



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
CAMPUS MANAUS CENTRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO - PPGET**

**MARCUS MARCELO SILVA BARROS**

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES À LUZ DO  
EMPREENDEDORISMO POSITIVO**

**Manaus – AM  
2026**

**MARCUS MARCELO SILVA BARROS**

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES À LUZ DO  
EMPREENDEADORISMO POSITIVO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – *Campus* Manaus Centro, para a obtenção do título de Doutor em Ensino Tecnológico, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo.

Área de concentração: Processos e Recursos para o Ensino Tecnológico.

Linha de pesquisa: Processos para a eficácia na Formação de Professores e no Trabalho Pedagógico em Contextos de Ensino Tecnológico.

**Manaus – AM  
2026**

**Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Centro**

---

B277f Barros, Marcus Marcelo Silva.

Formação inicial de professores à luz do empreendedorismo positivo /  
Marcus Marcelo Silva Barros. – Manaus, 2026.  
246 p. : il. color.

Tese (Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico). – Instituto  
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus Manaus*  
Centro, 2026.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo.

1. Formação inicial de professores. 2. Empreendedorismo. 3.  
Empreendedorismo positivo. 4. psicologia positiva. I. Azevedo, Rosa  
Oliveira Marins. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 370.71

MARCUS MARCELO SILVA BARROS


## FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES À LUZ DO EMPREENDEDORISMO POSITIVO

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – *Campus* Manaus Centro, para a obtenção do título de Doutor em Ensino Tecnológico, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo.

Aprovado em 26 de março de 2026.

### BANCA EXAMINADORA


Documento assinado digitalmente

 ROSA OLIVEIRA MARINS AZEVEDO  
Data: 04/04/2026 22:27:38-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Doutora Rosa Oliveira Marins Azevedo, Presidente / Orientador(a) (IFAM)


Documento assinado digitalmente

 CINARA CALVI ANIC CABRAL  
Data: 10/04/2026 09:16:22-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Doutora Cinara Calvi Anic Cabral, Membro Titular Interno (IFAM)

Documento assinado digitalmente

 DAVI AVELINO LEAL  
Data: 14/04/2026 14:14:04-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---


Doutor Davi Avelino Leal (Membro Titular Interno (IFAM)

*Adelar Hengemühle*

---

Doutor Adelar Hengemühle (Membro Externo, UNICNEC)

Documento assinado digitalmente

 CYNTHIA MENDES DE OLIVEIRA  
Data: 05/04/2026 07:00:14-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Doutora Cynthia Mendes de Oliveira (Membro Externo, UFDPAr)

*Dedico esta tese, antes de tudo, a Deus, fonte de sabedoria, equilíbrio e perseverança, e à minha família, cujo apoio incondicional, tornou possível transformar desafios em oportunidades de aprendizagem.*

## AGRADECIMENTOS

Esta tese é resultado de um processo que ultrapassa todo o esforço individual. Ela se configura como uma travessia coletiva, percorrida por encontros, apoios institucionais, vínculos afetivos, aprendizagens, fé, muita fé, compartilhadas ao longo da minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica.

Agradeço, primeiramente, a Deus, por conceder-me saúde física e mental, serenidade, perseverança e resiliência ao longo deste percurso, sustentando-me nos momentos de incerteza e fortalecendo-me nas decisões que marcaram o desenvolvimento da pesquisa.

À minha família, especialmente à minha esposa e aos meus filhos, pelo amor incondicional, pela paciência e pela compreensão frente às exigências do doutorado. As ausências necessárias à pesquisa e à escrita foram acolhidas por vocês com sensibilidade, convertendo cansaço em apoio e expectativa em motivação contínua.

À minha orientadora, Profa. Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo, pela condução ética, pela escuta sensível, pela empatia e pela generosidade intelectual com que acolheu este “empreendimento”. Em um percurso que exigiu recomeços e reorganizações, sua presença segura, a confiança construída e o rigor acadêmico compartilhado foram fundamentais para que esta pesquisa não apenas se concretizasse, mas amadurecesse com profundidade e sentido. Sua orientação foi, mais do que direção científica, um verdadeiro gesto formativo.

