior – onde aponta que alguns professores incentivam apenas memorização dos conteúdos, tornando o aluno um mero receptor de conhecimento (SANTO; DA LUZ, 2013).

No que se refere à vulnerabilidade social, Degen (2010) argumenta que as escolas têm muito a contribuir com os estudantes, ajudando-os a encontrar oportunidades, criatividade e inovação voltadas para superação de situações de vulnerabilidade social. Na visão do autor, essas instituições devem ser agentes de mudança social, ou, mais especificamente, agentes socializantes, para se tornarem eficientes na promoção do desenvolvimento sustentável e redução da pobreza. Como consequência, segundo o autor, é fundamental a compreensão de suas realidades.

Monteiro (2011) defende a importância de estudos no País que tratem de comunidades inseridas em contextos em situação de vulnerabilidade social. Segundo a autora, esse debate se faz fundamental para que possamos analisar o processo de consolidação da proteção social no contexto brasileiro, pois os conceitos são estruturantes da política social. Logo, a ausência de uma análise aprofundada, ou a sua incorporação de maneira imprecisa, pode significar tanto uma perspectiva de transformação social, quanto de manutenção da ordem. Ou seja, pode se dar em uma perspectiva inovadora, efetivadora de direitos, como também em uma lógica conservadora reatualizada, reforçando processos de subalternização e dependência (MONTEIRO, 2011). Dessa forma, a necessidade de novos estudos a respeito do tema vulnerabilidade social, estejam vinculados ao contexto educacional ou não, representa outra justificativa ao presente estudo.

Ademais, a presente pesquisa se justifica pelo interesse do pesquisador em contribuir para um maior entendimento acerca de práticas inovadoras de ensino e de contextos de vulnerabilidade social. De modo específico, busca-se estimular a reflexão do papel das novas formas de ensino, que coloquem estudantes como questionadores de suas realidades e professores como facilitadores do conhecimento a ser repassado, de tal forma que, juntos, tais indivíduos possam contribuir para a melhoria da sociedade como um todo.

Na seção seguinte, apresenta-se a estrutura do trabalho.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

A estrutura dos capítulos desta dissertação está organizada do seguinte modo: neste primeiro capítulo, foram descritos a introdução, o problema de pesquisa, os objetivos, geral e específicos e a justificativa do trabalho.

O segundo capítulo apresenta uma revisão acerca dos construtos práticas inovadoras de ensino, de que forma podem ser adotadas em escolas e sua relação com tecnologias de informação e de comunicação (TIC) e as metodologias ativas. Após, será abordado o assunto processo de aprendizagem e aprendizagem empreendedora, seus principais conceitos e abordagens. Em sequência, apresenta-se o construto vulnerabilidade social, principais conceitos e características, bem como a relação entre vulnerabilidade e educação. Finalizando o capítulo, apresenta-se a interação entre os aspectos teóricos abordados.

No terceiro capítulo, apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa: delineamento da pesquisa, unidades de análise, coleta de dados e análise dos dados. Apresenta-se, em seguida, a matriz de amarração da pesquisa e figura representando o processo metodológico com um todo. Em seguida, apresenta-se uma breve caracterização do ensino fundamental em Santa Maria-RS e das escolas pesquisadas. Finalizando o capítulo, são tratados os aspectos éticos da pesquisa.

No quarto capítulo, é apresentada a análise dos resultados, subdividindo-se em análise das categorias definidas *a priori* e análise das categorias não *a priori*.

No quinto capítulo, são expostas as considerações finais pertinentes a partir da análise exposta na seção anterior. O trabalho é finalizado expondo as contribuições teóricas e práticas do estudo, suas limitações e sugestões para trabalhos futuros.

O capítulo a seguir apresenta o referencial teórico utilizado nesta pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, será apresentada a sustentação teórica para este estudo. Inicialmente é apresentado o tema Práticas Inovadoras de Ensino, que se subdivide em Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) na Escola e Metodologias Ativas. Posteriormente é trabalhado o construto Aprendizagem Empreendedora. Por fim, o construto Vulnerabilidade Social é abordado, subdividido em Vulnerabilidade Social e Educação.

2.1 PRÁTICAS INOVADORAS DE ENSINO

Pesquisadores, gestores e docentes, além de outros agentes educativos, parecem estar em consenso sobre a necessidade de mudanças na educação, em destaque a educação básica no Brasil. Apesar de haver desenvolvimento e aplicação de propostas de ensino com abordagens e metodologias inovadoras, os autores apontam que estes esforços ainda não foram suficientes para mudar a situação dominante de um ensino transmissivo e cujo resultado, em geral, fica aquém do desejável em termos de formação e aprendizado (PORLÁN et al.; 2010, SAVIANI; 2018).

Segundo Morais (2014), o termo inovação surge frequentemente em várias pesquisas ligadas às tecnologias. A sua definição concreta, porém, já não é tão explícita quanto a sua incidência nos documentos estudados. A autora menciona que inovação se trata de um termo complexo, porque o seu significado pode ser interpretado de diferentes formas, que dependem de fatores pessoais e sociais como a formação educacional, ter habilidades ou não com tecnologias, experiências e filosofia de vida, vivência social, cultura, entre outros fatores. Uma mesma prática pode ser considerada inovadora ou não, dependendo do contexto na qual está inserida (MORAIS, 2014). Ainda segundo a autora, os conceitos de inovação, práticas inovadoras e ações inovadoras, quando voltados à educação, costumam ser tratados como sinônimos na literatura.

Nesse sentido, de acordo com Tavares (2019), a inovação na educação é geralmente assumida na literatura como um valor positivo *a priori*, como sinônimo de reforma e mudança, como transformação de propostas curriculares e como alteração de práticas costumeiras em um determinado grupo social. O conceito de inovação em educação, em vista disso, detém uma ampla rede de significados que estão vinculados às diferentes concepções epistemológicas e ideológicas acerca do processo educativo (TAVARES, 2019).

O manual de Oslo (OCDE, 2013), documento que, segundo Bacich e Moran (2018), serve de referência internacional para a coleta e análise de dados relativos aos processos de

inovação, define que inovação é a implementação de um produto (bem ou serviço) novo ou significativamente melhorado, ou um processo, ou um novo método nas práticas de negócios, na organização do local de trabalho ou nas relações externas (OCDE, 2013).

De acordo com Bacich e Moran (2018), essa conceituação, no âmbito educacional, deve ser compreendida de forma mais ampla. Os autores resgatam o conceito de Carbonell (2002), para o qual a inovação na educação é entendida como um conjunto de intervenções, decisões e processos que, com certo grau de intencionalidade e sistematização, tratam de alterar atitudes, culturas, ideias, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. Por meio de uma perspectiva renovadora de programas e projetos, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos, as pedagogias inovadoras buscam formar e administrar o currículo, as relações em sala de aula e o espaço escolar para que seja possível mergulhar nos conhecimentos socialmente relevantes, visando uma nova formação, compreensiva e integral. Portanto, na visão deste autor, não se trata da simples modernização da escola, como adquirir novos e modernos computadores, realizar saídas ao entorno, cultivar uma horta ou oferecer oficinas. A inovação se refere à criação de projetos que busquem converter a escola em um espaço mais democrático, atrativo e estimulante (CARBONELL, 2002).

Camargo e Daros (2018) mencionam que inovar acarreta uma nova prática educacional com finalidade bem estabelecida, mas é necessário que as mudanças partam de questionamento das finalidades da própria existência educacional como aspecto promotor da reflexão-ação docente, ou seja, a inovação como um processo, e não como um fim em si mesma. Como decorrência, segundo os autores, toda inovação educacional questiona a finalidade da ação educativa que se está desenvolvendo e busca novos meios que se adaptem às novas finalidades da educação.

Na visão de Christensen et al. (2015), a adoção de práticas inovadoras pode representar uma estratégia singular para proporcionar um desenvolvimento mais adequado aos alunos ensino fundamental e médio, estimulando a sua percepção para a relevância das disciplinas ensinadas, incrementando a motivação e o envolvimento escolar, aliviando alguns dos problemas relativos à saturação com a escola e ao seu abandono. Os autores ressaltam que essas práticas podem estimular nos estudantes o pensamento criativo e crítico, a geração de inovações, o aumento do nível de autoestima e de responsabilidade.

Segundo Camargo e Daros (2018), a utilização de práticas inovadoras no ensino escolar pode criar possibilidades de estabelecer relações significativas entre os diferentes saberes, de maneira progressiva, para adquirir uma perspectiva mais elaborada. Para os autores, essas práticas convertem as escolas em lugares mais democráticos, atrativos e

estimulantes; estimulam a reflexão teórica sobre as vivências e experiências; rompem a cisão entre concepção e execução e ampliam a autonomia pedagógica. Ainda segundo os autores, atividades realizadas em grupos, mais de um professor em sala de aula acompanhando a execução de tarefas, realização de projetos, solução de problemas reais e estudos de caso são estratégias que, se bem conduzidas, podem gerar uma inovação pedagógica.

Conforme Pensin e Nicolai (2013), é necessário superar a ideia de inovação baseada em modelos pedagógicos tradicionais, e pensar na inovação pedagógica na escola como propulsora de processos dialéticos às práticas humanas, as quais considerem análises crítico-reflexivas na criação de solução aos problemas sociais e, nas perspectivas para o presente e futuro dos alunos, especialmente na Rede Pública de Ensino. Desta maneira, segundo os autores, a sala de aula pode ser um espaço de pesquisa; construção de múltiplos conhecimentos; desenvolvimento de aprendizagem aliados às tecnologias; gerador de práticas pedagógicas inovadoras que objetivem envolver colaborativamente toda a comunidade escolar na descoberta, conquista e possibilidades de ações significativas para a escola, bairro e cidade.

Segundo Sena (2016), não se deve pensar em práticas inovadoras apenas como a utilização de avançadas tecnologias ou materiais de extrema complexidade, mas também em modelos que surgem de ideias simples, capazes de fazer mudanças na organização da sala de aula, nas práticas que o professor desenvolve. Neste sentido, na visão do autor, as práticas inovadoras de ensino se constituem em métodos apropriados que podem ser aplicados em todos os níveis de ensino. Uma modificação no formato das carteiras, por exemplo, já expressa outra cena capaz de dinamizar as aulas através de outros olhares quando se dispõe os alunos um de frente para o outro, formando um grande círculo, ou se divide a turma em grupos menores, facilitando a troca de experiências e as discussões entre eles. Também se podem experimentar aulas de campo, realizadas em espaços não-formais de educação, trazendo uma maior possibilidade de interações com a realidade social e a transversalidade entre as disciplinas cursadas (SENA, 2016).

Nesta pesquisa, adota-se o conceito de Morais (2014), segundo a qual práticas inovadoras de ensino referem-se ao processo de criar ou aperfeiçoar uma prática pedagógica que tenha alguma característica diferenciada das práticas pedagógicas tradicionais, e que resulte em uma mudança de paradigmas em relação ao papel do professor como transmissor de conhecimentos e do aluno como mero receptor. Segundo a autora, a atuação do professor é fundamental para que os processos inovadores aconteçam, pois a sua maneira de se relacionar

com o meio é um fator crucial da forma como se relaciona com o aluno e o conduz para a aprendizagem (MORAIS, 2014).

Para Kenski (2015), em ambientes inovadores de ensino, as salas de aula sofreram mudanças extremas. Tornaram-se conectadas com o mundo exterior, com recursos que fazem do aluno não só um expectador, mas um protagonista de seu próprio aprendizado. Docentes têm novas formas de ensinar que vão muito além do quadro negro, que instigam o aluno a pensar, raciocinar, decifrar, aprender por si próprios e com isso os motivam para descobrir novos conhecimentos. Para a autora ocorreram mudanças positivas e consideráveis na educação com as novas tecnologias da informação e de comunicação (TIC) e estas, quando bem utilizadas, provocam a alteração dos comportamentos de professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado. Nesse sentido, corroborando a visão da autora, Christensen et al. (2015) mencionam que, atualmente, quando se trata de práticas inovadoras de ensino direcionadas a escolas, dois assuntos aparecem frequentemente associados: Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) e Metodologias Ativas. Os próximos dois itens avançam nesses temas.

2.1.1 Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) na Escola

Os estudantes deste início de século XXI têm tido um comportamento diferente em sala de aula, em parte devido ao uso das tecnologias de informação e de comunicação (TIC) (VALENTE, 2018). Segundo Izquierdo et al. (2017), as TIC referem-se ao conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si que proporcionam, por meio das funções de software e telecomunicações, a automação e comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica e de ensino e aprendizagem. Vieira (2011) as conceitua como uma área que utiliza a computação como um meio para produzir, transmitir, armazenar, acender e usar diversas informações. O desenvolvimento de hardwares e softwares garante a operacionalização da comunicação e dos processos decorrentes em meios virtuais. A popularização da internet potencializou o uso das TIC em diversos campos. As TIC são utilizadas das mais diversas formas: na indústria, no comércio, no setor de investimentos e na educação (IZQUIERDO et al., 2017).

Conforme Andrade (2013), há que se revisar as formas educacionais em consequência da formação dos educadores, e essa revisão inclui o conhecimento técnico pedagógico das potencialidades do uso das tecnologias em sala de aula e como essas tecnologias podem ser conectadas com uma prática entendida como inovadora. A prática educativa inovadora,

segundo o autor, refere-se a conhecer e utilizar as potencialidades das ferramentas tecnológicas na educação relacionando-as com os fundamentos pedagógicos. Segundo Vieira (2018), diante das mudanças causadas na sociedade, e conseqüentemente na educação pelas novas formas de comunicação intermediadas pelas TIC, surge a necessidade de aprimorar as metodologias, e se necessário aprender a ensinar, e aprender a aprender, com foco nos recursos que as TIC oferecem.

Para Almeida e Valente (2012) as tecnologias propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos. Por meio da mídiatização das tecnologias de informação e comunicação, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaços-temporais da sala de aula e das instituições educativas, supera a prescrição de conteúdos apresentados em livros, portais e outros materiais, estabelece ligações com os diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano e torna públicas as experiências, os valores e os conhecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos.

Na visão de Fantin e Rivoltella (2012), apesar de a presença das TIC não ser algo relativamente recente, sua inserção curricular da educação passou a ser mais discutida a partir de inúmeras pesquisas e experiências com projetos desenvolvidos em escolas, por meio de diferentes formas prevista com relação a autonomia da instituição de ensino. Porém, embora exista a diversidade de experiências em educação no contexto escolar brasileiro, ainda não houve uma devida sistematização, pois, na maioria das vezes, consideram-nas práticas isoladas, que dependem mais do trabalho de profissionais do que de políticas públicas a esse respeito. Ainda segundo os autores, as tecnologias devem ser inseridas à educação como recursos potencializadores do processo de ensino e aprendizagem nas práticas docentes. Nesse sentido, para que ocorra a integração das tecnologias digitais à educação é necessário, segundo Christensen et al. (2015), um desenvolvimento criativo e crítico que busque a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informações. O projeto político-pedagógico da escola que queira abarcar essas questões precisa ponderar como fazer essa integração das tecnologias digitais, para que os alunos possam aprender significativamente em um novo ambiente (CHRISTENSEN et al., 2015).

Conforme Moran, Massetto e Behrens (2012), ao considerarmos a escola como um espaço de criação de cultura, esta deve incorporar os produtos culturais e as práticas sociais mais avançadas da sociedade em que nos encontramos. Como consequência, na visão dos autores, espera-se da escola uma importante contribuição no sentido de ajudar as crianças e os jovens a viver em um ambiente cada vez mais “automatizado”, através do uso da eletrônica e

das telecomunicações. Segundo os autores, a escola é um ambiente privilegiado de interação social, mas este deve interligar-se e integrar-se aos demais espaços de conhecimento hoje existentes e incorporar os recursos tecnológicos e a comunicação, fazendo ligações entre conhecimentos e se tornando um novo elemento de cooperação e transformação. Diante disso, as TIC possibilitam a adequação do contexto e as situações do processo de aprendizagem às diversidades em sala de aula, e fornecem recursos didáticos adequados às diferenças e necessidades de cada aluno. As possibilidades constatadas no uso das TIC são variadas, oportunizando que o professor apresente de forma diferenciada as informações (MORAN; MASSETTO; BEHRENS, 2012).

Na visão de Folque (2011), o ritmo acelerado das inovações tecnológicas exige que a educação também se renove, tornando o ensino mais criativo, estimulando o interesse pela aprendizagem, não considerando a tecnologia apenas como um instrumento, mas como uma tecnologia social, capaz de gerar novos processos de aprendizagem, novas formas de encarar a assimilação de conhecimento e de estabelecer comunicações. Nesse sentido, de acordo com Moran (2015), o que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que se chama mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se presencialmente com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um. Essa mescla, entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para integrar a escola à comunidade (MORAN, 2015).

Kenski (2015) descreve que a inserção das TIC no cotidiano escolar estimula o desenvolvimento do pensamento crítico criativo e a aprendizagem cooperativa, uma vez que torna possível a realização de atividades interativas. Também pode contribuir com o estudante a desafiar regras, descobrir novos padrões de relações, improvisar e até adicionar novos detalhes a outros trabalhos tornando-os assim inovados e diferenciados (KENSKI, 2015).

Nesse sentido, Oliveira, Silva e André (2016) mencionam que a tecnologia contribui de modo inovador ao possibilitar o desenho de itinerários formativos personalizados e adaptativos, que partem dos interesses potenciais de cada docente para articular conhecimentos conceituais e didáticos e outros saberes que o apoiem na resolução de problemas da sua prática. Ao mesmo tempo, segundo as autoras, plataformas adaptativas

promovem o registro com diferentes recursos midiáticos, a circulação das aprendizagens, a possibilidade de fruição e compartilhamento de produtos culturais, condições indispensáveis na construção ativa do conhecimento e da identidade docente.

Para Moran (2015) atualmente as TIC são componentes fundamentais de uma educação plena e potencializadora de uma aprendizagem ativa. Segundo o autor, um aluno não conectado e sem o domínio digital perde importantes chances de informar-se, de acessar materiais muito ricos disponíveis, de comunicar-se, de tornar-se visível para os demais, de publicar suas ideias e de aumentar sua empregabilidade futura. A convergência digital exige mudanças muito mais profundas que afetam a escola em todas as suas dimensões: infraestrutura, projeto pedagógico, formação docente, mobilidade. A chegada das tecnologias à sala de aula traz tensões, novas possibilidades e desafios: são cada vez mais fáceis de usar, permitem a colaboração entre pessoas próximas e distantes, ampliam a noção de espaço escolar, integrando os alunos e professores de países, línguas e culturas diferentes (MORAN, 2015).

De acordo com Rocha e Moreira (2017), as possibilidades tecnológicas apareceram como uma alternativa da era moderna, facilitando a educação com a inserção de computadores nas escolas, possibilitando e aprimorando o uso da tecnologia pelos alunos, o acesso a informações e a realização de múltiplas tarefas em todas as dimensões da vida humana, além de qualificar os professores por meio da criação de redes e comunidades virtuais. Os autores defendem que o uso das tecnologias na educação possibilita o acesso mais rápido e atualizado das informações e permite maior inter-relação entre os indivíduos, o que pode contribuir para a construção de novos conhecimentos e novas características para a escola. Isto implica, ainda segundo os autores, na valorização dos conhecimentos prévios dos indivíduos, do contexto em que vivem, da integração entre as diferentes áreas do conhecimento e da interação social.

Conforme Almeida e Valente (2012), o acesso às tecnologias da informação e de comunicação está relacionado com os direitos básicos de liberdade e de expressão, portanto os recursos tecnológicos são as ferramentas contributivas ao desenvolvimento social, econômico, cultural e intelectual dos alunos. A utilização efetiva das TIC na escola é uma condição essencial para inserção mais completa do cidadão na sociedade atual de base tecnológica (ALMEIDA; VALENTE, 2012).

A tecnologia ser utilizada nas escolas, segundo Ábila (2010), estas devem ser pautadas em princípios que privilegiem a construção do conhecimento, o aprendizado significativo e interdisciplinar e humanista. Para tanto, de acordo com a autora, os professores precisam se

apropriar dessas novas tecnologias e desenvolver estratégias para um ensino-aprendizagem mais eficaz, visando o educando e seu contexto social. O uso das TIC em sala de aula confere um aumento no potencial colaborativo do ensino, já que essa tecnologia pode oferecer novas possibilidades de mediação social, criando ambientes de aprendizagem colaborativa (comunidades) que facilitem os alunos a realizarem atividades conjuntamente, atividades integradas com o mundo real e com objetivos reais (ÁBILA, 2010).

Conforme Rocha e Moreira (2017), em uma sociedade tecnológica, o educador assume um papel fundamental como mediador das aprendizagens, sobretudo como modelo que é para os mais novos, adotando determinados comportamentos e atitudes em face das tecnologias. Nesse sentido, Eteokleous (2007) entende que a integração das TIC em sala de aula deve superar os limites das ferramentas utilizadas pelos professores apenas como editores de textos, planilhas, projetores de vídeo. Para a autora, há que se integrar o currículo a essas ferramentas. Para isso, a autora apresenta alguns pontos importantes, dentre eles a qualificação do docente, a compreensão da metodologia de maneira a integrar ferramenta e currículo, assim como a utilização de *softwares* e *hardwares* suficientes ao número de alunos. O planejamento adequado das aulas, o acompanhamento técnico pedagógico e a avaliação constante dos professores, são fatores que contribuem para o uso das TIC em sala de aula (ETEOKLEOUS, 2007).

De acordo com Barbosa (2014), o debate sobre os impactos das TIC no sistema educacional não é recente e tem alimentado o fortalecimento de uma agenda para as políticas públicas no campo da educação. Inicialmente focados no provimento de infraestrutura de acesso, os programas de fomento ao uso das TIC no âmbito escolar têm como ponto de partida uma expectativa de profundas mudanças nas dinâmicas de ensino-aprendizagem – sobretudo na busca pela transformação das práticas pedagógicas e por um aumento do desempenho escolar.

Conforme Maciel, Rapkiewicz e Favero (2017), o sistema público educacional brasileiro, apesar de adotar políticas de acesso, ainda não conseguiu integrar de forma plena as tecnologias nas escolas. Esse fato deve-se, na visão dos autores, porque a maioria dos educadores ainda não possui o conhecimento necessário acerca das tecnologias para incorporá-las como ferramenta de trabalho. Além disso, no âmbito educacional, ainda há os problemas de falta de infraestrutura nas escolas que, muitas vezes, não permitem um trabalho adequado com as TIC e, por parte do professor, ainda há uma concepção de ensino centrado na aprendizagem individual que acontece isoladamente, sem a abertura para o processo de

construção do conhecimento que ocorre no coletivo, com a troca entre os sujeitos (MACIEL; RAPKIEWICZ; FAVERO, 2017).

Esses mesmos autores mencionam que, no Brasil, diversos dispositivos legais preveem a utilização das TIC nas escolas, destacando o mais recente - a Base Nacional Comum Curricular²(BRASIL, 2018). O documento trata como indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às tecnologias da informação e de comunicação, não apenas para questões de lazer e sociais, mas também educativas. Ainda segundo o dispositivo, compete à educação básica a utilização de TIC de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano -incluindo as escolares, ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas (BRASIL, 2018).

Maciel, Rapkiewicz e Favero (2017) destacam também o Decreto Federal nº 9.204, de 23 de novembro de 2017, que institui o Programa de Inovação Educação Conectada, cujo objetivo é apoiar a universalização do acesso à Internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica. Entre os princípios do programa, salientam-se a promoção do acesso à inovação e à tecnologia em escolas situadas em regiões de maior vulnerabilidade socioeconômica e baixo desempenho em indicadores educacionais; autonomia de professores na adoção da tecnologia para a educação; estímulo ao protagonismo do aluno; amplo acesso a recursos educacionais digitais de qualidade e incentivo à formação de professores e gestores em práticas pedagógicas com tecnologia e para uso de tecnologia (BRASIL, 2017).

Barron et al. (2014) indicam quatro tipos de uso das TIC na educação em sala de aula: o computador como instrumento de pesquisa para o aluno, como uma ferramenta para resolver problemas e decisões, como instrumento de produção (criar relatórios e empregos) e como recurso de comunicação. No que se refere à utilização das TIC por docentes, Russell et al. (2013) identificam seis categorias: uso das TIC para preparar as aulas, produzir materiais, para direcionar o aluno, para a educação especial, para o uso de correio eletrônico e para gravações e registros.

² De acordo com Brasil (2018), a Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996).

Braak, Tondeur e Valcke (2007) definem dois tipos de estratégias ou padrões de uso das TIC nas escolas: o simples apoio aos processos de ensino e o uso efetivo desses recursos no desenvolvimento do ensino e tendência inovadora.

Camargo e Daros (2018) mencionam que, no que se refere a práticas inovadoras utilizadas em salas de aulas, as TIC frequentemente constituem-se ferramentas de apoio às metodologias ativas, o que é denominado ensino híbrido. O item seguinte aborda as metodologias ativas de ensino.

2.1.2 Metodologias Ativas

As metodologias ativas de ensino, ou mais comumente denominadas metodologias ativas, são entendidas como práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional (VALENTE, 2018). No lugar do ensino baseado na transmissão de informação, na metodologia ativa o aluno assume uma postura mais participativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isso, cria oportunidades para a construção do conhecimento. As metodologias ativas, segundo o autor, procuram criar situações de aprendizagem nas quais os alunos possam fazer as coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir o conhecimento sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre práticas realizadas, fornecer e receber *feedback*, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais.

Moran (2015) conceitua as metodologias ativas como processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema. Nesse caminho, o professor atua como facilitador ou orientador para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo, o que fazer para atingir os objetivos estabelecidos. De acordo com o autor, trata-se de um processo que oferece meios para que se possa desenvolver a capacidade de análise de situações com ênfase nas condições loco-regionais e apresentar soluções em consonância com o perfil psicossocial da comunidade na qual se está inserido. As metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos (MORAN, 2015).

Camargo e Daros (2018) mencionam que, apesar da contemporaneidade das metodologias ativas de ensino como prática pedagógica, suas matrizes conceituais datam do

início do século XX. John Dewey (1916), já abordava a necessidade de estreitar a relação entre teoria e prática, pois defendia que o aprendizado ocorre se for inserido no contexto diário do aluno. Na visão de Dewey, a educação deve propiciar uma reconstrução permanente das experiências dos estudantes articulada com a vida. Posteriormente, Kilpatrick (1923) contribuiu com as ideias de Dewey ao expor o método de trabalho com projetos. Segundo este autor, o aprendizado precisa partir de problemas reais, do cotidiano do estudante. Considerava que à educação caberia aumentar a capacidade de julgar e coordenar as diferentes influências do ambiente, de modo a enriquecer o processo vivencial do indivíduo, e a escola deveria existir para ajudar as pessoas a tornarem as suas mentes mais inteligentes. Camargo e Daros (2018) mencionam que, na década de 1930, o método de projetos foi difundido no Brasil por meio do movimento Nova Escola. De acordo com os autores, nessa época, os conceitos científicos não eram construídos juntamente com os alunos, que deveriam apenas memorizar os conhecimentos aprendidos, de modo que dificultava uma melhor inserção e participação dos estudantes em seus ambientes sociais. Nesse sentido, o ideário Nova Escola veio para contrapor o ensino tradicional, colocando o aluno no centro do processo e enfatizando a necessidade do protagonismo durante a aprendizagem.

Delcroy, em 1929, também se baseou nessa linha de pensamento e contribuiu ao explicitar a necessidade de se trabalhar a partir dos centros de interesse. Centros de interesse são formas de trabalho que permitem ao estudante aprender a partir de seu próprio interesse, escolhendo a temática a ser desenvolvida. Delcroy, de acordo com Valente (2018), foi um dos precursores da educação transdisciplinar, do ensino globalizado, centrado no aluno, contrapondo-se ao ensino fragmentado e centrado no professor.

Outra teoria de destaque é de Ausubel (1982), em que o autor defende que os conhecimentos prévios dos alunos devem ser valorizados para que a aprendizagem seja realmente significativa. Para o autor, para que a aprendizagem possa ocorrer são necessárias duas principais condições: o aluno precisa ter engajamento para aprender e o conteúdo escolar necessita ser potencialmente significativo, ou seja, articulado com a vida e as hipóteses do estudante.

Camargo e Daros (2018) mencionam que diversos outros pensadores do século XX se dedicaram à construção de metodologias inovadoras com o intuito de criar possibilidades de uma práxis pedagógica que forme um aluno crítico, reflexivo, transformador e humanizado. Autores como Paulo Freire, Blonsky, Pinkevich, Freinet e Montessori abordaram suas teorias como alternativa necessária para a superação do modelo pedagógico tradicional vigente (CAMARGO; DAROS, 2018).

Segundo Moran (2015), atualmente reinterpretadas, essas teorias fornecem um subsídio para uma pedagogia dinâmica, centrada na criatividade e atividade discente, em uma perspectiva de construção do conhecimento, do protagonismo, do autodidatismo, da capacidade de resolução de problemas, do desenvolvimento de projetos, da autonomia e do engajamento no processo de ensino-aprendizagem por meio das metodologias de abordagem ativa. Ao apostar em uma nova concepção de ensino, deve-se pensar em uma prática pedagógica capaz de garantir aos alunos uma aprendizagem sólida, que lhes permita enfrentar criticamente as mudanças da atual sociedade da informação e conhecimento. Dessa forma, segundo o autor, os processos educativos devem acompanhar essas mudanças. As metodologias ativas são caminhos para avançar mais no conhecimento profundo, nas competências socioemocionais e em novas práticas. As escolas que mostram novos caminhos estão mudando para modelos mais centrados em aprender ativamente com problemas reais, desafios relevantes, jogos, atividades e leituras, valores fundamentais, combinando tempos individuais e tempos coletivos; projetos pessoais de vida e de aprendizagem e projetos em grupo (MORAN, 2015).

Camargo e Daros (2018) mencionam que as metodologias ativas se apresentam como uma alternativa com grande potencial para atender as demandas e desafios da educação atual, pois representam uma escolha capaz de proporcionar ao aluno a capacidade de transitar de maneira autônoma por essa realidade, tornando-o capaz de enfrentar e resolver problemas. Nas metodologias ativas, segundo os autores, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais, os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso. Na escola, de acordo com os autores, o professor é o grande intermediador desse trabalho, e ele tanto podem contribuir para a promoção de autonomia dos alunos como para a manutenção de comportamentos de controle sobre eles. Dessa forma, ainda conforme os autores, as metodologias ativas promovem a autonomia dos estudantes em sala de aula.

Nesse sentido, Reeve (2009) enfatiza que alunos que se percebem autônomos em suas interações escolares apresentam resultados positivos em relação: 1- à motivação (apresentando motivação intrínseca, a percepção de competência, pertencimento, curiosidade, internalização de valores); 2- ao engajamento (com emoções positivas, persistência, presença nas aulas, não reprovam ou se evadem da escola); 3- ao desenvolvimento (evidenciando autoestima, autovalor, preferência por desafios ótimos, criatividade); 4- à aprendizagem (melhor entendimento conceitual, processamento profundo de informações, uso de estratégias autorreguladas); 5- à melhoria do desempenho em notas, nas atividades, nos resultados em

testes padronizados); e 6- ao estado psicológico (apresentando indicadores de bem-estar, satisfação com a vida, vitalidade).

Mitre et al. (2008) explicam que as metodologias ativas utilizam a problematização como estratégia de ensino/aprendizagem, com o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois, diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas. Segundo os autores, a problematização pode levar o aluno ao contato com as informações e à produção do conhecimento, principalmente, com a finalidade de solucionar os impasses e promover o seu próprio desenvolvimento. Aprender por meio da problematização e/ou da resolução de problemas de sua área, portanto, é uma das possibilidades de envolvimento ativo dos alunos em seu próprio processo de formação (MITRE et al., 2008).

Para Christensen et al. (2015) tradicionalmente as metodologias ativas na educação escolar têm sido implementadas por meio de diversas estratégias, dentre estas a aprendizagem baseada em projetos (*Project-Based Learning – PBL*), a aprendizagem baseada em problemas (*Problems-Based Learning – GBL*) e a aprendizagem em equipe (*Team-Based Learning – TBL*). Os autores salientam que a diversidade de técnicas pode ser útil, se bem equilibrada e adaptada entre o individual e o coletivo. Segundo os autores, cada abordagem tem importância, mas não pode ser superdimensionada como a única.

Conforme Valente (2018), a aprendizagem baseada em projetos é uma metodologia em que os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que também tenha ligação com sua vida fora da sala de aula. No processo, eles lidam com questões interdisciplinares, tomam decisões e agem sozinhos e em equipe. Por meio dos projetos, são trabalhadas também suas habilidades de pensamento crítico, criativo e a percepção de que existem várias maneiras para a realização de uma tarefa.

Os alunos são avaliados de acordo com o desempenho durante e na entrega dos projetos. Essa abordagem adota o princípio da aprendizagem colaborativa, baseada no trabalho coletivo. Buscam-se problemas extraídos da realidade pela observação realizada pelos alunos dentro de uma comunidade. Os alunos identificam os problemas e buscam soluções para resolvê-los (VALENTE, 2018).

De acordo com Moran (2015), essa metodologia pode ser desenvolvida dentro de cada disciplina, interdisciplinar - acontece quando integram mais de uma disciplina, professores e áreas de conhecimento, ou transdisciplinar - supera o modelo disciplinar e parte de problemas e projetos mais simples até os mais complexos, projetos individuais e grupais.

A aprendizagem baseada em problemas, conforme Christensen et al. (2015), tem como base de inspiração os princípios da escola ativa, do método científico, de um ensino integrado e integrador dos conteúdos, dos ciclos de estudo e das diferentes áreas envolvidas, em que os alunos aprendem a aprender e se preparam para resolver problemas relativos às suas futuras profissões. Essa aprendizagem propõe uma matriz não disciplinar ou transdisciplinar, organizada por temas, competências e problemas diferentes, em níveis de complexidade crescentes, que os estudantes aluno deverão compreender e equacionar com atividades em grupo e individuais. Cada um dos temas de estudo é transformado em um problema a ser discutido em um grupo tutorial que funciona como apoio para os estudos.

A aprendizagem em equipe, conforme Camargo e Daros (2018) se baseia no construtivismo, pressupondo que o aluno poderá construir a aprendizagem por si mesmo, de forma atuante, contemplando este saber a partir de sua vivência, interagindo com outras pessoas, professores, colegas e palestrantes. O método envolve o gerenciamento de equipes, a realização de tarefas de preparação e aplicação conceitual, o *feedback* e a avaliação entre os colegas. Esperam-se alto grau de comprometimento individual em prol do grupo, por meio da aquisição de confiança entre os membros da equipe e desenvolvimento de maior comprometimento, senso crítico e autonomia.

Bacich e Moran (2018) mencionam que uma dificuldade encontrada na implantação de metodologias ativas em escolas deve-se à adequação dos conteúdos curriculares previstos para o nível de conhecimento e de interesse dos alunos. Outra dificuldade é que muitas metodologias ativas podem ser difíceis de serem implantadas em salas com grande número de alunos. Os autores, no entanto, salientam que essas dificuldades estão sendo superadas à medida que as Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) estão sendo utilizadas na implantação e execução dessas metodologias ativas. Essas tecnologias têm alterado a dinâmica da escola e da sala de aula, modificando, entre outros, a organização dos tempos e espaços da escola, as relações entre o aprendiz e a informação, a interação entre alunos e entre alunos e professores. A integração das TIC no desenvolvimento das metodologias ativas tem proporcionado o que é conhecido como *blended learning*, ou ensino híbrido (BACICH; MORAN, 2018).

Conforme Horn e Staker (2015), o ensino híbrido pode ser definido como qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo.

De acordo com estes autores, as inovações podem ser classificadas em inovações sustentadas, quando trazem a versão tradicional junto com a inovação ou tecnologia, ou inovações disruptivas, quando apresentam apenas a nova versão/tecnologia. Na educação, as inovações sustentadas podem ser mais difíceis de operar porque demandam expertise de ambas as partes, ou seja, do ensino tradicional e dos dispositivos digitais, sistemas e operações. Diferente das inovações sustentadas, as inovações disruptivas trazem grandes mudanças e novos desafios em uma perspectiva de educação. Estudos trazem que a inovação disruptiva pode levar mais tempo do que o necessário para se estabelecer, uma vez que vem sendo implementada em espaços físicos de escolas tradicionais, as quais, da maneira como estão organizadas hoje, não são os locais ideais para esta nova proposta de ensino. Entretanto, as propostas de ensino baseadas em inovações disruptivas irão mudar as escolas em nível de sala de aula, e não em nível de instituição. As escolas continuarão existindo, contudo, provavelmente apresentarão arquiteturas físicas diferentes e novas dinâmicas de ensino e aprendizagem (HORN; STAKER, 2015).

Christensen et al. (2015) apresentam sete modelos de ensino híbrido a serem aplicados em escolas, sendo os três primeiros baseados em inovações sustentadas e os seguintes baseados em inovações disruptivas:

1) **Rotação por Estações:** modelo onde os alunos alternam tempo de estudo entre salas de aula com atividades diferentes, oportunizando um trabalho dinâmico entre orientações mais individualizadas, projetos e discussões em grupos de tamanhos variados. Este tipo de modelo vem sendo utilizado por professores há décadas, mas a novidade hoje é a inclusão do ensino *on-line* dentro do circuito de rotação.

2) **Laboratório Rotacional:** alunos aprendem parte dos conteúdos em um laboratório de informática, supervisionados por monitores, e parte em sala de aula tradicional, com professores. A proporção de tempo seria de aproximadamente 25% do tempo em laboratório e 75% em sala de aula. A grande vantagem deste modelo é liberar tempo para os professores se dedicarem a outras tarefas, projetos e demandas do ensino. O desafio é manter integrado o ensino *on-line* com o ensino em sala de aula.

3) **Sala de Aula Invertida:** alunos têm aulas ou palestras *on-line*, em casa, de forma independente, e o tempo em sala de aula é reservado para “lição de casa”, ou seja, para esclarecimento de dúvidas, participação ativa e atividades práticas. A vantagem deste modelo é a autonomia que os alunos adquirem, podendo avançar ou retroceder nos conteúdos de maneira independente e usando o tempo com os professores para atividades que auxiliem de fato na aprendizagem.

4) **Rotação Individual:** alunos rotam entre atividades, mas seus cronogramas são personalizados por softwares ou por um professor. O aluno pode fornecer avaliações diárias para o software que analisa os resultados e combina as melhores lições para o dia seguinte. A vantagem é a personalização do ensino economia de custos a longo prazo, entretanto a implementação deste modelo requer um investimento financeiro inicial alto em equipamentos e sistemas.

5) **Modelo Flex:** modelo no qual o ensino *on-line* é o pilar principal de aprendizagem. As atividades são prioritariamente em um espaço físico escolar. Há orientação por parte dos professores e estes estão no mesmo espaço que os alunos, mas os alunos têm um cronograma personalizado entre as modalidades de aprendizagem e bastante autonomia. A diferença é que neste caso, escolas iniciam com ensino *on-line* e adicionam apoio físico quando necessário. O envolvimento do professor com cada aluno ou grupo/projeto dependerá das demandas de cada situação.

6) **Modelo A La Carte:** o aluno inclui ao seu ensino tradicional qualquer disciplina ou curso online de seu interesse. A diferença neste caso é que a modalidade *on-line* não conta com um componente presencial e o professor ou tutor é também *on-line*. É um modelo que possibilita uma gama de oportunidades para a formação independente dos alunos.

7) **Modelo Virtual Enriquecido:** neste modelo, os alunos participam de aulas presenciais obrigatórias em alguns dias da semana, e o restante do trabalho é realizado de maneira *on-line* em casa. A frequência dos encontros presenciais pode variar conforma as necessidades dos alunos. A diferença neste modelo é que as experiências presenciais não acontecem todos os dias, mas é um componente de ensino obrigatório (CHRISTENSEN et al., 2015).