Ao Instituto Federal do Amazonas (IFAM) e ao Instituto Federal do Acre (IFAC), bem como ao Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET), pelo acolhimento institucional e pelas condições formativas que possibilitaram a realização desta investigação, me permitindo vivenciar, de fato, a verticalização do ensino, do Ensino Médio (ETFAM) ao Doutorado (PPGET).

Agradeço ainda, de modo especial, aos meus pais e irmãos, pelo acolhimento em Manaus durante os deslocamentos exigidos pela pesquisa, oferecendo não apenas suporte logístico, mas, sobretudo, presença, cuidado e incentivo em momentos decisivos desta trajetória acadêmica.

Aos irmãos de caminhada, pelo apoio constante, pelas palavras de apoio e encorajamento e, de modo especial, pelas orações que me sustentaram ao longo do percurso, quando as forças pessoais pareciam desaparecer.

Aos docentes do PPGET e ao Grupo de Estudo - GEPROFET, pelas aprendizagens construídas, pelas provocações teóricas e pelo compromisso com uma formação que articula ciência, ética e sensibilidade pedagógica.

Aos colegas do doutorado, tanto da minha turma quanto de outras turmas do PPGET, com os quais compartilhei não apenas produções acadêmicas, mas também inquietações, incertezas, dúvidas e esperanças próprias do percurso formativo. Nossas trocas extrapolaram o campo da pesquisa e se constituíram como espaços de escuta, aprendizagem mútua e fortalecimento humano, estruturando vínculos que se transformaram em amizade e parceria ao longo dessa travessia.

Aos participantes da pesquisa, que, ao compartilharem suas experiências, tempos e práticas pedagógicas, confiaram a este estudo não apenas dados, mas sentidos, trajetórias e saberes, tornando possível a construção de um conhecimento comprometido com a realidade da formação docente e com a compreensão dos processos educativos.

Por fim, manifesto minha gratidão a todos que, direta ou indiretamente, integraram esta travessia formativa e tornaram possível que esta caminhada se materializasse em uma produção científica que busca articular rigor acadêmico, compromisso ético e sentido humano, reafirmando o ato de empreender na pesquisa e na docência como prática de responsabilidade, formação e transformação.

## RESUMO

A investigação desenvolvida teve como objetivo compreender em que aspectos um processo formativo implementado à luz do empreendedorismo positivo contribui na formação inicial de professores. As discussões, centradas em Nóvoa (1999; 2009; 2017; 2022), Gatti (2014; 2019), Filion (1999), Dolabela (2003; 2008; 2014), Dornelas (2012), Hengemuhle (2012; 2014), Cintra e Guerra (2017) e Seligman (2002; 2009; 2019), permitiram compreender o empreendedorismo positivo que não só articula, mas também busca a sinergia entre os elementos constitutivos do empreendedorismo e da psicologia positiva, como uma perspectiva que pode colaborar para o desenvolvimento de competências empreendedoras e socioemocionais na formação inicial de professores. No percurso da pesquisa, foram realizadas duas revisões de literatura: a primeira tratou da formação de professores empreendedores; a segunda, da Psicologia Positiva na formação docente. Ambas possibilitaram não apenas a identificação de lacunas nas produções acadêmicas, mas também indicaram aproximações teóricas que fundamentaram o constructo empreendedorismo positivo. Tendo em vista a natureza do objeto em análise, a pesquisa orientou-se por uma abordagem qualitativa, que teve como estratégia metodológica a pesquisa-ação, a partir de Tripp (2005) e Franco (2005), considerando-se quatro etapas: diagnóstico, elaboração, implementação e avaliação. A etapa diagnóstica consistiu na aplicação de um questionário a 141 licenciandos dos cursos de licenciatura em Matemática e em Ciências Biológicas do Instituto Federal do Acre – *Campus* Rio Branco, com o objetivo de identificar as competências empreendedoras e socioemocionais que os licenciandos consideraram fundamentais para a sua formação inicial. Na análise dos questionários, identificou-se três competências principais: Empatia; Criatividade; Planejamento com estabelecimento de metas. O resultado do diagnóstico indicou “conteúdos” para a elaboração do produto educacional da pesquisa, uma proposta formativa, intitulada “Empreendedorismo positivo no desenvolvimento de competências empreendedoras e socioemocionais na formação inicial de professores”. Como caminho para estruturar a proposta formativa, foi utilizada, com base em Berbel, Villardi e Cyrino (2015), a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, organizada em cinco etapas: Observação da realidade; Determinação de pontos-chave; Teorização; Hipótese de solução; Aplicação prática à realidade. O produto educacional foi desenvolvido com professores em formação inicial do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Acre (IFAC), *Campus* Rio Branco. Para a constituição dos dados utilizamos registros audiovisuais, produções textuais elaboradas pelos participantes, bem como anotações de campo elaboradas pelo pesquisador, os quais foram tratados pela metodologia da Análise Textual Discursiva (Morales; Galiazzi, 2011). Desse processo, os resultados de análise permitiram evidenciar que empatia, criatividade e planejamento constituem competências centrais à prática docente, e que sua integração com competências empreendedoras e socioemocionais potencializa o ensino e a aprendizagem. A partir dessa análise, o Produto Educacional foi sistematizado e reelaborado com vistas à segunda etapa de avaliação/validação, conduzida por um comitê *ad hoc* composto por oito juízes especialistas, cujas apreciações permitiram a constituição de uma versão mais aprimorada, submetida para avaliação/validação pela banca examinadora da defesa de tese. Considera-se que a presente pesquisa, fundamentada nos pressupostos do empreendedorismo positivo, evidencia relevantes contribuições para o desenvolvimento de competências empreendedoras e socioemocionais no âmbito da formação inicial de professores.