No ponto de vista de Horn e Staker (2015), conhecer os modelos de ensino híbrido pode ser importante para professores, coordenadores e gestores de instituições de ensino, pois poderá ajudar em muitas demandas das escolas, como carência de corpo docente, instalações físicas insuficientes, redução de custos, evasão escolar, notas baixas, entre outras. Os autores salientam, entretanto, que a realidade de cada escola, de cada comunidade, geralmente é muito distinta. Assim, segundo os autores, muitas instituições vêm desenvolvendo modelos de ensino múltiplos, para criar um programa personalizado que atenda aos objetivos específicos.

A Figura 2 destaca os modelos de ensino que seguem o padrão de uma inovação híbrida, conforme classificação de Christensen et al. (2015).

Figura 1 - Modelo de Ensino Híbrido



Fonte: Christensen et al. (2015).

Raabe (2016) menciona que o movimento *maker*, ou também denominada cultura *maker*, constitui-se outra prática pedagógica caracterizada como metodologia ativa. Segundo o autor, o movimento *maker* trata-se de uma metodologia de ensino que privilegia o protagonismo do aluno, que busca produzir colaboração e criatividade, atitude crítica e autonomia. A proposta é criar oficinas de invenções – espaços *maker* – na escola, onde, além de artefatos, seja produzida uma atitude de empoderamento e de transformação da realidade dos alunos envolvidos, capaz de mobilizar a atenção dos adultos educadores (RAABE, 2016). Blinkstein (2016) menciona que influência do movimento *maker*, que valoriza a cultura do “faça você mesmo” (*DIY - Do It Yourself*), estimula pessoas comuns a construir, modificar, consertar e fabricar seus próprios objetos com as próprias mãos. Segundo este autor, no ambiente educacional, a aprendizagem “faça você mesmo” se distingue das aulas tradicionais porque o aluno adquire instrumentos para compreender e aperfeiçoar os conhecimentos recebidos nas aulas expositivas, ou seja, o estudante aprende a aprender. Ainda de acordo com o autor, a base do movimento *maker* encontra-se na experimentação, tendo como ponto de partida a resolução de problemas e desafios ou da construção de algo significativo como

resultado da resolução de problemas, provocando uma mudança no ensino/aprendizagem, pois o professor precisa buscar novos caminhos, tornando-se também um aprendiz. Nessa perspectiva, o aluno não tendo mais o aprendizado tradicional, torna-se protagonista, estando no centro deste método de ensino.

Blinkstein (2016) aponta que um dos aspectos mais importantes nessa prática é fazer com que o professor preste mais atenção no processo do que no produto, o que constitui uma mudança de paradigma em relação à educação tradicional. O foco está no fazer, no processo, na importância daquilo que vai ser feito, explorando o aprendizado, a criatividade, o trabalho em equipe, a postura empreendedora e o desenvolvimento da capacidade de inovação que são aspectos importantes na formação de cada indivíduo (BLINKSTEIN, 2016).

Zylbersztajn (2015) salienta que a cultura *maker* proporciona trabalhar a autonomia do aluno, pois o professor irá trabalhar com a aplicação dos conhecimentos trabalhados em sala, utilizando a prática, partindo de uma situação ou desafio, de uma pergunta, levando o aluno a solucionar, criar, testar, desenvolvendo assim a criatividade e o senso crítico. Para o autor, a aprendizagem “faça você mesmo”, dentro da educação, segue algumas correntes: a primeira menciona que o fazer deve possuir uma parte digital; já outra corrente afirma que o aluno necessita apenas construir algo significativo como resultado da resolução de problemas, sem necessariamente fazer uso da tecnologia, utilizando materiais que tenha ao alcance das mãos.

Na visão de Samagaia (2015), o uso desse modelo educacional traz a transformação de algumas percepções no modelo de educação tradicional. A partir da educação *maker*, podemos observar mudanças na forma de aprender, ensinar e avaliar a aprendizagem. Ao trabalhar com o fazer, o professor aprende uma nova metodologia de ensino, onde ele também precisará ir à busca do conhecimento para oportunizar um ambiente de aprendizagem voltado para verificação de possibilidades, pois, durante o processo de construção, o aluno vai errar tentar de novo, descobrir possibilidades e o professor precisa estar atento a este processo, buscando novas formas de ensinar. O aluno, que deverá estar no centro da metodologia, não terá mais o aprendizado de apenas decorar ou estudar para provas. O estudante será desafiado a construir seu conhecimento, trabalhando em conjunto com seus colegas, compartilhando e evoluindo. E, por fim, a forma de avaliação, que também é um fator importante no processo ensino/aprendizagem, não será mais na forma de prova. O professor deverá avaliar o processo de construção do aprendizado, o trabalho colaborativo, a resiliência do aluno, levando em consideração o caminho percorrido para a resolução de problemas (SAMAGAIA, 2015).

Samagaia (2015) destaca ainda o fato de que o movimento *maker* não se constitui instrumento característico de uma disciplina, mas de todas. Ao contrário do que acontece na

educação tradicional, onde os conteúdos são repassados de forma isolada, neste tipo de educação a proposta é apresentar aos alunos a possibilidade de adquirir uma vasta rede de conhecimentos indissociáveis, organizados em uma estrutura fundamentada na autonomia, no interesse individual e no prazer de cada sujeito em permanecer no processo. Portanto, o foco da cultura *maker* é o uso do conteúdo das disciplinas para uma solução que partiu dos alunos, despertando neles a liberdade e o empoderamento, para construir, para fazer, deixando-os mais motivados e melhorando assim o rendimento escolar (SAMAGAIA, 2015).

Paiva et al. (2016) esclarecem que outros procedimentos, a considerar a forma como são executados, também podem se constituir metodologias ativas, como seminários, trabalho em pequenos grupos, relato crítico de experiência, socialização, mesas-redondas, plenárias, exposições dialogadas, debates temáticos, oficinas, leitura comentada, interpretações musicais, dramatizações, dinâmicas lúdico-pedagógicas, portfólio, avaliação oral etc. Em sua pesquisa, os autores mencionam os benefícios que podem ser obtidos com as metodologias ativas: o desenvolvimento da autonomia do aluno, o rompimento com o modelo tradicional, o trabalho em equipe, a integração entre teoria e prática, o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade e o favorecimento de uma avaliação formativa (PAIVA et al., 2016).

Rocha e Freitas (2014), Häag e Kurczewska (2016) apontam que a utilização de metodologias didático-pedagógicas, dentre estas as metodologias ativas, que - através da experientiação e de estímulos diversificados, permitem ao aluno desenvolver determinadas habilidades e traços de personalidade, e podem resultar em um processo de aprendizagem empreendedora. O tema processo de aprendizagem e aprendizagem empreendedora será abordado na próxima seção.

2.2 PROCESSO DE APRENDIZAGEM E APRENDIZAGEM EMPREENDEDORA

A aprendizagem, na visão de Santos (2004), é a base da modificação do comportamento humano. É a aprendizagem que determina os conhecimentos e as habilidades de um indivíduo. Inicialmente determinada por características genéticas, e posteriormente pela quantidade e qualidade dos estímulos e experiências com a realidade, a aprendizagem leva a pessoa a assimilar, acomodar e apropriar-se do meio que a circunda e também a si mesma. São estratégias de aprendizagem influenciadas por fatores internos (desenvolvimento e maturação) e por fatores externos (meio ambiente, valores, juízos e crenças) que formam e moldam a identidade pessoal, determinando o modo de ser e de agir de cada pessoa (SANTOS, 2004).

De acordo com a autora, é um processo que ocorre de dentro para fora, relacionada à necessidade do sujeito de apropriar-se do que lhe é externo, acomodando ao que já lhe é conhecido, e assim construindo novos conhecimentos. Trata-se de um processo individual, embora possa ser facilitada pela mediação com o ambiente e com os outros. O entendimento da aprendizagem como um processo intrínseco (de dentro para fora mediada pela ação externa) possibilita ao indivíduo compreender problemas não resolvidos e erros como motivadores, impulsos que o conduzem a concentrar forças mentais em um trabalho consciente, intensivo e duradouro para solucioná-los, ao mesmo tempo em que lhe possibilita descontração, ou seja, passar para outra atividade, mantendo a mente aberta para o novo (SANTOS, 2004).

A aprendizagem é importante para a compreensão da forma como os comportamentos empreendedores são aprendidos pelos indivíduos, assim como para a identificação de processos e experiências significativas das suas aprendizagens (RAE, 2004; COPE, 2005; COPE; DOWN, 2010). Vista como a base da modificação do comportamento humano, a aprendizagem - o que se aprende e o como se aprende - determina os conhecimentos, habilidades e atitudes do indivíduo (MARINHO, 2016).

A aprendizagem passa a existir quando um indivíduo, ao interagir com o meio em que está inserido, se apropria das informações contidas nele, resultando assim, em uma experiência que irá modificar tanto o seu conhecimento, quanto o seu comportamento (WOOLFOLK, 2000).

Ribas (2011) ressalta que o processo de aprendizagem deve ser interativo e sua aplicação com o aluno não pode ser estagnado, e sim dinâmico, em que o saber deve interagir continuamente com o fazer acontecer trazendo resultado prático no seu cotidiano. É viável “ensinar a aprender” e “aprender a aprender”, viabilizando que os alunos sejam autorregulados e bem-sucedidos em sua aprendizagem, superando possíveis dificuldades (POZO; MONEREO; CASTELLÓ, 2000).

De acordo com Moran (2015), a aprendizagem se constrói em um processo equilibrado entre três movimentos principais: a construção individual – em que cada aluno percorre seu caminho, a grupal – em que aprendemos com os semelhantes e a orientada - em que aprendemos com alguém mais experiente, com um especialista um professor. Segundo o autor, a aprendizagem acontece nas múltiplas buscas que cada um faz a partir dos interesses, curiosidade, necessidades, indo além da sala de aula.

Quando especificamos o processo de aprendizagem ao indivíduo empreendedor entramos na dimensão da Aprendizagem Empreendedora (AE). Pesquisas sobre a AE estão

em pleno desenvolvimento e novos estudos têm sido publicados na literatura de diferentes áreas (RAMOS, 2015).

Na visão de Minniti e Bygrave (2001), a AE pode ser entendida por meio de um modelo algoritmo, no qual o conhecimento acumulado em experiências passadas é a fonte de aprendizagem dos empreendedores, que por sua vez transportam esse conhecimento acumulado em um estoque subjetivo de conhecimento, melhorando seu desempenho. Segundo os autores, é o acúmulo de conhecimentos e a motivação para a criação de valor que capacita os indivíduos a explorarem oportunidades e a tornarem-se empreendedores.

Leiva, Monge e Alegre (2014) conceituam a AE como o processo desenvolvido por meio de ações, em que os indivíduos adquirem, assimilam e organizam conhecimentos obtidos a partir de estruturas existentes, construindo uma aprendizagem que influencia a ação empreendedora. Os autores descrevem três modos através dos quais a aprendizagem empreendedora pode ser adquirida (indireta, formal e experimental), duas formas em que pode ser assimilada (por extensão e por intenção) e, por fim, a maneira com que é organizada. A aquisição indireta ocorre por meio da observação do comportamento e ações de outras pessoas, bem como de seus resultados, com aprovação ou desaprovação social. A aquisição formal, que ocorre de modo explícito e codificado, se dá quando o empreendedor consulta formalmente fontes, como livros, artigos, ou ainda por meio da educação formal ou treinamentos. Por fim, a aquisição experimental se dá quando a experiência é figuradamente transformada em conhecimento.

A assimilação se refere ao modo com que as pessoas processam e interpretam novas informações adquiridas, estabelecendo associações e significados com o conhecimento e as informações já presentes na memória. A assimilação ocorre por extensão quando o indivíduo assimila através da aplicação ativa de suas ideias ou conceitos ao mundo real, e se dá por intenção quando o processo acontece por reflexão interna. No que tange à organização, terceiro aspecto destacado pelos autores, refere-se às estruturas mentais e conexões que são criadas na memória a partir das informações assimiladas estruturando novos conhecimentos ou reforçando conhecimentos previamente existentes (LEIVA; MONGE; ALEGRE, 2014).

A AE é, na visão de Filion e Lima (2010), um sistema relacional e intersubjetivo e o sistema empreendedor se compõe, entre outros elementos, de intersubjetividades heterogêneas. Os autores enfatizam que isso resulta em uma aprendizagem muito personalizada dos atores empreendedores. Nesse processo, a autoaprendizagem permite integrar, em um conjunto coerente, as diferentes subjetividades que influenciam seus pensamentos, sejam elas originárias de si mesmos ou de terceiros, e também para que o

empreendedor se posicione e dialogue com outros buscando superar as diferenças de perspectiva e entendimento das coisas (FILION; LIMA, 2010).

A ideia de aprendizagem de formas empreendedoras abrange duas áreas de estudo: a cognição empreendedora (SHANE; VENKATARAMAN, 2000) e a aprendizagem empreendedora (CORBETT, 2005). A primeira abordagem refere-se ao campo da psicologia social e vê a aprendizagem como transformação de informação, uma construção individual de aquisição e armazenamento (na memória), enquanto a segunda refere-se aos paradigmas teóricos da sociologia, apresenta a aprendizagem como um processo contextual e social no qual o empreendedor aprende continuamente em interação com o ambiente em geral.

Assim, a aprendizagem empreendedora, segundo Rae e Carswell (2000), Rae (2004), Politis (2005) e Holcomb et al. (2009) é compreendida como um processo pelo qual as pessoas aprendem a agir e reconhecer oportunidades, através da aquisição da experiência direta e da observação do comportamento, de novos conhecimentos e do resultado das ações de outros. Nesta mesma perspectiva, Taylor e Thorpe (2004) descrevem a aprendizagem empreendedora como um processo de coparticipação que envolve reflexão, teoria, experiência e ação e é dependente de fatores sociais, históricos e culturais.

Para Man (2006) a aprendizagem empreendedora acontece por necessidades práticas e por suas experiências anteriores, quer sejam elas de sucesso ou fracasso. O sucesso proporciona segurança, enquanto o fracasso pode encorajar a buscar novas possibilidades e conhecer novas aprendizagens. A aprendizagem empreendedora, na visão de Cope (2005) é um processo dinâmico, reflexivo, de associação e aplicação, podendo ocorrer durante ou depois da experiência em si. Ainda assim, vale ressaltar que, para Fortes, Lopes e Teixeira (2016), para que a aprendizagem empreendedora ocorra não é suficiente à experiência prévia, sendo necessário um processo de transformação, de alguma experiência ou estado em conhecimento empreendedor.

Na compreensão de Man (2006), a aprendizagem empreendedora é estudada de diversos enfoques: cognitiva, experiencial e *networking*. O foco da abordagem cognitiva é de que a aprendizagem empreendedora é um processo mental de estoque, aquisição e uso do conhecimento empreendedor em longo prazo. Esse processo é afetado por fatores de atitude, emocionais, motivacionais e de personalidade, como confiança, determinação e motivação. A abordagem experiencial sugere que a aprendizagem é um processo pelo qual os conceitos são derivados e continuamente modificados pela experiência e pela reflexão do empreendedor. E, por fim, na abordagem de *networking*, os conhecimentos e as habilidades dos empreendedores

são adquiridos por meio de suas redes de relacionamento, incluindo fornecedores, bancos, clientes, parentes, amigos, mentores e formação acadêmica.

Guardani e Romito (2008) afirmam que o processo de aprendizagem empreendedora pode ser tanto formal, quanto informal ou acidental. Conlon (2004) explica que a aprendizagem formal ocorre em salas de aula, através de instrutores e seus treinamentos e caracteriza-se por ser um processo organizado, que contém avaliação do aprendizado. Já a aprendizagem informal está caracterizada por ser predominantemente experiencial e não ser institucionalizada. Para Coelho Jr. e Mourão (2011), por não precisar de uma infraestrutura para ser concretizada e não ser planejada, acaba por não gerar custos com cursos de aprendizagem.

Existe ainda outra forma de aprendizagem empreendedora, que ocorre é por orientação de um mentor (HISRIC; PETERS, 2004). Para Almeida e Souza (2012) na troca de conhecimento com o mentor, o indivíduo consegue adquirir autoconfiança, competências e comportamentos positivos que irão contribuir com a tomada de decisões.

Outro modelo de processo de aprendizagem, é o proposto pelo *Ministère De L'éducation do Québec* no Canadá, citado por Fontes e Simões (2016), o qual tem procurado nos últimos anos, definir políticas de enquadramento da aprendizagem empreendedora no âmbito do sistema educativo (DUCHAINÉ, 2007; MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 2013; ROLLIN, DAIGLE, LEMAY, 2011). O modelo de progressão apresentado em contexto escolar procura valorizar, de forma integrada no ensino fundamental e médio, três processos básicos que são relevantes, não só para o desenvolvimento de uma cultura empreendedora em contexto escolar, mas também para a promoção do desenvolvimento vocacional dos jovens (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 2012).

Grande parte da aprendizagem empreendedora é, por natureza, experiencial (POLITIS, 2008). A autora menciona que a aprendizagem por meio de experiências e vivências se trata de um processo complexo, impulsionado pelo comportamento, e que desempenha papel importante quando se procura compreender a sua aprendizagem. A autora ressalta, entretanto, que é importante fazer uma distinção entre possuir experiência empreendedora e conhecimento empreendedor. Na visão da autora, experiência empreendedora é aquela vivenciada pelo empreendedor, constituída pela observação direta e pela participação em eventos associados à atividade empreendedora, como por exemplo, a criação de um novo projeto ou empreendimento. Já o conhecimento empreendedor é o resultado prático e recolhido dessa experiência empreendedora, ou seja, o conhecimento adquirido de forma experiencial.

Segundo Neck et al. (2014), há na literatura um consenso emergente de que o empreendedorismo é melhor aprendido pela aplicação de conteúdo por meio de exemplos, casos, exercícios práticos, simulações, projetos de consultoria e outras abordagens experimentais. Segundo estes autores, as pedagogias de aprendizagem experiencial capacitam os alunos, à medida que ganham controle sobre sua aprendizagem e, conseqüentemente, suas vidas, e assumem a responsabilidade por si mesma. Essa aprendizagem serve, assim, como uma forma eficaz de facilitar o elo de “pensar-fazer” na educação para o empreendedorismo, contribuindo para o desenvolvimento de uma mentalidade de especialista empreendedora. Em essência, a aprendizagem empreendedora é, de várias maneiras, apropriadamente projetada para capacitar os alunos (NECK et al., 2014).

Rae (2004) apresenta a AE como um processo, destacando a formação de identidade, as práticas sociais, a criação de significado e a negociação, presentes nesse processo. Salienta o autor que existem duas aplicações práticas para o modelo, uma educacional, que pode servir de apoio para a aprendizagem individual e na prática pedagógica; e outra profissional, na qual o modelo pode apoiar o crescimento de pequenas empresas. O modelo de Rae (2004) engloba três dimensões: formação pessoal e social, aprendizagem contextual e empreendimento negociado.

A formação pessoal e social refere-se à formação de uma identidade do indivíduo, fazendo-se necessária não apenas a absorção de conhecimentos e habilidades, mas também a criação de uma identidade empreendedora que dever ser percebida no contexto social (RAE, 2004). Segundo o autor, é por meio do desenvolvimento pessoal e social que as pessoas podem desenvolver uma identidade empreendedora que expressa seu senso de futuras aspirações. A criação de identidade empreendedora é resultado de um processo de desenvolvimento pessoal e social, que geralmente inclui:

- Construção narrativa de identidade: as pessoas desenvolvem sua identidade pessoal e social ao longo do tempo, moldadas por mudanças e experiências de aprendizagem e essa identidade é negociada socialmente através de sua auto percepção e a partir da percepção de outros indivíduos;

- Papel da família: as histórias empreendedoras são construídas com referência a relacionamentos pessoais com cônjuges, pais e filhos. Por sua vez, as relações com os membros da família mudam através do empreendedorismo;

- Identidade como prática: as pessoas também desenvolvem sua identidade a partir de suas atividades, práticas e papéis nas interações sociais.

Outro construto abordado por Rae (2004) que contempla a aprendizagem empreendedora refere-se à aprendizagem contextual. A aprendizagem contextual ocorre onde as pessoas se relacionam e comparam suas experiências individuais com outras pessoas e criam um significado compartilhado através de sua participação social em redes culturais, industriais e outras (RAE, 2004). Através dessas relações e experiências sociais, as pessoas aprendem intuitivamente e podem desenvolver a capacidade de reconhecer oportunidades, da mesma forma que o construto anterior. Dessa forma, a aprendizagem contextual envolve as redes de relacionamentos, destacando-se a partilha de experiências pessoais, que pode resultar na capacidade de os indivíduos identificarem oportunidades. A aprendizagem contextual, de acordo com Rae (2004), é formada por três aspectos:

- Reconhecimento de oportunidade por participação: as oportunidades são evidentes para aqueles que estão alertas e aprendem a reconhecê-las, usando conhecimento, experiência e comportamento;

- Teorias da ação empreendedora: as pessoas, através da sua experiência e aprendizagem contextual, desenvolvem regras, rotinas e formas de trabalho, que funcionam para elas. O conhecimento, adquirido pela experiência, intuição e sensação de "o que funciona", por que, como e com quem, constituem teorias práticas. Isso, segundo o autor, permite que as pessoas reduzam o risco usando a experiência anterior;

- Aprendendo por meio da prática: as pessoas desenvolvem habilidades, conhecimentos especializados e contatos sociais de seus trabalhos, ganhando experiência, compreensão e know-how em uma indústria. Este aprendizado é social e relacional, obtido de participação interpessoal e por descoberta e experiência (RAE, 2004).

A terceira dimensão – empreendimento negociado- considera que as aspirações e ideias dos indivíduos são viabilizadas, por meio de interações com outros sujeitos, como por exemplo fornecedores e consumidores (RAE, 2004). Verifica-se que o terceiro construto- empreendimento negociado - não se ajusta ao presente estudo, devido a este abordar o processo de aprendizagem com estudantes de ensino fundamental.

No intuito de facilitar a compreensão, apresenta-se o Quadro 1, que agrupa, de forma sintetizada, os diferentes conceitos apresentados sobre a aprendizagem empreendedora.

Quadro 1 - Conceitos de Aprendizagem Empreendedora

Autores	Conceitos de Aprendizagem Empreendedora
Rae e Carswell (2000)	Processo contínuo de aprendizagem social, no qual os indivíduos aprendem com suas experiências e as experiências dos outros e constroem suas próprias teorias pessoais, bem como a sua disseminação, por meio da adaptação.
Minniti e Bygrave (2001)	O conhecimento acumulado em experiências passadas é a fonte de aprendizagem dos empreendedores, que por sua vez transportam esse conhecimento acumulado em um estoque subjetivo de conhecimento, melhorando seu desempenho. O acúmulo de conhecimentos e a motivação para a criação de valor que capacita os indivíduos a explorarem oportunidades e a tornarem-se empreendedores.
Taylor e Thorpe (2004)	A AE é um processo de coparticipação que envolve reflexão, teoria, experiência e ação e é dependente de fatores sociais, históricos e culturais.
Rae (2004)	Processo onde se destaca a formação de identidade, as práticas sociais, a criação de significado e a negociação, presentes no processo.
Hisrich e Peters, (2004)	Processo que pode ocorrer com orientação de um mentor.
Conlon (2004), Guardani e Romito (2008)	O processo de AE pode ser tanto formal, quanto informal ou acidental. Aprendizagem formal ocorre em salas de aula, através de instrutores e seus treinamentos e caracteriza-se por ser um processo organizado, que contém avaliação do aprendiz. A aprendizagem informal está caracterizada por ser predominantemente experiencial e não ser institucionalizada.
Corbett (2005)	Processo contextual e social no qual o empreendedor aprende continuamente em interação com o ambiente em geral.
Cope (2005)	A AE é um processo dinâmico, reflexivo, de associação e aplicação, podendo ocorrer durante ou depois da experiência em si.
Man (2006)	A AE ocorre por necessidades práticas e por suas experiências anteriores, quer sejam elas de sucesso ou fracasso. O sucesso proporciona segurança, enquanto que o fracasso pode encorajar a buscar novas possibilidades e conhecer novas aprendizagens. É estudada de diversos enfoques: cognitiva, experiencial e <i>networking</i> .
Politis (2008) e Holcomb et al. (2009)	AE é compreendida como um processo pelo qual as pessoas aprendem a agir e reconhecer oportunidades, através da aquisição da experiência direta e da observação do comportamento, de novos conhecimentos e do resultado das ações de outros.
Filion e Lima (2010)	A AE é um sistema relacional e intersubjetivo e resulta em uma aprendizagem muito personalizada dos atores empreendedores
Leiva, Monge e Alegre (2014)	Processo desenvolvido por meio de ações, em que os indivíduos adquirem, assimilam e organizam conhecimentos obtidos a partir de estruturas existentes, construindo uma aprendizagem que influencia a ação empreendedora.
Neck et al. (2014)	Forma eficaz de facilitar o elo de “pensar-fazer” na educação para o empreendedorismo, contribuindo para o desenvolvimento de uma mentalidade de especialista empreendedora. A aprendizagem empreendedora é, de várias maneiras, apropriadamente projetada para capacitar os alunos.
Fortes, Lopes e Teixeira (2016)	Processo de transformação, de alguma experiência ou estado em conhecimento empreendedor.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir das perspectivas apresentadas dos autores (POLITIS; 2008; RAE; 2004), neste trabalho adota-se o conceito de aprendizagem empreendedora como um processo pelo qual as pessoas aprendem a reconhecer e agir sobre oportunidades, por meio da aquisição de novos conhecimentos e da experiência direta.

Segundo Häag e Kurczewska (2016), na construção de métodos educativos e pedagógicos, para desenvolver o processo de aprendizagem empreendedora é necessário que se compreenda o contexto do referido processo e a percepção dos participantes em relação às atividades. Tendo em vista a importância do contexto para o processo de aprendizagem empreendedora e devido a este estudo contemplar a vulnerabilidade social, o próximo item aprofunda este assunto.

2.3 VULNERABILIDADE SOCIAL

O conceito de vulnerabilidade surgiu em um contexto em que as estratégias de medição se desenvolveram muito e evidenciaram a heterogeneidade e complexidade da pobreza, tornando necessárias novas explicações conceituais. Outra demanda relacionava-se à necessidade de desenvolver políticas públicas que lidassem com os novos contornos da questão. As reiteradas frustrações das expectativas excessivamente otimistas de governos, programas e organismos multilaterais mostraram que os fracassos não podem ser atribuídos somente aos erros de implementação ou à insuficiência de recursos. Em vez disso, destacaram a multiplicidade dos fenômenos da desigualdade, pobreza e exclusão, determinantes, e a inadequação dos marcos conceituais para sua abordagem (KATZMAN, 2000).

Conforme Sandim (2018) e Monteiro (2011), os primeiros estudos no campo das ciências sociais referindo-se ao termo datam apenas do final da década de 1960 quando, na economia política nos EUA, foi desenvolvido um estudo analítico sobre as opções de grupos ou indivíduos frente a um risco ou a uma ameaça em potencial. Especificamente, investigavam uma cadeia de causas que incluía a dinâmica social e as relações com o meio ambiente para explicar os fatores que tornavam as pessoas vulneráveis. No fim do século XX, a vulnerabilidade passou a ser empregada nos estudos sobre a disseminação do vírus HIV (MONTEIRO, 2011).

Porém, foi quando autoridades de organismos internacionais, notadamente o Banco Mundial, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) empregaram o termo, que o conceito ganhou expressividade nos estudos sobre a pobreza. Surgiram diversas pesquisas que buscaram contribuir com seu aperfeiçoamento conceitual, enquanto governos passaram a desenvolver estratégias embasadas nesse referencial (SANDIM, 2018).

A emergência da temática da vulnerabilidade social se dá a partir do esgotamento da matriz analítica da pobreza, que se reduzia a questões econômicas. Portanto, essas ideias vêm

sendo difundidas como pressupostos orientadores para a consolidação de políticas sociais. A temática, de acordo com a autora, estava mais voltada para o sentido de conhecer os setores mais desprovidos da sociedade (uma vez que se utilizava de indicadores de acesso ou de carências de satisfação das necessidades básicas) do que para compreender os determinantes do processo de empobrecimento. Com isso, foram delineados os grupos de risco na sociedade, com uma visão focalizada do indivíduo e não no contexto social que produziu a vulnerabilidade (MONTEIRO, 2011).

Silva (2016) menciona que os primeiros estudos acerca do tema voltaram-se à capacidade de mobilidade social, uma vez que o fator econômico influencia na redução de oportunidades, interferindo diretamente nas possibilidades de acesso a bens e serviços.

Conforme Monteiro (2011), a vulnerabilidade social passa, a partir da década de 1990, a ser entendida a partir de múltiplos condicionantes, não sendo uma essência ou algo inerente a algumas pessoas e a alguns grupos, mas diz respeito a determinadas condições e circunstâncias que podem ser minimizadas ou revertidas. Segundo esta autora, o conceito de vulnerabilidade social desloca-se de uma perspectiva analítica, referindo-se somente a indicadores quantitativos de um campo específico, para adentrar em uma concepção mais ampla, complexa e multifacetada, ou seja, em uma perspectiva sintética, em que são considerados também os diversos aspectos que influenciam nas condições de vulnerabilidade de uma pessoa ou grupo, tais como as possibilidades de acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que proveem do Estado, do mercado e da sociedade.

Como efeitos gerados por esse deslocamento da abrangência do campo de atuação das temáticas da vulnerabilidade, passam-se a agregar outras áreas de saberes como o da educação, da assistência social, da psicologia, assim como se observa outro aspecto a ser destacado – a aproximação da temática da vulnerabilidade social com uma reflexão voltada às condições socioeconômicas, passando, assim, a serem assumidas pelas políticas públicas adotadas pelo Estado (MONTEIRO, 2011).

De acordo com Katzman (2000), as vantagens associadas ao uso desse conceito estavam relacionadas, sobretudo, à possibilidade de organizar e dar sentido às características heterogêneas da pobreza e ênfase na identificação de condições passíveis de reforçar os recursos próprios das famílias para melhorar de forma sustentável e progressiva sua situação de bem-estar. Além disso, tratava-se de um enfoque dinâmico e que ganhava sentido quando observado a partir do contexto, considerando os padrões de mobilidade e integração social em que as pessoas estavam inseridas. Mesmo com as vantagens associadas, autores eram unânimes em alertar para a necessidade de cautela em relação à sua utilização, reconhecendo

a existência de lacunas conceituais e metodológicas, de fronteiras difusas e de categorias carentes de enriquecimento teórico e provas empíricas (KATZMAN, 2000). Devido a isso, na visão de Sandim (2018), possível identificar uma multiplicidade de definições de vulnerabilidade a partir da década de 1990.

De acordo com o Costa et. al. (2018), a expressão vulnerabilidade social, embora venha sendo muito discutida nos últimos anos, não possui um significado único e consolidado na literatura. Segundo os autores, enquanto alguns trabalhos referem-se à vulnerabilidade como suscetibilidade à pobreza, outros a caracterizam como sintoma de pobreza. Haveria ainda aqueles que a compreendem como uma das dimensões da pobreza. A categoria pobreza, de acordo com os autores, é utilizada para expressar as complexas situações de mal-estar social a que estão sujeitas diversas populações.

Nesse sentido, segundo Monteiro (2011), o tema caracteriza-se por um complexo campo conceitual, constituído por diferentes concepções e dimensões que podem voltar-se para o enfoque econômico, ambiental, de saúde, de direitos, entre tantos outros. Ainda que essa temática venha sendo trabalhada ao longo de anos, cabe salientar que ela consiste em um conceito em construção, tendo em vista sua magnitude e complexidade. De acordo com a autora, compreender a vulnerabilidade social é pressuposto para avaliar o alcance das políticas sociais. Assim, definir o seu conceito é mais do que um exercício intelectual, objetiva compreender os desafios e tensões que se colocam para as políticas sociais, no sentido de efetivar-se na perspectiva proativa, preventiva e protetiva (MONTEIRO, 2011).

De acordo com Freitas et al. (2017), o termo vulnerabilidade refere-se como a capacidade de um indivíduo sofrer dano em resposta a um estímulo negativo, ou seja, apresentando dificuldades para preservar seus interesses devido a déficits de poder, inteligência, educação, recursos, força ou outros atributos. Segundo os autores, a vulnerabilidade pode ser discutida tanto do ponto de vista biomédico quanto social e econômico.

A vulnerabilidade biológica ou individual está associada às questões emocionais, físicas e cognitivas. Já a social pode ser caracterizada por aspectos sociais, culturais e econômicos que determinam as oportunidades de acesso a bens e serviços (CESTARI et al., 2017).

Maia (2012) salienta que a vulnerabilidade social pode ser entendida a partir do termo exclusão social, que teve origem na França nas últimas décadas do século XX, como uma construção teórica anterior à formulação do conceito de vulnerabilidade social, sendo utilizado como referência para caracterizar situações sociais limites de pobreza e

marginalidade. Portanto, a vulnerabilidade social pode ser compreendida como multidimensional, afetando de diferentes formas e intensidade indivíduos, grupos e comunidades em planos distintos de seu bem-estar. É a resultante da combinação de fatores que produzem a deterioração do nível de bem-estar de pessoas, famílias ou comunidades em consequências da exposição a determinados tipos de risco (MAIA, 2012). Nesse mesmo sentido, Amendola (2012) menciona que a vulnerabilidade social é resultado de como o indivíduo consegue ter acesso às informações, recursos e materiais, assim como enfrenta barreiras culturais e imposições violentas.

Sánchez e Bertolozzi (2007) apontam que a vulnerabilidade social deve levar em conta a dimensão relativa ao indivíduo e o local social por ele ocupado. Os autores salientam que o indicador renda sempre teve papel de destaque como critério para a escolha do público-alvo das políticas públicas. No Brasil, a renda familiar e/ou renda familiar *per capita*, ganham importância no que diz respeito aos programas redistributivos, sobretudo, quando são critérios para a seleção das famílias, para a manutenção ou desligamento destas, quando asseguram a focalização do programa nos estratos mais vulneráveis da população (SÁNCHEZ; BERTOLOZZI, 2007).

Conforme Carmo e Guizardi (2018), muito embora se considere que a vulnerabilidade se instale, em maior grau, nas populações pobres, nas sociedades capitalistas contemporâneas, em que as relações sociais se desenvolvem por modos marcadamente complexos, a questão econômica é relevante, porém não determinante. Devido ao precário acesso à renda, os sujeitos ficam privados ou acessam com mais dificuldade os meios de superação das vulnerabilidades vivenciadas, sejam tais meios materiais ou capacidades impalpáveis, como a autonomia e a liberdade. É nesse sentido que se torna possível associar a vulnerabilidade à precariedade no acesso à garantia de direitos e proteção social, caracterizando a ocorrência de incertezas e inseguranças e o frágil ou nulo acesso a serviços e recursos para a manutenção da vida com qualidade (CARMO; GUIZARDI, 2018).

A vulnerabilidade social, segundo Janczura (2012), pode ser definida como exposição a riscos e baixa capacidade material, simbólica e comportamental de pessoas para enfrentar e superar os desafios com que se defrontam. Nesse sentido, Silva (2016) menciona que a vulnerabilidade social se caracteriza pela pouca possibilidade de modificar a condição atual em que indivíduos ou famílias se encontram, muitos em condições precárias no que se refere à alimentação, higiene, educação e saúde. Neumeyer et al. (2018) identificam situações características pelo qual indivíduos ou famílias nesse contexto enfrentam. Dentre essas, os autores mencionam a falta de recursos financeiros, o ensino de qualidade inferior, problemas

de saúde devido à má alimentação, pouco acesso a tratamentos de saúde, alfabetização deficiente, falta de transporte, violência e criminalidade.

Busso (2001) destaca outro aspecto importante ao estudarmos o conceito de vulnerabilidade social. Para o autor, há dois pressupostos que devem ser percebidos de maneira complementar para a sua adequada compreensão. O primeiro pressuposto refere-se ao risco de ser ferido ou prejudicado frente à mudança ou permanência de situações indesejáveis, como embates adversos de origem externa. O segundo refere-se à capacidade de respostas que os grupos sociais têm às mudanças e aos desafios que o meio natural e social impõe, expressos nos indivíduos como sensações de indefesa, medo e insegurança frente aos riscos de se viver em sociedade. Nesse sentido, segundo o autor, essa relação não se dá de forma linear, sendo caracterizada como um processo, em vez de um estado, sobrepondo-se também à própria noção de pobreza, uma vez que a incorpora (BUSSO, 2001).

Dessa forma, segundo Monteiro (2011), a vulnerabilidade social se constitui como construção social, enquanto produto das transformações societárias, assumindo diferentes formas de acordo com os condicionantes históricos. Essas transformações acabam por desencadear fundamentais mudanças na esfera da vida privada, acentuando fragilidades e contradições. A vulnerabilidade social, assim compreendida, pressupõe um conjunto de características, de recursos materiais ou simbólicos e de habilidades inerentes a indivíduos ou grupos, que podem ser insuficientes ou inadequados para o aproveitamento das oportunidades disponíveis na sociedade. Assim, essa relação irá determinar maior ou menor grau de deterioração de qualidade vida dos sujeitos (MONTEIRO, 2011).

Nesse sentido, Costa et al. (2018) mencionam que a diminuição dos níveis de vulnerabilidade social pode se dar a partir do fortalecimento dos sujeitos para que possam acessar bens e serviços, ampliando seu universo material e simbólico, além de suas condições de mobilidade social. Para isso, segundo eles, as políticas públicas constituem-se de fundamental importância. Políticas públicas, segundo Gomes et al. (2015), são respostas a determinados problemas sociais. São formuladas a partir das demandas e tensões geradas na nossa sociedade. Logo, elas são estratégias de regulação de relações sociais. Essas estratégias se institucionalizam por meio de ações, de programas, de projetos, de regulamentações, de leis, de normas, que o Estado desenvolve para administrar de maneira mais equitativa os diferentes interesses sociais (GOMES et al., 2015).

Para Carmo e Guizardi (2018), o conceito de vulnerabilidade social, observado nas produções teóricas sobre as políticas públicas no País, evidencia a confirmação de um conceito em processo e, sobretudo, indicam a multiplicidade de fatores que determinam o

fenômeno. Para as autoras, o olhar para a integralidade dos sujeitos em situação de vulnerabilidade nada mais faz do que se alinhar à constatação de que estes sujeitos possuem demandas e necessidades de diversas ordens, possuem capacidades e se encontram em um estado de suscetibilidade a um risco devido à vivência em contextos de desigualdade e injustiça social. Na visão das autoras, a responsabilidade na garantia de direitos pelo poder público e a ativa participação popular são elementos essenciais para a defesa e usufruto da cidadania pela parcela da população que vivencia situações de vulnerabilidade.

Neste trabalho, o conceito adotado para vulnerabilidade social refere-se à definição do Instituto de Pesquisa Econômico Aplicada (IPEA), para o qual, de acordo com Costa et al. (2018), define a vulnerabilidade social como a ausência ou a insuficiência de ativos que podem, em grande medida, ser providos pelo Estado, em seus três níveis administrativos (União, estados e municípios), constituindo-se, assim, em um instrumento de identificação das falhas de oferta de bens e serviços públicos no território nacional.

A partir do exposto, o Quadro 2 busca sintetizar, com base nos autores, os principais destaques relacionados ao conceito de vulnerabilidade social.

Quadro 2 - Principais características do conceito de vulnerabilidade social

Autores	Características da Vulnerabilidade Social
Janczura (2012); Silva (2016)	A vulnerabilidade social pode ser definida como exposição a riscos e baixa capacidade material, simbólica e comportamental de pessoas para enfrentar e superar os desafios com que se defrontam. Caracteriza-se pela pouca possibilidade de o indivíduo modificar a condição atual.
Monteiro (2011); Sánchez e Bertolozzi (2007),	Atualmente, o conceito de vulnerabilidade social leva em consideração a pessoa e o contexto em que está inserida. Constitui-se como construção social, assumindo diferentes formas de acordo com os condicionantes históricos e sociais.
Monteiro (2011); Costa et al. (2018),	A vulnerabilidade social é situacional e multidimensional, embora o fator econômico seja considerado o preponderante.
Busso (2001)	A vulnerabilidade social constitui-se um processo e não um estado.
Monteiro (2011); Costa et. al. (2018); Neumeyer et al. (2018)	As políticas públicas podem se constituir de fundamental importância para diminuição dos níveis de vulnerabilidade social, a partir do fortalecimento dos sujeitos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Silva e Rapoport (2015) mencionam a importância da relação entre desenvolvimento humano e ambiente, sendo que criança ou adolescente e ambiente influenciam-se mutuamente. Segundo as autoras, estudos demonstram que jovens que se desenvolvem em ambientes desfavoráveis economicamente, que presenciam e sofrem práticas violentas em família, com pouco estímulo por parte dos pais, tendem a ter seu desenvolvimento

prejudicado e a serem influenciadas pelas mediações negativas que o meio ao qual estão inseridas lhes submete.

Conforme Silva (2016), a baixa escolaridade é uma das características de famílias que apresentam vulnerabilidade social. Sem a educação, na visão da autora, dificilmente essa população vulnerável conseguirá formar pessoas que exerçam seu papel de cidadãos, capazes de se manifestar em prol de seus direitos. As crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social são aquelas que vivem negativamente as consequências das desigualdades sociais que vai da pobreza e da exclusão social à falta de acesso à educação, trabalho, saúde, lazer, alimentação, dentre outros (SILVA, 2016). O item seguinte avança nesse viés, tratando da vulnerabilidade social e educação.

2.3.1 Vulnerabilidade Social e Educação

De acordo com Silva e Rapoport (2015), a vulnerabilidade social constitui-se preocupação de diferentes áreas, desde a saúde a movimentos sociais e identificar grupos em situações de risco exige considerar diversos aspectos e variáveis, dentre elas variáveis sociais, culturais e psicológicas. A identificação de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade escolar possibilita a construção de estratégias para lidar com essa situação de conflito. O processo de aprendizagem da criança inicia antes de ela ir para a escola, por isso é importante um ambiente onde a aprendizagem seja favorecida, onde os adultos incentivem as crianças a estudarem. No entanto, em comunidades vulneráveis, são poucas as famílias que têm a possibilidade de dispor de materiais educativos, tempo e atenção para as crianças (SILVA; RAPOPORT, 2015).

Embora a situação de vulnerabilidade social, de forma geral, seja um fator social que tensiona o paradigma da universalidade e da democratização real do ensino básico, a relação entre educação escolar e situação de pobreza e outros riscos sociais constitui-se um campo de reflexão ainda não consolidado no Brasil, em que se evidenciam diferentes tipos de articulação, destacando-se, sobretudo, as indicações que percebem a educação formal, por um lado, como condição indispensável para a ruptura do círculo da pobreza, e, por outro lado, como mecanismo de manutenção da ordem instituída (ASSIS et al., 2012).

Nesse sentido, para Castro (2009), há uma íntima relação entre vulnerabilidade social e desempenho escolar. Conforme o autor, inúmeros estudos indicam que alunos provenientes de famílias que vivem em locais caracterizados pela vulnerabilidade social tendem a apresentar pior rendimento escolar. Soares e Alves (2013) mencionam que evidências

acumuladas em vários países, em diferentes épocas, demonstraram que o desempenho escolar reflete de forma direta as características sociais, demográficas e culturais dos alunos, que sintetizam suas experiências anteriores. Para os autores, resultados revelaram que o desempenho escolar tende a aumentar à medida que os alunos pertencem aos estratos mais altos da sociedade.

De mesmo posicionamento são Érnica e Batista (2012). Os pesquisadores constataram que, quanto maiores os níveis de vulnerabilidade social do entorno do estabelecimento de ensino, mais limitada tende a ser a qualidade das oportunidades educacionais por ele oferecidas. A principal evidência de efeito território sobre as oportunidades educacionais encontrada por esses pesquisadores – notada por meio de procedimentos estatísticos – é que os alunos com baixos recursos culturais familiares que estudam em escolas de entorno mais vulnerável tendem a obter desempenho pior; em contrapartida, alunos com mesmos recursos culturais, quando estudam em contextos menos vulneráveis, obtêm desempenho melhor. A situação é equivalente para alunos com menores recursos culturais: quando estudam em contextos mais vulneráveis, tendem a apresentar desempenhos piores (ÉRNICA; BATISTA, 2012).

Contudo, conforme conceituam Raudenbush e Williams (1995), essa relação não é determinística. De acordo com os autores, estudos sobre o efeito-escola, ao estimarem o efeito da escola sobre o desempenho dos alunos, controlando a influência das características demográficas e contextuais dos estudantes, revelam que existem tanto escolas cujos resultados se devem mais ao contexto dos seus alunos, quanto há aquelas que são capazes potencializar a aquisição de conhecimento deles, valendo-se de políticas e práticas propriamente educacionais. De acordo com Soares e Alves (2013), há escolas que conseguem obter um desempenho além do que se é esperado para o seu nível socioeconômico, da mesma forma que há escolas cujos resultados ficam aquém.

Nesse mesmo sentido, Batista e Carvalho-Silva (2013) trouxeram evidências que confrontam a ideia de que as famílias pobres são, muitas vezes, ausentes no processo de escolarização de suas crianças e adolescentes. Os autores mostram, em pesquisa qualitativa, que famílias pobres, com poucas referências do universo escolar e moradoras de territórios segregados – empreendem, com seus recursos, esforços na escolarização dos filhos. Porém, quando a situação de vulnerabilidade social de uma família se intensifica muito, com sobreposição de grandes dificuldades relativas a trabalho, saúde e moradia, a possibilidade de empreender iniciativas pela escolarização pode ficar comprometida.

Para o Fundo das Nações Unidas para Infância (2011), no Brasil, desde a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, houve importantes avanços em direção à universalização do acesso ao Ensino Fundamental. Por outro lado, de acordo com o estudo, muitas crianças e adolescentes têm dificuldade no aprendizado ou não concluem os estudos, uma vez que o sistema educacional também sofre o impacto determinante das desigualdades e vulnerabilidades sociais. Soma-se a isso o fato de que, segundo o IPEA (2017), de 2011 a 2015, o Brasil manteve tendência de redução da vulnerabilidade social, ainda que inferior às taxas observadas em anos anteriores. Esse avanço deve-se, segundo o IPEA (2017), a ações ligadas à família e à educação.

Saviani (2018) corrobora esse ponto de vista, pois, para o autor, a educação tem uma grande responsabilidade no enfrentamento das condições que produzem e reproduzem a vulnerabilidade social. Ela pode oferecer informações que motivam a reflexão, fortalecem valores de justiça e respeito pelos outros, aproximam vozes e experiências humanas e nos ajudam a conhecer e agir, promovendo e estimulando a ação de pessoas e grupos em favor da justiça e de valores que representam o bem comum. Os alunos, de acordo com o autor, podem ser capacitados por meio de suas atividades educacionais, ajudando-os a desenvolver habilidades, confiança e motivação para alcançar o sucesso acadêmico, profissional ou social.

De acordo com Silva (2013), a educação é compreendida como um instrumento para promover o crescimento, reduzir a pobreza e garantir a sustentabilidade social, recentemente o investimento na educação busca contribuir para o crescimento não só intelectual, mas também físico, psicológico, social e econômico. Para a autora, é pertinente perceber a importância da educação para o desenvolvimento humano. Através da educação, estimulam-se as habilidades do educando, novas aptidões são desenvolvidas e por intermédio de programas de assistência estudantil podem ocorrer transformações sociais. Essa assistência deve garantir a permanência dos alunos que apresentam dificuldades concretas de prosseguirem sua vida estudantil com sucesso (SILVA, 2013).

Gabatz (2015) salienta que a educação, potencializadora de oportunidades, juntamente a outros fatores políticos e sociais, pode ser capaz de pôr fim ao ciclo de pobreza intergeracional e prover um desenvolvimento sustentável, promover o bem-estar das populações em situação de risco e manter esses grupos em contato com oportunidades educacionais, contribuindo para a superação de desigualdades.

Assis et al. (2012) destacam o papel das escolas nesse contexto, pois, de acordo com os autores, a escola, por ser o local da comunidade onde se encontra uma grande parcela de jovens que convivem durante a maior parte do tempo de suas vidas, é uma instituição que

exerce forte influência no desenvolvimento das crianças e adolescentes. Permite a humanização e a educação, a construção da autonomia e o sentimento de pertença ao grupo social. A escola deve promover um ambiente e práticas que facilitem a aprendizagem, a criatividade, a expressão dos potenciais, a socialização, através de uma conduta ética de respeito e apoio recíprocos. A escola é o local de lidar com as contradições sociais e problematizar a realidade, de que a decisão do que saber e do que fazer depende das necessidades sociais vividas (ASSIS et al., 2012).

Corroboram essa visão Silva e Rapoport (2015), pois, para as autoras, a escola exerce grande influência no desenvolvimento das crianças e adolescentes, pois é o local onde convivem diariamente, construindo uma relação de cidadãos e o sentimento de pertencer a um grupo social, dessa forma a escola é a mediadora entre eles e a sociedade. O papel da escola não é apenas transmitir informações, mas também formar cidadãos conscientes e fornecer subsídios aos alunos para enfrentarem melhor a vida, promovendo assim um ambiente e práticas que facilitem a aprendizagem, a criatividade e a socialização através de uma conduta ética (SILVA; RAPOPORT, 2015).

A seção 2.4 trata da interação entre os aspectos teóricos abordados.

2.4 INTERAÇÃO ENTRE OS ASPECTOS TEÓRICOS

Revisados os principais aspectos teóricos e alguns dos instrumentos das práticas didáticas inovadoras desenvolvidas para a educação escolar, o processo de aprendizagem empreendedora que pode ser obtido e o contexto de vulnerabilidade social onde as ações e interações ocorrem, pode-se perceber a interação dos construtos no momento em que as práticas didáticas podem influenciar o desenvolvimento da aprendizagem empreendedora, considerando os papéis da aprendizagem contextual e do desenvolvimento pessoal e social. Pensin e Nicolai (2013), Moran (2015) e Valente (2018), destacam que em práticas inovadoras de ensino a aprendizagem é ativa, pois o aluno assume uma postura também mais ativa, na qual há vinculação da aprendizagem aos aspectos significativos da realidade e desenvolvimento do raciocínio e de capacidades para intervenção nessa realidade. Dessa forma, essas práticas podem se relacionar com a aprendizagem empreendedora, tendo em vista esta ocorrer com a prática e experimentação, considerando o contexto (POLITIS; 2008; RAE; 2004). Tal interação também é sustentada pela visão de diferentes autores: Massetto e Behrens (2012), Soares e Alves (2013), Neck et al. (2014), Rocha e Freitas (2014), Kenski (2015), Christensen et al. (2015), Häag e Kurczewska (2016) e Saviani (2018).

Essa perspectiva de interação também encontra sustentação na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), segundo a qual a oferta de diferentes itinerários formativos³ pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares, de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã. Para tanto, os itinerários devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo infantil e juvenil, e organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes:

I – investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

II – processos criativos: supõem o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas para a resolução de problemas identificados na sociedade;

III – mediação e intervenção sociocultural: supõem a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

IV – empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (BRASIL, 2018, p. 478).

O capítulo 3 trata dos procedimentos metodológicos que foram adotados para esta pesquisa.

³ De acordo com Brasil (2018), a expressão “itinerários formativos” supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento de uma pesquisa científica, é preciso aprender sobre o espírito científico: mente crítica para julgar, discernir, distinguir e analisar; consciência objetiva para romper com posições subjetivas, pessoais e mal fundadas; e objetividade para tornar a pesquisa impessoal, afastando por completo a pessoa do pesquisador. Esse espírito traduz o envolvimento sugerido ao pesquisador junto à sua pesquisa (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010).

A seguir, serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento deste trabalho, em que primeiramente é apresentado o delineamento da pesquisa, unidades de análise e coleta de dados.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Para a realização deste trabalho, diante do objetivo proposto – analisar as práticas inovadoras de ensino adotadas em escolas municipais de ensino fundamental de Santa Maria-RS, em situação de vulnerabilidade social, e se estão contribuindo com o processo de aprendizagem empreendedora, utilizou-se, como método de investigação, a pesquisa qualitativa, do tipo exploratório, com base em pesquisa empírica.

As pesquisas qualitativas são guiadas por temas significativos de pesquisa (SAMPIERI et al., 2013), como no caso de aprendizagem empreendedora em contextos de vulnerabilidade social. O enfoque qualitativo, para Yin (2016), é coerente quando se busca compreender um determinado nível de realidade abstrata com diferentes significados, motivações, crenças, valores e percepções. Este autor complementa afirmando que, na pesquisa qualitativa, o primeiro a falar de si é o objeto pesquisado. Neste sentido, pode-se dizer que a pesquisa qualitativa mergulha na realidade dos sujeitos, bom como nos sentidos ou significados que um acontecimento produz nestes sujeitos. A aprendizagem com foco no empreendedorismo pode ser vista como um desses fenômenos, onde as pessoas assimilam os conhecimentos recém adquiridos, e os organizam com os já existentes, afetando o comportamento empreendedor (HOLCOMB et al., 2009). Para estes autores, a aprendizagem empreendedora pode ocorrer de forma direta, quando os indivíduos aprendem a partir da experiência, ou indireta, quando ocorre por meio de observação dos comportamentos de outras pessoas ou de suas ações e seus resultados, e a forma como são percebidas.

Para Silva et al. (2014) a utilização da abordagem qualitativa é orientada para objeto de conhecimento pouco estudado ou que tenha uma complexidade inerente à sua essência, gerando informações empíricas sobre a realidade. Nos estudos qualitativos de Flick (2013), os dados são coletados no contexto onde acontecem os fenômenos, com foco na compreensão e na interpretação dos fatos, exigindo uma interação entre pesquisador e pesquisado.

O enfoque qualitativo também se demonstra adequado ao estudo da vulnerabilidade social em escolas municipais, tendo em vista que se busca a compreensão da realidade do contexto dos participantes, sob suas perspectivas. Nas pesquisas qualitativas, preferencialmente, os sujeitos de pesquisa devem ser indivíduos ou grupos que estejam envolvidos em experiências similares (CRESWELL, 2014), como no caso de diretores e professores das escolas que são objeto de estudo.

Considera-se coerente a adoção da abordagem qualitativa para este estudo em função de seu objetivo, visto que a reflexão sobre os fatores associados às práticas inovadoras utilizadas, na perspectiva de diretores e professores de escolas investigados, a partir de suas crenças, valores e da forma como captam a realidade em que vivem, representa um dos fundamentos para a compreensão do fenômeno em questão. Outro aspecto que sustenta a adequabilidade da abordagem qualitativa para esta pesquisa é o fato de que a mesma se dá diante do significado da vida real dos sujeitos, perspectivas e opiniões, envolvendo as condições em que o fenômeno ocorre, tendo enfoque nas reflexões emergentes a partir dos relatos dos entrevistados, como no caso dos professores e diretores das instituições de ensino, que atuam em atividades semelhantes e vivenciam experiências similares.

No que se refere ao tipo exploratório desta pesquisa, foram levantados dados sobre as escolas, professores, alunos e seu contexto em Santa Maria-RS, exploração do campo a ser estudado e o planejamento para a coleta de dados nas escolas. Para Sampieri et al. (2013) os estudos exploratórios são realizados quando o objetivo é examinar um tema pouco estudado, sobre o qual se tem muitas dúvidas ou que ainda não foi abordado antes. Tais estudos servem para obter informações sobre a possibilidade da realização de pesquisas mais completas relacionadas a um contexto particular como estudos em escolas de ensino fundamental em contextos de vulnerabilidade social. Para Vergara (2015) estudos exploratórios visam investigar objetos de estudo que apresentam carência de conhecimento, e abordar temas pouco estudados na literatura, como as práticas inovadoras e sua associação com a aprendizagem empreendedora. Faria Júnior (2013) também esclarece que essa abordagem é usada quando se buscam entendimentos sobre a natureza geral de um problema, possíveis hipóteses e variáveis, em relação aos quais existe pouco conhecimento prévio. Este autor

destaca que a flexibilidade do método permite ao investigador iniciar o estudo sem a preocupação sobre o que será encontrado.

Apresentam-se a seguir os tópicos unidades de análise, bem como as técnicas para coleta e os passos de análise dos dados propostos para este estudo.

3.2 UNIDADES DE ANÁLISE

As unidades de análise, de acordo com Sampieri et al. (2013), constituem os participantes, objetos, eventos ou comunidades de estudo, que depende da formulação da pesquisa e dos alcances do estudo. Para Richardson (2017) essa ideia sugere que a unidade de análise, em geral, é uma pessoa, mas também podem ser cidades, instituições, entre outros.

A pesquisa foi realizada em duas escolas de ensino fundamental de Santa Maria-RS. A fim de preservar a identidade dos participantes, conforme Termo de Confidencialidade (TC) (Apêndice D), as escolas estão citadas neste trabalho como Escola A e Escola B. A escolha se deu em virtude de as instituições de ensino localizarem-se em regiões de periferia, inseridas em contextos de vulnerabilidade social, após realizada consulta prévia à Secretaria Municipal de Educação (SMED), e à Secretaria de Desenvolvimento Social (SDS) do município. Foram convidados seis professores de anos finais (6º ao 9º ano) de cada escola para participarem, totalizando 12 (doze) docentes. Na conceituação de Sampieri et al. (2013), essa escolha é por amostragem não probabilística, por conveniência e por acessibilidade.

Conforme Eisenhardt, Graebner e Sonenshein (2016), estudos de natureza qualitativa, que utilizem a técnica de entrevista, podem ser considerados tecnicamente adequados quando definem de quatro a 10 (dez) indivíduos para serem entrevistados. Diante disso, percebe-se como coerente o número de entrevistas realizadas.

A escolha de professores para a realização de entrevistas deve-se aos objetivos propostos neste trabalho e baseia-se na visão de Morais (2014), Moran (2015) e Sena (2016). Segundo os autores, o professor é considerado o elo principal na transformação da realidade educacional. A partir da figura do professor é que se pode pensar em uma mudança significativa na formação dos alunos, pois o docente deve atuar como facilitador do aprendizado. Para isto, deve dispor de um aparato técnico-científico embasado em teorias constadoras de uma educação eficiente e plena, com destaque para seu papel de mediador do processo, tendo em vista que o professor, enquanto mediador do processo educacional deve favorecer todas as possibilidades que estiver dentro do cotidiano dos seus alunos, tanto

para a educação básica como para o ensino superior (MORAIS; 2014, MORAN; 2015, SENA; 2016).

Foram pesquisados os anos finais do ensino fundamental em virtude de, conforme o Censo Escolar 2018, constituírem o período com maior defasagem educacional em índices de desempenho educacional, e apresentarem umas das piores taxas de reprovação e evasão da educação básica no País (INEP, 2018). Na visão de Lacruz, Americo e Carniel (2019), esses indicadores demonstram a necessidade de estudos nesse período escolar, para que possam proporcionar reflexões sobre formas de direcionar seu desenvolvimento.

Também participaram da pesquisa as diretoras de ambas as escolas, bem como a Secretária Municipal de Educação. Entendeu-se importante a participação destas no trabalho, no sentido de cumprir com os objetivos propostos na pesquisa e de buscar maior compreensão das realidades, sob as perspectivas de ocupantes de cargos de gestão voltados ao ensino fundamental em diferentes hierarquias.

O Quadro 3 sintetiza o número de participantes pesquisados.

Quadro 3 - Número de participantes da pesquisa

CARGO	ESCOLA A	ESCOLA B	SMED	TOTAL
Secretária Municipal de Educação	---	---	1	1
Diretoras das Escolas	1	1	---	2
Docentes de Anos Finais das Escolas	6	6	---	12
TOTAL	7	7	1	15

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em estudos qualitativos, de acordo com Sampieri et al. (2013), o número de unidades de análise não é importante do ponto de vista probabilístico, visto que o interesse do pesquisador não é generalizar os resultados do estudo para uma população mais ampla, mas sim interpretar o ponto de vista do entrevistado sobre determinado tema ou fenômeno. Ainda conforme os autores, pode-se considerar não relevante a necessidade de serem adotados procedimentos sistemáticos de seleção de amostras. A sessão seguinte trata da coleta de dados.

3.3 COLETA DE DADOS

As técnicas utilizadas para o levantamento de dados foram a entrevista individual semiestruturada e a observação. De acordo com Yin (2016), entrevistas e observação são técnicas interativas, visto que a entrevista pode conduzir o pesquisador para a observação, enquanto as observações podem sugerir os aprofundamentos necessários para as entrevistas, o que justifica a escolha dessas técnicas de pesquisa.

A entrevista semiestruturada, ao contribuir para aprofundar estudos específicos sobre a realidade, permite nortear o caminho na abordagem do estudo em foco, com questões abertas e baixa estruturação direcionando a um nível mínimo de homogeneização da coleta dos dados entre os sujeitos (YIN, 2016). Conforme Richardson (2017), a técnica de entrevista semiestruturada é conveniente quando o foco principal do pesquisador é conhecer determinado evento a partir da realidade do entrevistado. Belk, Fischer e Kozinets (2013) sugerem que a entrevista vem se expandindo como forma de coleta de dados qualitativos, em pesquisas sobre comportamento nas ciências sociais, seja ela considerada aberta, em profundidade ou semiestruturada. A entrevista semiestruturada permite, tanto para o entrevistador, quanto para o entrevistado, a possibilidade de se aprofundar em determinado tema, se necessário. Este tipo de entrevista é uma ferramenta privilegiada para pesquisadores que buscam compreender o que os informantes pensam e sua percepção sobre determinado processo (FISCHER; CASTILHOS; FONSECA, 2014). Dessa forma, tal técnica foi selecionada como adequada para levantar as informações necessárias para atender os objetivos deste estudo, junto aos docentes, diretoras das escolas e Secretária Municipal de Educação.

Após autorização das escolas e da SMED para a realização da pesquisa, o convite para participarem da entrevista ocorreu previamente juntamente aos docentes, de maneira informal e oral, no qual se explicava o projeto em questão e as etapas de realização. Posteriormente, os convites foram estendidos às diretoras e à Secretária Municipal de Educação. Todos aceitaram o convite e uma data e horário foram agendados. Em dois casos, foi necessário reagendar as entrevistas devido a imprevistos com os entrevistados. As entrevistas ocorreram nos locais de preferência dos entrevistados, sendo estes as salas dos professores ou salas de aulas, nos meses de outubro e novembro de 2019. O material foi gravado, transcrito e posteriormente analisado. As coletas foram realizadas mediante a exposição dos objetivos da pesquisa e a assinatura do termo de confidencialidade e de consentimento livre e esclarecido do

entrevistado (Apêndices D e E). As entrevistas tiveram duração média de 55 (cinquenta e cinco) minutos.

Para a realização das entrevistas, elaboraram-se três roteiros compostos por perguntas abertas e fechadas, baseados nos objetivos da pesquisa e com suporte sustentado pela base teórica, adaptados para docentes (Apêndice A), diretoras das escolas (Apêndice B) e Secretária Municipal de Educação (Apêndice C). Em sua estruturação, nos roteiros consta uma seção de perguntas fechadas para fins de coleta de dados complementares, incluindo questões sobre gênero, idade, formação profissional, tempo de docência e outras perguntas abertas agrupadas por assunto e subdivididas em cinco blocos: quanto à história de vida, quanto à carreira profissional, quanto às práticas inovadoras, quanto à aprendizagem empreendedora e quanto à vulnerabilidade social. As perguntas tiveram como finalidade fornecer informações pertinentes ao objeto desta pesquisa, e na forma de perguntas abertas para facilitar a obter relatos contínuos do entrevistado e com a menor interrupção possível por parte do pesquisador.

O bloco Práticas Inovadoras de Ensino baseia-se em Morais (2014), Horn e Staker (2015), Kenski (2015), Christensen et al. (2015) e Bacich e Moran (2018) e relaciona-se aos objetivos específicos “identificar práticas inovadoras adotadas em escolas municipais de ensino fundamental em situação de vulnerabilidade social” e “identificar a contribuição das práticas inovadoras de ensino para o processo de aprendizagem empreendedora em contexto de vulnerabilidade social”.

O bloco Aprendizagem Empreendedora tem como base Rae (2004), Taylor e Thorpe (2004) e Politis (2008) e relaciona-se aos objetivos específicos “verificar se as práticas inovadoras na educação são reconhecidas como proposta de ensino e aprendizado pelos professores” e “identificar a contribuição das práticas inovadoras de ensino para o processo de aprendizagem empreendedora em contexto de vulnerabilidade social.”.

O bloco Vulnerabilidade Social fundamenta-se em Sánchez e Bertolozzi (2007), Monteiro (2011) e Costa et al. (2018) e tem relação com o objetivo específico “caracterizar o contexto de vulnerabilidade social em que as escolas estão localizadas, sob a percepção de professores e diretores”.

Nesta pesquisa, também foi utilizada a técnica da observação. Para Vergara (2015), a observação seria uma solução para o estudo de fenômenos complexos e institucionalizados, quando se pretende realizar análises descritivas e exploratórias ou quando se tem o objetivo de inferir sobre um fenômeno que remeta a certas regularidades. A observação, conforme a autora, é utilizada para coletar dados sobre as características dos participantes que não são

facilmente acessíveis por meio de outros métodos, para identificar os resultados de práticas específicas, e documentar os processos fisiológicos e psicológicos. A observação permite também, de acordo com Richardson (2017), a detecção e obtenção de informações por vezes não apreendidas por outros métodos. Na visão deste autor, a observação revela-se como um privilegiado modo de contato com o real, uma vez que é observando que o pesquisador pode se situar, compreendendo a realidade no qual está imergindo. Nesse sentido, para compreender melhor a realidade, a observação exige a inserção do pesquisador no grupo observado, interagindo com os sujeitos e partilhando o espaço social da pesquisa (RICHARDSON, 2017).

Na técnica de observação, de acordo Sampieri et al. (2013), os pesquisadores contam com a utilização do diário de campo, identificado como o seu principal instrumento de trabalho e que consiste em um instrumento para o registro de informações que emergem do trabalho de campo e que posteriormente serão utilizadas pelo pesquisador ao fazer a análise dos dados. Para Flick (2013) e Richardson (2017), o diário de campo consiste no registro completo e preciso das observações dos fatos concretos, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do profissional/investigador, suas reflexões e comentários. O diário de campo facilita criar o hábito de observar, descrever e refletir com atenção os acontecimentos do dia de pesquisa, por essa condição ele é considerado um dos principais instrumentos científicos de observação e registro, e ainda uma importante fonte de informação para uma equipe de trabalho (FLICK; 2013, RICHARDSON; 2017). Terminada essa fase, o pesquisador já tem percebido alguns padrões, temas, consistências e exceções recorrentes. Todo esse processo o ajudará no objetivo da análise das observações (RICHARDSON, 2017).

Para a consecução deste trabalho, o pesquisador frequentou semanalmente as escolas pesquisadas, no período de 12 de março a 22 de novembro de 2019. Nas ocasiões, foram observadas as atividades realizadas em salas de aulas e na escola, interações entre professores, alunos e diretores. Foram realizadas anotações no diário de campo sobre as atividades, relacionadas aos objetivos da pesquisa, constando datas, horários, e descrição dos fenômenos observados. De posse dos dados, teve início a etapa de análise dos dados, tratada na próxima seção.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Patton (2002), afirma que não existe uma fórmula para transformar os dados qualitativos em achados e que os procedimentos de análise variam dependendo do objetivo do

estudo, uma vez que envolvem diferentes normas e expectativas. Para a consecução deste estudo, à luz da teoria e com base nos objetivos, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016) para tratamento das informações coletadas. A técnica será abordada na seção seguinte.

3.4.1 Análise de Conteúdo

As informações colhidas e gravadas nas entrevistas foram transcritas na íntegra, resultando em material empírico. Para a análise deste material, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Essa técnica de análise tem como objetivo compreender analiticamente o sentido das expressões, seus conteúdos e significações explícitas ou ocultas. Para Richardson (2017) a análise de conteúdo é uma questão fundamental na área de ciências humanas e com o passar do tempo tem-se transformado em um mecanismo importante para o estudo da interação entre os indivíduos. A análise do conteúdo na pesquisa qualitativa permite identificar as diferentes percepções e descrever os fenômenos, sendo empregadas quando o problema de pesquisa é de difícil observação por ética ou complexidade (SAMPIERI et al., 2013), caso do presente estudo.

Conforme Richardson (2017), a técnica de análise de conteúdo proporciona ao pesquisador compreender o que está por trás das manifestações informadas no momento da coleta, podendo ir além das aparências do que está sendo comunicado.

Essa técnica é constituída por três importantes fases, conforme Bardin (2016). Inicia-se pela pré-análise, seguindo pela exploração do material e finalizando por meio do tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na primeira fase, o material é organizado de forma a sistematizar as ideias iniciais. Inclui a leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação das hipóteses e dos objetivos e elaboração de indicadores.

A segunda fase, exploração do material, é considerada, na visão de Yin (2016), de suma importância, pois possibilita a riqueza das interpretações e inferências. Consiste na definição de categorias (categorização e contagem frequencial) e descrição analítica dos materiais textuais coletado. Já a terceira fase, conforme Bardin (2016) consiste no tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nessa fase ocorre o tratamento dos resultados e evidências das informações para análise; é preciso percepção, análise reflexiva e crítica.

Esta etapa do estudo iniciou pela análise categorial *a priori*, baseada nos objetivos deste projeto, e não *a priori*, baseada nos relatos dos entrevistados. Para Bardin (2016) a análise categorial exige primeiramente uma classificação de elementos em suas características

distintas e posteriormente o reagrupamento conforme os critérios previamente definidos, onde as categorias reúnem grupos de elementos com características comuns. Para tanto, optou-se pela análise de enunciação. Nessa técnica, o discurso é tomado como um ato da fala, apoiando-se na concepção de comunicação como processo, sujeito às condições de produção e do rodeio para enunciação. A análise de enunciação busca a compreensão do ponto de vista do entrevistado, bem como de suas referências. O plano de análise de enunciação divide-se em codificação inicial, categorização e inferência (VERGARA, 2015). A codificação inicial consiste na leitura flutuante das transcrições das entrevistas, identificando as unidades de registro, ou seja, significa uma unidade a se codificar, podendo esta ser um tema, uma palavra ou uma frase.

No processo de categorização não *a priori*, adotaram-se os critérios léxicos, ou seja, foi atribuídos sentido e significado às palavras dos entrevistados. Este processo permitiu a junção de um número significativo de informações organizadas em duas etapas, inventário, onde se isolam os elementos comuns e classificação, onde os elementos são divididos e organizados, posteriormente estas informações foram agrupadas em um quadro denominado protocolo de entrevistas. A análise lexical tem como material de análise as próprias unidades de vocabulário, ou seja, as palavras portadoras de sentido, como substantivos, adjetivos e verbos, relacionados ao objeto de pesquisa (BARDIN, 2016).

Na fase de inferência, foram interpretados os dados, procurando embasar as análises categoriais com o referencial teórico, dando sentido à interpretação. Para Richardson (2017), na análise de conteúdo categorial, os critérios devem ser homogêneos, exaustivos, exclusivos e objetivos, ou seja, codificadores diferentes devem chegar aos mesmos resultados. A análise de conteúdo categorial trata do desmembramento das falas em categorias, em que os critérios de escolha e de delimitação se orientam pela investigação dos temas relacionados ao objetivo de pesquisa, identificados nos discursos dos sujeitos pesquisados (BARDIN, 2016).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, apresentam-se os passos de análise adotados para este estudo, os quais são tratados separadamente no decorrer desta seção.

Passos de análise:

1. Leitura flutuante;
2. Protocolo de entrevistas;
3. Categorização das falas dos entrevistados;
4. Escolha e elaboração dos quadros de referência das categorias de análise a priori;
5. Definição das categorias de análise a priori;
6. Definição das categorias de análise não a priori.

Passo 1 – Leitura Flutuante

A leitura flutuante ocorre no momento que o pesquisador começa a conhecer o texto proveniente das falas transcritas (Richardson, 2017), e possibilita que o pesquisador tenha um contato inicial com o material, conhecendo a estrutura da narrativa e tendo as primeiras orientações e impressões em relação às mensagens do material coletado.

Conforme Bardin (2016), essa etapa permite tomar contato exaustivo com o material coletado e transcrito. O termo flutuante é uma analogia à atitude do psicanalista, pois aos poucos a leitura se torna mais precisa, em função de hipóteses e com base nas teorias que sustentam o material.

Passo 2 – Protocolo de Entrevistas

O protocolo de entrevistas consiste em um quadro que sintetiza os aspectos mais importantes das entrevistas, a fim de organizar os dados de forma mais adequada e coerente em relação aos objetivos a que se propõe o estudo (MINELLO, 2014). O protocolo de entrevistas, organizado a partir do roteiro de entrevistas, foi organizado em quatro seções:

1. História de Vida/Trajatória profissional: contemplando idade, sexo, formação, tempo de docências, experiências marcantes da vida pessoal e profissional;
2. Práticas Inovadoras de Ensino: contempla práticas inovadoras conhecidas e que utilizam nas atividades, aspectos que facilitam e dificultam e utilização de tecnologia;
3. Aprendizagem Empreendedora: contemplando questões de como ocorre e o que é relevante para o aprendizado, conhecimentos e habilidades considerados importantes;
4. Vulnerabilidade Social: abrangem o contexto da escola e dos alunos, dificuldades encontradas na escola e como influenciam o aprendizado.

Passo 3 – Categorização das falas dos entrevistados

Esta etapa constitui-se no processo de segmentação dos textos das entrevistas, já sumarizadas, em unidades menores, que podem ser orações, sentenças, parágrafos e até mesmo tópicos. A granularidade da categorização dependeu exclusivamente da aplicação a

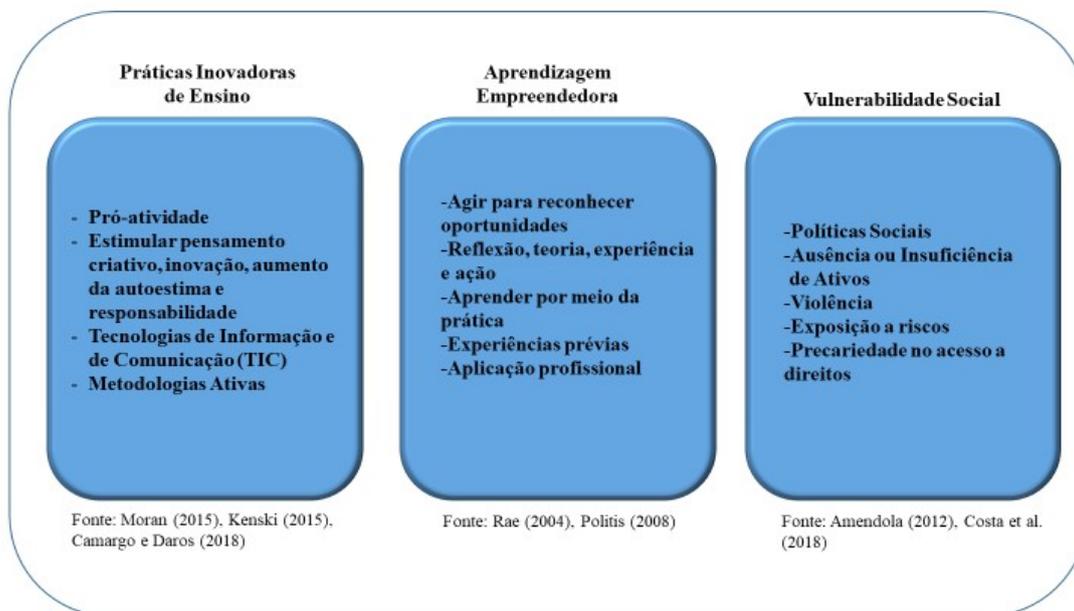
que se destina a segmentação (VERGARA, 2015). Para Madeira et al. (2011) segmentar o texto em proposições significa dividir o material da fala em estruturas predicativas desse tipo, tão simples e curtas quanto possível.

A análise textual concretiza-se a partir de um conjunto de documentos, denominado por Bardin (2016) como corpus. Esse conjunto representa as informações da pesquisa e para a obtenção de resultados válidos e confiáveis, por isso, requer uma seleção e delimitação rigorosa, sendo necessário definir uma amostra a partir de um conjunto maior de textos (BARDIN, 2016).

Passo 4 - Escolha e elaboração dos quadros de referência para definição das categorias de análise a priori

Para Bardin (2016) as categorias são deduzidas das teorias que servem de fundamento para a pesquisa. São delimitações nas quais as unidades de análise serão colocadas ou organizadas. Esses agrupamentos constituem as categorias *a priori*. Nesse sentido, foram escolhidos três quadros de referência teórica para nortear essa escolha, conforme expostos na Figura 2.

Figura 2 - Quadros de Referência para Definição das Categorias de Análise *a Priori*



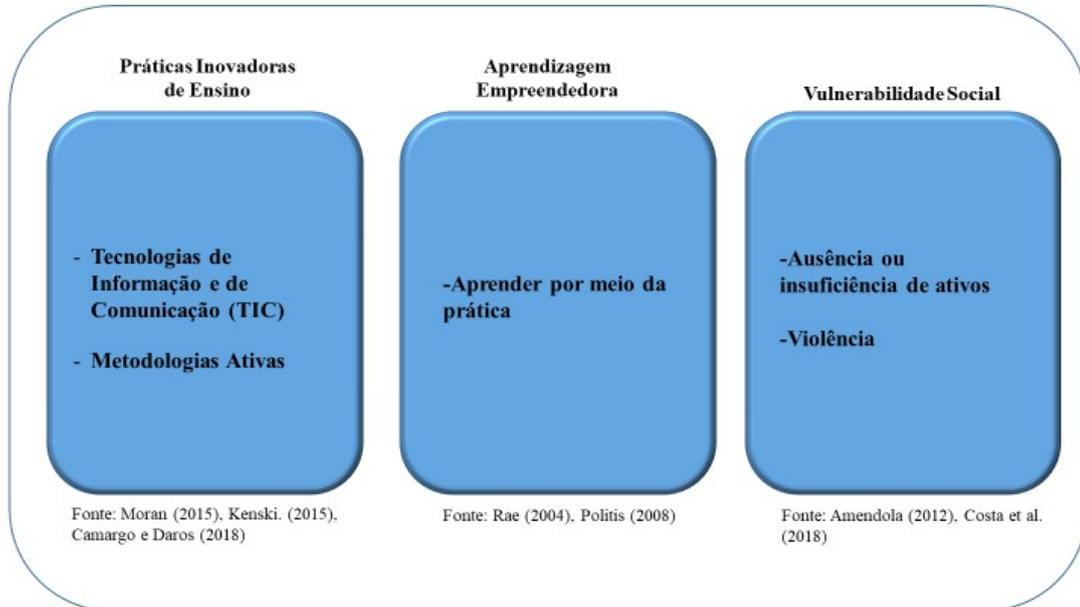
Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir destas três categorias de referência, escolhidos com base nos objetivos deste trabalho e no suporte teórico adequado, elaboraram-se a Figura 3, que apresenta a definição das categorias de análise *a priori*, para nortear a execução deste estudo.

Passo 5 - Definição das categorias de análise a priori

Para contribuir com a análise dos dados, foi resgatada a Figura 3, e cruzada com os dados coletados, evidenciando trechos das falas dos entrevistados em cada categoria previamente definida, sustentando-as com referências teóricas. A Figura 3 foi organizada em função dos objetivos do estudo e do referencial teórico abordado.