**Palavras-chave:** formação inicial de professores; empreendedorismo; psicologia positiva; empreendedorismo positivo; competências empreendedoras e socioemocionais; produto educacional.

## ABSTRACT

This study aimed to understand the extent to which a formative process grounded in positive entrepreneurship contributes to initial teacher education. The theoretical discussions, based on Nóvoa (1999; 2009; 2017; 2022), Gatti (2014; 2019), Fillion (1999), Dolabela (2003; 2008; 2014), Dornelas (2012), Hengemuhle (2012; 2014), Cintra and Guerra (2017), and Seligman (2002; 2009; 2019), enabled the conceptualization of positive entrepreneurship not only as an articulation but also as a synergistic integration of the constitutive elements of entrepreneurship and positive psychology. This perspective is understood as contributing to the development of entrepreneurial and socioemotional competencies in pre-service teacher education. Throughout the research process, two literature reviews were conducted: the first addressed entrepreneurial teacher education, and the second focused on positive psychology in teacher training. Both reviews enabled not only the identification of gaps in academic production but also the recognition of theoretical convergences that supported the construction of the positive entrepreneurship construct. Given the nature of the research object, the study adopted a qualitative approach, employing action research as its methodological strategy, based on Tripp (2005) and Franco (2005), and structured into four stages: diagnosis, design, implementation, and evaluation. The diagnostic stage involved administering a questionnaire to 141 undergraduate students enrolled in Mathematics and Biological Sciences teacher education programs at the Federal Institute of Acre (IFAC), Rio Branco Campus, aiming to identify the entrepreneurial and socioemotional competencies considered essential for their initial training. The analysis revealed three core competencies: empathy, creativity, and planning with goal setting. The diagnostic results informed the development of the Educational Product of this research—a formative proposal entitled “Positive Entrepreneurship in the Development of Entrepreneurial and Socioemotional Competencies in Initial Teacher Education.” To structure this proposal, the Problematization Methodology, based on the Maguerez Arc (Berbel, Villardi, & Cyrino, 2015), was adopted, comprising five stages: observation of reality, identification of key points, theorization, hypothesis of solution, and practical application to reality. The Educational Product was implemented with pre-service teachers enrolled in the Mathematics teacher education program at IFAC, Rio Branco Campus. Data were generated through audiovisual records, participants’ written productions, and the researcher’s field notes, and were analyzed using Discursive Textual Analysis (Moraes & Galiuzzi, 2011). The findings indicate that empathy, creativity, and planning are central competencies for teaching practice, and that their integration with entrepreneurial and socioemotional competencies enhances teaching and learning processes. Based on these findings, the Educational Product was systematized and refined for a second stage of evaluation and validation, conducted by an ad hoc committee composed of eight expert judges. Their assessments contributed to the development of an improved version, subsequently submitted for evaluation and validation by the doctoral examination committee. It is concluded that this research, grounded in the principles of positive entrepreneurship, offers significant contributions to the development of entrepreneurial and socioemotional competencies within initial teacher education.