Figura 3 - Categorias de Análise Definidas *a Priori*



Fonte: Elaborado pelo autor.

Passo 6 – Definição das Categorias de análise não a priori

Além da categorização *a priori*, a partir do referencial teórico, foi realizada a categorização não *a priori* (BARDIN, 2016).

Nesta fase foram analisadas as similaridades nos relatos dos entrevistados para a definição das categorias de análise não *a priori*. De acordo com Richardson (2017), a categorização não *a priori* trata-se de um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes, que constituem as categorias. A categorização, além de reunir elementos semelhantes, também implicou nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que foram construídas. Nesse processo, as categorias foram sendo aperfeiçoadas e delimitadas cada vez com maior rigor e precisão (YIN, 2016). A análise categorial não *a priori* partiu das entrevistas, considerando como categorias de análise os aspectos similares entre os relatos da maioria dos entrevistados, e de certas semelhanças entre as características comportamentais e as percepções sobre o fenômeno que está sendo pesquisado (BARDIN, 2016).

De forma a proporcionar uma visão ilustrativa e contribuir para a compreensão dos procedimentos metodológicos propostos para este estudo, apresenta-se a seguir um quadro com a matriz de amarração (Quadro 4).

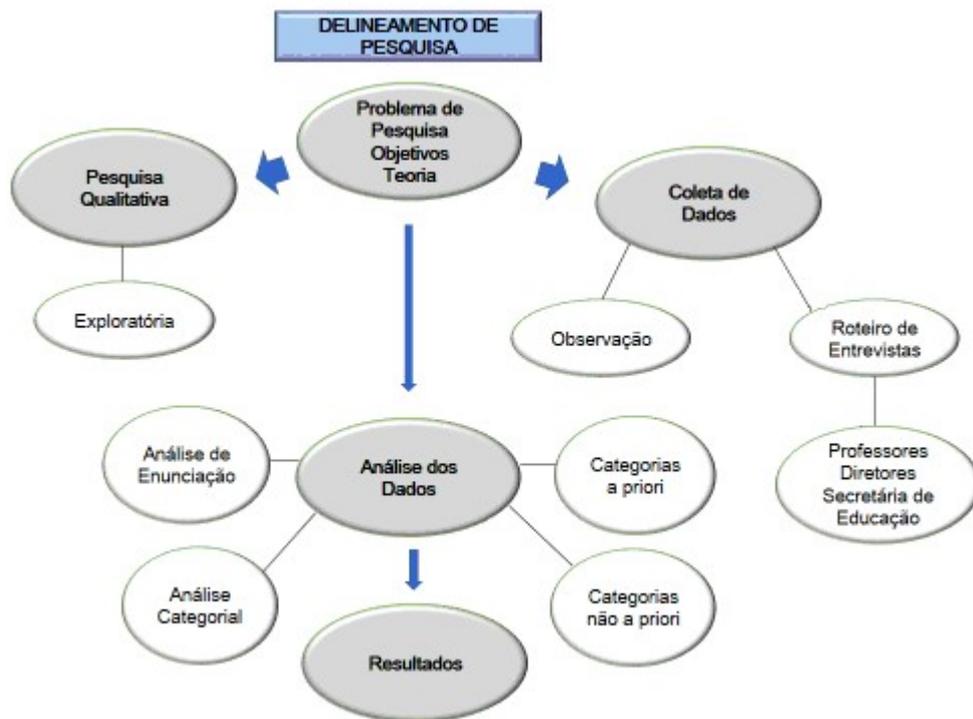
Quadro 4 - Matriz de Amarração da Pesquisa

Objetivos		Fundamentação Teórica	Questões de Pesquisa	Unidades de Análise	Coleta de Dados/Análise
Geral	Específicos				
Analisar as práticas inovadoras de ensino adotadas em escolas municipais de ensino fundamental de Santa Maria - RS, em situação de vulnerabilidade social, e se estão contribuindo com o processo de aprendizagem empreendedora, sob a percepção de professores e diretores.	Identificar práticas inovadoras de ensino adotadas em escolas municipais de ensino fundamental em contexto de vulnerabilidade social	-Práticas Inovadoras de Ensino; -Vulnerabilidade Social.	Quais práticas inovadoras são adotadas em escolas municipais de ensino fundamental em contexto de vulnerabilidade social?	-12 professores de 2 escolas -2 diretores de escolas -Secretária Municipal de Educação	-Entrevistas semiestruturadas e Observação/ Análise de Conteúdo
	Verificar se práticas inovadoras de ensino são reconhecidas como proposta de ensino e aprendido pelos professores	-Aprendizagem Empreendedora	De que forma práticas inovadoras de ensino são reconhecidas como proposta de ensino e aprendido pelos professores?		
	Caracterizar o contexto de vulnerabilidade social em que as escolas estão inseridas, sob a percepção dos professores e diretores	-Vulnerabilidade Social	Como é o contexto de vulnerabilidade social em que as escolas estão inseridas, sob a percepção dos professores e diretores?		
	Identificar a contribuição das práticas inovadoras de ensino para o processo de aprendizagem empreendedora em contexto de vulnerabilidade social	-Práticas inovadoras; -Aprendizagem Empreendedora; -Vulnerabilidade Social.	Quais as contribuições das práticas inovadoras de ensino para o processo de aprendizagem empreendedora, em contexto de vulnerabilidade social?		

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Telles (2001).

Com base no delineamento de pesquisa, procedimentos de coleta e análise dos dados, adotados em função do problema de pesquisa e objetivos, estruturou-se a Figura 4, que permite a visualização do processo metodológico como um todo.

Figura 4 - Processo Metodológico de Pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na seção 3.5, é apresentada uma breve contextualização do ensino fundamental em Santa Maria-RS e das escolas pesquisadas.

3.5 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL E DAS ESCOLAS PESQUISADAS

O Ensino Fundamental tem constituído foco central da luta pelo direito à educação no Brasil, conforme Medeiros e Lira (2016). Como consequência, nos últimos anos, sua organização e seu funcionamento têm sido objeto de mudanças que se refletem nas expectativas de melhoria de sua qualidade e de ampliação de sua abrangência, consubstanciadas em novas leis, normas, sistemas de financiamento, sistemas de avaliação e monitoramento, programas de formação e aperfeiçoamento de professores e, o mais importante, em preocupações cada vez mais acentuadas quanto à necessidade de um currículo e de novos projetos político-pedagógicos que sejam capazes de dar conta dos grandes desafios educacionais da contemporaneidade (MEDEIROS; LIRA, 2016).

De acordo com Saviani (2018), a estrutura do sistema educacional brasileiro é definida por duas legislaturas principais. São elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n.º 9.394 de 1996, conhecida como LDB – e as diretrizes gerais da Constituição Federal de 1988 – que determina que a educação básica é um direito de todos os cidadãos. Essas diretrizes autorizam que as esferas governamentais conduzam e mantenham os programas educacionais, que são pensados a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme o autor, a BNCC está prevista na LDB como um conjunto de orientações de aprendizagem dos alunos para atingir metas educacionais. Ou seja, ela busca garantir que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento básicos e indispensáveis, independentemente de onde vieram ou de suas condições de estudo (SAVIANI, 2018).

Na LDB (1996), o ensino fundamental é um dos níveis da educação básica no Brasil. O ensino fundamental é obrigatório, gratuito (nas escolas públicas), e atende crianças a partir dos seis anos de idade. O objetivo do ensino fundamental brasileiro é a formação básica do cidadão. Para isso, conforme o artigo 32º da LDB, é necessário:

- I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Conforme a LDB (1996), os municípios devem atuar priorizando a educação infantil e o ensino fundamental. Desde 2006, a duração do ensino fundamental, que até então era de oito anos, passou a ser de nove anos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi alterada em seus artigos 29, 30, 32 e 87, através da Lei Ordinária n.º. 11.274/2006, que definiu essa ampliação. O ensino fundamental, desde então, passou a ser dividido da seguinte forma: os anos iniciais compreendem do 1º ao 5º ano, e anos finais compreendem do 6º ao 9º ano (SAVIANI, 2018).

Em Santa Maria-RS, segundo dados obtidos junto à SMED, em 2019, havia 77 (setenta e sete) escolas municipais, 1.566 (mil quinhentos e sessenta e seis) professores e aproximadamente 20.000 (vinte mil) alunos na rede pública de ensino fundamental.

A escola A possui 15 (quinze) professores dos anos finais, 120 (cento e vinte) alunos nesse período escolar e foi fundada em 09/05/1982.

A escola B possui nove professores dos anos finais, 95 (noventa e cinco) alunos nesse período escolar, foi fundada em 12/12/2016 e iniciou as atividades em 06/03/2017.

A próxima seção trata-se dos aspectos éticos desta pesquisa.

3.6 ASPECTOS ÉTICOS

O presente estudo primeiramente foi registrado junto ao Gabinete de Projetos (GAP) da UFSM, sob número 052161 após encaminhado à Plataforma Brasil (CEP/CONEP), sendo aprovado, originando o CAAE número: 22512819.9.0000.5346.

Para atendimento das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (resolução CNS 196/96), foi entregue aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, recebendo estes todas as explicações pertinentes, concordaram com a realização das entrevistas, assinando de forma espontânea o termo (Apêndice E).

Quanto à confidencialidade dos dados, o pesquisador responsável por esta pesquisa – Prof. Dr. Ítalo Fernando Minello substituído pelo Prof. Dr. Luis Felipe Dias Lopes – comprometeu-se a manter a privacidade e a confidencialidade (Termo de Confidencialidade) dos dados utilizados e a preservação integral do anonimato dos participantes (APÊNDICE D).

3.6.1 Benefícios da Pesquisa

Esta pesquisa se propõe a Analisar as práticas inovadoras de ensino adotadas em escolas municipais de ensino fundamental de Santa Maria-RS, em situação de vulnerabilidade social, e se estão contribuindo com o processo de aprendizagem empreendedora, sob a percepção de professores e diretores.

3.6.2 Riscos da Pesquisa

Ao serem instigados a relatarem fatos de suas vidas e sobre suas atividades profissionais e do contexto em que atuam, os participantes podem sentir-se desconfortáveis e podem optar por interromperem a entrevista a qualquer momento.

No capítulo 4, será abordada a análise dos resultados da pesquisa.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, serão apresentados e analisados os resultados alcançados durante o desenvolvimento da pesquisa.

Em um primeiro momento, foram realizadas 12 (doze) entrevistas com professores de anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), de duas escolas municipais de periferia pesquisadas, que se localizam em contextos de vulnerabilidade social. Posteriormente, foram entrevistadas as diretoras das duas escolas e também a Secretária Municipal de Educação. As entrevistas foram transcritas na íntegra. Após a leitura flutuante, as transcrições foram sumarizadas no quadro protocolo de entrevistas, visando facilitar a análise qualitativa dos dados, tendo por base os objetivos da pesquisa e os quadros de referência.

O método de análise, tendo em vista o objetivo geral do estudo, busca contribuir para a reflexão acerca de um fenômeno sob a ótica do investigado. Yin (2016) destaca que um dos focos da pesquisa qualitativa é interpretar as percepções dos pesquisados, de modo que os dados são a representação de seus atos diante de determinadas circunstâncias, o que exige a imersão do pesquisador no contexto em questão.

Resgatam-se os procedimentos de análise dos resultados adotados.

1 – Leitura Flutuante das entrevistas, etapa onde ocorreu o primeiro contato do pesquisador com as transcrições das falas dos entrevistados. Fase em que emergiram as primeiras impressões sobre o texto analisado;

2 – Elaboração do quadro protocolo de entrevistas, constituído de informações, palavras ou trechos das falas dos entrevistados, visando, de forma sucinta, demonstrar as informações e percepções acerca dos seguintes temas: profissão dos pais, experiências marcantes da vida, formação, experiências marcantes da trajetória profissional, práticas inovadoras em educação, aprendizagem empreendedora e vulnerabilidade social. Elaboraram-se três quadros protocolo de entrevistas - para docentes, diretoras e Secretária Municipal de Educação.

3 – Categorização da fala dos entrevistados, que se constituiu no processo de segmentação dos textos das entrevistas, já sumarizadas, em unidades menores, que podem ser orações, sentenças, parágrafos e até mesmo tópicos.

4 – Análise da enunciação, buscando a interpretação do implícito que se pode extrair de um enunciado, como pressupostos, subentendidos e insinuações.

5 – Análise das categorias definidas *a priori*, à luz da teoria adotada e dos objetivos propostos para este estudo. Consistiu na classificação dos elementos constitutivos das falas,

por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamentos seguindo os critérios previamente definidos (BARDIN, 2016).

6 – Análise das categorias definidas não *a priori*, onde o pesquisador identificou as categorias durante o processo de análise dos relatos dos entrevistados, e em seguida sustentou teoricamente.

4.1 PROTOCOLO DE ENTREVISTAS

O protocolo de entrevistas, para Minello (2014), consiste em uma sequência de quadros que sintetizam os aspectos mais importantes extraídos das entrevistas, a fim de organizar os dados de forma mais adequada e coerente em relação aos objetivos propostos. O protocolo de entrevistas proporciona um panorama geral, sendo o instrumento organizado em quatro seções: História de Vida/Trajatória Profissional, Práticas Inovadoras em Educação, Aprendizagem Empreendedora e Vulnerabilidade Social.

Foi organizado separadamente um quadro protocolo de entrevistas para docentes, diretoras das escolas e Secretária Municipal de Educação. Com o intuito de facilitar a visualização e compreensão, foram utilizadas as siglas P1 a P12 para referir-se aos trechos das entrevistas dos professores, sendo que P1 a P6 se relacionam aos professores da escola A e P7 a P12 aos da escola B. As siglas DirA e DirB referem-se às falas das diretoras das escolas A e B, respectivamente. A sigla SME refere-se à Secretária Municipal de Educação.

Essa sumarização das entrevistas, apresentada no protocolo de entrevistas, foi essencial para a análise de dados e contribuiu, de maneira eficiente, para a realização da análise de conteúdo e a relação com as categorias não *a priori*, definidas a partir dos relatos obtidos nas entrevistas. Evidencia-se que tal quadro congrega, de fato, a percepção dos entrevistados sobre alguns aspectos que foram investigados neste estudo. Isso, por si só fez emergir suas concepções, evidenciando seu comportamento diante aquilo que foi questionado. Para Ribeiro (2015) a base do comportamento humano está naquilo em que o indivíduo acredita, em seus valores e crenças, chamado de concepções pelo autor, as quais norteiam suas percepções e que se materializam pelo comportamento.

O Quadro 5 apresenta o Protocolo de Entrevista de Professores, o Quadro 6 apresenta o Protocolo de Entrevista com Diretoras das Escolas e o Quadro 7 apresenta o Protocolo de Entrevistas com a Secretária Municipal de Educação.

Quadro 5 – Protocolo de Entrevistas de Professores

(continua)

Professor	História de Vida/Trajétoria Profissional			Práticas Inovadoras de Ensino		Aprendizagem Empreendedora			Vulnerabilidade Social		
	Idade/Sex/Form./P rof. Pais/Tempo doc.	Exper. marcantes da vida	Exper. marc. da traj. prof.	Práticas inovadoras conhecidas e que utiliza	Aspectos Facil./Difi c./Util. tecnolog.	Como ocorre aprendizado	O que é relevante para aprendizado?	Conhecim. e habilidades considera importantes	Contexto da escola e dos alunos	Dificuld. encont. na escola	Como influencia o aprendizado
P1	-Idade: preferiu não informar -Feminino -Letras -Pai ferroviário -Mãe professora -21 anos de docência	-Infância na Gare; - Começou a lecionar desde jovem.	-Dificuldade em trabalhar em outras cidades; -Trabalhar sempre em escolas de periferia.	-Conhece: projeto Escolas Conectadas; -Realiza: concurso literário e reciclagem de livros.	-Pouco interesse dos alunos; -Falta de materiais; -Não utiliza tecnologia	-Quando há interesse do aluno; -Quando há acompanh. familiar	-O professor ter boa didática e estar focado.	-Habil. em tecnologias; -Autonomia do aluno.	-Famílias de Baixa Renda; -Famílias desestruturadas; -Alunos não consid. import. estudar.	-Infraestrut. ruim; -Pouca verba.	-Alunos com fome não aprendem; -Estrutura não possibilita o melhor ambiente.
P2	- Idade: 47 anos -Feminino -Biologia -Pais func. públ. -22 anos de docência	-Passar no vestibular; -Falecim. dos pais.	- Estágio de docência difícil; -Aprendeu a ter menos rigor em sala de aula	-Conhece: robótica; -Realiza: não realiza nenhuma prática inov., exceto joguinhos de montar palavras.	-Falta espaço, material e recursos; -Apenas utiliza TV	-Quando alunos dominam interpretação de textos; -Quando há acompanh. familiar.	-Quando há acompanh. familiar; -Compromet. dos professores; -Estrutura da escola; -Famílias estruturadas facilita.	-Leitura e interpretação -Relacionar com realidade do aluno.	-Muita violência no bairro; -Drogas na escola (noturno); -Ruas com barro; -Esgoto a céu aberto.	-Pouco espaço físico; -Pouca verba (xerox). -Rede elétrica não suporta ar condic.	-Alunos perdem o interesse sem algo diferente; -Alunos se sentem excluídos; -Alunos demonstram pouco interesse.
P3	- Idade: 51 anos -Feminino -Letras -Pai aposentado -Mãe do lar -23 anos de docência	-Chegada na cidade; -Viagem a Londres; -Nascim. da filha.	-Demissão do Yazigi; -Demissão do Coleg. Marista; -Aprovação no concurso.	-Conhece: Inglês à distância da UFSM; -Não considera o que aplica inovador.	-Pouco interesse dos alunos; -Utiliza caixa de som pessoal.	-Quando há interesse do aluno; -Acredita no ensino tradicional.	-Apoio familiar; -Vivência e experiência.	-Saber se expressar; -Interesse do aluno em aprender.	-Famílias desestruturadas; -Violência no bairro; -Drogas com alunos.	-Sem ajuda com xerox; -Rede elétrica não suporta ar condic.	-Falta de interesse dos alunos; -Poucos recursos deixam aula pouco interessante.

Professor	História de Vida/Trajétoria Profissional			Práticas Inovadoras de Ensino		Aprendizagem Empreendedora			Vulnerabilidade Social		
	Idade/Sex/Form./Prof. Pais/Tempo doc.	Exper. marcantes da vida	Exper. marc. da traj. prof.	Práticas inovadoras conhecidas e que utiliza	Aspectos Facil./Difíc./Util. tecnolog.	Como ocorre aprendizado	O que é relevante para aprendizado?	Conhecim. e habilidades considera importantes	Contexto da escola e dos alunos	Dificuld. encont. na escola	Como influencia o aprendizado
P4	- Idade: 46 anos - Feminino - Letras - Pais agricultores - 17 anos de docência	- Infância muito difícil; - Sofreu preconceito por estudar em escola de negros; - Nasc. dos filhos.	- Quando iniciou lecionar no município; - Diferença para escolas estaduais.	- Não conhece e não aplica nenhuma prática inovadora.	- Pouco interesse dos alunos; - Utiliza poucos recursos tecnológicos.	- Aprendizagem é o fazer.	- Acompanh. familiar.	- Desenvol. a autonomia do aluno; - Alunos sabem buscar, pesquisar.	- Falta acompanh. familiar; - Alunos envolvidos com drogas.	- Falta refeitório, alunos comem de pé; - Ruas com barro, alunos faltam em dias de chuva.	- Problemas em casa tiram o foco dos alunos no aprendizado
P5	- Idade: 66 anos - Feminino - Letras - Pai Ferroviário - Mãe do lar - 33 anos de docência	- Passar no vestibular; - Infância pobre.	- Amizade com alunos; - Ser lembrada por ex-alunos.	- Não conhece práticas inovadoras; - Não utiliza, prefere o tradicional	- Pouco interesse dos alunos; - Não utiliza nenhuma tecnologia	- Prática é importante para aprendizagem.	- Conteúdos relacionados com a vida do aluno; - Quando há interesse dos alunos.	- Leitura e interpret. de texto.	- Violência no bairro; - Drogas; - Violência familiar.	- Falta espaço na escola; - Escola melhorou em estrutura.	- Envolvim. de alunos com drogas; - Pouco interesse e desmotivação dos alunos.

Professor	História de Vida/Trajétoria Profissional			Práticas Inovadoras de Ensino		Aprendizagem Empreendedora			Vulnerabilidade Social		
	Idade/Sex/Form./Prof. Pais/Tempo doc.	Exper. marcantes da vida	Exper. marc. da traj. prof.	Práticas inovadoras conhecidas e que utiliza	Aspectos Facil./Difíc./Util. tecnolog.	Como ocorre aprendizado	O que é relevante para aprendizado?	Conhecim. e habilidades considera importantes	Contexto da escola e dos alunos	Dificuld. encont. na escola	Como influencia o aprendizado
P6	-Idade: 38 anos -Feminino -Letras -Pai agricultor -Mãe professora -14 anos de docência	-Nascim. das filhas.	-Graduação proveitosa; -Viagem para China como intérprete; -Falta de apoio familiar frequente.	-Conhece: Projeto Escolas Conectadas; -Utiliza: metodol. que ensinam o aluno a pesquisar.	-Alunos têm facilidade de aprender; -Utiliza tecnologia esporadicamente.	-Quando há interesse do aluno; -Professor organizar sua metodologia dentro do perfil da turma;	-Acompanh. familiar.	-Motivação, pois alunos têm pouco interesse;	-Contexto pobre, mas famílias possuem o básico;	-Falta refeitório; -Rede elétrica não suporta ar condic.; -Ruas com barro e alagamento.	-Falta de ar condicionado dificulta, alunos ficam cansados e agitados.
P7	- Idade: 39 anos -Feminino -Letras -Pai balconista -Mãe do lar -20 anos de docência	-Ser casada com militar possibilitou conhecer outros estados -Nascim. dos filhos	-Ministrar aulas no Distrito Federal; -Foi dona de padaria.	-Conhece: Seminários; -Utiliza: <i>Talk Show</i> , Leitor do Dia, Projeto de Soluções para Comun.	-Falta de transporte para levar alunos; -Falta de material, comput.; -Falta de apoio familiar.	-Quando é relacionado com a vida do aluno.	-As vivências do aluno, o que utilizarão para vida.	-Aluno deve ser capaz de encontrar soluções para seus próprios problemas.	-Comun. formada por pessoas de difer. regiões da cidade; -Tráfego na comun.	-Poucas linhas de ônibus.	-Falta de apoio familiar dificulta a aprendiz; -Alunos passam muitas dificuldades, como fome.
P8	-Idade: 39 anos -Feminino -Letras -Pai Téc. em eletrônica -Mãe aposentada -12 anos de docência	-Mãe deportada -Formatura da filha; -Madastra forneceu material escolar; -Falecimento da avó.	-Ter ministrado aula em diversos municípios.	-Conhece: Projeto Empreender na Escola; matemática para autistas; -Utiliza: ensina alunos a pesquisar.	- Interesse do aluno, tanto facilita como dificulta; -Utiliza poucos recursos tecnol., pois não há na escola.	-Capacidade dos alunos resolverem problemas.	-Acompanh. familiar; -Interesse do aluno.	-Saber interpretar; -Refletir, pensar; -Relacionar com a realidade do aluno.	-Falta de apoio familiar; -Famílias desestrut.; -Alunos passam necessidade extremas.	-Pouca verba para escola; -Não há tecnol. para alunos na escola; -Não há biblioteca.	-Dificuldades dos alunos influencia no aprendizado.

Professor	História de Vida/Trajétoria Profissional			Práticas Inovadoras de Ensino		Aprendizagem Empreendedora			Vulnerabilidade Social		
	Idade/Sex/Form./Prof. Pais/Tempo doc.	Exper. marcantes da vida	Exper. marc. da traj. prof.	Práticas inovadoras conhecidas e que utiliza	Aspectos Facil./Difíc./Util. tecnolog.	Como ocorre aprendizado	O que é relevante para aprendizado?	Conhecim. e habilidades considera importantes	Contexto da escola e dos alunos	Dificuld. encont. na escola	Como influencia o aprendizado
P9	- Idade: 44 anos - Masculino - Matemática - Pai bancário - Mãe professora - 15 anos de docência	- Professora de port. em Tupanciretá; - Treinar artes marciais.	- Cometeu muitos erros de relacion.; - Estágio na escola Marieta de Ambrósio.	- Conhece: metodolog. que se baseiam em como a mente funciona; - Utiliza: trabalhar oralidade e comunicação em matemática.	- Pouco tempo para trabalhar muitos assuntos; - Não ensinar a relação entre os conteúdos; - Não utiliza tecnologia, prefere o tradicional.	- Quando há interesse do aluno.	- Conhecer o aluno.	- Habil. intelectuais e emocionais: aprender a ler, compreend., expressar, refletir.	- Comun. formada por pessoas de difer. regiões da cidade; - Famílias de baixa renda, apenas recebem Bolsa Família.	- Escola esteve pior em recursos e estrutura.	- Clima favorável é o principal fator para aprendizagem.
P10	- Idade: 32 anos - Feminino - Letras e Pedagogia - Pai aposentado - Mãe servid. públ. - 6 anos de docência	- Ter dado aula em diferentes cidades.	- Experienc. ruim como professora em Agudo.	- Sabe da importância, porém não conhece nenhuma prática; - Não utiliza nenhuma prática inovadora.	- Falta de interesse dos alunos dificulta; - Apoio da Direção facilita; - Utiliza pouca tecnologia.	- Quando é relacionado com a vida do aluno.	- Acompanh. familiar; - O prof. mudar forma de trazer o aluno para o conteúdo;	- Interesse do aluno; - Relacionar com a vida.	- Região de alta vulnerab.; - Alunos não se alimentam adequad.	- Dificil acesso à escola; - Poucas verbas.	- Alunos com fome e problemas em casa não têm foco na sala de aula.

Professor	História de Vida/Trajétoria Profissional			Práticas Inovadoras de Ensino		Aprendizagem Empreendedora			Vulnerabilidade Social		
	Idade/Sex/Form./Prof. País/Tempo doc.	Exper. marcantes da vida	Exper. marc. da traj. prof.	Práticas inovadoras conhecidas e que utiliza	Aspectos Facil./Difíc./Util. tecnolog.	Como ocorre aprendizado	O que é relevante para aprendizado?	Conhecim. e habilidades considera importantes	Contexto da escola e dos alunos	Dificuld. encont. na escola	Como influencia o aprendizado
P11	-Idade: 33 anos -Feminino -Pedagogia e História -Pai militar reformado -Mãe servidora da UFSM -6 anos de docência	-Ir morar em Brasília, sem conhecer ninguém.	-Conhecer diferentes realidades quando trabalhou em organismo internacional	-Conhece: projeto da escola de reciclagem; -Utiliza: práticas que relacionam com a vida do aluno e visitas de campo.	-Falta de interesse dos alunos dificulta; -Poucos materiais, pouco recurso; -Usa pouca tecnologia, embora considere útil.	-Quando há acompanh. familiar; -Quando há interesse do aluno.	-Conteúdos relacionados com a vida do aluno.	-Relacionar com a prática, com a realidade do aluno.	-Violência; -Comun. formada por pessoas de diferentes regiões da cidade; -Alunos e pessoas não têm a cultura do cuidado com a escola.	-Difícil acesso à escola; -Falta de recursos; -Rede elétrica não suporta ar condic.	-Faltam estrutura, materiais e melhor climatização para atrair mais os alunos.
P12	-Idade: 29 anos -Feminino -Artes e História -Pai militar reformado -Mãe professora -3 anos de docência	-Ler Revolução dos Bichos.	-Ter ministrado aula no Alternativa, com turmas de 80 alunos.	-Conhece: acredita que não há nada inovador -Utiliza: práticas que relacionem com a vida do aluno. Levar no museu ou exposições.	-Poucos recursos na escola e não há transporte para levar alunos; -Utiliza celular dos alunos para trabalhar com fotos.	-É um processo; -Alunos aprendem quando a aula é mais visual, com imagens.	-Relacionar com vivências e realidade do aluno.	-Saber a teoria e a prática.	-Alunos têm dificuldade em casa; -Alunos têm problemas afetivos.	-Violência diminuiu em função da escola; -Falta acomp. familiar; -Faltam verbas.	-Alunos não demonstram interesse; -Falta de apoio familiar.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

Quadro 6 - Protocolo de Entrevistas com Diretoras das Escolas

Diretor	Trajetória Profissional e Dados de Suporte		Práticas Inovadoras de Ensino			Aprendizagem Empreendedora			Vulnerabilidade Social		
	Idade/Sex/Tempo no cargo	Experiências Marc. da Trajetória Profissional/Erros, decepções, acertos e resultados	É necessário inovar? Por quê?	Práticas inovadoras que conhece/ Utilizadas na escola	Aspectos Facil./Dific./Util. tecnologia?	Como ocorre aprendizado?	O que é relevante para aprendizado?	Conhecim. e habilidades considera importantes?	Contexto da escola e dos alunos	Dificuld. encont. na escola?	Como influencia o aprendizado?
DirA	<ul style="list-style-type: none"> - Idade: 55 anos - Feminino - 1 ano como diretora 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenças marcantes de ser professora e diretora de escola; - Dificuldade na gestão de pessoas; - Decepção com a parte burocrática; - Como professora não teve nenhuma decepção. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sim, pois o aluno não é o mesmo de 3 anos atrás; - Escola vai receber projeto Escolas Conectadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhece: EJA Diurna, Projeto Escolas Conectadas. - Utilizadas na escola: EJA Diurna, e prêmio Escola Sustentável. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de recursos; - Muita burocracia; - Falta apoio: pouca verba e pouco pessoal; - Tecnologia: será implementado o projeto Escolas Conectadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quando há interesse do aluno; - Quando há aproximação da relação professor x aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a realidade do aluno; - Professor deve ter a parte afetiva da aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar com a vida do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta acompanh. familiar; - Drogas no bairro e na escola; - Alunos passam fome; - Alunos são violentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pouco espaço físico; - Esgoto a céu aberto; - Ruas com barro; - Rede elétrica não suporta ar condicion. 	<ul style="list-style-type: none"> - Melhor estrutura e mais recursos motivam o aluno a estudar.
DirB	<ul style="list-style-type: none"> - Idade: 55 anos - Feminino - 2 anos como diretora 	<ul style="list-style-type: none"> - Ter lecionado e ocupado diversos cargos em escolas; - Ter sido Secretária Municipal de Educação; - Erro: ter julgado colegas por não terem mesma dedicação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sim, pois os alunos estão muito expostos à informação; - Deve haver práticas para estimular alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhece: os Porquês da Matem.; - Utilizadas: <i>Talk Show</i>, Projeto de Reciclagem, Projeto Empreender na Escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Engajamento dos profissionais e dos estudantes; - O que há de tecnologia é apenas o que o Projeto Empreender na Escola traz. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quando há a relação de troca, de afeto e parceria entre professor e aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> - A prática de sala de aula é o principal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ler e escrever fluentemente, entender o que leem e conhec. básicos de matemática; - Aluno autônomo, preparado para a vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não considera a vulnerabil. social um agravante; - Pessoas trabalham na comunidade - Há regiões menos favorecidas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Poderia haver mais recursos; - Necessita mais recursos tecnológ. - Falta acompanh. familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> - O que acontece na sala de aula, na relação professor x aluno, é o que determina o aprendizado.

Quadro 7 - Protocolo de Entrevista com a Secretária Municipal de Educação

Secretária Municipal de Educação - SME	Trajetória Profissional e Dados de Suporte		Práticas Inovadoras de Ensino			Aprendizagem Empreendedora			Vulnerabilidade Social		
	Idade/Tempo no cargo	Experiências Marc. da Trajetória Profissional/Erros, decepções, acertos e resultados	É necessário inovar? Por quê?	Práticas inovadoras que conhece/ Utilizadas nas escolas municipais	Aspectos Facil./Dific./Util. tecnologia?	Como práticas influenciam o aprendizado?	Como ocorre aprendizado? O que é relevante para aprendizado?	Conhecim. e habilidades considera importantes?	Contexto das escolas e dos alunos	Dificuld. encont. nas escolas?	Como influencia o aprendizado?
	- Idade: 56 anos - 2 anos e 10 meses no cargo	- Acertos: ter participado das reformas curriculares quando Coordenadora do Curso de ADM da UFSM; participado da criação do programa de mestrado em ADM; ter feito doutorado. Erros: ter passado 3 anos de enfrentamento político com colegas e ter se aposentado com a sensação de não ter vencido esse movimento	Sim. Inovar pode prevenir evasão escolar e distorção de idade/ano dos alunos.	- Conhece: Metodologia <i>Maker</i> - Utilizadas: metodologias ativas (trabalhar com projetos); alunos trabalham com hortas, robótica.	- Dificultam: acomodação; infraestrutura; computadores defasados; falta de compreensão do gestor. - Facilitam: plataforma de gestão do atual prefeito, faculdades e universidades que fazem parceria; BNCC e renovação do quadro de pessoal.	- Diretamente. Na EJA Diurna, houve melhora em 20% na frequência dos alunos.	- Como ocorre: a escola deve ser atrativa para o aluno aprender; - Relevante: conjunto de coisas, mas precisa haver um ambiente voltado para o aprendizado, que o estimule.	- Preparação para a vida, relacionar com a prática.	- Todas escolas são de periferia, todas passam por processos bem complexos; - Muitos casos de violência, suicídio, automutilação, carência econômica.	-Dificuldade de infraestrutura; -Problemas sociais repercutem nas escolas.	- Influenciam, pois alunos apresentam comportamentos em virtude de problemas enfrentados; - Município criou o PRAEM para identificar problemas no aprendizado.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

4.2 ANÁLISE DAS CATEGORIAS DEFINIDAS *A PRIORI*

Na análise do conteúdo categorial, o pesquisador procurou não se limitar à descrição, buscando uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens através da inferência e interpretação (VERGARA, 2015). Essa análise conduziu a caracterizações qualitativas, ajudando a reinterpretar as falas e a atingir uma compreensão de seus significados em um nível que vai além da simples leitura.

Resgatam-se aqui as categorias e subcategorias definidas no método: práticas inovadoras de ensino, aprendizagem empreendedora e vulnerabilidade social.

4.2.1 Práticas Inovadoras de Ensino

A inovação, na visão de Carrier (2017), quando voltada à educação, refere-se a uma estratégia para aumentar a eficiência operacional do campo educacional em que são introduzidas. Segundo o autor, a inovação não é apenas algo novo, mas algo que se melhora e que necessita apresentar resultados de tal melhoria. Para os autores Alcântara et al. (2017), inovar significa produzir novos conhecimentos, relações e tecnologias, que aplicados são traduzidos em novos modos de ser do aluno e do professor. Conforme estes autores, a inovação no ensino é toda prática que produza mudanças e que esteja atrelada a um estudo de contexto, avaliação da necessidade e objetivos de instituições que compõem a realidade social.

Nesse sentido, Tavares (2019) menciona que a inovação no ensino refere-se à tentativa de criação de respostas novas aos desafios oriundos das necessidades de adequar os sistemas educativos à sociedade da informação e do conhecimento, a partir da análise e reflexão envolvidas no processo nas esferas administrativas e pedagógicas, verificando as efetivas contribuições que tais inovações podem oferecer para enfrentar os desafios e produzir as respostas esperadas.

De acordo com Moran (2015) e Tavares (2019), em virtude das demandas sociais e dos resultados que podem ser obtidos, especialmente quanto aos baixos índices de desempenho escolar no País, a compreensão a respeito da importância da inovação na educação escolar vem ganhando espaço entre os gestores. Essa perspectiva pode ser visualizada nos trechos destacados a seguir de DirA, DirB e SME:

“Sim. [...] Por quê? O aluno que tá chegando para nós agora não é mais o aluno que chegava, eu já vou ser bem assim ó, realista... há três anos atrás, dois anos atrás, já

não é mais. Criança de quatro anos ela já chega no prezinho ali, no pré A para nós, já mexendo com a parte toda de tecnologias né, que já tem uma... não digo que todas, mas digo que a maioria já tem uma, uma... como é que eu vou dizer para ti... já expressa claramente, já demonstra o seu querer né, que já tem a sua personalidade bem característica, assim é bem transparente tu consegue ver que aquela criança que já vai se impor, daquela criança que é mais submissa já desde lá dos pequeninhos. Então, eu acho que o professor precisa sim se renovar [...]. Então, eu penso que sim, que nós temos que mudar muito na forma de metodologia e de planejamento.” (DirA)

“Eu tenho certeza absoluta que nós precisamos inovar, isso é uma convicção que eu tenho, por que, Luciano? Porque as crianças elas estão muito expostas à informação, elas... elas têm informação por todos os lugares. Embora elas vivam numa comunidade onde elas tenham poucas oportunidades, poucas experiências, mesmo assim elas têm muitas informações. O que...que a escola tem que ter... ela tem que ter práticas inovadoras que façam com que esta criança ela sinta o gosto pela escola, porque aqui onde se dá verdadeiramente o aprendizado de conhecimentos que não se... se consegue lá fora. Principalmente conhecimento formal, conhecimento científico... é aqui, no chão da escola [...]. Então, a escola precisa fazer com que essa criança, com que esse adolescente ele sinta gosto por essa escola, como é que tu faz isso? Tu faz tendo práticas né, inovadoras né...” (DirB)

“Na verdade, assim, o mundo de hoje não vive sem inovação, então tu tem que... tu tem que mexer com o *status quo*. [...] Então, a inovação é necessária, ao mesmo tempo que necessária é preciso que a gente não desista dela, e que a gente supere as barreiras que tu tem...” (SME)

Segundo Oliveira e Courela (2013), nos processos de inovação na educação escolar, existem dois tipos de estratégias possíveis: (a) as inovações desenvolvidas por iniciativa de professores ou de instituições de ensino e (b) as reformas educacionais, projetos ou programas introduzidos por iniciativa do poder público. Para as autoras, quando as inovações ocorrerem no nível da instituição educacional, geralmente são realizadas por meio de projetos, ações interdisciplinares, currículo escolar com alguma inovação e ações em conjunto com a comunidade, universidades ou outras escolas, dentre outros. Alcântara et al. (2017) denominam essa estratégia, desenvolvida por instituições de ensino ou professores, como ascendente. Ghanem e Guimarães (2013) mencionam que a lógica da inovação educacional orienta práticas que estão situadas na base de sistemas escolares, às vezes em estabelecimentos individualmente considerados e outras vezes em organizações locais entendidas como associações comunitárias. Ao seguirem a lógica da inovação, as práticas educacionais se diferenciam do que costuma ser praticado junto a determinado grupo social em determinado lugar. Assim sendo, a inovação não se distingue por qualquer qualidade original, pois está marcada por sua diferença em relação ao que é costumeiro (GHANEM; GUIMARÃES, 2013).

Esse aspecto de inovação desenvolvida por iniciativa de instituição de ensino e de professores pode ser observado no trecho da fala de DirB:

“Nós tivemos um projeto interdisciplinar, que eu achei bastante interessante, que foi desenvolvido pela área das linguagens, foi português, matemática, educação artística, história e geografia. Então, acho que estão todas as áreas do conhecimento, que foi um projeto interdisciplinar que abordou o meio ambiente. Lá no início do ano, quando o Ítalo fez as formações, ele fazia formações com os professores, e eu e o Sandro e mais um pessoal da equipe, ficávamos com as turmas e, nesse período, eu fiz um levantamento de quem eram os nossos estudantes e num... numa das perguntas eu abordava qual era a maior dificuldade que eles tinham no bairro. E uma das maiores dificuldades que eles colocaram, quando eu computei todos os dados, é que eles tinham muitos animais abandonados no bairro e eles tinham um problema muito da... da seleção e do recolhimento do lixo. Então o trabalho [...] que era este projeto interdisciplinar, teve como temática o meio ambiente. Então eles... eles tiveram várias ações né, na escola e fora da escola, na própria comunidade, onde... onde...ahm, esses estudantes eles tiveram a possibilidade de se conscientizar né, da forma como eles devem cuidar do meio ambiente, né.” (DirB)

Há também inovações que são introduzidas na educação por iniciativa do poder público, conforme Oliveira e Courela (2013). Nesse caso, de acordo com as autoras, essas inovações podem ocorrer através de ações e projetos instituídos por meio legal, contratos, parcerias, dentre outros. Alcântara et al. (2017) denominam essa estratégia como descendente.

Essa perspectiva pode ser observada nos trechos, abaixo destacados, da entrevista com SME:

“... na plataforma de governo do nosso prefeito, nesse... nesses últimos 4 anos, que é o que eu posso falar, já tinha como... como meta trabalhar empreendedorismo nas escolas e a questão da inovação. Então, era uma proposta de governo. Então, por ser uma proposta de governo, toda e qualquer ação que a gente foi buscar nesse sentido ela já foi... já superou todos os principais obstáculos.”

“Nós temos aqui, ao redor da Rede Municipal, nós temos várias faculdades isoladas e três universidades. E as três universidades que têm aqui têm tecnologia de ponta em todas as áreas. Então, o que, que nós estamos fazendo, é buscar parceria com essas instituições, cada vez mais forte, na formação do professor e na inserção dessas tecnologias lá na Rede. Por exemplo, tem um grupo de pesquisa do CT, que... que é parceiro da Rede, que a gente está trabalhando diretamente com eles e eles estão trazendo muitas inovações para o município na área tecnológica.”

“Outra coisa que eu vejo o que é o facilitador, e que é uma coisa que que tá movimentando as escolas, essa política de extensão do Governo Federal, que está obrigando que, lá na formação do... na Universidade, que tenha as horas de extensão. Então está fazendo com que a Rede seja vista como um campo de atuação de todas as áreas, então para nós tem sido muito bom isso.” (SME)

De forma a atender o objetivo específico - identificar práticas inovadoras de ensino adotadas em escolas municipais de ensino fundamental em situação de vulnerabilidade social, foram identificadas, nas falas dos entrevistados, cinco práticas inovadoras utilizadas nas escolas pesquisadas que atendem ao conceito adotado nesta pesquisa. Segundo Morais (2014), práticas inovadoras de ensino referem-se ao processo de criar ou aperfeiçoar uma prática pedagógica que tenha alguma característica diferenciada das práticas pedagógicas

tradicionais, e que resulte em uma mudança de paradigmas em relação ao papel do professor como transmissor de conhecimentos e do aluno como mero receptor.

As práticas inovadoras de ensino identificadas na escola A foram: EJA Diurna e Concurso Literário e Reciclagem. Na escola B foram identificadas as práticas inovadoras: *Talk Show*, Projeto Empreender na Escola: do ensino à produção, e Projeto Interdisciplinar de Reciclagem de Lixo. Destaca-se que, excetuando-se o Projeto Interdisciplinar de Reciclagem de Lixo, as demais práticas ocorrem de forma permanente ou anualmente.

Apresenta-se o Quadro 8 que congrega trechos de falas em que se mencionam as práticas inovadoras adotadas nas escolas pesquisadas.

Quadro 8 – Práticas Inovadoras de Ensino Adotadas nas Escolas Pesquisadas

(continua)

Práticas Inovadoras Adotadas nas Escolas Pesquisadas	Fragmentos das Falas	Entrevistado
EJA Diurna	“No ano passado, a gente desafiou a equipe a pensar um projeto que pudesse trabalhar com os alunos que estão na condição de quase evadidos do Ensino Fundamental, que são alunos em distorção idade/ano. A Secretaria foi desafiada a trabalhar com essa categoria, porque nós temos hoje em torno de mais de 10% da rede nessa situação. E aí a gente pensou um projeto. Nós pensamos um projeto, a equipe idealizou um projeto de criação do que a gente chama de EJA Diurna, com uma metodologia diferenciada de trabalho. Os alunos desse... dessa modalidade eles têm aula de manhã, por exemplo, e à tarde eles têm atividades complementares. Nessas atividades complementares, existem várias ações que são feitas. Atividades ligadas à robótica, informática, tecnologia em parceria com Universidade... vários parceiros a gente tem dentro dessa lógica, e os próprios professores da Rede Municipal. Então esse é um projeto sim, que tá acontecendo...”	SME
	“É, a EJA Diurna que eu achei assim que veio para somar na escola, porque eram alunos com distorção idade/série né, que estão conseguindo ter uma nova forma até do próprio professor avaliar eles, que eu achei esse... que me chamou mais atenção é a forma como esse professor, que é o mesmo professor que trabalhava o regular, ele começou a ter esse olhar para esse aluno da EJA né, onde desde o simples parecer não é mais nota, é um parecer onde ele descreve aquele aluno, que não, que ele conseguiu, aquilo que ele não conseguiu né. Então, eu vejo o que o próprio olhar desse professor foi diferente nesse aluno né. Esse professor conseguiu ver o todo do aluno né.”	DirA

(continuação)

Práticas Inovadoras Adotadas nas Escolas Pesquisadas	Fragmentos das Falas	Entrevistado
<i>Talk Show</i>	<p>“...tem o <i>Talk Show</i> que... o <i>Talk Show</i> envolve muita coisa... ele é um trabalho que leva em torno de uns seis meses para ele acontecer, porque tem que ter algo que o motive o início dele, este ano especificamente eu escolhi o livro né que é da Anne Frank, o Diário da Anne Frank, a gente começou com isso porque, na minha cabeça, eu queria falar sobre xenofobia e eu quis encaminhar assim [...] durante a leitura que a gente fez, uma leitura compartilhada durante as aulas e leituras, eles identificaram muito com a Anne, a ponto de ter que comprar mais livros para dividir com eles a leitura que ele queria saber o que tava acontecendo, e ‘ah, professora eu chorei na parte tal’, então isso é ser empático, é você sentiu que o outro sentiu [...] conseguimos eu acho que acrescentar muito e eles tinham um vocabulário muito limitado também, devido à pouca leitura, a qualidade da música que eles escutam... e a gente começou a trabalhar do modo mais amplo possível [...]. Os alunos começaram a pesquisar fora e trazer e depois eu pedi para o Sandro né, que é o nosso Vice que entende bastante da inteligência, é um estudioso na verdade na área de inteligência emocional, e aí eu pedi para ele dar uma palestra sobre isso e começamos... e aí eles nossa eles estavam muito motivados então eu não precisei fazer mais nada a partir desse momento... [...] o <i>Talk Show</i> ele é muito amplo, porque não é só apresentação do dia, mas para as pessoas que estão assistindo aquele momento é só aquilo ali, mas para turma, para quem fez é muito enriquecedor.”</p>	P7
	<p>“...então, um dos projetos que eu acho que é uma das inovações, que é uma prática inovadora, é o <i>Talk Show</i> que envolve o oitavo e nono ano e este..., ahm... projeto eles, os estudantes eles fazem... eles escolhem uma temática né, no início do ano letivo, eles buscam pesquisar a temática e durante o ano eles vão entrar para um processo de discussão desta temática e apresentar para os seus pares. Então, dentro deste projeto, nós temos previstos três pilares, que são do nosso projeto político pedagógico, que é a nossa proposta educativa, que é oralidade, a leitura e as emoções. Então, eles trabalham uma temática do seu contexto, ahm... os professores eles buscam provocar algo que seja do interesse né, a temática do interesse dos estudantes, eles fazem a pesquisa, depois eles entram numa discussão fazendo as suas apresentações e todo esse trabalho.</p>	DirB
Concurso Literário e Reciclagem	<p>“...concurso literário com os alunos né, eu desenvolvo no final do ano esse projeto né, que é a minha área né, escrita né, por exemplo... ano passado nós confeccionamos um livro né, de material reciclado, confecção de um livro de material reciclado...então... é algo assim, por quê? Porque, como eu realizo todos os anos o concurso literário, e são contos, crônicas e poesias, esse material para não ficar perdido do aluno, o ideal... o ideal seria de ter algum vendedor ou alguma coisa assim que possibilitasse esse... ahm... formatar esse livro né pra escola, enfim. Mas como não é possível né, é difícil isso, então ano passado nós fizemos esse projeto aí do livro reciclado, então foi, foi algo assim que a gente foi... foi bem legal assim por que eles participaram né, eles criaram o conjunto, não só o texto em si, como a capa, até o trabalho é junto com a professora de educação artística, de artes, então... foi um trabalho interdisciplinar da aula dela, ela criou, confeccionou as capas né, o desenho e a minha parte foi do texto assim em si né, os textos ali.”</p>	P1

(conclusão)

Práticas Inovadoras Adotadas nas Escolas Pesquisadas	Fragmentos das Falas	Entrevistado
Projeto Empreender na Escola: do ensino à produção	“Temos o projeto do Ítalo né, que é uma grande oportunidade que nós temos desenvolvido na escola, eu acho que o tema empreender é um tema que urge né, que que as pessoas precisam ser provocadas ao estudo, à busca do conhecimento, a novas tecnologias...”	DirB
	“...e aí nós fomos abençoados agora com esse projeto do professor Ítalo, que permite que a gente viaje na maionese mesmo, sabe. Então, assim, quando ele trouxe a proposta pra nós, de construir a casa, não sei se tu sabe qual é o projeto, a gente vai construir uma casa, e ele nos desafiou né, o que que dá pra conciliar de conteúdo. E a gente fez um monte de coisa que a gente não fazia ideia do que era possível fazer, então eu trabalhei com as duas turmas muitos conteúdos que nem estavam programados pra eles, então a gente conseguiu trabalhar várias coisas e interligar com as outras disciplinas e isso é muito louco...”	P8
	“Um outro projeto, que daí tu me pergunta da inovação [...] o Ítalo. Foi pioneiro na rede municipal, o projeto que ele que ele tem com as escolas da Rede, que trabalha com inovação. E faz esse processo de discutir o empreendedorismo e trazer toda essa... essa temática para dentro das escolas.”	SME
Projeto Interdisciplinar de Reciclagem de Lixo	“...que é o projeto interdisciplinar que a gente fez como o 9º e o 6º daqui e [...] fizemos a pesquisa do [...] que mais incomoda, o que que eles acham que tinha que mudar aqui na região que eles moram, eles falaram do lixo, e aí a gente encaminhou todo processo né, para esse projeto acontecer, que tinha que encontrar soluções para o lixo da comunidade. E o 9º saiu, elaborou questões, perguntaram para os moradores, que a resposta tinha que sair da comunidade [...] eles que tinham que resolver e eles elaboraram perguntas e nós saímos pesquisando mesmo perguntando nas casas, e a gente descobriu que, aqui dentro do Brizola, tem um movimento das pessoas, de algumas pessoas, para selecionar o lixo e fazem... fazem mutirões de limpeza dos campos, fazem mutirões de doação de móveis que não querem mais, de juntar e tal... então... e a gente nem sabia que tinha e eles reclamaram que que na escola não tinha nenhum projeto assim para auxiliar, porque quando vem de uma instituição as pessoas respeitam mais, segundo a comunidade.”	P7
	“...foi um projeto interdisciplinar que abordou o meio ambiente [...] nesse período eu fiz um levantamento [...] numa das perguntas eu abordava qual era a maior dificuldade que eles tinham no bairro. E uma das maiores dificuldades que eles colocaram [...] é que eles tinham muitos animais abandonados no bairro e eles tinham um problema muito da... da seleção e do recolhimento do lixo. Então o trabalho [...] teve como temática o meio ambiente. Então eles [...] tiveram várias ações né, na escola e fora da escola, na própria comunidade, onde... [...] esses estudantes eles tiveram a possibilidade de se conscientizar né, da forma como eles devem cuidar do meio ambiente né [...] ele é um trabalho que...ahm, perpassou as diferentes áreas né, colocou o estudante como protagonista, foi no contexto né, das comunidades, onde eles estão inseridos.”	DirB

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

A partir do exposto, apresentam-se a seguir, em caráter complementar, trechos destacados da entrevista com SME que denotam práticas inovadoras de ensino que são utilizadas em escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino:

“Assim ó, as práticas inovadoras que que as escolas utilizam são as metodologias ativas né, então, por exemplo, tu trabalhar com projetos é uma forma. E, no trabalhar com projetos, o que que as escolas fazem? Por exemplo, trabalham com várias dimensões da... do processo. Então, eu ontem assisti à apresentação de um trabalho que é, que é relativo à alimentação saudável. Então, o professor... os professores da escola se reuniram no projeto, trouxeram todas as áreas e cada área trabalhou sobre o seu enfoque, inclusive a educação física. E aí são desenvolvidas metodologias e ali naquele processo ali os alunos desenvolveram um sanduíche refrescante, que trouxe a parte toda da alimentação. Daí o que que acontece nas escolas? A maior parte das nossas escolas tem uma horta que os alunos fazem, eles plantam, eles escolhem e eles consomem o material produto da horta. Então, este ciclo de aprendizagem vivencial faz com que eles sedimentem mais os conhecimentos. Então, uma forma é essa questão dos projetos, que eles trabalham muito com isso, e é bem assim desafiador.”

“Por outro lado, uma prática inovadora que tá acontecendo na nossa rede, que daí tá mexendo com o professor, é que assim. Esse professor que tá aqui com esse aluno, se ele não for desafiado a repensar sua prática, ele não vai criar nenhuma alternativa nova pra esse aluno. Então, nós criamos uma ação na rede municipal que é a Parada da Rede Municipal... que que é a Parada da Rede? Durante todos os meses, desde março, tem um dia do mês que toda a rede Municipal para para fazer formação. Naquele dia não tem aula, isso está previsto no calendário. O pai já recebe a informação no início do ano de que o filho não vai ter aula daquele dia, aprovado pelos órgãos reguladores, por tudo, de que aquele dia não tem aula para o professor em formação. Bom, aí uma coisa inovadora que a gente fez, juntamente com a UFN, essa parte desse projeto, foi feita uma formação específica pros professores dos anos finais, que são aqueles professores que recebem esses alunos que estão na situação mais crítica.”

“...existem iniciativas individualizadas tá, que alguns professores da Rede desenvolvem, que inclusive eles trabalham com robótica, fazem robózinhas...se tu puder ir na feira de ciências, tu vai ver isso acontecendo.” (SME)

Christensen et al. (2015) e Camargo e Daros (2018) mencionam que a iniciativa para a introdução de práticas inovadoras na educação básica frequentemente enfrenta barreiras para sua implementação. Dentre essas, os autores citam a falta de fundamentação teórica do professor, o profissional considerar que a inovação não é importante ou necessária, desmotivação dos professores, falta de recursos, a infraestrutura disponível não ser adequada e pouco engajamento dos alunos nas atividades.

Os fragmentos destacados a seguir de P2, P3 e P5 e SME evidenciam alguns desses aspectos.

“Então... não tenho conseguido, acho que falta espaço pra gente, falta material, pra gente é tudo meio que improvisado, tudo meio que na... falta parte financeira. [...] Falta um conjunto né, parte física, financeira, não é que a gente não queira, mas falta essa estrutura.” (P2)

“O que dificulta na verdade é mais a minha falta de motivação, de interesse em tentar aplicar alguma dessas atividades em outros grupos que eu tenho, que são os

três as 3 turmas do 6º ano, duas turmas do 7º e duas turmas do 8º, eu não tenho vontade de trazer nada, porque eu já trouxe e... a experiência foi horrível, então... quer dizer, é só aquela coisa bem tradicional, entendeu.” (P3)

“Te digo, eu tô saindo na hora certa, porque eu não saberia usar essas novas tecnologias aí, eu não sei não sei, e reconheço que não sei, como eu te disse, vou sair frustrada porque essas... essas novas tecnologias, eu não sei não sei usar, eu sei o que eu aprendi, porque infelizmente a gente não aprende como dar aula, tu aprende os conteúdos, depois tu te vira ne, tu vai te aprimorando, tu vai aprendendo por ti, não que na universidade, na faculdade lá te ensinam. E das... eu não sei muito te dizer das novas tecnologias, dessas práticas eu não sei.” (P5)

“Eu te diria assim ó... que a maior dificuldade hoje das escolas do município é a infraestrutura. Porque as outras questões os professores superam. Eles dão um jeito, eles se viram, eles fazem aquilo, eles vão atrás. O movimento da escola ele acontece independente disso. Agora, eu, por exemplo, se eu tivesse uma coisa... se tem uma coisa que eu gostaria de... era poder entregar as escolas mais bonitas, mas cuidadas, da parte do poder público, não só da parte do professor, não só da parte do diretor que tá lá se esforçando para tentar fazer aquela escola ir para frente.” (SME)

Tavares (2019) acrescenta a burocracia e o excesso de centralização como outra dificuldade que é frequentemente encontrada em escolas da rede pública para inserção de práticas inovadoras de ensino. Esse aspecto pode ser evidenciado nos fragmentos de DirA e SME:

“...então, agora a gente tem vários projetos que a gente está tentando colocar à frente. Existe a verba para que se coloque esses projetos em frente, mas a gente não consegue por causa do entrave burocrático. [...] Vários projetos aqui esse ano que a gente tá tentando realizar que eu não consigo em função da parte burocrática, em função de que não pode porque tem que ter projeto ou não pode porque é...é municipal, então tem que estar dentro da... de certos critérios e a escola passa uma gestão, passam duas e continua a mesma coisa [...] tu tem a boa vontade de fazer, tu não tá pedindo nada financeiramente para ninguém e, mesmo assim, tu não consegue avançar.” (DirA)

“E a gente tem muitas limitações para isso, que não estão ligados à própria Secretaria de Educação. Às vezes tu até tem o recurso, mas tu não consegue implementar porque te falta o apoio de outras áreas, que são pontos de estrangulamento. Mas isso é uma grande dificuldade.” (SME)

De forma a cumprir o objetivo específico - verificar se práticas inovadoras de ensino são reconhecidas como proposta de ensino e aprendizado pelos professores - evidencia-se, a partir das entrevistas com professores, que a utilização de práticas inovadoras de ensino constitui-se propostas de ensino e aprendizagem apenas para P1 e P7, que utilizam as práticas “Concurso Literário e Reciclagem” e “*Talk Show*”, respectivamente, em fragmentos destacados anteriormente. Os demais professores declararam não utilizar ou desconhecer alguma prática inovadora de ensino (P2, P4 e P10), ter preferência por práticas tradicionais (P5 e P9) ou não considerarem as práticas inovadoras relevantes (P11 e P12). Os entrevistados P3, P6 e P8 declararam utilizar práticas que não se constituem inovadoras a partir do conceito adotado. Nesse sentido, Tavares (2019), afirma que o fator mais

importante para uma prática inovadora ser reconhecida como proposta de ensino e aprendizagem por professores refere-se à intencionalidade do docente em sua aplicação. De acordo com o autor, o docente deve acreditar nos benefícios desta prática que será utilizada e buscar formas de sua aplicação. Tendo o exposto em vista, apresenta-se o Quadro 9.

Quadro 9 - Percepção dos Professores a Respeito das Práticas Inovadoras de Ensino

(continua)

Entrev.	Trechos dos Relatos
P2	“Acho que não... não utilizo.”
P3	“...eu trago muita coisa diferente pro 9º ano, é um grupo bastante diferenciado assim sabe, um grupo que eu nunca tive, um grupo que tu não compara com nenhum outro grupo da escola. O 9º ano, eles participam da aula, então eu não trago só essa coisa de gramática né, então eu tenho vontade de fazer as coisas pra eles né, então eu trouxe coisas que eu nunca tinha dado em sala de aula, eu trouxe coisas sobre o sistema de ensino americano, nós trabalhamos sobre isso em sala de aula, depois nós fizemos um trabalhinho, eu trouxe sobre... eu trouxe um filme junto também, que mostrava bem como era a realidade americana, mas isso era uma outra realidade que a gente acha que não existe, mas tem também, tem problemas lá né também. [...] Depois.... ahm, nós trabalhamos, deixa eu ver... o sistema de ensino norte americano, depois essa parte do filme, agora eu tô trabalhando com eles coisa que eu nunca tinha trabalhado em aula, diferenças do inglês americano pro inglês britânico né...”
P4	“Aí realmente assim, uma prática inovadora? Não, não tenho. E não conheço. [...] É isso aí, a questão de ir...aquela coisa de 98 na faculdade, tu vai trabalhar sobre o assunto, tu vê o conhecimento prévio dos alunos, entrega o texto, trabalha em cima do texto, então na verdade assim...de inovador... eu estou fazendo tudo de novo o que eu fazia lá em 2012...”
P5	“...eu sou muito... sinceramente, eu sou muito tradicional, eu sou tradicional, procuro inovar dentro de todas essas palestras que a gente vai. [...] quando vê cai sempre na mesma, sendo tradicional. Então tem todas essas práticas da mídia, que agora mesmo, esses cursos que tão oferecendo pros professores que tem que trabalhar numa determinada forma.”
P6	“...fornecer para eles, no caso de como fazer uma pesquisa né, que pesquisar não é copiar tudo, que pesquisar assim tem que colocar a fonte né. Então tá sendo baseado nisso.”
P8	“É a gente não tem muita estrutura pra fazer, mas a gente faz em partes, eu tenho aqui na escola um grupo de estudos em matemática, que é onde eu consigo me libertar um pouco mais, porque aí vêm poucos alunos, vêm alunos de todos os anos, vem do 6º, vem do 7º, vem do 8º e vem do 9º. E o que eu tô ensinando eles a fazer, Luciano? Eu tô ensinando eles a pesquisar. Aqui, como nossa escola é nova, nós ainda não temos livros didáticos pra eles, então se tu falar pra eles procurarem alguma coisa num livro eles não sabem, e eu estou conseguindo fazer com os que vêm que aprendam isso...[...] então na medida do possível, sempre que eu posso eu faço alguma coisa diferente, tem os que são mais resistentes né, que eles pensam que é só fazer conta e não é, se fosse só fazer conta, dava uma calculadora pra cada um e ia me sentar né. Então, na medida do possível, sempre a gente faz essas coisas diferentes.”
P9	“Eu sou um professor completamente tradicional [...] eu não sou... eu não sou... um... como é que vou te dizer, um professor totalmente mergulhado nisso, eu precisaria me apresentar um pouco mais para encontrar as melhores formas de trabalhar com meu trabalho usando os recursos que a gente tem hoje aí né. Mas eles agilizam, eles facilitam eles tornam mais interessante, correto, então acho que tem um caminho aí, pelo menos para mim, um caminho de estudo, de adaptação...”
P10	“...é inovação, mas eu ainda acho que é muito pouco e eu não tô preparada pra isso, mas é de extrema importância. O que a gente conversa nas reuniões dos professores que é sair do tradicional, quadro, giz, caneta, aluno copia, a gente tem que sair, e aqui na escola a gente tá saindo disso, aqui na escola a gente tá saindo né, mais específico não sei te informar.”

(conclusão)

Entrev.	Trechos dos Relatos
P11	“Inovador... inovador é difícil. Tem práticas que eu acho que são... são bem-sucedidas, digamos assim, mas não inovadoras necessariamente.”
P12	“Sendo bem sincera... eu me pergunto se existe algo que seja inovador. Eu acho que as coisas já estão aí, elas já acontecem há muito tempo né... e que alguém chega, pega aquilo e traz como uma coisa ‘ó, incrível’. Por exemplo, o uso das artes para ensino, para a aproximação, para a valorização de certas coisas... que os jesuítas já faziam isso há muito tempo (risos). Sabe, então tem algumas coisas que eu fico... não acho que seja tudo tão inovador.”

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

Kenski (2015) menciona que atualmente educadores devem considerar as tecnologias de informação e de comunicação (TIC) para a realização de práticas inovadoras de ensino nas escolas. A autora salienta, no entanto, que essa relação entre inovação na escola e TIC não ocorre de forma dependente, pois há práticas inovadoras que podem ser desenvolvidas sem a utilização de tecnologias.

Conforme Pádua et al. (2014), tecnologias da informação e de comunicação (TIC) referem-se ao papel da comunicação na moderna tecnologia da informação (TI). De acordo com os autores, as TIC consistem em todos os meios técnicos usados para tratar a informação e auxiliar na comunicação, o que inclui o hardware de computadores, rede, telemóveis etc.

De acordo com Morais (2014), a interação e a comunicação muitas vezes acontecem por mediação das TIC, que estão cada vez mais acessíveis às pessoas. As suas potencialidades estão a ser exploradas em várias esferas da sociedade e no contexto educativo também. Sobre esse aspecto, Moran (2015) menciona que a escola deve estar integrada a esta realidade. A escola deve se adaptar à sociedade, proporcionando aos seus alunos o desenvolvimento de competências no âmbito das TIC e utilizando as mesmas como ferramenta de trabalho, oferecendo ambientes de aprendizagem mais profícuos e interessantes (MORAN, 2015).

Conforme Rocha e Moreira (2017), a integração das TIC na escola ainda não acontece de forma plena na rede pública de ensino básico no Brasil. Conforme os autores, pesquisas constataam que os fatores que influenciam a utilização das TIC em sala de aula podem ser divididos em três categorias: profissional, mencionado pelas autoras como sendo a falta de conhecimento e habilidades dos professores; organizacional, falta de estrutura física e excesso de conteúdos curriculares a ser vencidos no ano letivo, e também fatores atitudinais, relacionados ao ceticismo dos professores em relação às TIC.

A partir dos relatos de P1, DirA, DirB e SME, constata-se que as escolas pesquisadas, bem como outras escolas municipais, foram contempladas com o Programa de Inovação Educação Conectada, do Governo Federal, a ser implementado em 2020. De acordo com Brasil (2020), o objetivo do Programa de Inovação Educação Conectada, desenvolvido pelo Ministério da Educação e parceiros, é apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica. Nesse sentido, o programa fomenta ações como auxiliar que o ambiente escolar esteja preparado para receber a conexão de internet, destinar aos professores a possibilidade de conhecerem novos conteúdos educacionais e proporcionar aos alunos o contato com as novas tecnologias educacionais. O programa foi instituído pelo Decreto Federal nº 9.204, de 23 de novembro de 2017 (BRASIL, 2020).

Os trechos destacados a seguir denotam o exposto⁴.

“...via-se a necessidade disso aí, agora esse ano a escola está então com um projeto que foi pra ter o... ganhou né, foi sorteado em algum... evento aí das Escolas Conectadas né, foi... então agora nós estamos, os professores fizeram as inscrições né, nesses cursos aí, nós teremos um curso né, direcionado a essa parte aí da... internet, da informática...ahm... o ano que vem, então nós estamos já, com alguns dias já com aulas né, com cursos mais direcionado a essa prática aí que... que vai ser o tablet né, enfim, então estamos no aguardo aí, sempre procurando essa melhoria aí, espero que na... informática.” (P1)

“Tanto que a escola nossa está recebendo agora o Projeto da Escola Conectada [...]. Então, a escola mesmo nossa ela tá recebendo um projeto agora aqui do Governo Federal a escola foi sorteada, em todo o Brasil foram sorteados três estados. Dentro dos três estados, o Rio Grande do Sul foi sorteado e dentro do Estado do Rio Grande do Sul foram três cidades. Foi Santa Maria... [...] Cachoeira do Sul. Dentro de Santa Maria, a nossa escola foi uma das sorteadas, então foi por sorteio que foi um sorteio da Loteria Federal. Que que funciona? Que tipo de trabalho vai ser feito? A escola recebeu verba tá, para equipar a escola com computadores mais modernos, com notebooks, para que esses computadores entrem para dentro da sala de aula e para isso veio verba para escola colocar uma internet... é... que seja compatível que é necessário, digamos assim, uma internet veloz que a gente colocou e vai receber junto dois kits de robótica, tá, e mais um espaço *maker*, que eles chamam, que são várias ferramentas onde o aluno ele vai poder estar trabalhando, montando né e criando. Então eu acho que isso aí tá vindo para inovar principalmente a nossa escola aqui né.” (DirA)

“Nós temos... nós temos uma escola bem precária né, nesse sentido. O que que nós temos de inovação tecnológica? É o que o Ítalo tem nos trazido, um note e os nossos celulares e aquilo que os... os alunos têm de acesso próprio. Fora isso nós não temos absolutamente nada. A escola foi contemplada com o Projeto Escolas Conectadas, que é um projeto bem inovador, que traz ahm... diferentes atividades com inovação tecnológica. Mas isso provavelmente seja para 2020.” (DirB)

“...no contexto em 2017, o Governo Federal lançou um programa chamado Educação Conectada, para fazer com que as escolas ampliassem a banda larga da internet para poder ter melhor acesso. Tá, então o objetivo é o acesso a...

⁴ Nota do pesquisador: P1, DirA e DirB denominam o Programa de Inovação Educação Conectada como “Projeto Escola Conectada”.

proporcionar esse acesso. [...] Santa Maria foi sorteada, lá no início, para ser o município do Estado que representaria o Estado e municípios de médio e grande porte. E Cachoeira do Sul e municípios menores, a primeira parte do sorteio. Aí foi constituída uma equipe para trabalhar junto com a Secretaria de Educação do Estado, e a partir dali eles passaram a disputar com outros Estados. E da região sul o projeto selecionado foi de Santa Maria. Então, esse recurso tá vindo para nossas escolas e ele vai colocar um kit de robótica em 23 escolas do município e dar a formação dos professores trabalharem com... com isso. E ainda o que que nós estamos fazendo enquanto Secretaria? Estamos tentando ver se conseguimos comprar os kits para os outros que não estão no programa para que eles possam também ter acesso a essa questão.” (SME)

Bacich e Moran (2018) e Valente (2018) mencionam que as TIC também se constituem importantes ferramentas de apoio e de desenvolvimento de atividades que propõem o protagonismo e a autonomia dos alunos, denominadas metodologias ativas.

Segundo Moran (2015), metodologias ativas são práticas inovadoras que se caracterizam como um processo amplo e possui como principal característica a inserção do aluno como agente principal, responsável pela sua aprendizagem. De acordo com Leite (2018), as metodologias ativas refletem sobre o papel do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem, buscando provocar mudanças nas práticas em sala de aula. O autor também descreve que há um estímulo ao reconhecimento dos problemas do mundo atual, possibilitando aos alunos serem capazes de intervir e promover transformações. Christensen et al. (2015) citam algumas metodologias ativas que podem ser utilizadas em escolas, como aprendizagem baseada em problemas e espaço *maker* ou também denominado metodologia *maker*. Para os autores, a aprendizagem baseada em problemas é uma metodologia em que os alunos se envolvem com atividades para resolver um problema ou desenvolver um projeto que tenha ligação com a realidade. O espaço *maker*, para Leite (2018), trata-se de oficinas de invenções onde os alunos são estimulados a construir e modificar objetos com as próprias mãos. Apresenta-se o Quadro 10 - Metodologias Ativas em que estão evidenciados esses aspectos.

Quadro 10 – Metodologias Ativas

(continua)

Entrev.	Trechos dos Relatos
P1	“...que ele consiga interagir mais, que ele, que, a partir destas novas tecnologias, que ele busque as pesquisas, que ele interaja, que ele seja o condutor né, da sua aprendizagem né, o aluno, que não fique meio que pronto esperando né, que agora com esse recurso aí né, em mãos ele se depara como outra realidade, ele vai buscar conhecimento ele vai buscar e ele vai... vai, vai buscar soluções pra, pra vários contextos que nós temos aí enfrentando aí, vários assuntos atuais que ele pesquise e busque soluções pra interagir com esses problemas aí...”

(conclusão)

Entrev.	Trechos dos Relatos
P4	“Então, são essas aprendizagens pra eu conseguir aprender sozinho, a maioria não tem essa aprendizagem do ‘eu buscar’. Sabe, eu precisaria do ‘eu aprender’. Na verdade, agora pensando assim, eu considero importante tu saber buscar. Eu conseguir, eu aprender, eu buscar, eu saber onde buscar isso e em que fonte, né. O saber entender, né. Então essa questão que a gurizada não sabe, não sabe [...] isso falta pra gurizada, o ‘eu saber buscar’, então tanto a parte interpessoal, e na aprendizagem, precisaria o desenvolvimento da autonomia, resumindo. Desenvolvimento da autonomia, tu tem que ser autônomo.”
P7	“...eu acho bem importante é a capacidade de ele próprio encontrar soluções para os seus problemas, porque os alunos estão acostumados a chegar na escola e a gente dar todas as respostas [...], então eles têm que desenvolver a capacidade de resolver seus próprios problemas através de situações problema...”
P12	“...eu acho que é isso de você tentar trabalhar com eles algo que eles tenham no cotidiano deles, mas que tire eles da zona de conforto de só receber aquilo de forma passiva, mas exigir deles algum... exigir deles de forma mais ativa aquilo né, que eles respondam àquilo...”
SME	“Mas, lá no ensino fundamental, é... toda a metodologia <i>maker</i> , por exemplo, é uma forma de tu inovar. Os laboratórios que trazem metodologia <i>maker</i> , os FabLab da vida, esses... esses laboratórios eles têm até martelo, prego e parafuso. A criança aprende fazendo, tendo dimensionamento disso.”

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

Rocha e Freitas (2014) enfatizam a importância da utilização de metodologias didático-pedagógicas que permitam ao aluno desenvolver determinadas habilidades e traços de personalidade inerentes ao empreendedor, podendo resultar em um processo denominado aprendizagem empreendedora. A categoria *a priori* aprendizagem empreendedora será abordada a seguir.

4.2.2 Aprendizagem Empreendedora

A aprendizagem empreendedora, como campo de pesquisa, foi fundamentada em teorias de aprendizagem baseadas na experiência (COPE, 2005; POLITIS, 2008). Para Silva e Pena (2017) a experiência é um fenômeno de difícil compreensão, uma vez que se baseia em ação e reflexão e são moldadas pela identidade pessoal e vivências de cada indivíduo. Nesse sentido, ressalta-se a relevância da aprendizagem contextual proposta por Rae (2004), que consiste no processo de construir significado a partir das interações sociais e das experiências.

Grande parte da aprendizagem empreendedora é, portanto, de natureza experiencial. O aluno aprende por meio de ações, ou seja, na prática (POLITIS, 2005), através de experiências e vivências, por meio de desafios e problemas que levam a processos contínuos e progressivos de ação e reflexão a partir da experiência vivenciada (POLITIS, 2008, SILVA; PENA, 2017).

Os fragmentos a seguir destacados de P4 e P8 denotam algumas dessas perspectivas.

“Na verdade, o aprendizado é o fazer né...então por isso que acaba que não se torna nem efetivo e nem eficaz... [...] Ter essa...a gente precisaria ter essa questão da movimentação. Eu me venho a questão ali como o Ítalo, que aplicou o projeto...se ele tivesse ficado projetando aqui na parede: ‘ó, isso existe, isso daqui’ ... nossa, né, o que teria tido de tão positivo? Uma vez teria falado e depois eles não queriam mais saber. Eles tinham interesse né, eles tinham que fazer, eles tinham a caneta, eles construíam...tu visualiza né? ‘Isso daqui fui eu’. E falta muito esse abrir os horizontes. E a gente não abre isso, essa é a verdade né. O aprendizado é o fazer.” (P4)

“...então, assim, empreender pra eles não precisa ser necessariamente uma coisa que vise ‘ah vai abrir uma empresa, vai ter lucro, vai ganhar só dinheiro’, não. A gente pensa que empreender é aquela ação que eles podem ter de resolver algum problema. Ahm, por exemplo, aqui na escola nós não temos lixeiras suficientes... que que daria pra fazer? Como que eu posso provocar o meu aluno pra que ele pense algumas coisas pra gente resolver esse problema? Então precisa de vários eixos ali com suporte pra gente conseguir implantar isso né.” (P8)

É importante ressaltar, conforme Politis (2008), que a experiência prévia não é suficiente para que a aprendizagem empreendedora ocorra, sendo necessário um processo de transformação, de algum estado ou experiência em conhecimento empreendedor. Contudo, a questão crucial de como os indivíduos transformam suas experiências em conhecimento é um fato obscuro (POLITIS, 2008). A aprendizagem empreendedora é, então, um processo dinâmico, reflexivo, de associação e aplicação, podendo ocorrer muito depois da experiência em si (COPE, 2010).

Conforme Holcomb et al. (2009), as pessoas adquirem conhecimento de três formas: a) pela experiência direta; b) pela observação das ações dos outros e suas consequências e c) pela consulta a fontes como livros, artigos etc. Nesse sentido, na construção de métodos educativos e pedagógicos, para desenvolver o processo de aprendizagem empreendedora é necessário que se compreenda o contexto desse processo, os recursos utilizados, a percepção dos participantes em relação às atividades, suas mudanças pessoais e habilidades desenvolvidas (HÄAG; KURCZEWSKA, 2016). Transcendendo conceitos e métodos, segundo estes autores, o processo de aprendizagem empreendedora deve ensinar a ser, a agir e a pensar, por meio de ferramentas que coloquem os indivíduos a se questionar a respeito de suas experiências passadas, de suas realidades e de como estas, em conjunto, influenciarão no seu futuro. Dessa forma, os indivíduos lidam com ambiguidades, ao procurar soluções para problemas indefinidos, ao explorar novas tecnologias não totalmente desenvolvidas, bem como quando perseguem oportunidades empreendedoras, com base em suposições. Outro ponto de ambiguidade refere-se à dependência de atores externos, na qual a formação de ideias empreendedoras depende de diversos atores, com diferentes conhecimentos e competências que se tornam complementares às suas (POLITIS, 2008; RAVASI, TURATI, 2005).

Esses aspectos podem ser visualizados nos trechos de P7, P10, P11 e P12, nos quais os docentes instigam os alunos a reverem seus comportamentos através de diferentes enfoques.

“... eu utilizo... eu uso muito né, que os alunos eles compartilhem os conhecimentos que eles têm e que eles aprenderam, que eles adquiriram dentro de sala através da oralidade, com gravação de vídeos para compartilhar pelos próprios alunos, a maneira de explicar. O grupo de estudos eu acho muito bom que... que é compartilhar conhecimento, saberes né, eu uso isso e gosto muito.” (P7)

“...e a gente sempre fala né, que o que tá hoje em alta é o empreendedorismo, que tu consegue também um trabalho mais valorizado, que tu vê um fundamento. E nas construções né, nós trabalhamos com material reciclado, nós temos um outro projeto aqui na escola com material reciclado, e eles que traziam o material: caixa de leite, caixinha de ovo, caixinha de remédio, enfim. Eu falei ‘gente, isso aqui vocês podem vender, vocês podem empreender, montar, com o tempo, aperfeiçoar né, com o que? O material que vocês reutilizaram.’” (P10)

“Ah, eu gosto de levar eles a campo também, fazer coisas assim fora da escola. Claro que a gente tem um limitador, que é o transporte escolar né, mas, por exemplo, quando a gente tava estudando as plantas, a gente foi no Jardim Botânico sabe, a gente foi no museu. Então assim, a gente faz coisas pra tentar lincar com aquilo que a gente tá trabalhando.” (P11)

“O que eu tento trabalhar com eles é trabalhar um pouco o conteúdo, mas trabalhar um pouco a prática. [...] acho que as imagens ajudam muito eles... é por isso que eu falei que eles trabalham imagetivamente, a relação com a imagem para eles é muito forte... então eu tento fazer essas relações né... envolver essas coisas, porque não adianta você dar teoria se você não dá a prática, porque como é que eles vão visualizar o que eu tô falando se não apresentar, se não apresentar uma imagem para explicar o que eu tô querendo dizer, se eu não... se eu não trabalhar a parte prática...” (P12).