**Keywords:** initial teacher training; entrepreneurship; positive psychology; positive entrepreneurship; entrepreneurial and socio-emotional skills; educational product.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Característica do Comportamento Empreendedor .....	37
Figura 2 - Condições para a formação de professores empreendedores.....	50
Figura 3 - Competências mais frequentes.....	89
Figura 4 - Ciclo da pesquisa-ação .....	99
Figura 5 - Planejamento inicial para o desenvolvimento da Pesquisa-ação .....	104
Figura 6 - Etapas do Arco de Maguerez .....	118
Figura 7 - Desenho da Proposta Formativa .....	120
Figura 8 - Cartaz de divulgação e apresentação do Curso de formação.....	130
Figura 9 - Realização da dinâmica “A Rede” .....	132
Figura 10 - Nuvem de palavras/definição de professor empreendedor .....	134
Figura 11 - <i>Google</i> Sala de Aula .....	135
Figura 12 - Elaboração e apresentação da atividade.....	140
Figura 13 - Nuvem de palavras / Avaliação do encontro presencial .....	141
Figura 14 - Relato de experiência.....	146
Figura 15 - Nuvem de palavras / A importância do encontro para a formação docente .....	148
Figura 16 - Homenagem em poesia .....	149
Figura 17 - Apresentação da atividade .....	154
Figura 18 - Diploma afetivo .....	155
Figura 19 - Componentes que compõem a ATD.....	171
Figura 20 - Etapas e instâncias de avaliação/validação do PE .....	201
Figura 21 - Etapas para o desenvolvimento do Produto Educacional .....	202
Figura 22 - Etapas do processo de validação.....	207
Figura 23 - Versões iniciais do PE .....	218
Figura 24 - Capa e contracapa do PE – versão final.....	219
Figura 25 - Sumário do PE .....	220
Figura 26 - Estrutura geral do PE .....	221
Figura 27 - Encontros formativos.....	222

## LISTA DE GRÁFICO E TABELAS

Gráfico 1 - Ano de publicação e quantitativo de teses e dissertações .....	58
Tabela 1 - Frequência absoluta e relativa da amostra de licenciandos do IFAC - <i>Campus</i> Rio Branco.....	107
Tabela 2 - Quantitativo de licenciandos por período e turno .....	108
Tabela 3 - Análise descritiva do desenvolvimento de competências no ambiente da formação inicial .....	109
Tabela 4 - Análise descritiva sobre as competências essenciais para a formação inicial.....	110
Tabela 5 - Avaliação específica do PE .....	213

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Panorama histórico da formação de professores no Brasil .....	22
Quadro 2 - Ações e programas de apoio ao empreendedorismo .....	39
Quadro 3 - Concepções sobre o empreendedorismo e o empreendedor.....	42
Quadro 4 - Objetivo e pergunta de pesquisa.....	54
Quadro 5 - Elementos de busca dos trabalhos .....	54
Quadro 6 - Resultados da busca de acordo com a base de dados .....	55
Quadro 7 - Critérios de inclusão e exclusão .....	56
Quadro 8 - Quantitativo dos trabalhos pré-selecionados.....	56
Quadro 9 - Estudos incluídos na análise.....	57
Quadro 10 - Categorias iniciais e finais de análise.....	59
Quadro 11 - Compreensão do empreendedorismo no contexto escolar .....	60
Quadro 12 - Competências empreendedoras nas ações dos professores .....	63
Quadro 13 - Forças de caráter.....	69
Quadro 14 - Florescimento no contexto educacional .....	71
Quadro 15 - Objetivo e pergunta da RL .....	74
Quadro 16 - Elementos e resultado da busca dos trabalhos .....	74
Quadro 17 - Quantitativo dos trabalhos pré-selecionados.....	75
Quadro 18 - Trabalhos incluídos na análise .....	76
Quadro 19 - Categorias iniciais e finais de análise.....	77
Quadro 20 - Objetivo geral das produções selecionadas.....	78
Quadro 21 - Participantes dos estudos.....	80
Quadro 22 - Competências Empreendedoras e Competências Socioemocionais.....	86
Quadro 23 - Aspectos da pesquisa-ação .....	97
Quadro 24 - Estrutura detalhada do planejamento .....	121
Quadro 25 - Identificação e sistematização do <i>Corpus</i> da pesquisa.....	169
Quadro 26 - Codificação das unidades .....	172
Quadro 27 - Unitarização dos encontros on-line .....	173
Quadro 28 - Unitarização dos encontros presenciais.....	174
Quadro 29 - Unitarização do Questionário.....	178
Quadro 30 - Processo de categorização .....	184

Quadro 31 - Síntese da estrutura do Produto Educacional .....	204
Quadro 32 - Dados dos membros do comitê ad hoc.....	210
Quadro 33 - Resultados da avaliação geral do PE.....	211

## LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

APA	American Psychological Association
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética,
ETFAM	Escola Técnica Federal do Amazonas
FEA	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
IC	Índice de Concordância
IDM	Instituto Dom Moacyr
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
JE	Juiz Especialista
MPET	Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico
ONU	Organização das Nações Unidas
PE	Produto ou Processo Educacional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGET	Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
RL	Revisão de Literatura
SESC	Serviço Social do Comércio
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: empreendedorismo e psicologia positiva.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1</b>	<b>Formação inicial de professores: contextos e desafios .....</b>	<b>21</b>
2.1.1	Contexto atual da formação inicial de professores .....	21
2.1.2	Desafios para a formação de professores .....	25
<b>2.2</b>	<b>Empreendedorismo na formação inicial de professores.....</b>	<b>28</b>
2.2.1	Empreendedorismo no contexto mundial .....	28
2.2.2	Empreendedorismo em suas diferentes concepções .....	40
2.2.3	Revisão de literatura sobre a formação de professores empreendedores .....	53
<b>2.3</b>	<b>Psicologia positiva na formação inicial de professores .....</b>	<b>66</b>
2.3.1	O surgimento da Psicologia Positiva .....	67
2.3.2	Psicologia Positiva aplicada ao contexto educacional .....	71
2.3.3	Revisão de literatura sobre a Psicologia Positiva na formação de professores.....	73
<b>2.4</b>	<b>Síntese integradora: empreendedorismo positivo - um novo constructo.....</b>	<b>83</b>
<b>3</b>	<b>ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>93</b>
<b>3.1</b>	<b>Local da pesquisa e participantes .....</b>	<b>93</b>
<b>3.2</b>	<b>Abordagem da pesquisa.....</b>	<b>94</b>
<b>3.3</b>	<b>Pesquisa-ação como estratégia metodológica .....</b>	<b>96</b>
3.3.1	Fase diagnóstica .....	99
3.3.2	Fase de planejamento .....	100
3.3.3	Fase de implementação .....	100
3.3.4	Fase de avaliação .....	101
<b>3.4</b>	<b>Metodologia de análise dos dados.....</b>	<b>101</b>
<b>4</b>	<b>DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....</b>	<b>104</b>
<b>4.1</b>	<b>A etapa do diagnóstico .....</b>	<b>105</b>
4.1.1	O processo de construção do questionário .....	105
4.1.2	O processo de aplicação do questionário .....	106
4.1.3	Análise da aplicação do questionário.....	107
4.1.4	Resultado da análise da aplicação do questionário .....	111
<b>4.2</b>	<b>A etapa do planejamento .....</b>	<b>117</b>
4.2.1	Estruturação do Curso de Formação .....	117