Politis (2008) destaca a relação da inovação com a aprendizagem empreendedora. De acordo com a autora, a adoção de inovação está diretamente ligada ao processo de aprendizagem, uma vez que as experiências vivenciadas pelos indivíduos os capacitam para o processo de decisão sobre os recursos, o momento certo e o teor da inovação a ser aplicada. A própria adoção de inovações, com a exploração de novas possibilidades e experiências, pode configurar o processo de aprendizagem empreendedora em indivíduos, à medida que acumulam conhecimentos (POLITIS, 2008). Assim, a inovação exige competências que são desenvolvidas por meio da aprendizagem empreendedora, as quais se pode destacar a capacidade de criatividade e inovação (RAE, 2004; POLITIS, 2008; ZAMPIER, 2010).

O trecho de SME a seguir evidencia essa relação:

“Eu acho que diretamente assim... é total no aprendizado (influência). O exemplo que eu vou te dar é essa questão da EJA Diurna. Nós estamos com um problema na EJA Diurna que é a frequência dos alunos. Em algumas turmas, a gente tá com problema na frequência, porém, aqueles que estão frequentando nós já temos um avanço na progressão deles de quase 20%, que são alunos, que como eu te falei lá no início, eram alunos propícios a evasão, e eles já estão alguns deles preparados para o segundo grau. E eu não tenho dúvida que o que tá fazendo esse movimento neles é o fato de eles terem 8 horas obrigatórias de atividades complementares e inovadoras,

que estão trazendo inovação para forma de eles aprenderem. Então, a inovação é, ao meu eu ver, é assim é uma ligação direta com o processo de aprendizagem.” (SME)

De forma a atender o objetivo específico - identificar a contribuição das práticas inovadoras de ensino para o processo de aprendizagem empreendedora em contexto de vulnerabilidade social, são resgatadas as cinco práticas inovadoras de ensino identificadas nas escolas pesquisadas, a partir dos relatos dos entrevistados, conforme o Quadro 8. Foram então identificadas características presentes nas práticas inovadoras, a partir dos relatos, que podem contribuir para o processo de aprendizagem empreendedora, suportadas pela literatura. As contribuições encontradas foram: inovação, iniciativa/proatividade, desenvolvimento pessoal, interdisciplinaridade, educação empreendedora, aprender por meio da prática, sensibilização, busca de oportunidade e estratégia.

Ressalta-se o caráter singular e a influência da subjetividade de cada indivíduo sobre o processo de aprendizagem empreendedora e sobre o que agregam para si mesmo. Ainda que vivenciando a mesma situação, cada pessoa recebe as informações com base em suas experiências, vivências e individualidade (OLIVEIRA, BARBOSA; 2014). Desse modo, conforme os autores, as contribuições à aprendizagem empreendedora podem gerar diferentes percepções e significados entre os indivíduos.

Apresenta-se o Quadro 11, no qual são expostas contribuições das práticas inovadoras de ensino para o processo de aprendizagem empreendedora em contexto de vulnerabilidade social.

Quadro 11 - Contribuições das Práticas Inovadoras de Ensino para Aprendizagem Empreendedora em Contexto de Vulnerabilidade Social

(continua)

EJA DIURNA	
Fragmento	“...é um programa que trata da evasão. Uma das principais metodologias é essa, é a tecnologia, é usar a inovação . Então a gente fez uma parceria com vários... várias instituições, uma delas foi a Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Inovação, lá do município, que nos cedeu o espaço do Tecnopark, para que as escolas possam ir pra lá e, na parceria com esse trabalho, veio o colégio CTISM.” (SME)
Contribuições para a Aprendizagem Empreendedora	- Inovação.
Autores	- Para Bacich e Moran (2018) a inovação pode ser entendida como um processo que se desenvolve ao longo do tempo, constituindo-se de uma série de ações e decisões, envolvendo a introdução de ferramentas derivadas do conhecimento, e mecanismos pelos quais as pessoas interagem com o ambiente. Na visão de Politis (2008), a adoção da inovação pode desenvolver o processo de aprendizagem empreendedora em alunos, estimulando também a criatividade.

(continuação)

TALK SHOW	
Fragmento	<p>“... então eu não precisei fazer mais nada a partir desse momento... [...] eu só trazia os tópicos e dava... lançava as iscas e eles iam atrás, eu trazia para a gente não ter tanto material e trazia o meu note, pegava o note na escola e eles se revezavam nos três grupos, na pesquisa e na produção do material que eles precisavam e isso levou eles assim para um outro nível, sabe, de contar situações que viveram fora e que souberam lidar de modo muito diferente do que faziam antes.” (P7)</p> <p>“...é um projeto que provoca muito a busca do conhecimento, provoca também que eles tenham a possibilidade de se expressar né, de qualificar a sua oralidade...” (DirB)</p>
Contribuições para a Aprendizagem Empreendedora	- Iniciativa/proatividade, desenvolvimento pessoal.
Conceitos	<p>-Ter iniciativa implica demonstrar atitude, proatividade e comportamento orientado para o futuro, em superar barreiras (GLAUB et al., 2014). A iniciativa/proatividade constitui um dos cinco componentes da orientação empreendedora (VERZAT; O’SHEA; JORE, 2017). A atitude proativa, segundo Jore (2012), está intimamente ligada à atitude de aprendizado, as quais consistem em um conjunto de disposições afetivas, cognitivas e comportamentais que facilitam o ato de aprender, especialmente entre estudantes.</p> <p>-Mueller e Anderson (2014) argumentam que a aprendizagem empreendedora consiste em um processo dinâmico relacionado ao desenvolvimento pessoal dos indivíduos. O que engaja os estudantes nesse processo de aprendizagem está menos ligado à criação de um negócio lucrativo, mas aos processos de desenvolvimento pessoal e à conexão com suas necessidades individuais com o objetivo de obter satisfação pessoal com suas atividades (MUELLER; ANDERSON, 2014)</p>
PROJETO EMPREENDER NA ESCOLA: DO ENSINO À PRODUÇÃO	
Fragmentos	<p>“...então eu trabalhei com as duas turmas muitos conteúdos que nem estavam programados pra eles, então a gente conseguiu trabalhar várias coisas e interligar com as outras disciplinas...” (P8)</p> <p>“...o projeto que ele que ele tem com as escolas da Rede, que trabalha com inovação. E faz esse processo de discutir o empreendedorismo...” (SME)</p>
Contribuições para a Aprendizagem Empreendedora	-Interdisciplinaridade, inovação, educação empreendedora.
Conceitos	<p>- A aprendizagem empreendedora, segundo Souza (2015), possui uma característica interdisciplinar, na qual são trabalhadas mais de uma disciplina com um objetivo final.</p> <p>- (Inovação já foi tratada na prática “EJA Diurna”)</p> <p>-Educação empreendedora busca inspirar nos alunos a vontade de empreender. Para isso, busca desenvolver as qualidades e habilidades necessárias a um empreendedor, como a capacidade de enxergar oportunidades, a proatividade e a confiança. A educação empreendedora pode estar presente em várias etapas do ensino, desde a escola até a formação profissional (LIMA et al., 2015). Segundo os autores, a educação empreendedora pode gerar um processo de aprendizagem empreendedora.</p>
CONCURSO LITERÁRIO E RECICLAGEM	
Fragmento	<p>“...eles participaram né, eles criaram o conjunto, não só o texto em si, como a capa, até o trabalho é junto com a professora de educação artística, de artes, então... foi um trabalho interdisciplinar da aula dela...” (P1)</p>
Contribuições para a Aprendizagem Empreendedora	-Aprender por meio da prática, interdisciplinaridade.
Conceitos	<p>- Segundo Politis (2005), aprendizagem empreendedora é, em grande parte, de natureza experiencial. O aluno aprende por meio de ações, na prática.</p> <p>- (Interdisciplinaridade já foi abordada na prática “Empreender na Escola: do ensino à produção”).</p>

PROJETO INTERDISCIPLINAR DE RECICLAGEM DE LIXO	
Fragmentos	<p>“...primeiro apresentar o assunto né, fazer com que eles pensassem como que é a realidade deles, a questão do lixo na comunidade que é uma coisa que eles vivenciam muito aqui né...” (P11)</p> <p>“...que era este projeto interdisciplinar, teve como temática o meio ambiente. Então eles... eles tiveram várias ações né, na escola e fora da escola, na própria comunidade, onde... onde...ahm, esses estudantes eles tiveram a possibilidade de se conscientizar né, da forma como eles devem cuidar do meio ambiente né. [...] então eles puderam fazer esse levantamento, eles puderam olhar para a realidade deles, e eles puderam buscar algumas estratégias, dentro desse projeto, que melhore a vida da comunidade né. Bem dentro daquilo que eles consideram um problema.” (DirB)</p>
Contribuições para a Aprendizagem Empreendedora	-Sensibilização, interdisciplinaridade, busca de oportunidade, estratégia.
Conceitos	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar-se ou tornar-se sensível, na perspectiva do processo de aprendizagem empreendedora, consiste em tomar conhecimento de questões anteriormente imperceptíveis ou ignoradas (FERNANDES; DA SILVA, 2017). - (Interdisciplinaridade já foi abordada nas práticas “Empreender na Escola: do ensino à produção” e “Concurso Literário e Reciclagem”). - Estratégia: para De Toni et al. (2014) e Dias (2015) a estratégia relaciona-se à gestão de um negócio ou projeto, a uma postura estratégica com visão de futuro, gerada por pensamento sistêmico e intuitivo. Em conjunto com o planejamento, são habilidades inerentes ao indivíduo empreendedor. - Busca de Oportunidades: para Souza (2015) a busca de oportunidades é considerada como fundamental para a formação do indivíduo empreendedor. Nesse sentido, conforme o autor, identificar oportunidades, mais do que simplesmente ter ideias, é imprescindível e consiste em aproveitar todo e qualquer momento para observar oportunidades.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

De forma a proporcionar uma melhor visualização do exposto no Quadro 11, apresenta-se a Figura 5, relativa às contribuições das práticas inovadoras de ensino à aprendizagem empreendedora.

Figura 5 - Contribuições das Práticas Inovadoras de Ensino à Aprendizagem Empreendedora



Fonte: Elaborado pelo autor.

Segundo Oliveira e Barbosa (2014), nos processos de aprendizagem empreendedora, é importante que se compreenda o contexto da referida aprendizagem. Tendo em vista esse aspecto, a próxima categoria de análise aborda a vulnerabilidade social.

4.2.3 Vulnerabilidade Social

O conceito de vulnerabilidade social se constitui a partir do estado de maior ou menor exposição dos indivíduos e das populações aos fatores de exclusão social, que, em última instância, revelam uma situação de desigualdade social, em contextos de privação dos direitos sociais (LIMA, 2016). Na visão de Carmo e Guizardi (2018), devido ao precário acesso à renda, os indivíduos ficam privados ou acessam com mais dificuldade os meios de superação das vulnerabilidades vivenciadas, sejam tais meios materiais ou capacidades impalpáveis, como a autonomia e a liberdade. É nesse sentido, segundo estes autores, que se torna possível associar a vulnerabilidade social à precariedade no acesso à garantia de direitos e proteção social, caracterizando a ocorrência de incertezas e inseguranças e o frágil ou nulo acesso a

serviços e recursos para a manutenção da vida com qualidade. Os autores consideram que esta condição seria resultante de uma defasagem ou falta de sincronia entre os requerimentos de acesso às estruturas de oportunidades oferecidas pelo mercado, pelo Estado e pela sociedade e os ativos dos domicílios que permitiriam aproveitar estas oportunidades.

Segundo Corá e Trindade (2015), a vulnerabilidade social pode também se manifestar no plano subjetivo, pelo desenvolvimento de sentimentos de incerteza, insegurança, de não pertencimento a determinado grupo, de fragilidade dos atores. Esse aspecto pode ser evidenciado no trecho da entrevista de P9:

“...a nossa realidade aqui é... são famílias que vieram de muitos lugares diferentes, certo, e encontraram aqui no Brizola [...], um lugar para morar cheio de pessoas que ‘eu não conheço’, entendeu? Então, são judeus errantes que chegam sem uma terra, sem sentimento de pertencimento e isso gera um monte de conflitos né. Consigo compreender isso aí, são pessoas que não têm um lugar ainda, que estão construindo aqui um lugar para eles junto com todas as outras que vieram de lugares diferentes, então é muita gente desconhecida, muita gente que ainda não criou um pertencimento a esse lugar e a convivência com essas pessoas, então natural. Fora todas as dificuldades de ordem cultural, financeira etc. Soma a isso o contexto mesmo, são famílias que vieram de tudo que é lugar que caíram aqui, estão morando aqui sem se conhecerem, sem ter um sentimento de pertencimento né, então é obvio que isso aí é conflituoso...” (P9)

De acordo com Lima (2016), devemos compreender o aspecto multidimensional presente no conceito de vulnerabilidade social, não restringindo apenas à percepção de pobreza, tida como posse de recursos financeiros, embora a insuficiência de renda seja considerado o preponderante fator de vulnerabilidade social. É necessário que a vulnerabilidade seja entendida como uma conjugação de fatores, envolvendo, via de regra, características do território, fragilidades ou carências das famílias, grupos ou indivíduos e deficiências da oferta e do acesso a políticas públicas. Devido a esse aspecto multidimensional, Lima (2016) menciona que se pode dividir as dimensões da vulnerabilidade social em vulnerabilidade da população e vulnerabilidade do lugar. A vulnerabilidade da população compreende toda a dimensão da vulnerabilidade relacionada aos aspectos populacionais, ou seja, todos que dizem respeito as questões individuais e coletivas, como renda familiar, ciclos de vida, educação, situação civil etc. A dimensão do lugar compreende a dimensão da vulnerabilidade relacionada aos aspectos ambientais, locais e estruturais da vulnerabilidade, como saneamento básico, qualidade ambiental, estrutura viária etc (LIMA, 2016).

Segundo Gabatz (2015), regiões de periferia no País tendem a ser consideradas lugares vulneráveis, que são locais nos quais os indivíduos enfrentam riscos e a impossibilidade de acesso a serviços públicos, condições habitacionais, sanitárias, educacionais, de trabalho,

participação e acesso diferencial a informação e oportunidades. Em contextos de periferia encontram-se as escolas municipais de Santa Maria, conforme trecho destacado de SME:

“Como eu falei lá no início, as nossas escolas elas são todas de periferia, tá... aí se a gente for pensar que a vulnerabilidade social é a dificuldade de acesso a melhores condições de vida, de saúde, de higiene né, de tudo... aí nesse caso as nossas escolas elas passam todas elas por processos bem complexos. Existe a vulnerabilidade relacionada com a violência, tem casos assim de violência que são relatados, que eu não consigo nem repetir nas escolas. E... mas hoje assim, uma das coisas que tá muito presente, principalmente no aluno do sexto para diante, do sexto ao nono ano, anos finais, é questão do suicídio e da automutilação. São temas assim que estão... que estão muito presentes e eles são estimulados pela tecnologia, facilitada na mão do aluno, porque nos grupos de *WhatsApp* eles criam um grupo de *WhatsApp* para um estimular o outro fazer isso. Então isso torna o trabalho do professor mais vulnerável, porque o professor tem que saber lidar com isso e ele não tá preparado, ele não foi preparado para isso, ele não sabe lidar. Lá, para nossa realidade, isso é presente assim, são temas diários assim, que estão relacionados com essa... lá o aluno tem uma maior carência econômica, ele tem mais dificuldade econômica, porque sendo da periferia ele tem essa dificuldade...” (SME)

Conforme Figueiredo e Faustino (2018), a violência é uma marcante manifestação percebida em comunidades inseridas em contextos de vulnerabilidade social. Apesar das dificuldades em se definir o que é violência, parece haver um consenso entre os autores de que esta é qualquer ato que, de algum modo, ocasione danos ao sujeito que a sofre, ou a terceiros (FIGUEIREDO; FAUSTINO, 2018).

Segundo estes autores, a violência está presente em todas as classes sociais, porém os resultados desta são percebidos de forma mais contundente nas populações marginalizadas e excluídas. Para Bispo e Lima (2014) essa situação decorre do fato de que tais populações sofrem de um tipo de violência que é denominado violência estrutural. Tal agressão, de acordo com estes autores, caracteriza-se pela negação de direitos a alguns segmentos da sociedade, e é cometida principalmente por instituições e pelo Estado.

De acordo com Silva e Rapoport (2015), escolas inseridas em contextos de vulnerabilidade social, onde situações de violência se fazem presente, acabam por vezes presenciando situações similares dentro das instituições, pois os estudantes muitas vezes reproduzem o que vivenciam fora da escola.

O trecho da entrevista de DirA denota o exposto:

“Mas a questão da violência é por um simples olhar, ou se tu passou por mim e me esbarrou, tu já quer briga comigo. Então essa questão da violência é bem marcada sim dentro da escola, mas ela é bem controlada, digamos assim, porque eles vivem isso fora daqui né. Eles são violentados pelo próprio pai, pela própria mãe com palavras, com ações né, então eles reproduzem aquilo que eles vivem. Então realmente isso também é dos pontos assim ó... sem que falar de alunos nossos da EJA né, que a gente tem conhecimento, alunos que já estão até com medida sócio

restaurativa né, fazendo até delitos graves. Então, existe sim na nossa realidade.”
(DirA)

Objetivando auxiliar a estimar a violência nos contextos das escolas pesquisadas, foram obtidos dados relativos a delitos nas regiões onde estão localizadas, no ano de 2019, no período de 1º de janeiro a 31 de dezembro. As informações foram fornecidas pelo Setor de Análises Criminais da Brigada Militar de Santa Maria-RS, e constam no Quadro 12 - Registro de Delitos nas Regiões das Escolas Pesquisadas em 2019.

Quadro 12 – Registro de Delitos nas Regiões das Escolas Pesquisadas em 2019

Registro de Delitos em 2019	Registro de Delitos na Região da Escola A	Registro de Delitos na Região da Escola B
Abigeato	01	03
Furto/Arrombamento	19	16
Furto de Veículo	02	01
Furto Qualificado	06	19
Homicídios	-	-
Roubo a Estabelecimento Comercial	04	-
Roubo a Pedestre	17	07
Tráfico de Entorpecentes	12	07
Total de Ocorrências	61	53

Fonte: Setor de Análises Criminais da Brigada Militar – SM (2020).

Com o intuito de cumprir o objetivo específico - caracterizar o contexto de vulnerabilidade social em que as escolas estão inseridas, sob a percepção dos professores e diretores, resgata-se o conceito adotado para vulnerabilidade social que, segundo Costa et al. (2018), refere-se à ausência ou à insuficiência de ativos que podem, em grande medida, ser providos pelo Estado, em seus três níveis administrativos (União, estados e municípios), constituindo-se, assim, em um instrumento de identificação das falhas de oferta de bens e serviços públicos no território nacional. Evidencia-se, a partir da percepção de professores e diretoras, o contexto de vulnerabilidade social das escolas A e B. A partir dos fragmentos destacados das entrevistas, constata-se na escola A e na região a presença de fatores de vulnerabilidade social na dimensão da população e na dimensão do lugar, conforme classificação de Lima (2016). A seguir, apresentam-se os fragmentos das entrevistas de P1, P2, P4 e DirA.

“...a maioria vem de família de baixa renda, de famílias que têm... por vezes desestruturadas, os pais ausentes né, alguns deles precisam trabalhar, a evasão

escolar né, nós temos aqui na escola né esse... vão trabalhar, então o pai... às vezes o estudo muitas vezes é algo que não é importante pra eles né, eles trazem isso meio que de casa às vezes o que, no momento que tem um pai ausente, a questão econômica é a que prevalece, essa questão aí eles... o filho que vai trabalhar, ai sai da escola, larga os estudos e vai trabalhar então isso aí a gente se deparou com isso né, infelizmente...[...] mas é a realidade né, a realidade é essa, e muitas vezes eles, eles vêm para a escola por que não têm, às vezes o que comer em casa né, muitas vezes eles vêm pra escola, aluno de periferia, já é sabido disso, eles vêm com esse objetivo infelizmente né, mas é a realidade, nós esperamos que mude.” (P1)

“A violência, infelizmente...eu... tem um grupo aqui do Pinheiro, no Face, que relatam bastantes assaltos, roubos...um aluno nosso, semana retrasada, foi assaltado com revólver. Ele foi na padaria pertinho de casa comprar pão, com o celular no bolso e o dinheiro do pão. O cara com revólver parou ele, e assaltou ele...então infelizmente essa situação de segurança...de...é bem... preocupante né...escureceu o pessoal já tem medo também. As ruas assim, a estrutura é bastante abandonada. Tem esgoto ali a céu aberto, então acho que o bairro assim, olhando no geral, é meio que abandonado [...] é... uma situação bem precária assim.” (P2)

“É claro, com relação à condição social, tu vê assim, a gurizada... nossa! o dia que tem comida, eles querem comida na escola, por que tu sente tanta falta por comida na escola? Né...se hoje foi iogurte com bolacha, amanhã eles vão esperar que tenha comida. Por que eles precisam que hoje tenha arroz e feijão às nove e vinte da manhã? Né, aí que tu vê... essa questão de agressões com a família assim... a maior parte dos... dos alunos que eu converso né, tem problemas com a família, que não dá abertura, não conversa, ou agride né, tem casos de maus tratos, então assim...é como te disse, a gente pensa que parece que tendo uma casa pra ti ir, tá. Mas não, é muito além.” (P4)

“...por exemplo, hoje que choveu, teve temporal, dá para contar quantos alunos têm, porque eles não conseguiram vir à escola, porque não passa. Porque inunda a rua não é, porque a maior parte aqui do Pinheiro, eles não têm esgoto né? Não tem saneamento. Então transborda as ruas, eles não têm como... pra ti ter uma ideia, eles não tem como vir para escola, porque não tem como passar, então não tem estrutura de ruas, não tem.[...] E a questão também é... bastante que eles têm, que eu observo, que eu acho assim uma das piores assim, ó, é a questão da falta de assistência a eles né, no sentido até de fome, às vezes. Eles vêm para comer. Principalmente de noite, a EJA diurna, a noturna, eles vêm, eles já perguntam ao professor ‘o que que tem para comer?’. São crianças ou são adolescentes né, no caso dos adolescentes pequenos também que comem na escola. Então isso, é... atualmente tu vai me dizer assim ‘mas como isso atualmente?’ Mas ainda acontece.” (DirA)

Na escola B foram identificados, a partir da fala dos entrevistados, prioritariamente fatores de vulnerabilidade da dimensão população. Os trechos de P7, P8, P10 e P11 evidenciam o exposto.

“...uma pessoa que tem problemas da proporção que nossos alunos têm [...] alguns dos pais estão presos, alguns a mãe trabalha o dia inteiro e quando chega em casa eles já estão dormindo e no dia seguinte sai cedo pro turno... é complicado, são alunos sozinhos e muitas vezes eles não têm regras pra ninguém ajudar né, não tem quem cobre, quem faça, o único lugar que ele vai encontrar que tem regras é aqui e muitas vezes isso eles não aceitam e isso dá conflitos, enfim. Tem alunos que vêm se alimentar aqui, porque não têm o que comer em casa...” (P7)

“E eu sou uma que tive muita resistência no início aqui, no primeiro trimestre, eu chegava em casa chorando, porque eu dizia ‘Meu Deus, eu nunca vivi isso’, e olha que eu já trabalhei em várias escolas tá, claro sempre tem os problemas, mas não tão

concentrados. Assim ó, parece que pegaram todos os problemas, de todos os alunos de Santa Maria que tu imaginar e botaram aqui, [...] aí tu projeta, por exemplo, os alunos do 9º que vão sair daqui agora, tu fica preocupada sabe, o que eles vão fazer no futuro? Porque tem uns que não têm condições de estudar, o que que vai ser deles? [...] Eles não têm muitas vezes aquele básico que eu preciso por vários fatores, essa falta de estrutura da família, alguns, eles passam por necessidades bem relevantes assim, que eu já comentei de não ter café... e a gente vê, a gente sente né, e não é todos que se abrem contigo, então tu tem que ter aquela delicadeza de chegar e perguntar assim ‘que que tá acontecendo, fulano?’ Que não seria o nosso papel, tu entendeu? Aí a gente acaba fazendo papéis que não são nossos...?’ (P8)

“Então, aqui é uma região de bastante vulnerabilidade social, é algo bem gritante, é algo bem forte essa questão. Tem alunos que, desde pequenininhos, que eles vêm aqui pra almoçar e pra ficar pra de tarde porque não têm o mínimo de alimento em casa. Tem outros, principalmente os pequenininhos que tão no maternal, eles vêm de manhã, já fazem o lanche na escola, almoçam, já fazem o lanche da tarde, só falta jantar, porque o resto fazem tudo, porque em casa não têm condições.” (P10)

“Ah, o contexto aqui é bem difícil né. [...] essa comunidade foi formada por pessoas de outras comunidades. Ninguém era daqui já, então vieram de toda a periferia de Santa Maria né, cada um de um lugar, vieram pra cá e formaram essa comunidade. [...] Só que as pessoas...ahm, primeiro não têm a cultura do cuidado. Então, tudo se estraga e isso reflete nos alunos e na escola. Então essa questão do cuidado reflete no lixo também que eles deixam na escola e fora da escola. Do acúmulo de lixo que fica, por isso até que a gente fez o projeto né, para tentar... foi uma questão que eles mesmos encaram como um dos principais problemas da comunidade, foi o lixo, por isso que a gente desenvolveu o projeto, é... E é muita... muita, muita violência, muita violência, assim...a comunidade, de uma maneira geral, assim... olha... eu conheço muitas famílias daqui né, da escola, e conto nos dedos assim as que... as famílias que são bem estruturadas, que não têm problema de droga, que não têm ninguém preso, que não têm espancamento sabe, é... são problemas assim diários que eles vivem. Então, a questão da vulnerabilidade social é muito grande, é muito grande e impacta muito na escola e na aprendizagem, no emocional dos alunos, enfim... é muito complicado assim a gente...ahm... às vezes, a gente tem que interromper a aula porque um aluno tá...deu uma crise nele de choro porque a irmã foi morta, a irmã de 5 anos foi morta e abusada e asfixiada, enfim... enfim uma coisa horrível, sabe.” (P11)

Silva e Rapoport (2015) salientam a função social da escola em contextos caracterizados pela vulnerabilidade social. A escola, por ser o local da comunidade onde se encontra uma grande parcela de crianças e adolescentes que convivem durante parte do tempo de suas vidas, é uma instituição que exerce forte influência no seu desenvolvimento. De acordo com as autoras, a escola, junto com a família, permite a humanização e a educação, permite a construção da autonomia e o sentimento de pertença ao grupo social.

Na visão de Soares e Alves (2013), a escola deve promover um ambiente e práticas que facilitem a aprendizagem, a criatividade, a expressão dos potenciais, a socialização, através de uma conduta ética de respeito e apoio recíprocos. A escola também dispõe de uma autoridade em continuação à autoridade da família, por ser uma instituição responsável pelos processos de desenvolvimento educativo e afetivo da criança e do adolescente, com suas normas, regulamentos e proibições (SOARES; ALVES, 2013).

Nesse sentido, segundo Vasconcelos (2015), não compete à escola apenas a transmissão de informações, mas também a formação de cidadãos, promovendo seu aprendizado, sua socialização e desenvolvendo valores éticos e morais. Para Silva (2013) o conhecimento adquirido na escola necessita emancipar o sujeito para o pleno desenvolvimento, possibilitar uma vida melhor, com relação à saúde, ao trabalho e à família. A maior dificuldade para garantir a equidade social e o pleno desenvolvimento humano é reduzir a pobreza e as desigualdades sociais (SILVA, 2013).

Oliveira (2015) menciona que pensar a educação para a emancipação e a inclusão social, indispensável aos sujeitos que se encontram em situação de vulnerabilidade social, passa por uma reflexão, que coaduna com a necessidade de se construir no interior dos espaços educativos, principalmente, o escolar, processos, valores, relações, comportamentos, acesso a conhecimentos históricos e culturais que apontem para a superação da exclusão e que resultem em ações conscientes e permitam a transformação dos sujeitos.

Gianezini et al. (2015), ao destacarem o papel das escolas em contextos de vulnerabilidade social, mencionam que a adoção de políticas públicas pode ser outro importante fator para a redução dos níveis de vulnerabilidade em comunidades. Segundo Costa et al. (2018), essa redução pode ocorrer a partir do fortalecimento dos indivíduos, de forma a acessarem recursos materiais e simbólicos. Conforme estes autores, políticas públicas constituem-se diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público, regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, projetos e programas), orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos.

Os fragmentos a seguir de DirA, DirB e SME abordam desses aspectos.

“Olha... modificar a realidade deles lá é difícil. Nós temos que pensar, como eu te disse, dentro da escola. O que se pode fazer, dentro da escola, para mostrar para esse aluno que tá chegando... que chega para nós num pré, nós aqui começamos no pré A, até o 9º ano? Ahm... nós temos que pensar em projetos né... em ações para tentar, aqui dentro, fazer com que esse aluno...é... tenha essa outra visão, que é possível, que é capaz, que ele possa... proporcionar a esse aluno, que ele enxergue os dois lados. Embora a gente saiba que lá é difícil. Ele vai chegar lá na família né, e... e não vai não vai ter essa fala, não vai ter essa cultura. E acho assim, que falta muito do poder público né, com essas comunidades. Acho que tinha que ter um trabalho mais efetivo né, dessa parte social assim dos governos né. Não é dando dinheiro que vai resolver isso. Eu acho que é política mesmo, isso é muito política pública né, nessa questão. Mas, dentro da escola, o que que eu penso... é o que eu te falei, é trazer coisas... né, equipar escola, trazer projetos sociais para dentro da escola, para que esse aluno possa ficar mais tempo possível na escola e não em casa. E não na rua. Eu acho que é bem por aí.” (DirA)

“Eu... eu sempre defendi uma ação conjunta né. Eu acho que a educação ela não consegue mudar um contexto, somente a educação. Eu acho que, nas propostas de governo né, deveria...ahm... deveriam na verdade ter projetos que incluísse muito a assistência social, a saúde e educação... né, setores importantes que podem ahm... gerar uma mudança nas questões que as comunidades apresentam. Por exemplo, quando... quando esses setores eles tiverem verdadeiramente projetos que atendam né, essas comunidades, eu tenho certeza absoluta que haveria mudanças ou diminuiria a questão da vulnerabilidade social.” (DirB)

“Mas, assim ó, esses problemas envolvendo vulnerabilidade eles só vão se solucionar pela sociedade como um todo, não é uma coisa que a escola vai resolver sozinha. Então é o trabalho e a participação da escola como agente de transformação social, que vai estar inserida no contexto de... maior, e aí nesse contexto maior tentar ajudar a solucionar isso. Não é uma coisa que a escola consiga. Claro que tem muitas coisas que vêm pelo nosso caminho. Então, Bolsa Família, por exemplo. As escolas têm que informar frequência no Bolsa Família. É uma forma que eu tenho de ajudar a minimizar essa questão né. Mas acho que é a maior... a solução de tudo isso aí é social né, é a sociedade tem que dar conta.” (SME)

Na seção seguinte, será abordada a análise das categorias não a priori.

4.3 ANÁLISE DAS CATEGORIAS NÃO *A PRIORI*

Para a definição das categorias não *a priori*, utilizou-se a técnica de enunciação que, segundo Bardin (2016), fundamenta-se na concepção da comunicação como processo e não como um dado estanque, desviando-se das estruturas e dos elementos formais da análise de linguagem. Este tipo de análise proporciona uma sustentação para a reflexão e discussão dos relatos dos entrevistados, pois permite relacionar os trechos das falas com o referencial teórico adotado e com novos enfoques não abordados, relacionados ao objetivo da pesquisa. Para tanto, nessa fase de interpretação dos dados, o pesquisador deve retornar ao referencial teórico ou a novos autores e pesquisas, procurando embasar as análises e dar sentido à interpretação (BARDIN, 2016).

Analisando as suas falas e identificando similitudes, com base no protocolo de entrevistas realizado, foram identificadas três categorias *não a priori*: Desinteresse dos Alunos, Ausência de Acompanhamento Familiar e Aprendizagem Contextualizada. Os resultados da análise de conteúdo dos relatos são apresentados a seguir.

4.3.1 Desinteresse dos Alunos

O desinteresse dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, na educação básica, constitui-se um dos principais desafios dos professores e das instituições escolares na atualidade (CAVALCANTE, 2016). Na visão de Bzuneck (2009), o desinteresse dos alunos em atividades escolares tem relação direta com a sua motivação, e importância fundamental na aprendizagem.

Esse aspecto da relação entre motivação e aprendizado pode ser evidenciado no fragmento da entrevista com SME:

“Então eu vejo que o aprendizado do aluno se dá pela motivação, e nós, como professores, a gente tem que trabalhar o tempo inteiro para a gente ter espaços que sejam para eles motivadores né, que saiam do lugar comum.” (SME)

Nesse sentido, de acordo com Tonche (2014), o processo de aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas a partir da interação do sujeito com o meio ou com outros indivíduos. Silva (2012) menciona que diversos estudos sobre o tema revelam que muitos fatores podem contribuir para o desinteresse dos alunos na escola, como: número excessivo de alunos nas salas de aula; falta de recursos pedagógicos ou tecnológicos que despertem o interesse dos alunos ou, quando estes existem, não são utilizados de forma correta pelo professor; fatores internos do aluno como problemas emocionais ou psicológicos; a desestrutura familiar; a desnutrição e a dificuldade de absorção do conteúdo passado em sala de aula.

Carmo e Silva (2017) mencionam que, especificamente em alunos em situação de vulnerabilidade social, a vulnerabilidade representa uma variedade de desvantagem social, em especial o enfraquecimento das relações afetivas, de afinidade, de pertencimento social ou associados à violência. Nessa circunstância, as relações geram jovens com baixa autoestima. Estes jovens e suas famílias assimilam como particularidades negativas a sua posição histórico-social. Este ciclo se estabelece intensificando-se a condição de pobreza, não somente no plano material, como no plano afetivo. Segundo os autores, a vulnerabilidade social está associada não apenas às condições econômicas do indivíduo, de sua família e da comunidade, mas também às suas relações sociais e humanas. Tais fatores exercem grande influência no interesse dos alunos, podendo comprometer seu desenvolvimento e, conseqüentemente, tornando-os ainda mais vulneráveis (CARMO; SILVA, 2017).

Conforme Carrano (2014), tanto o desinteresse do aluno quanto a evasão, por jovens oriundos de famílias em situação de vulnerabilidade social devem ser entendidos quando

interligados a diversos fatores, entre os quais: relação estabelecida com os professores, estímulos originados nas redes de sociabilidade, engajamento na rotina escolar, e condições objetivas: possibilidades de dedicar-se aos estudos, condições financeiras das famílias, necessidade de certificação, projetos pessoais mais ou menos delineados que resulta em apropriações diferenciadas da experiência escolar.

O Quadro 13, relativo à categoria desinteresse dos alunos, a seguir, traz trechos dos relatos que permitem melhor visualização acerca do tema.

Quadro 13 – Categoria Desinteresse dos Alunos

(continua)

Entrev.	Trechos dos Relatos
P1	“...a dificuldade seria assim... na parte do comportamento né, alguns alunos têm um comportamento de não... né, não... de não colaborar né, de não ter interesse...então essa é a dificuldade seria né, alguns alunos que não se mostram interessados, a minha dificuldade se encontra aí...”
P2	“...é difícil conseguir atenção deles, tanto que, quando eu vou dar aula, eu falo, gente, só um pouquinho, vou explicar antes de dar a atividade, aí eu falo rápido, e eles falam, ‘professora tu tem que ser narradora de futebol’, porque tu sabe, tem poucos segundos pra conseguir prender a atenção deles.”
P3	“E agora então eu tenho 30... e eu consigo dar aula pra dois ou três em algumas turmas, isso é mais frustrante ainda né... Entao, ahm... preparando aulas diferentes ou não, entendeu? E não consigo retorno quase de nenhum aluno no momento atual onde eu tô. Isso é muito frustrante em termos docentes.”
P4	“Olha, assim...ó...parece que se torna lugar comum a gente falar do desinteresse do aluno, mas não é. Sabe que é bem complicado assim [...].Tu trabalha com eles, dois ou três fazem, e o restante não faz, aí tu continua a atividade, e meia dúzia faz. Outros dez não fazem. Então assim... como é que a gente trabalha...né, que todo mundo trabalhasse?”
P5	“O interesse do aluno. Porque eu não dificulto, sabe, a matéria. Eu explico bem, eu sou uma professora que procuro explicar bem [...] mas o que que eu vejo, eu trabalho assim, como eu trabalho, meus colegas trabalham diferente e o resultado pra nós é o mesmo. Ou seja, eles não se interessam, a gente vê que olha... tu leva os alunos pra sala de informática, lá eles têm uma aula, lá fazem, vê um filme, fazem outras coisa e o resultado é negativo, ou seja, as notas continuam ruins.”
P6	“... mas a questão assim, ó, eles não aprendem mais porque eles não querem, são... nossos... nossos alunos são um público assim, bem... bem inteligente nesse sentido né, só que às vezes é a preguiça mesmo né, a desmotivação que faz com que eles não aprenderam mais do que eles poderiam...”
DirA	“...porque a maior parte da dificuldade hoje em dia que nós, escolas, enfrentamos é exatamente isso, é esse interesse em aprender. Eles não querem... porque a rua mostra outra coisa para eles, e às vezes é mais fácil é... ganhar dinheiro como eles dizem, da forma como eles ganham, do que estudar, ter todo esse percurso né, até eles arrumarem um trabalho, se formar, enfim...”
p9	“Primeiro interesse e motivação, impossível trabalhar sem, impossível trabalhar sem, e a gente tem uma geração muito desmotivada não só pra isso, pra vida, então isso é um problema...[...] é uma geração muito desmotivada não só nesse sentido para o conhecimento, desmotivada para vida, com uma certa uma autoestima machucada, entendeu...”
P10	“O que dificulta é o agito, porque a turma ali ela, ahm, tem assim dos 10 aos 16 anos, e a maioria, 14 são meninos e são esses, que são os mais velhos, entre 14, 15 e 16 anos. Hoje foi um dia que eu falei assim: ‘gente, por favor’. Então essa falta de eles entenderem que eles têm que estudar, têm que prestar atenção que, se eles não querem prestar atenção, pelo menos eles têm que deixar os outros que querem. Então, isso é um desgaste e é muito difícil, então, eu tenho bastante dificuldade com isso, ahm... tem dias que tu fala, fala e parece que não tá falando nada, isso é um desgaste enorme e tu tá percebendo também que os que querem prestar atenção estão sendo né, ahm...afetados...”

(conclusão)

Entrev.	Trechos dos Relatos
P11	“E a vontade deles assim, em alguns... eles têm uma preguiça, uma falta de vontade sabe, que eu não sei... (...), mas é fora do normal sabe, porque assim... tu sabe que tu vai... tá, hoje tu tá ali naquele ano e amanhã e depois tu vai crescer e tu vai fazer o quê? Não vai estudar mais? Vai ser o que da vida? Acho que, às vezes, eles não pensam muito nisso, sabe, parece que não... não almejam o futuro assim, não... não esperam por nada, entendeu? Então é.... eu acho que isso é complicado, mas eu acho que tem muito a ver com a questão da vulnerabilidade social, sabe, eles vivem em ambientes de violência muito grande assim...”
P12	“E... o que eu tento fazer é... também me vejo na obrigação, não é só porque eu vou de vez em quando naquela turma que eu não vou falar nada. Eu falo, esse aqui tá fazendo isso, isso e isso...é difícil, não lê, não trabalha...sabe. É isso, é ver esses alunos que têm esses problemas de comportamento...”

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

Estudos encontraram relação entre o apoio social da família e o interesse do aluno, mostrando que o contexto social pode influenciar o interesse e o desempenho escolar (GLOZAH; PEVALIN, 2014). Dessa forma, quanto mais suporte familiar os alunos tiverem, mais facilmente os mesmos poderão enfrentar os desafios do percurso escolar (MACHADO et al., 2014). A próxima categoria não *a priori* – ausência de acompanhamento familiar, avança nesse aspecto.