4.2.2	Planejamento dos encontros formativos .....	119
<b>4.3</b>	<b>A etapa de implementação.....</b>	<b>129</b>
4.3.1	Desenvolvimento dos encontros formativos .....	130
<b>4.4</b>	<b>A etapa de avaliação .....</b>	<b>155</b>
<b>5</b>	<b>NOVOS SIGNIFICADOS: compreensão emergente.....</b>	<b>169</b>
<b>5.1</b>	<b>Organização dos dados .....</b>	<b>169</b>
<b>5.2</b>	<b>Análise dos dados .....</b>	<b>170</b>
5.2.1	Unitarização: da fragmentação à construção de sentidos.....	171
5.2.2	Categorização: convergência e relações .....	183
5.2.3	Metatexto: compreensão integradora .....	186
<b>6</b>	<b>SISTEMATIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL DA PESQUISA .....</b>	<b>198</b>
<b>6.1</b>	<b>Contexto do processo de avaliação/validação de produtos educacionais.....</b>	<b>198</b>
<b>6.2</b>	<b>Produto educacional: percurso para primeira avaliação.....</b>	<b>201</b>
<b>6.3</b>	<b>Produto educacional: processo de validação/segunda avaliação .....</b>	<b>206</b>
6.3.1	Revisão e ajustes do PE após a validação .....	217
<b>6.4</b>	<b>Versão final do Produto Educacional.....</b>	<b>218</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>224</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>230</b>
	<b>APÊNDICE A - Questionário da pesquisa.....</b>	<b>242</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Como ponto de partida para justificar o interesse pelo objeto de estudo que investigo, a formação inicial de professores à luz do empreendedorismo positivo, julgo necessário revisitar e refletir sobre o meu passado em busca de trazer novos significados e sentidos para minha trajetória pessoal e profissional. Discorrer sobre meu percurso como educador implica, em primeiro lugar, compreender a profundidade e a relevância do processo de verticalização do ensino que percorri ao longo dos anos. Tal análise não apenas revela as nuances de minha formação docente, mas também evidencia as transformações e desafios enfrentados durante o transcorrer deste percurso.

Entretanto, ao longo desta jornada de pesquisa, é importante ressaltar que, além de lançar mão de minhas ideias, expectativas e percepções pessoais, tive o privilégio de contar com contribuições significativas e profundas reflexões de diversas pessoas que cruzaram esse longo caminho. Assim, desejo esclarecer que a utilização da primeira pessoa do singular na redação desta tese serve para articular minhas perspectivas e posicionamentos pessoais. Em contrapartida, a primeira pessoa do plural é empregada para descrever investigações e construções realizadas em colaboração com minha orientadora, bem como para relatar experiências coletivas com os participantes da pesquisa. Dessa forma acredito que essa distinção no uso pronominal enriquece o texto, pois reflete a convergência entre a minha trajetória pessoal e as influências externas que moldaram o desenvolvimento deste trabalho.

Inicialmente, trago à tona o ano de 1988, que marca meu ingresso na Escola Técnica Federal do Amazonas (ETFAM), agora Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Nesse contexto, iniciei a 8ª série, e em seguida o Curso Técnico em Eletrotécnica, ofertado até os dias de hoje. Foi durante o Ensino Médio que tive a oportunidade de interagir com professores que me subsidiaram momentos significativos de aprendizado através de aulas práticas no laboratório e de aulas introdutórias. Essas experiências exigiram de mim uma constante busca por informações e um engajamento ativo na construção do meu conhecimento, do meu desenvolvimento pessoal e formativo.

Vale ressaltar que a trajetória mais almejada pelos recém-formados do curso técnico em Eletrotécnica da ETFAM da época, era ingressar em uma carreira de Engenharia Elétrica. No entanto, em meados dos anos 1990, o segmento musical despontou com mais intensidade que a carreira de Engenharia, me impulsionando a novos desafios e à busca de novas oportunidades: planejar e estruturar um projeto musical em Rio Branco, Acre. Mesmo com

todos os obstáculos e dificuldades que são inerentes a um novo processo, com persistência e comprometimento, desenvolvi exclusivamente essa atividade por um período de oito anos.

Mesmo que sem entender e sem compreender no primeiro momento, a música iria exercer um papel fundamental na minha vida profissional docente, pois foi por meio da música que, no ano de 2000 tive minha primeira experiência em sala de aula como professor/instrutor, ensinando música e cavaquinho para alunos no SESC, o Serviço Social do Comércio, por um período de cinco anos.