4.3.2 Ausência de Acompanhamento Familiar

O acompanhamento familiar na vida escolar é representado pelo modo como a família está presente nas atividades escolares e no desenvolvimento do aluno (VASCONCELOS, 2015). Nesse sentido, Alves e Andrade (2016) mencionam que essa temática da relação família-escola tem sido pouco pesquisada no contexto brasileiro pela psicologia e, especialmente, pela psicologia escolar. Apesar de a família e a escola serem os principais contextos de desenvolvimento da criança e adolescente, poucos estudos científicos têm se dedicado a compreender de forma sistemática a relação existente entre ambas (ALVES ; ANDRADE, 2016).

Segundo Benatto (2016), escola e família têm suas especificidades e suas complementariedades. Embora não se possa supô-las como instituições completamente independentes, não se pode perder de vista suas fronteiras institucionais, ou seja, o domínio do objeto que as sustenta como instituições. O grupo familiar tem uma função social determinada a partir das necessidades sociais, sendo que, entre suas funções, está principalmente o dever de garantir o provimento dos jovens para que possam exercer

futuramente atividades produtivas, bem como o dever de educá-las para que tenham uma moral e valores compatíveis com a cultura em que vivem. Nesse sentido, segundo Alves e Andrade (2016), a responsabilidade familiar junto às crianças, em termos de modelo que a criança terá e do desempenho de seus papéis sociais, é tradicionalmente chamada de educação primária, uma vez que tem como tarefa principal orientar o desenvolvimento e aquisição de comportamentos considerados adequados, em termos dos padrões sociais vigentes em determinada cultura.

De acordo com Saviani (2018), a escola é a instituição que tem como função a socialização do saber sistematizado, ou seja, do conhecimento elaborado e da cultura erudita. A escola se relaciona com a ciência e não com o senso comum, e existe para proporcionar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) e aos rudimentos (bases) desse saber. Segundo este autor, a contribuição da escola para o desenvolvimento do aluno é específica à aquisição do saber culturalmente organizado e às áreas distintas de conhecimento.

Benatto (2016) menciona que um dos seus papéis principais da família é a socialização do jovem, isto é, sua inclusão no mundo cultural mediante o ensino da língua materna, dos símbolos e regras de convivência em grupo, englobando a educação geral e parte da formal, em colaboração com a escola. Desse modo, na visão da autora, escola e família devem estabelecer uma linha de parceria no processo educativo das crianças e adolescentes, pois são responsáveis pelo desenvolvimento humano intelectual do aluno.

De acordo com Semzesem e Alves (2013), essa responsabilidade mútua é prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9394 (Brasil, 1996), tendo uma finalidade de tríplice natureza: o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para cidadania e a qualificação para o trabalho. Para as autoras a família precisa estar em permanente comunicação com a escola, consolidando-se com um canal interrupto de diálogo, condição essencial para uma compreensão crescente das potencialidades e limitações do aluno.

Segundo Olsson et al. (2016), pesquisas demonstram que, quanto mais próximos os pais ou responsáveis estiverem da vida escolar do aluno, maior a probabilidade de esse indivíduo obter sucesso nas atividades escolares e posteriormente na vida. O aluno que advém de uma família que valoriza a escola e mantém com esta um relacionamento cujo interesse é o ensino-aprendizagem propende a apresentar um melhor desenvolvimento cognitivo e aprendido. Por outro lado, o distanciamento ou abstenção da família no convívio escolar e

no acompanhamento de atividades podem gerar situações de desinteresse, evasão escolar e atos de indisciplina dos alunos nas escolas (OLSSON et al., 2016).

Oliveira e Marinho-Araújo (2010) salientam que, nesse aspecto referente ao acompanhamento familiar no processo de ensino aprendizagem, deve ser considerado o contexto no qual o aluno está inserido. Muitas famílias estão a mercê do desemprego e da pobreza, cabendo à escola ser a parceira da família, ajudando-a construir a educação dos alunos. Em muitos casos, o desequilíbrio das famílias ocorre devido ao desemprego, a pobreza, a falta de condições de moradia adequada etc. Dessa forma, segundo as autoras, condições de vulnerabilidade social podem impedir ou dificultar o adequado acompanhamento familiar do aluno nas atividades escolares.

O Quadro 14 apresenta a categoria ausência de acompanhamento familiar, congregando fragmentos das entrevistas em que é tratado o tema.

Quadro 14 – Categoria Ausência de Acompanhamento Familiar

(continua)

Entrev.	Trechos dos Relatos
P1	“...quando ele tiver em casa uma família que o oriente, que o diga que, em sala de aula, ele está lá para aprender né, porque muitas vezes o aluno vai pra sala de aula por ir, ou vai por outros motivos né, não pelo aprender, então ele tem que focar no que realmente ele quer e isso vem muito da família também, né.”
P2	“Acho que falta isso, acompanhamento dos pais né, pra que eles estudem...a gente vê os pais dizendo que ‘ah, ele não estuda, passa a noite inteira no celular’ então os pais estão se omitindo, pois isso seria responsabilidade deles né, autoridade deles dizerem ‘não’, de tomar o celular, não deixar, mas eles simplesmente ‘ah, ele não estuda, não dorme, passa a noite no celular’, daí dorme a manhã inteira na classe. Os pais dizem ‘ah, não sei o que fazer, ele só fica jogando’... na realidade criança precisa de orientação né...isso os pais estão...está cada vez mais difícil.”
P3	“...o que falta realmente é uma estrutura familiar melhor entendeu, com uma maior participação dos pais e de eles terem um hábito desde novos né, e saber que estudo é uma coisa importante e que eles têm que fazer a parte deles, não é somente vir à aula e chegar em casa e não fazer nada.”
P4	“...eu percebo assim, ó, todos nossos alunos assim, estão inseridos em uma família, só que a questão assim... grande parte das famílias não tem aquela coisa do cuidado né, ‘ah, se foi pra rua, se ficou até tarde, se ficou...’...é...as amizades, ou se namora muito cedo, ou a orientação... então assim, todos têm a sua família, mas assim o cuidado, tu vê que é bastante precário, né. [...] Então assim, todo esse cuidado a gente vê que falta.”
P6	“É complicado, nós já conhecemos os alunos e às vezes parece que pedem e têm necessidade da presença dos pais, e os pais não vêm né, não se fazem presentes. Tem pais que, desde o início do ano até o final do ano, nunca vêm na escola nem para entrega dos resultados, que é três vezes ao ano né...”
DirA	“Porque a escola conhece o aluno, ou pelo menos a nossa escola, que a gente tem uma noção meio geral de todos eles assim, tu tenta ajudar, tu tenta ainda responsabilizar a família né, tu tenta encaminhar os alunos que necessitam né... mas é bem precária assim ó, essa parte assim ó, de acompanhamento familiar a eles. Acompanhamento familiar a eles. Os pais são muito relapsos. E, às vezes, eles mandam porque eles não querem se incomodar com o Conselho Tutelar...”

(conclusão)

Entrev.	Trechos dos Relatos
P7	“Os pais, a falta de acompanhamento, não fazem dever de casa, não estudam em casa, a gente tenta criar hábitos, mas é muito difícil, porque a gente não está lá pra cobrar, pra lidar, a gente tem um grupo de <i>WhatsApp</i> que a gente faz isso ‘e aí, já estudaram?’ E aí manda <i>link</i> de vídeo... isso a gente tenta interferir, mas a gente sabe que não é efetivo isso, não é eficaz, mas ajuda né, porque os pais não têm controle...”
P10	“...tu vai lá se depara, conversa com ele, conversa com alguém mais da família e percebe que a família está presente, ou o contrário, as vezes a família não está presente, as vezes a gente luta sozinho, as vezes a escola tá sozinha porque tá ali o aluno, é ele por ele, e aí, é culpa dele esse agito? Não é culpa dele esse agito né, então tem vários casos que a gente luta sozinho, a escola luta sozinha porque não tem o apoio da família, não tem a vivência da família, e muitos casos também né, principalmente nas series finais, no quinto ano também...”
P11	“...o meio que eles vivem né, o ambiente não só escolar, mas fora, principalmente fora da escola...ahm...a casa, a família, o estímulo que eles têm, o incentivo que eles têm, o valor que as famílias dão para isso reflete muito neles, porque aqueles que são mais abandonados assim, como eu digo, sabe, que não têm ninguém em volta, em cima cobrando, que não se não tem ninguém que se importe, eles também não se importam. Muito dificilmente eles se importam, se preocupam em aprender, em querer, sabe, são questionadores, não.”
P12	“...não adianta falar mais com os pais, tem alunos que não adianta falar com os pais, o que eu acho lamentável né, é um abandono total.”
DirB	“Então eu acho que o maior problema hoje da Escola XXXX é conscientizar os pais, essas famílias do que as crianças precisam e também conscientizar de que a escola é uma possibilidade de mudança na vida dessas crianças, que o conhecimento faz diferença. Do primeiro ano, em 2017, quando nós começamos a atuar aqui, eles têm uma cultura de que, se eles forem... se eles vierem um ou dois dias na escola é o suficiente. Os pais não têm essa consciência da frequência na escola né, de olhar... de fazer um acompanhamento de todo o desempenho da criança na escola, incentivar essa criança de vir para escola, de fazer os teminhas juntos, tu entende? Esse é o grande problema da escola hoje, desta falta das pessoas, lá da família, na vida das crianças. Acho que esse é o grande desafio, essa é a grande dificuldade.”

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

Embora a ausência de acompanhamento familiar possa ser um fator prejudicial à aprendizagem de alunos (OLSSON et al., 2016), práticas docentes que relacionem os conteúdos às vivências e ao contexto podem proporcionar uma aprendizagem mais significativa aos alunos, denominada aprendizagem contextualizada (MORAES; ONUCHIC, 2011). A seção a seguir aborda a categoria não *a priori* Aprendizagem Contextualizada.

4.3.3 Aprendizagem Contextualizada

A ideia da contextualização da aprendizagem ocupa grande relevância no atual panorama educativo. Contextualizar consiste em realizar ações buscando estabelecer a analogia entre o conteúdo da educação formal ministrado em sala e o cotidiano do aluno ou de sua carreira, de maneira a facilitar o processo de ensino-aprendizagem pelo contato com o tema. A aprendizagem contextualizada busca, portanto, criar um ambiente propício de ensino no qual o aluno possa vislumbrar a aplicabilidade dos conceitos em sua vida com experiências pessoais vivenciadas (FESTAS, 2015).

Segundo Pellegrin e Damazio (2015), a aprendizagem contextualizada se apresenta como um modo de ensinar ligados à vivência dos alunos, seja ela pensada como recurso pedagógico ou como princípio norteador do processo de ensino. Segundo os autores, a contextualização, como princípio norteador, caracteriza-se pelas relações estabelecidas entre o que o aluno sabe sobre o contexto a ser estudado e os conteúdos específicos que servem de explicações e entendimento desse contexto.

De acordo com Maffi et al. (2019), a aprendizagem contextualizada está prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2013) e também na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Ambos os documentos destacam que o ambiente de aprendizagem deve basear-se na contextualização dos conteúdos, assegurando que a aprendizagem seja relevante e socialmente significativa.

Desse modo, o papel da contextualização nos processos de ensino e de aprendizagem é, além de contribuir para a compreensão de fenômenos e conhecimentos científicos, estabelecer relações desses aspectos com o contexto em que vive, com criticidade, com vistas a compreender esse contexto, superando o senso comum (MAFFI et al., 2019).

Segundo Moraes e Onuchic (2011), quanto mais relações os alunos conseguirem estabelecer entre os conteúdos estudados, melhor será sua aprendizagem. De acordo com os autores, essas relações podem ser mais representativas de acordo com o contexto em que as atividades se desenvolvem.

Na visão de Demo (2011), a ideia da aprendizagem contextualizada requer a intervenção do estudante em todo o processo de aprendizagem, fazendo as conexões entre os conhecimentos. O aluno deverá ser mais do que um espectador, passará a ter um papel central, será o protagonista, como um agente que pode resolver problemas e mudar a si mesmo e o mundo ao seu redor (DEMO, 2011). Moran (2015), ao mencionar a ideia de contextualização da aprendizagem, salienta que as metodologias ativas acabam tendo uma relação próxima com essa aprendizagem, por instigarem o protagonismo e a resolução de problemas, relacionados com o contexto do aluno.

Na aprendizagem contextualizada, é necessário que o professor crie situações comuns ao dia a dia do aluno e o faça interagir ativamente de modo intelectual e afetivo, trazendo o cotidiano para a sala de aula e aproximando o dia a dia dos alunos do conhecimento científico. Isso é possível, pois são inúmeros os campos e contextos de experiências vivenciadas pelos alunos e pela escola, que podem ser utilizados para dar vida e significado ao conhecimento (FESTAS, 2015).

Maffi et al. (2019) salientam que o termo “cotidiano” é bastante utilizado quando se trata de aprendizagem contextualizada. Silva (2007) menciona que, em relação ao ensino, o termo cotidiano se caracteriza como base para estudo de situações corriqueiras, associadas ao dia a dia das pessoas. A função do ensino, nessa perspectiva, é articular os conhecimentos relacionados à vida diária do aluno com conhecimentos científicos. Para este autor uma prática pedagógica baseada na utilização de fatos do dia a dia para ensinar conteúdos científicos pode caracterizar o cotidiano em um papel secundário, ou seja, o cotidiano serve como exemplificação ou ilustração. Desse modo, na visão de Maffi et al. (2019), contextualizar não se limita a discutir o cotidiano imediato, mas sim provocar problematizações pertinentes.

O Quadro 15 apresenta a categoria aprendizagem contextualizada, que sumariza os trechos de relatos em que entrevistados utilizam ou reconhecem a importância dessa aprendizagem.

Quadro 15 – Categoria Aprendizagem Contextualizada

(continua)

Entrev.	Trechos dos Relatos
P2	“Como te disse, hoje em dia eu tenho essa outra visão né, eu acho que dentro do corpo humano, eu quero que eles entendam, que atitude eles devem ter para prevenir uma DST né, adolescente tem essa ideia de que nada vai acontecer com eles, que eles podem fazer isso, podem usar drogas, podem fazer que não vão se viciar...pode...então tento mostrar pra eles que não é assim, eles têm que entender que não é bem assim, que a gente tem que fazer escolhas e que vão repercutir na... na gente e na nossa família. Então tento trabalhar mais a parte social da Biologia. Questão do meio ambiente, das plantas, dos animais, que é importante, sim. Que não importa se o outro não faz, eu tenho que fazer. Se eu não posso ir na Amazônia lutar por uma...né... mas só o fato de eu economizar água, plantar um arbusto em casa, já ajuda...então é mais a parte da consciência mesmo, do corpo, de conhecer o corpo deles, sobre o que pode fazer mal pra eles, para ter uma vida mais saudável...”
P5	“... e também que tenha um pouco relação com a vida dele. O que a gente nota, às vezes, as crianças dizem assim ‘ah, mas pra que que eu vou usar essa fórmula aí, no que eu vou usar?’. Então eles não veem ne, que, num determinado tempo da vida deles, eles podem usar isso aí, eles acham que é desnecessário. Tá, vamos que seja uma fórmula de química ou lá de física, né ‘pra que que eu vou usar?’ Eles não veem assim... com a vida deles não tem nada relacionado. Então eu acho que é importante essa contextualização. Claro que nem tudo vai ter relação com a vidinha que eles têm ne, mas que eles tenham essa noção que no futuro dependendo do trabalho que eles vão ter, vão fazer essa... esse conhecimento que eles adquiriram agora.”
DirA	“...mas eu acho assim ó, que nós temos que nos preocupar é formar esse aluno para vida. Não interessa se ele vai chegar lá no ensino superior ou ele vai trabalhar em uma oficina mecânica e ter o trabalho dele, ou eletricitista e ter a profissão dele. Eu acho que nós temos que formar ele para vida, que ele tenha os conceitos básicos né, que ele possa, como é que eu vou te dizer, que ele possa se defender, digamos assim.”

(conclusão)

Entrev.	Trechos dos Relatos
P7	“Tudo que você vai ensinar, tenho duas maneiras de ver isso, tudo que você vai ensinar, como eu disse antes, tem que ser relevante, tem que aproveitar aquele contexto que ele está e que ele pode mudar o contexto que ele vive a partir daquilo ali, ‘olha hoje você é assim, mas a partir dali dessa aquisição de conhecimento você pode ir para um outro plano, um outro nível’. Então, isso é bem relevante essa questão do contexto, levar em consideração o contexto do aluno e o contexto em que você vai inserir aquela prática que você apresenta pra ele o conteúdo.”
P8	“Bom, o aluno tem que interpretar, não é, não tô falando de ler, ele tem que interpretar na própria matemática, não é só fazer conta. O aluno ele tem que ser incentivado a refletir, ele tem que ser incentivado a pensar e ele tem que ter assim, essa capacidade de relacionar aquilo que a gente tá trazendo pra ele com a vivencia dele, sabe... porque não adianta eu querer ensinar tabuada pra eles, se eu não contextualizar, seja numa história que eu traga ou que eles tragam né. Porque, às vezes, o que eu trago não é relevante pra eles, então o professor tem que ter esse cuidado...”
P10	“Eu acho interessante, ahm, eles perceberem que aquilo ali, que eles tão fazendo é útil, que o que eles estão estudando tem o significado, tem o porquê de eles estarem estudando, não é aleatório, hoje vocês vão fazer isso aqui, não, mas qual o fundamento disso né, então eles...a gente orienta, a gente fala, a gente explica e quando eles percebem que o efetivo desse trabalho né, ahm, futuramente também, ai tu consegue ver um engajamento melhor deles, né.”
P11	“Ahm... e eu acho que assim ó... coisas de vida prática, eles têm que saber para que que serve o que eles estão aprendendo. Então, esses conhecimentos que eles adquirem aqui, eles têm que saber para que serve. Senão, é como eu disse, não é relevante, eles não prestam atenção, não é interessante, eles não dão bola e amanhã eles já não lembram mais. No momento que tu relaciona aquilo com a vida deles, com o dia a dia deles, torna significativo e eles não esquecem, sabe. Então eu acho que é isso assim... independente do conteúdo, porque conteúdo a gente tem que dar todos...”
P12	“Eu acho assim, o que eu acho tem que...que é positivo e que talvez aí eu possa dizer de alguma maneira que é inovador, é quando você traz... consegue trazer certas coisas do cotidiano da criança... dos jovens estudantes né, pra dentro da sala de aula de maneira positiva né. É quando você consegue fazer essas relações quando você consegue...é... trabalhar isso em sala né. E quando a escola cria esses vínculos né, quando não é só essa cultura eurocentrado, quando você tá pensando ali outras possibilidades...”
DirB	“Então, dentro da escola, a gente tem falado muito isso, não se tem tanto que cumprir aquelas listas de conteúdos que vocês têm a cada ano, façam com que as crianças elas leiam, elas consigam produzir, escrever, porque essa é a maneira mais fácil de tornar o indivíduo autônomo né, protagonista da sua caminhada né, preparado para a vida, preparado para enfrentar o que que a sociedade ela... ela... ela nos coloca né.”
SME	“Olha, hoje a gente tá trabalhando com uma lógica de preparação para vida. Então, o que que é importante? É importante ele ter o conhecimento da matemática, da física, da química da biologia... é. Mas muito mais importante é saber o que que ele vai fazer com isso né, que é uma preparação para a vida, que de certa forma não é o que acontece né. Porque no ensino fundamental a gente ainda não tá tão próximo disso, mas no ensino médio tu acaba canalizando tudo para o vestibular, canalizando tudo para... para uma prova do Enem por exemplo, e tu esquece que o indivíduo ele é complexo e ele é integral né. Então, precisaria trabalhar outras dimensões com ele. Então, eu vejo que assim, é o conhecimento básico, mas também é o conhecimento para a vida...”

Fonte: Autor, com base nos dados da pesquisa.

Diante do exposto até então, apresentam-se, no capítulo 5, as considerações finais deste estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se o objetivo geral deste estudo - analisar as práticas inovadoras de ensino adotadas em escolas municipais de ensino fundamental de Santa Maria-RS, em situação de vulnerabilidade social, e se estão contribuindo com o processo de aprendizagem empreendedora, sob a percepção de professores e diretores – na visão do pesquisador, foi alcançado na íntegra, em função de que foram identificadas as práticas inovadoras e a contribuição ao processo de aprendizagem empreendedora nas escolas pesquisadas.

Em relação ao primeiro objetivo da pesquisa - identificar práticas inovadoras de ensino adotadas em escolas municipais de ensino fundamental em situação de vulnerabilidade social, foram identificadas cinco práticas inovadoras nas escolas pesquisadas: EJA Diurna, *Talk Show*, Projeto Empreender na Escola: do ensino à produção, Concurso Literário e Reciclagem e Projeto Interdisciplinar de Reciclagem de Lixo. Constatou-se que as práticas *Talk Show* e Concurso Literário e Reciclagem partem de iniciativas dos professores para aplicação em sala de aula. As demais práticas são iniciativas da escola B (Projeto Interdisciplinar de Reciclagem de Lixo), da Secretaria Municipal de Educação (EJA Diurna) e projeto da Universidade Federal de Santa Maria (Projeto Empreender na Escola: do ensino à produção). Complementarmente, identificaram-se outras práticas adotadas em escolas municipais de ensino fundamental, como metodologias ativas e atividades de robótica.

Em relação ao segundo objetivo do estudo (verificar se práticas inovadoras de ensino são reconhecidas como proposta de ensino e aprendizado pelos professores), apenas dois professores (P1 e P7) reconhecem práticas inovadoras como proposta de ensino e aprendizado. Os demais 10 (dez) professores entrevistados declararam não conhecer, não ser importante ou adotam práticas que não foram consideradas inovadoras neste estudo.

No que se refere ao terceiro objetivo desta pesquisa - caracterizar o contexto de vulnerabilidade social em que as escolas estão inseridas, sob a percepção dos professores e diretores, constatou-se, na primeira escola pesquisada, fatores de vulnerabilidade relacionados à violência, baixa renda familiar e infraestrutura deficiente. Segundo conceituação de Lima (2016), esses fatores enquadram-se nas dimensões população e lugar.

Na segunda escola pesquisada, foram identificados fatores de vulnerabilidade relacionados à violência e baixa renda familiar. Na conceituação de Lima (2016), esses fatores estão relacionados à dimensão população.

Em relação ao quarto objetivo da pesquisa (identificar a contribuição das práticas inovadoras de ensino para o processo de aprendizagem empreendedora em contexto de

vulnerabilidade social), foram identificadas, a partir das práticas inovadoras de ensino adotadas nas escolas pesquisadas, nove contribuições à aprendizagem empreendedora: inovação, iniciativa/proatividade, desenvolvimento pessoal, interdisciplinaridade, educação empreendedora, aprender por meio da prática, sensibilização, busca de oportunidade e estratégia.

5.1 CONTRIBUIÇÕES, SUGESTÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Espera-se que esta pesquisa tenha contribuído para os estudos referentes ao tema práticas inovadoras de ensino, oferecendo informações relevantes para que escolas, universidades, professores e alunos percebam a relevância de desenvolver, cada vez mais, métodos e técnicas que possam criar metodologias que desenvolvam o processo de aprendizagem e proporcionem autonomia e maior interesse dos estudantes. A respeito disto, enquanto apenas dois professores entrevistados declararam utilizar alguma prática inovadora em aula, 10 (dez) professores manifestaram situações em sala de aula relativas ao desinteresse dos alunos. Nesse sentido, embora Cavalcante (2016) mencione que o desinteresse dos alunos pode estar associado a diversos fatores, Bacich e Moran (2018) argumentam que a utilização de práticas inovadoras pode ser um importante fator capaz de reter o interesse dos estudantes na escola.

Valente (2018) menciona que a formação do professor de educação escolar não privilegia a adoção da inovação em sala de aula. Nesse sentido, segundo Moran (2015), enquanto no ensino superior práticas inovadoras são mais recorrentes, no ensino fundamental e médio constata-se que ainda são pouco adotadas.

Essas perspectivas são abordadas nos fragmentos destacados de P4:

“Porque assim ó, a gente fala que o aluno não tem interesse. Mas e o que a gente despertou? Porque, pra tu ter um interesse, tu tem que ter um objetivo. Eai? Tu sabe teus objetivos? Conseguiu mostrar outros horizontes? Ou como eu que chegava e ficava lá ‘porque o grau dos adjetivos, o grau dos adjetivos’..., mas tá, e o aluno? O que meu aluno, que escutou tanto sobre grau dos adjetivos, o que ele teve?”

“...a gente não tá num nível assim que não seja por falta de estrutura ou por falta de alguma coisa que tu não possa fazer o diferente, sabe, acho que a gente tá com a escola de uma forma que pra trabalhar, tanto em sala como fazer no pátio alguma coisa diferente, tem, né. Só que talvez...talvez não, nos falta conhecimento maior, às vezes um interesse maior, né...” (P4)

Valente (2018) salienta, no entanto, que a desmotivação dos professores pode ser outro importante fator a ser considerado para a pequena adoção de práticas diferenciadas em sala de aula. Esse fator é mencionado por P3:

“O que me motiva... vou ser sincera, é o meu salário no final do mês... fora isso não tem nada que me motive, é só o meu salário que eu sei que vai tá ali, é só isso. Nossa, estou sendo muito sincera, mas...” (P3)

Destaca-se, no entanto, que este trabalho não busca generalizações, o estudo limitou-se às escolas pesquisadas.

Também se espera que a pesquisa tenha contribuído para uma maior sensibilização no que tange a escolas em situação de vulnerabilidade social. Foram relatados, por professores e diretores, fatores de vulnerabilidade que acabam dificultando o aprendizado e o andamento das atividades escolares, como violência, pouco acesso a recursos, infraestrutura insuficiente etc. A desmotivação dos professores e a influência do contexto de vulnerabilidade social para a aprendizagem são mencionadas por SME no trecho destacado a seguir:

“Por exemplo, um professor desmotivado, que não é valorizado, ele não vai estar estimulado a buscar novas coisas, alternativas e inovações. Então, o que eu mais ouvi ontem dos professores, quando eu passei nos grupos, foi assim... que eles agradecem estarem sendo valorizados, sendo reconhecidos. Alguém dizendo para eles o tempo inteiro que o trabalho deles é importante e, parece pouco, mas não é. Eu acho que é um conjunto de coisas: é a circunstância, é o que é o contexto do aluno, contexto do aluno é muito importante. Por isso que se torna, numa rede municipal, que é de periferia, se torna bastante pesado fazer esse aprendizado acontecer, porque existe um contexto de vida do aluno que vem antes de qualquer coisa né. E ali tu tá vivendo, tu tá convivendo com a droga, com a violência...” (SME)

Como limitação desta pesquisa, salienta-se a dificuldade em obter dados quantitativos a respeito da vulnerabilidade social por bairros (como renda *per capita*, renda familiar, infraestrutura etc). Essas informações não constam no site do IBGE e no Atlas da Vulnerabilidade Social, este elaborado pelo IPEA. Ambos disponibilizam apenas indicadores relativos a cidades e regiões metropolitanas. Soma-se ao fato de que o Atlas da Vulnerabilidade Social utiliza dados relativos a 2010, o que poderia trazer uma defasagem em relação à conjuntura contextual atual das cidades. Essa dificuldade em obter dados quantitativos por bairros, em relação à vulnerabilidade social, também foi mencionada pela Secretária Municipal de Educação, de maneira informal, após a realização da entrevista.

Esta pesquisa abordou escolas em contexto de vulnerabilidade social. Como sugestão para estudos futuros, recomenda-se serem estudadas escolas em diferentes contextos, em uma abordagem comparativa. Essa perspectiva de diferentes contextos é mencionada por P8:

“...daí eu faço agora o trajeto Caçapava - Santa Maria, 100 km, mas ainda bem que eu consegui conciliar dois dias lá e os outros 3 aqui, entende? Faz doze anos que eu viajo e eu sou muito feliz aqui, sou muito feliz lá, são dois mundos diferentes, tá. Assim, os alunos que eu tenho lá fazem coisas que eu não consigo fazer com os alunos daqui, por motivos bem pertinentes, tá. Lá é outra estrutura que meus alunos têm, embora seja escola municipal também, lá é outro público que eu consigo trabalhar muito mais matemática que aqui, porque lá vêm de uma estrutura familiar bem consistente, eu tenho alunos aqui que não tomam café, eu tenho alunos que saem daqui e não vão almoçar, tu entende? Então, as duas escolas são públicas, a professora de matemática é a mesma, mas eu não consigo trabalhar da mesma forma nas duas escolas. Só que aqui, aqui eu me achei também, tu entende? Então eu tento fazer o equilíbrio, dou pau na matemática lá, eu faço coisas lá que tu não tem noção com eles lá, e aqui eu não consigo, mas aqui eu faço o que eu posso com matemática e eu tenho sempre que tá olhando as particularidades de cada um, de cada aluno aqui, sabe.” (P8)

Outra sugestão para estudos futuros relaciona-se ao Programa de Inovação Educação Conectada, do Governo Federal, cuja implementação deverá ocorrer em escolas públicas municipais a partir de 2020, conforme já exposto. Pesquisas poderão identificar quais as práticas inovadoras de ensino estão sendo implementadas nas escolas contempladas pelo programa e a sua contribuição ao desenvolvimento das aulas.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, C. M. G.; LINHARES, R. N., GUIMARÃES, Y. Inovação na Educação: perspectiva de estudantes do ensino profissionalizante. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão (SE) v. 17. n. 1, p. 56-72 jan. /abr. 2017.
- ALVES, K. R. D.; ANDRADE, J. L. S. As Contribuições Acerca da Relação Escola, Família e Sociedade no Processo de Formação Escolar. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras**, v. 1, ed. especial, p. 145 – 152, set/dez. de 2016
- AMENDOLA, F. **Construção e Validação de um Índice de Vulnerabilidade de Famílias e Incapacidades e Dependentes**. Tese (Doutorado Enfermagem) Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, p. 34-36, 2012.
- ANDRADE, P. F. **Aprender por Projetos, Formar Educadores**. IN. VALENTE, José Armando (Org.). Formação de educadores para o uso da informática na escola. Campinas, UNICAMP/NIED, 2013.
- ÁBILA, F. Novas Tecnologias na Educação. **Revista aprendizagem**: Ed. Melo, ano 4, nº 20, p. 35, 2010.
- ALMEIDA, M. E. B., VALENTE, J. A. **Integração Currículo e Tecnologias e a Produção de Narrativas Digitais**. Currículo Sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p. 57-82, 2012.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. **Aprendizagem Organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011.
- ASSIS, S.; FERREIRA, K.; YANNOULAS, S. **Educação e Pobreza**: limiars de um campo em (re)definição. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 329-351, maio/ago. 2012.
- AUSUBEL, D.P. **Educational Psychology**: a cogllitive view. 1. ed., Nova York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- BACICH,L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARBOSA A. F. (coord). **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras**: TIC Educação, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARRON, A.; KEMKER, K.; HARMES, C.; KALAYDJIAN, K. Largescale Research Study on Technology in K-12 Schools: technology integration as it relates to the national technology standards. **Journal of Research on Technology in Education**, v. 35, i. 4, p. 489-507, 2014.
- BELK, R. W.; FISCHER, E.; KOLZINETS, R. V. **Qualitative Consumer and Marketing Research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2013.
- BENATTO, M. E. C. **A Vulnerabilidade Social da Escola Pública e a Formação dos Professores do 6º Ano do Ensino Fundamental**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Caderno Temático. 2016.

BATISTA, A. A. G.; CARVALHO-SILVA, H. **Família, Escola, Território Vulnerável**. São Paulo: Cenpec, 2013.

BISPO, M. S.; GODOY, A. S. Etnometodologia: uma proposta para pesquisa em estudos organizacionais. **Revista de Administração da UNIMEP**, v. 12, n. 2, p.108-135, 2014.

BISPO, F. S.; LIMA, N. L. A Violência no Contexto Escolar: uma leitura interdisciplinar. **Educ. rev. [online]**. Belo Horizonte: v. 30, n. 2, p. 161-180, 2014.

BLIKSTEIN, P. **Digital fabrication and ‘Making’ in Education: the democratization of invention**. Stanford: Stanford University, 2013.

BRAAK, J.; TONDEUR, J.; VALCKE, M. Explaining Different Types of Computer Use among Primary School Teachers. **European Journal of Psychology of Education**, v. XIX, n. 4, p. 407-422, 2007.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Lex: Coletânea de Legislação e Jurisprudência, São Paulo, v. 60, p. 1260, maio/jun., 3. trim.1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: set. 2019.

_____. Decreto nº. 9204, de 23 de novembro de 2017. **Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9204.htm>. Acesso em: set. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Inovação Educação Conectada**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <<http://educacaoconectada.mec.gov.br/o-programa/sobre>> . Acesso em: 21 jan. 2020.

BUSSO, G. **Vulnerabilidad social**: nociones e implicâncias de políticas para Latinoamerica a inícios del siglo XXI. **Anais... In**: Seminário Internacional “Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social em América Latina y el Caribe”, 2001.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BZUNECK, J. A.; BORUCHO- VITCH, E. (Orgs). **A Motivação do Aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A Sala de Aula Inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CARBONELL, J. **A Aventura de Inovar**: a mudança na escola. Trad. MURAD, F. de. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

- CARMO, M. E.; GUIZARDI, F. L. O Conceito de Vulnerabilidade e Seus Sentidos para as Políticas Públicas de Saúde e Assistência social. **Cad. Saúde Pública**, v. 34, n. 3, p. 1-14, 2018.
- CARMO, J.A.G.; SILVA, S. M. A. **Evasão Escolar e Vulnerabilidade Social**: aspectos da realidade sócio- educacional a partir de estudos no Colégio Estadual Professor Anderson Rangel (Fazenda Rio Grande – PR) nos anos de 2016 e 2017. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE – Artigos. Curitiba, 2017.
- CARRANO, P. C. R.; DAYRREL, J.; MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio Jovens, Escolas e Cidades. Desafios à Autonomia e à Convivência**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- CARRIER, N. **How educational ideas catch on: the promotion of popular education innovations and the role of evidence**. Educational Research, Londres, v. 59, n. 2, p. 228-240, jun. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/twwfjn>>. Acesso em: 30 jan. 2019.
- CASTRO, J. A. Evolução e Desigualdade na Educação Brasileira. **Educ. Soc. [online]**., v. 30, n. 108, p.673-697, 2009
- CAVALCANTE, M. B. **Nos Caminhos da Geografia**: a importância do trabalho de campo no processo de ensino-aprendizagem. In: CANANÉA, F. A. C. (Org.). Educação: Olhares diversos. 1ed. João Pessoa: Editora Imprell, 2016.
- CESTARI, V. R. F. et al. A Essência do Cuidado na Vulnerabilidade em Saúde: uma construção heideggeriana. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 70, n. 5, 2017.
- CHAVES, R.R., PARENTE, C. O Empreendedorismo na Escola e o Paradigma das Competências: O Caso da Junior Achievement – Portugal. **Sociologia, Problemas e Práticas**, v. 67, p. 65-84, 2011.
- COELHO Jr, F. A.; MOURÃO, L. Suporte à Aprendizagem Informal no Trabalho: uma proposta de articulação conceitual. **RAM, Revista de Administração da Mackenzie**, São Paulo, v. 12, n. 6, ed. especial, p. 224-253, 2011.
- COMISSÃO EUROPEIA. **Educação para o Empreendedorismo: Capacitando os Professores como Fator Crítico de Sucesso** - Um relatório sobre Educação e Capacitação de Professores para preparar professores para o desafio da educação para empreendedorismo, Unidade de Empreendedorismo, Diretoria Geral de Empresas e Indústria, Bruxelas, novembro, 2011.
- _____. **Efeitos e impacto dos programas de empreendedorismo no ensino superior**, Unidade de Empreendedorismo Direção-Geral da Empresa e Indústria - Comissão Europeia, Bruxelas, março, 2012.
- CONLON, T. A review of informal learning literature, theory and implications for practice in developing global professional competence. **Journal of European Industrial Training**, v. 28, n. 2, 3, 4, p. 283-295, 2004.
- COPE, J. Toward a Dynamic Learning Perspective of Entrepreneurship. **Entrepreneurship: theory and practice**, v. 29, n. 4, p. 373-397, 2005.
- COPE, J.; DOWN, S. I think therefore I learn? **Entrepreneurial cognition, learning and knowing in practice**. Babson College Entrepreneurship Conference, Lausanne, June, 2010.
- CORÁ, E. J.; TRINDADE, L.L. Intersetorialidade e Vulnerabilidade no Contexto da Educação Integral. **Educ. rev. [on line]**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 81-94, 2015.

COSTA, M. A.; SANTOS, M. P. G. S.; MARCUTI, B. R.L. A.; PIRANI, N., PINTO, C.V.S.; CURI, R.L.C.; RIBEIRO, C.C.; ALBURQUERQUE, C.G. **Vulnerabilidade Social no Brasil: conceitos, métodos e primeiros resultados para municípios e regiões metropolitanas brasileiras**. Rio de Janeiro: 2018.

CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**. Trad. Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

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

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER S. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. São Paulo: Penso, 2015.

CORBETT, A. C. Experiential Learning Within the Process of Opportunity Identification and Exploitation. **Entrepreneurship: Theory and Practice**, v. 29, n. 4, p. 473-491, 2005.

DEGEN, R. J. **Curso de Empreendedorismo para Promover o Desenvolvimento Sustentável e a Redução da Pobreza**. In: LOPES, R. M. A. (Org.), Educação Empreendedora: conceitos, modelos e práticas. São Paulo: Editora Campus, 2010.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

DE TONI, D.; MIORANZA, G.; MILAN, G. S.; LARENTIS, F. As Dimensões dos Modelos Mentais dos Empreendedores e seus Impactos sobre o Desempenho Organizacional. **READ - Revista Eletrônica de Administração**, v. 79, n. 3, p. 713-739, set/dez 2014.

DEWEY, J. **Essays in experimental logic**. New York: Dover, 1916.

DUCHAINE, P. **Développer et vivre une culture entrepreneuriale au primaire et au secondaire**. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – Québec, 2006.

DIAS, D. T. A. **Impactos dos Modelos Mentais no Desempenho Organizacional: um estudo no setor metalmeccânico de Caxias do Sul**. 168f. Dissertação de Mestrado – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-graduação em Administração, 2015.

DO PAÇO, A.; FERREIRA, J. M.; RAPOSO, M.; RODRIGUES, R. G.; DINIS, A. Entrepreneurial intentions: is education enough? **International Entrepreneurship and Management Journal**, v. 11, n. 1, p. 57-75, 2015.

EISENHARDT, K. M.; GRAEBNER, M. E.; SONENSHEIN, S. Grand Challenges and Inductive Methods: rigor without rigor mortis. **Academy of Management Journal**, v. 59, n. 4, p. 1113-1123, 2016.

ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G. A Escola, A Metrôpole e a Vizinhança Vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 640-666, maio/ago. 2012.

ETEOKLEOUS, N. **Evaluating Computer Technology Integration in a Centralized School System**. Elsevier, 2007.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (Org.) **Cultura Digital e Escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2012.

FARIA JÚNIOR, M. **Pesquisa de Mercado**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2013.

- FARIAS, R. S.; LIMA, J. P. R.; VENDRAMIN, E. O.; ARAUJO, A. M. P.; ZANINI, R. R. O. Que é Ser um Bom Professor? Análise das Competências Docentes pela Ótica Discente. **Revista Mineira de Contabilidade**, v. 19, n. 3, p. 15-27, 2018.
- FERNANDES, E.; DA SILVA, M. Educação Ambiental Empreendedora na Escola. **Revista de Pós-graduação Multidisciplinar**, v. 1, n. 1, p. 157-167, 2017.
- FERREIRA, G. C. SORIA, A. F. CLOSS, L. Gestão da Interação Universidade – Empresa: o caso PUCRS. **Revista Sociedade e Estado**, v. 27 n. 1, Janeiro/Abril, 2012.
- FESTAS, M. I. F. A Aprendizagem Contextualizada: análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 713-728, jul./set. 2015.
- FIGUEIREDO, G. C.; FAUSTINO, H. H. Violência e Vulnerabilidade Social: impacto da intervenção psicossocioeducativa na garantia de direitos. **Laplace em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 3, set.-dez. 2018.
- FILION, L. J. LIMA, E. As representações empreendedoras: importantes temas para avançar em seus estudos. **Revista de Negócios**, Blumenau, v. 15, n. 2, p. 32-52, Abril/Junho, 2010.
- FISCHER, E., CASTILHOS, R. B., FONSECA, M. J. Entrevista Qualitativa na Pesquisa de Marketing e do Consumidor: Abordagens Paradigmáticas e Orientações. **Revista Brasileira de Marketing**, Edição Especial, v. 13, n. 4. p. 67-79, 2014.
- FOLQUE; M. A. Educação infantil, tecnologia e cultura. **Revista Pátio Educação Infantil**, São Paulo: Artmed, v. 9, n. 28, p. 8-11, 2011.
- FORTES, G. P.; LOPES, C. C. S.; TEIXEIRA, R. M. Aprendizagem empreendedora para inovação: estudo de casos de pequenas empresas do programa ALI. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 10, n. 3, p. 82-99, jul./set., 2016.
- FLICK, U. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Ed. Penso, 2013.
- FREITAS, F. A. S.; SANTOS, E. S. S.; PEREIRA, L. S. M.; LUSTOSA, L. P. Vulnerabilidade Física de Idosos na Alta Hospitalar. **Fisioterapia e Pesquisa**, v. 24, n. 3, p. 253-258, 2017.
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA INFÂNCIA. **Situação da adolescência brasileira 2011**: direito de ser adolescente: oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades. Brasília: Fundo das Nações Unidas para Infância, 2011. Disponível em:< http://www.unicef.org/brazil/pt/br_sabrep11.pdf> Acesso em 28 fev. 2019.
- GABATZ, C. Reflexões Sobre Exclusão e Vulnerabilidade Social No Brasil Contemporâneo. **Sociedade em Debate**, v. 21, n. 1, p. 33-49, 2015.
- GHANEM, J.; GUIMARÃES, E., G. Inovação em educação ambiental na cidade e na floresta: o caso Oela. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 1004-1025, dez. 2013.
- GIANEZINI, K.; BARRETTO, L.; VIEIRA, R. S. **Políticas Públicas e seu Processo de Criação**: apontamentos introdutórios. In: COSTA, M. M. M. da C.; RODRIGUES, H. T. (Org.). **Direito e Políticas Públicas X**. 1. ed. Curitiba: Multideia, 2015.
- GIBB, A. Concepts in practice: Addressing the challenge of developing entrepreneurship educators around an innovative paradigm, **International Journal of Comporturial Behavior & Research**, v. 17, n. 2, p. 146-65, 2011.

GLAUB, M. E.; FRESE, M.; FISCHER, S.; HOPPE, M. Increasing Personal Initiative in Small Business Managers or Owners Leads to Entrepreneurial Success: A Theory-Based Controlled Randomized Field Intervention for Evidence-Based Management. **Academy of Management Learning & Education**, v. 13, n. 3, p. 354-379, 2014.

GLOZAH, F. N.; PEVALIN, D. J. Social Support, Stress, Health, and Academic Success in Ghanaian Adolescents: a path analysis. **Journal of Adolescence**, v. 37, p. 451-460, 2014.

GODOY, A. S. **Estudo de caso qualitativo**. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA DE MELO, R.; SILVA, A. B (Org.). Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, p. 115-146, 2006.

GOMES, C. A. V., SANTOS, B. V. B. S.; SANTOS, F. L.; SANTOS, G. M. O.; ANDRADE, M. H.; NEVES, A. F.; BALDIN, M. S.; PINHEIRO, S. P. S.; DEPICOLI, H. H. F. Políticas Públicas e Vulnerabilidade Social: uma reflexão teórica a partir de experiência de estágio. **Rev. Ciênc. Ext.**, v. 11, n. 1, p.116-130, 2015.

GUARDANI, F.; ROMITO, F. **O Processo de Aprendizagem dos Empreendedores**: uma análise da forma como gestores de micro empresas aprenderam a administrar seus negócios. **Anais...** In: EGEPE - Encontro de Estudos sobre Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas, n. 5, 2008, São Paulo/SP: ANEGEPE, 2008.

GUERRA, M. J.; GRAZZIOTIN, Z. J. **Educação Empreendedora nas Universidades Brasileiras**. In: LOPES, R. M. A. (Org.). Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas. Rio de Janeiro: Elsevier: São Paulo: SEBRAE, 2010.

HÄGG, G.; KURCZEWSKA, A. Connecting The Dots: A discussion on key concepts in contemporary entrepreneurship education. **Education + Training**, v. 58, n. 7/8, p. 700-714, 2016.

HISRICH, R.; PETERS, M. **O Indivíduo Empreendedor**. Empreendedorismo. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

HOLCOMB, T. R.; IRELAND, R. D., HOLMES, R. M.; HITT, M. A. Architecture of entrepreneurial learning: exploring the link among Heuristics, Knowledge, and action. **Entrepreneurship: Theory & Practice**, v. 33, n. 1, p. 167-192, 2009.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. IBGE Cidades 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Consulta em 05 de set. de 2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2017. < <http://INEP.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> > Acesso em 27 de out. de 2019

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2017. Ago 23. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=30790&catid=1&Itemid=7> Acesso em 25 fev. 2019.

IZQUIERDO, J.; VILLEGAS, V. C.; ZÚÑIGA, S. P. A.; CARAVEO, M.C.S.; MARTÍNEZ, V.G. Teachers' Use of ICTs in Public Language Education: Evidence from Second Language Secondary-school Classrooms. **Comunicar**, v. 25, n. 50, p. 33-41, 2017.

JANCZURA, R. Risco ou vulnerabilidade social?. **Textos & Contextos**, v. 11, n. 2, p. 301-308, 2012.

- JORE, M. **Learn and proactivity. Development of measurement tools and analysis of inter-attitudinal links.** (Doctoral thesis). Doctorate in Educational Sciences. Nanterre: Paris West University Nanterre La Défense. 2012.
- JÚNIOR, M. S.C. **Empreendedorismo Social entre Jovens em Situação de Vulnerabilidade Social: caminho para o empoderamento.** Centro Universitário Das Faculdades Associadas de Ensino – FAE. (Dissertação de Mestrado), São João da Boa Vista, 2013.
- KAUARK, F.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS C. H. **Metodologia da pesquisa: guia prático.** Itabuna: Via Litterarum, 2010.
- KATZMAN, R. **Notas sobre la Medicion de la Vulnerabilidad Social.** Quinto Taller Regional. La Medición de la Pobreza: Métodos y Aplicaciones (LC/R.2026), p. 275–301, 2000.
- KENSKI, V. M. A Urgência de Propostas Inovadoras para a formação de Professores para Todos os Níveis de Ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n.45, p. 423-441, maio/ago., 2015.
- KILPATRICK, W. H. **Source Book in the Philosophy of Education.** New York: Macmillan, 1923.
- KRAKAUER, P. V. C.; PORTO, M. C. G.; OLIVEIRA, C. S. M. O.; ALMEIDA, M. I. R. Ensino de Empreendedorismo: utilização do *business model generation*. **Revista de Administração e Inovação, São Paulo**, v. 12, n.1, p.07-23, jan./mar., 2015.
- KRAKAUER, P. V. C.; SANTOS, S. A.; ALMEIDA, M. I. R. **Teoria da Aprendizagem no Ensino de Empreendedorismo: um estudo exploratório.** **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas (REGEPE)**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 101-127, jan./abr., 2016.
- LACRUZ, A. J.; AMERICO, B. L.; CARNIEL, F. Indicadores de Qualidade na Educação: análise discriminante dos desempenhos na Prova Brasil, Rio de Janeiro, **Rev. Bras. Educ. [online]**, v. .24, e240002, p. 1-26, 2019.
- LEITE, B. S. Aprendizagem Tecnológica Ativa. **Revista Internacional de Educação Superior**, v.4, n. 3, p. 580-609, set./dez.; 2018.
- LEIVA, J. C.; MONGE, R.; ALEGRE, J. The Influence of Entrepreneurial Learning in New Firms' Performance: a study in Costa Rica. **Innovar**, v. .24, Ed. Especial, pp.129-140, 2014.
- LIBERATO, A. C. T. Educação Empreendedora em Solo Potiguar: Um Novo Caminho para o Ensino Público. In: SANTOS, Carlos Alberto. **Pequenos Negócios: desafios e perspectivas: educação empreendedora**, Brasília: SEBRAE, v. 4, capítulo II, p.183-195, 2013.
- LIMA, E.; LOPES, R. M. A.; NASSIF, V. M. J.; SILVA, D. Opportunities to improve entrepreneurship education: contributions considering Brazilian Challenges. **Journal of Small Business Management**, v.53, n. 4, p. 1033–105, 2015.
- LIMA, F. A. **Territórios de Vulnerabilidade Social: construção metodológica e aplicação em Uberlândia-MG.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2016.
- LINDH, I.; THORGREN, S. Critical event recognition: an extended view of reflective learning. **Management Learning**, v. 47, n. 5, p. 525-542, 2015.
- LOPES, R. M. A.; TEIXEIRA, M. A. A. **Educação Empreendedora no Ensino Fundamental.** In: LOPES, R. M. A. (Org.), Educação Empreendedora: conceitos, modelos e práticas. Cap. São Paulo: Editora Campus, 2010.

- MACHADO, J. A.; YUNES, M. A. M.; SILVA, G. F. A Formação Continuada de Professores em Serviço na Perspectiva da Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano. **Revista Contrapontos**, v. 14, n. 3, p. 512-526, 2014.
- MACIEL, L. A.; RAPKIEWICZ C.; FAVERO, R. V. M. **TIC no Ensino Fundamental**: quando, onde e como estão sendo publicadas as pesquisas nesse segmento. VI Congresso Brasileiro de Informática na Educação. **Anais...** In: XXIII Workshop de Informática na Escola. 2017.
- MADEIRA, A. B.; LOPES, M.; GIAMPAOLI, V.; SILVEIRA, J. A. G. Análise Proposicional Quantitativa Aplicada à Pesquisa em Administração. **RAE. São Paulo, empres.**, v. 51 n. 4, p. 396-410, 2011.
- MAFFI, C.; PREDIGER, T. L.; FILHO, J. B. R.; RAMOS, M. G. A Contextualização na Aprendizagem: percepções de docentes de ciências e matemática. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, a. 11, v. 2, mai/ago. 2019.
- MALEKOVIĆ, S.; TIŠMA, S.; KESER, I. The importance of Entrepreneurial Learning on the Example of the South East European Center for Entrepreneurial Learning in Croatia. The **European Journal of Applied Economics**, v. 13, n. 1, p. 60-71, 2016.
- MAN, T. W. Y. Exploring the Behavioural Patterns of Entrepreneurial Learning: A competency approach. **Education e Training**, v. 48, n. 5, p. 309-321, 2006.
- MARINHO, E. S. **Processo de Incubação, Características Empreendedoras e Aprendizagem Empreendedora: uma perspectiva interativa**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-graduação em Administração. 2016.
- MAIA, F. O. M. **Vulnerabilidade e Envelhecimento: panorama dos idosos residentes no município de São Paulo - Estudo SABE**. (Tese de Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Enfermagem na Saúde do Adulto. Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo (SP), 2012.
- MEDEIROS, M. H.; LIRA, A. C. M. O Ensino Fundamental no Brasil: breves reflexões sobre a trajetória histórica, as razões implícitas e implicações práticas para o ensino de 9 anos. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 11, n. 1, p. 159-178, jan./abr. 2016.
- MENEGHATTI, M. R.; CLEMENTE, L. P.; FREITAS, A. D. G. **A Aprendizagem Empreendedora nos seus Diversos Campos Teóricos Presentes em Artigos Brasileiros**. Anais... In: VII SINGEP, 2018.
- MINELLO, I. F. **Resiliência e Insucesso Empresarial: o comportamento do empreendedor**. Curitiba: Appris, 2014.
- MINNITI, M.; BYGRAVE, W. A dynamic Model of Entrepreneurial Learning. *Entrepreneurship: Theory and practice*, 25(3), 5-5, 2001.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC. **Sensibilisation à l'entrepreneuriat**. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – Québec, 2013.
- MITRE, S. M.I.; SIQUEIRA-BATISTA, R.; GIRARDI-DE MENDONÇA, J. M.; MORAIS-PINTO, N. M.; MEIRELLES, C.A.B.; PINTO-PORTO, C.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L. M. Al. Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem na Formação Profissional em Saúde: debates atuais. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, s. 2, p. 2133-2144, 2008.

- MIRANDA, R. J.; DAMICO, J. B. Science teacher's beliefs about the influence of their summer research experiences on the pedagogical practices. **Journal of Science Teacher Education**, v. 24, n. 08, p. 1241-1261, 2013.
- MONTEIRO, S. R. R. O Marco Conceitual da Vulnerabilidade Social. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 17, n. 2, p. 29-40, jul./dez., 2011.
- MORAES, R. S.; ONUCHIC, L. R. A **Aprendizagem de Polinômios Através da Resolução de Problemas por Meio de um Ensino Contextualizado**. Anais... In: XIII Conferência Interamericana De Educação Matemática - CIAEM, Brasil, Recife, 2011.
- MORAIS, C. M. P. B. Práticas Pedagógicas Inovadoras com TIC. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa. Portugal, 2014.
- MORAN, J. M.; MASSETTO, M. T.; BEHRENS M. A. **Novas Tecnologias e Mediações Pedagógicas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.
- MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. São Paulo: Coleção Mídias Contemporâneas. 2015.
- MUELLER, S.; ANDERSON, A. R. Understanding the Entrepreneurial Learning Process and its Impact on Students' Personal Development: a european perspective. **International Journal of Management Education**, v. 12, n. 3, p. 500-511, 2014.
- NABI, G.; WALMSLEY, A.; LIÑÁN, F.; AKHTAR, I.; NEAME, C. **Does Entrepreneurship Education in the First Year of Higher Education Develop Entrepreneurial Intentions? The Role of Learning and Inspiration**. Studies in Higher Education, 1-16, 2016.
- NECK, H. M.; GREENE, P. G.; BRUSH, C. G. **Teaching Entrepreneurship: A Practice-Based Approach**. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2014.
- NEUMEYER, X.; SANTOS, S. C.; MORRIS, M. H. Who is Left Out: Exploring Social Boundaries in Entrepreneurial Ecosystems, **Journal of Technology Transfer**, v. 44, n. 2, p. 462-494, abril, 2018.
- NOGAMI, V. K. C.; MEDEIROS, J.; FAIA, V. S. Análise da evolução da atividade empreendedora no Brasil de acordo com o Global Entrepreneurship Monitor (GEM) entre os anos de 2000 e 2013. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, v. 3, n. 3, p. 31-76, 2014.
- NOGARO, A.; BATTESTIN, C. Sentido e Contornos da Inovação na Educação. **Holos**, Natal, v. 2, p. 357-372, abr. 2016.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Manual de Oslo: diretrizes para a coleta e interpretação de dados sobre inovação**. 3 ed. Paris: OCDE, 2013.
- _____. Relatório Brasil no PISA 2018. Disponível em: http://download.INEP.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em 03 dez de 2019.
- OLIVEIRA, J.; BARBOSA, M. L. **Processo de seleção de pré-incubação: sob a batuta da subjetividade**. In: GIMENEZ, F. A. P. et. al. (org.) Educação para o empreendedorismo. Curitiba: Agência de Inovação da UFPR, 2014.

OLIVEIRA, C. S.; SILVA, M. C. L. L.; ANDRÉ, S. **O mundo mudou e agora?** Revista *Educatrix*. Ed. Moderna, a. 6, n. 11, p. 20-23, 2016.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. M. A Relação Família-Escola: intersecções e desafios. **Estud. psicol.** Campinas, v.27, n. 1, Jan./Mar, 2010.

OLIVEIRA, I.; COURELA, C. Mudança e Inovação em Educação: o compromisso dos professores. **Revista Interações**, Portugal, n. 27, p. 97-117, 2013.

OLIVEIRA, J. I. **Vulnerabilidades e Superação da Desigualdade Educacional no Brasil: Goiás em análise.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

OLSSON, I.; HAGEKULL, B.; GIANNOTTA, F.; AHALANDER, C. Adolescents and Social Support Situations. **Scand J Psychol**, v. 53, n. 3, p. 223-232, 2016.

OOSTERBEEK, H.; VAN PRAAG, M.; IJSSELSTEIN, A. The impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurship Skills and Motivation. **European Economic Review**, v. 54, p. 442-454, 2010.

PÁDUA, F. P. Jr.; CASTILHO, J. P. F.; STEINER, P. J. N.; AKEL, Z. S. Avaliação da Percepção de Discentes e Docentes sobre Novas Tecnologias de Ensino em Cursos de Graduação em Administração. **Revista Administração: ensino e pesquisa**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 295-321, abr./mai./jun, 2014.

PAIVA, M. R. F.; PARENTE, J.R.F.; BRANDÃO, I.R.; QUEIROZ, A.H.B. Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE**, Sobral, v. 15 n. 02, p.145-153, Jun./Dez. – 2016.

PARENTE, C.; COSTA, D.; SANTOS, M.; CHAVES, R. **Empreendedorismo Social:** contributos teóricos para a sua definição. Anais... In: XIV Encontro Nacional de Sociologia Industrial, das Organizações e do Trabalho. Emprego e coesão social: da crise da regulação à hegemonia da globalização. Lisboa, 2011.

PATTON, M. G. **Qualitative Research and Evaluation Methods**, 3 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.

PELLEGRIN, T. P.; DAMAZIO, A. Manifestações da Contextualização no Ensino de Ciências Naturais nos Documentos Oficiais de Educação: reflexões com a teoria da vida cotidiana. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 477-496, 2015.

PENSIN, D. P.; NIKOLAI, D. A Inovação e a Prática Pedagógica no Contexto da Educação Superior. **Unoesc& Ciência – ACHS**, v. 4, n. 1, p. 31-54, 2013.

POLITIS, D. Does prior start-up experience matter for entrepreneurs' learning? A comparison between novice and habitual entrepreneurs. **Journal of Small Business and Enterprise Development**, v. 15, n. 3, p. 472-489, 2008.

_____. The process of entrepreneurial learning: a conceptual framework. **Entrepreneurship Theory and Practice**, v. 29, i. 4, p. 399-424, 2005.

PORLÁN, R.; DEL POZO, R.; RIVERO, A.; HARRES, J. B. S.; AZCÁRATE, P.; PIZZATO, M. El Cambio del Profesorado de Ciencias I: marco teórico e formativo. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 28, n. 01, p. 13-46, 2010.

POZO, J. I.; MONEREO, C.; CASTELLÓ, M. **Desenvolvimento psicológico e educação:** Psicologia e Educação. O uso estratégico do conhecimento. In COLL, C.; PALÁCIOS, J.;

- MARCHESI, Á. (Orgs.) Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 145-160, 2000.
- RAAB, A. L. A.; GOMES, A. S.; BITTENCOURT, I. I.; PONTUAL, T. (orgs.). **Educação criativa: multiplicando experiências para a aprendizagem**. Recife: Pipa Comunicação, 2016.
- RAE, D. Entrepreneurial learning: A practical model from the creative industries. **Education and Training**, v. 46, n. 8/9, p. 492-500, 2004.
- RAMOS, J. L. G. **Aprendizagem Empreendedora Diante do Insucesso Empresarial: uma perspectiva de empreendedores brasileiros e uruguaios que vivenciaram o fracasso empresarial**. 195 p. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Administração, UFSM, 2015.
- RAUDENBUSH, S. W.; WILLMS, J. Douglas. The estimation of school effects. **Journal of Educational and Behavioral Statistics**, Washington D.C./Boston, v. 21, p. 307-335, 1995.
- RAVASI, D.; TURATI, C. Exploring Entrepreneurial Learning: a comparative study of technology development projects. **Journal of Business Venturing**, v. 20, n. 2 p. 137-164, 2005.
- REEVE, J. Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They can Become More Autonomy Supportive. **Educational Psychologist**, Hillsdale, v. 44, n. 3, p. 159-175, 2009.
- RIBAS, R. **O Saber Empreendedor: diretrizes curriculares para elaboração de programas para formação de empreendedores com base na Escola Progressiva de John Dewey – reflexão e proposta**. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.
- RIBEIRO, A. L. **Teorias da administração**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2015.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 2017.
- ROCHA, E. L. C.; FREITAS, A. A. F. Avaliação do Ensino de Empreendedorismo entre Estudantes Universitários por meio do Perfil Empreendedor. **Revista de Administração Contemporânea**. Curitiba, v. 18, n. 4, jul/ago, 2014.
- ROCHA, R.F.Z.; MOREIRA, H. Escolas Públicas do Município de Curitiba: as novas tecnologias nas escolas de tempo integral. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 1, p. 350-370, 2017.
- ROLLIN, J.; DAIGLE, G.; LEMAY, E. **Entrepreneuriat ici à l'école**. Québec: Fondation de l'entrepreneurship, 2011.
- RUSSELL, M.; BEBELL, D.; O'DWYER, L.; O'CONNOR, K. Examining Teacher Technology Use: implications for preservice and inservice teacher reparation. **Journal of Teacher Education**, v. 54, n. 4, p. 297-310. 2013.
- SAMAGAIA, R.; NETO, D. D. **Educação científica informal no movimento "maker"**. Anais... In: X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC, Águas de Lindóia, 2015.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia da Pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2013.
- SÁNCHEZ, A. I. M.; BERTOLOZZI, M. R. Pode o Conceito de Vulnerabilidade Apoiar a Construção do Conhecimento em Saúde Coletiva? **Ciência & Saúde Coletiva**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 320-323, 2007.

SANDIN, T. L. **Da Vulnerabilidade Social para a Vulnerabilidade Institucional**. (Tese de Doutorado) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 2018.

SANTO, E. D. E.; DA LUZ, L. C. S. Didática no Ensino Superior: perspectivas e desafios. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, v. 1, n. 8, ago., p. 58-72, 2013.

SANTOS, L. S. **Modelo de Ambiente Virtual para o Desenvolvimento de Habilidades Empreendedoras em Crianças**. (Tese de Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis, 2004.

SANTA MARIA. Lei nº 6001, de 18 de agosto de 2015. Estabelece o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Santa Maria, 2015. Disponível em <<http://www.santamaria.rs.gov.br/smed/102-plano-municipal-de-educacao>>. Acesso em 02 dez 2019.

SAVIANI, D. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. São Paulo: Autores Associados, 2018.

SEMZESEM, P.; ALVES, J. M. Vulnerabilidade social, Abordagem Territorial e Proteção na Política de Assistência Social. **Serv. Soc. Rev.**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 143-166, 2013.

SENA, C. A. B. **Escola Conectada: desafios e perspectivas**. Anais... CINTEDI, 2016.

SILVA, E. L. **Contextualização no Ensino de Química: ideias e proposições de um grupo de professores**. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SILVA, S. B.; RAPOPORT, A. Desempenho Escolar de Crianças em Situação de Vulnerabilidade Social. **Revista Educação em Rede: Formação e Prática Docente**, v. 4, n. 6, p. 1-26, 2015.

SILVA, A. P. **Educação e Políticas Públicas: Impactos e Contribuições do Programa de Assistência Estudantil no desenvolvimento dos discentes do IFTO Campus Araguatins – TO**. (Dissertação de Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional) – Departamento de Economia, Universidade de Taubaté, 2013.

SILVA, D. N. **A Desmotivação do Professor em Sala de Aula, nas Escolas Públicas do Município de São José dos Campos - SP**. (Monografia de Especialização em Gestão Pública Municipal) – EaD - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

SILVA, J. F.; PENA, R. P. M. O “Be-á-Bá” do Ensino do Empreendedorismo: uma revisão da literatura sobre os métodos e práticas da educação empreendedora. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, v. 6, n. 2, p. 372-401, Mai/Ago. 2017.

SILVA, A. V. **Vulnerabilidade Social e suas Consequências: O Contexto Educacional da Juventude na Região Metropolitana de Natal**. Anais... In: Encontro de Ciências Sociais do Norte Nordeste, 2016.

SILVA, C. L.; IEIS, F.; FARAH JR, M. F. As Interfaces da Política de Ciência, Tecnologia e Inovação com a Política industrial. Dilemas na Trajetória Recente do Brasil. **Desenvolvimento em questão**, v. 13, n. 30, p. 60-100, 2015.

- SILVA, M. J.; SIMÕES, J.; MOREIRA, J.; SOUSA, G. Investment and Expenditure on Innovation Activities and Innovative Capability: empirical evidence from portuguese services firms and KIBS. **International Business Research**, v. 5, n. 2, p. 114-122, 2012.
- SILVA, D.; LOPES, E. L.; JUNIOR, S. S. B. Pesquisa Quantitativa: elementos, paradigmas e definições. **Revista Gestão e Secretariado - GeSec**. v. 5, n. 1, p. 01-18, jan./abril, 2014.
- SOARES, J. F.; ALVES M.T.G. Efeitos de Escolas e Municípios na Qualidade do Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43 n. 149, p. 492-517 maio/ago., 2013.
- SCHAEFER, R.; MINELLO, I. F. Educação Empreendedora: Premissas, Objetivos e Metodologias. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 10, n. 3, p. 60-81, 2016.
- SHANE, S.; VENKATARAMAN, S. The Promise of Entrepreneurship as a Field of Research. **Academy of Management Review**, v. 25, n. 1, p. 217-226, 2000.
- SHELLMAN, A. Empowerment and Experiential Education: a state of knowledge paper. **Journal of Experiential Education**, v. 37, n. 1, p. 18-30, 2014.
- SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G.; Efeitos de Escolas e Municípios na Qualidade do Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43 n. 149 p. 492-517 maio/ago, 2013.
- SOUZA, R. S. **Intenção Empreendedora: validação de modelo em universidades federais do Mato Grosso do Sul, Brasil.** (Tese de Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.
- TAYLOR, D. W.; THORPE, R. Entrepreneurial Learning: a process of co-participation. **Journal of Small Business and Enterprise Development**, v. 11, n. 2, p. 203-211, 2004.
- TAVARES, F. G. O. O Conceito de Inovação em Educação: uma revisão necessária. **Revista Educação (UFMS)**. Santa Maria, v. 44, p. 1-18, 2019.
- TELLES, R. A efetividade da matriz de amarração de Mazzon nas pesquisas em Administração, **Revista de Administração**, v. 36, n. 4, p. 64-72, 2001.
- TONCHE, J. C. S. **O Desinteresse dos Alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela Educação Escolar: causas e possíveis intervenções.** (Especialização em Coordenação Pedagógica, Setor de Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2014.
- UNCTAD. **Entrepreneurship Education, Innovation and Capacity-Building in Developing Countries.** United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD), Geneva, 2011.
- UTAMI, C. W. **Attitude, Subjective Norms, Perceived Behavior, Entrepreneurship Education and Self-efficacy toward Entrepreneurial Intention University Student in Indonesia.** European Research Studies, 20(2), 475, 2017.
- VALENTE, J. A. **A Sala de Aula Invertida e a Possibilidade do Ensino Personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia.** In: Bacich, L.; Moran. J (Orgs.), Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora. São Paulo: Penso, 2018.
- VASCONCELOS, M. G. S. **Políticas Públicas e Atendimento Educacional: o papel da Casa Mãe Margarida junto a crianças e adolescentes em situação de acolhimento e vulnerabilidade social.** (Dissertação de Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Amazonas, 2015.
- VERGARA, S. C. **Métodos de Pesquisa em Administração.** São Paulo: Gen, 2015.

VERZAT, C.; O'SHEA, N.; JORE, M. Teaching proactivity in the entrepreneurial classroom, **Entrepreneurship & Regional Development**, v. 29, n. 9-10, p. 975-1013, 2017.

VIEIRA, R. S. O papel das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, p. 65-70, 2011.

VIEIRA, F. L. S. **A Formação do Professor na Sociedade Digital e a Importância do Professor Mediador**: novos modelos de ensinar e aprender. (Especialização em Docência do Ensino Superior) – Centro de Ciências Empresariais e Sociais Aplicadas, Universidade Norte do Paraná, Limoeiro do Norte, 2018.

WOOLFOLK, A. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: 2016.

ZAMPIER, M. A. **Desenvolvimento de Competências Empreendedoras e Processos de Aprendizagem Empreendedora**: estudo de casos de mpe's do setor educacional. (Dissertação de Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Administração da Universidade Federal do Paraná, 2010.

ZYLBERSZTAJN, M. **Muito além do Maker**: Esforços contemporâneos de produção de novos e efetivos espaços educativos. In: TEIXEIRA, C. S.; EHLERS, A. C. S. T.; SOUZA, M. V. (Org.). Educação fora da caixa: tendências para a educação no século XXI. 1 ed. Florianópolis: Bookess, p.189 -208, 2015.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DOCENTES

PRÁTICAS INOVADORAS DE ENSINO E SUA ASSOCIAÇÃO COM A APRENDIZAGEM EMPREENDEDORA, EM ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Dados complementares de suporte

1. Gênero: () masculino () feminino
2. Idade: _____
3. Formação profissional: _____
4. Instituição de formação: _____
5. Grau de instrução:
() Ensino Superior () Especialização () Mestrado () Doutorado
6. Estado Civil: () Solteiro(a) () Casado(a) () Divorciado(a) () Viúvo(a)
7. Tempo de Experiência na área:

I – Quanto à história de vida

1. Fale sobre sua história de vida.
2. Conte sobre seu ambiente familiar e como foi sua infância.
3. Fale sobre a vida profissional de seus pais.
4. Comente sobre fatos e experiências marcantes de sua vida.

II – Quanto à trajetória profissional

5. Fale sobre sua trajetória profissional e fatos marcantes de sua experiência.
6. Comente sobre os principais erros/decepções e acertos/resultados.
7. Como foi o processo de escolha da carreira docente.
8. O que mais lhe motiva para continuar atuando na atividade docente?

III – Práticas Inovadoras de Ensino

9. Comente sobre as práticas inovadoras no ensino que você conhece.
10. Que tipos de práticas inovadoras que você utilizada em sala de aula? (Quais? Como são aplicadas)
11. Comente sobre aspectos que facilitam e dificultam a aplicação dessas atividades em sala de aula.
12. Há utilização de recursos tecnológicos nas aulas? (Quais? Se não, por quê?) (Celular, Internet)

IV - Quanto à aprendizagem empreendedora

13. Na sua opinião, como ocorre o aprendizado do aluno? (Quais aspectos são mais relevantes nesse processo?)
14. O que você considera relevante para o aprendizado/aprendizagem? (contexto, práticas didáticas, vivências/atividades vivenciais,...)
15. Que conhecimentos e habilidades você considera importantes para desenvolver nos alunos?

IV - Quanto à vulnerabilidade social

16. Fale sobre o contexto social em que a escola e os alunos estão inseridos. (saúde, violência, drogas, baixa renda, família)
17. Comente sobre as dificuldades encontradas na escola. (infraestrutura, localização, falta de recursos, incapacidade de sair da situação)
18. Como isso influencia o aprendizado do aluno em sala de aula?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DIRETORES DE ESCOLAS

PRÁTICAS INOVADORAS DE ENSINO E SUA ASSOCIAÇÃO COM A APRENDIZAGEM EMPREENDEDORA, EM ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Dados complementares de suporte

1. Gênero: () masculino () feminino
2. Nome:
3. Cargo:
4. Idade:
5. Formação profissional:
6. Instituição de formação:
7. Grau de instrução:
() Ensino Superior () Especialização () Mestrado () Doutorado
8. Estado Civil: () Solteiro(a) () Casado(a) () Divorciado(a) () Viúvo(a)
9. Tempo de Experiência na docência:
10. Tempo de Experiência como diretor:

I – Quanto à trajetória profissional

01. Fale sobre sua trajetória profissional e fatos marcantes de sua experiência.
02. Comente sobre os principais erros/decepções e acertos/resultados.
03. Como foi o processo de escolha da carreira docente.
04. O que mais lhe motiva para continuar atuando na educação?

II – Práticas Inovadoras de Ensino

05. Em sua opinião, é necessário inovar na educação escolar? Por quê?
06. Comente sobre as práticas inovadoras no ensino que você conhece.
07. Que tipos de práticas inovadoras são utilizadas na escola? (Quais? Como são aplicadas).
08. Comente sobre aspectos que facilitam e dificultam a aplicação dessas atividades em sala de aula.
09. Há utilização de recursos tecnológicos nas aulas? (Quais? Se não, por quê?) (Celular, Internet).

III - Quanto à aprendizagem empreendedora

10. Na sua opinião, como ocorre o aprendizado do aluno? (Quais aspectos são mais relevantes nesse processo?)
11. O que você considera relevante para o aprendizado/aprendizagem? (contexto, práticas didáticas, vivências/atividades vivenciais,...)
12. Que conhecimentos e habilidades você considera importantes para desenvolver nos alunos?

IV - Quanto à vulnerabilidade social

13. Fale sobre o contexto social em que a escola e os alunos estão inseridos. (saúde, violência, drogas, baixa renda, família)
14. Comente sobre as dificuldades encontradas na escola. (infraestrutura, localização, falta de recursos, incapacidade de sair da situação)
15. Como isso influencia o aprendizado do aluno em sala de aula?
16. Em sua opinião, de que forma contextos de vulnerabilidade social podem ser modificados?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PRÁTICAS INOVADORAS DE ENSINO E SUA ASSOCIAÇÃO COM A APRENDIZAGEM EMPREENDEDORA, EM ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Dados complementares de suporte

1. Gênero: () masculino () feminino
2. Nome:
3. Cargo:
4. Idade:
5. Formação profissional:
6. Instituição de formação:
7. Grau de instrução:
() Ensino Superior () Especialização () Mestrado () Doutorado
8. Estado Civil: () Solteiro(a) () Casado(a) () Divorciado(a) () Viúvo(a)
9. Tempo de Experiência na docência:
10. Tempo de Experiência como Secretário de Educação:

I – Quanto à trajetória profissional

01. Fale sobre sua trajetória profissional e fatos marcantes de sua experiência.
02. Comente sobre os principais erros/decepções e acertos/resultados.
03. Como foi o processo de escolha da carreira docente.
04. O que mais lhe motiva para continuar atuando na educação?

II – Práticas Inovadoras de Ensino

05. Em sua opinião, é necessário inovar na educação básica? Por quê?
06. Comente sobre as práticas inovadoras no ensino que você conhece.
07. Quais práticas inovadoras são utilizadas nas escolas do município/estado? (Há utilização de tecnologias?)
08. Comente sobre aspectos que podem facilitar e dificultar a aplicação dessas atividades nas escolas.

III - Quanto à aprendizagem empreendedora

09. Como as práticas inovadoras na educação podem influenciar o aprendizado dos alunos?
10. Na sua opinião, como ocorre o aprendizado do aluno? (Quais aspectos são mais relevantes nesse processo?)
11. O que você considera relevante para o aprendizado/aprendizagem? (contexto, práticas didáticas, vivências/atividades vivenciais,...)
12. Que conhecimentos e habilidades você considera importantes para desenvolver nos alunos?

IV - Quanto à vulnerabilidade social

13. Fale sobre o contexto social em que as escolas em situação de vulnerabilidade social se encontram (saúde, violência, drogas, baixa renda, família).
14. Comente sobre as dificuldades encontradas nas escolas do estado ou município (infraestrutura, localização, falta de recursos, incapacidade de sair da situação).
15. Como isso influencia o aprendizado do aluno em sala de aula?
16. Em sua opinião, de que forma esses contextos de vulnerabilidade social podem ser modificados?

APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Projeto: PRÁTICAS INOVADORAS DE ENSINO E SUA ASSOCIAÇÃO COM A APRENDIZAGEM EMPREENDEDORA, EM ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Estudo: Práticas Inovadoras e sua Associação com a Aprendizagem Empreendedora, em Escolas do Ensino Fundamental em Situação de Vulnerabilidade Social.

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Italo Fernando Minello

Telefone para contato: (55) 9 99644 9230

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Departamento de Ciências Administrativas do Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH)

Público-alvo: Professores e Diretores de escolas municipais de Santa Maria/RS

Os pesquisadores do presente estudo se comprometem a preservar a privacidade dos respondentes, cujos dados serão coletados por meio de entrevista estruturada com docentes de escolas municipais de ensino fundamental de Santa Maria-RS.

Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do presente trabalho. As informações serão mantidas no Centro de Ciências Sociais e Humanas – CCSH, situado na Av. Roraima, nº 1.000, prédio 74C, sala nº 4213, Cidade Universitária, UFSM, CEP.: 97105-900, Santa Maria/RS, sob a responsabilidade do Prof. Dr. Italo Fernando Minello, por um período de 5 anos. Após esse período, os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em _____ de _____ de 2019, com o número de registro CAAE _____ e do parecer _____.

Santa Maria, 02 de outubro de 2019.

Prof. Dr. Italo Fernando Minello
Pesquisador responsável

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

CAAE: 22512819.9.0000.5346

Título do Estudo: Práticas Inovadoras de Ensino e sua Associação com a Aprendizagem Empreendedora, em Escolas do Ensino Fundamental em Situação de Vulnerabilidade Social

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Italo Fernando Minello

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Departamento de Ciências Administrativas do Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH)

Telefone e endereço postal completo: (55999181373) Av. Roraima nº1000, Prédio 74C, Sala 4213, CEP.: 97105-900, Santa Maria/RS.

Público-alvo: Professores e Diretores de escolas municipais de Santa Maria

Prezado (a) Participante:

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: “*Práticas Inovadoras de Ensino e sua Associação com a Aprendizagem Empreendedora, em Escolas do Ensino Fundamental em Situação de Vulnerabilidade Social*”.

Como benefícios, essa pesquisa visa contribuir para a ampliação da discussão sobre a temática que envolve a aprendizagem empreendedora, assunto que permite novas descobertas, principalmente por se tratar de referências bastante atuais. Além disso, outro valor atribuído a pesquisa está relacionado às práticas inovadoras no ensino fundamental e sua associação com alunos em contexto de vulnerabilidade social, sua importância e novas perspectivas de atuação para diferentes sujeitos.

Ao aceitar participar do estudo, você responderá uma entrevista para conhecer sua opinião sobre aprendizagem e competências empreendedoras. O risco pode se dar no momento de responder, pois você poderá sentir algum desconforto devido à extensão da mesma, podendo desistir a qualquer momento e retirar este consentimento sem penalidade alguma. Sua participação na pesquisa é livre e voluntária. Não haverá nenhuma forma de compensação financeira e, também, não haverá custos para você. Sua identidade permanecerá em sigilo durante toda a pesquisa, especialmente na publicação dos resultados. Você terá garantias de esclarecimentos antes e durante o desenvolvimento do estudo. Em caso de dúvida, poderá entrar em contato com o Prof. Dr. Italo Fernando Minello, pelo telefone (55) 9 99644 9230.

Todos os dados coletados serão armazenados, sob a responsabilidade do Prof. Dr. Italo Fernando Minello (pesquisador responsável), em armário da sala 4213, do prédio 74C do Centro de Ciências Sociais e Humanas da UFSM, Campus da UFSM, CEP.: 97105-900, Santa Maria/RS, durante o período de 5 anos, estando a sua disposição a qualquer momento. Após esse período, os dados serão incinerados.

Eu, _____ (seu nome), após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expressei minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, uma das quais será entregue ao pesquisado e a outra ficará com o pesquisador.

Santa Maria, 02 de outubro de 2019.

Prof. Dr. Italo Fernando Minello
Pesquisador responsável

Assinatura do participante