Todos esses elementos trazidos até aqui, evidenciam experiências e aprendizagens experimentadas durante minha trajetória pessoal e profissional. Em 2007, já com formação em Administração, considero como um momento de grande representatividade, por configurar uma mudança significativa de contexto, meu ingresso no Instituto Dom Moacyr – IDM, instituição estadual responsável pela Educação Profissional no estado do Acre.

Nessa instituição atuei em vários cursos do eixo de Gestão e Negócios, e durante as mediações, através de várias ocasiões, tomei consciência das múltiplas formas pelas quais podia ensinar e aprender, principalmente por vivenciar e compreender o grande aprendizado criado pela socialização de conhecimentos e experiências, não só entre pares, mas, sobretudo, com os alunos, caracterizando assim como uma grande rede de contatos, que me permitiu perceber cada vez mais como um professor.

Reconheço que a formação em Administração e o contato com o Curso de Gestão e Negócios, impulsionaram-me a assumir, de modo ativo, a criação e o desenvolvimento de algumas atividades empresariais de 2002 a 2010. Isso me permitiu ter uma relação direta com o mundo empresarial e com empreendedores cuja vocação era buscar realizações cada vez mais significativas em uma perspectiva profissional, pessoal e, sobretudo, social.

Outro acontecimento que representa um relevante momento temporal em minha trajetória profissional e prática docente, foi o ingresso como docente em Administração no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC, no ano de 2011, que me permite, até hoje, refletir sobre as atividades e eventos realizados e aprendizados vividos, possibilitando um movimento de ressignificação e compreensão do meu processo educativo.

Retornando ao termo “verticalização do ensino”, mencionado no início dessas reflexões, destaco a importância e o grande significado de “voltar à casa”, ou seja, voltar ao IFAM, como discente do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico – MPET. Essa nova experiência iniciada em 2016, me possibilitou um novo despertar enquanto professor pesquisador, revelando um universo carregado de questionamentos e caminhos a percorrer.

A pesquisa de mestrado intitulada “Empreendedorismo na formação de professores: proposta formativa”, tinha como objetivo, não só apresentar relação entre empreendedorismo e educação, mas sobretudo, compreender posicionamentos de docentes a respeito da importância do empreendedorismo como estratégia para a formação de professores.

Os resultados obtidos através da investigação da pesquisa do mestrado evidenciaram: como os professores pesquisados identificam, relacionam e conceituam o termo empreendedorismo frente às suas vivências e trajetória familiar; a importância e influência dos professores formadores que utilizaram, em sala de aula, formas inovadoras e contextualizadas de ensino, contribuindo de forma significativa para seu processo de formação; e a necessidade de proporcionar um ambiente empreendedor na instituição, de modo que crie e fomente uma cultura empreendedora, configurando-se como uma estratégia educacional. Como produto educacional, foi proposto um curso de atualização, com carga horária de 20 horas, intitulado “Empreendedorismo para professores”<sup>1</sup>.

Entendo que a cada conclusão de uma pesquisa, o sentimento de incompletude é estabelecido, fazendo com que o pesquisador seja impelido a buscar novos debates, reflexões e discussões sobre seu objeto de estudo.

Dessa forma, em 2022 surge uma nova oportunidade de aprofundar a temática sobre o empreendedorismo na formação de professores, participar do Doutorado Profissional em Ensino Tecnológico – PPGET, mais uma vez no IFAM, caracterizando, de fato, a verticalização do ensino (do Ensino Médio ao Doutorado).

Percebo que apresentar de forma breve minha trajetória profissional, leva-me a reconhecer a importância do percurso vivenciado, de forma a proporcionar reflexões sobre meu processo de formação e compreender a complexidade que permeia os processos formativos de professores.

Na pesquisa de mestrado investiguei a concepção de professores em relação ao empreendedorismo na formação continuada, em que se evidenciou a perspectiva empreendedora como um caminho para essa formação. Reconhecendo a profundidade de entendimento que compreende a temática do empreendedorismo na formação docente, considerei a possibilidade em ampliar as discussões na pesquisa de doutorado, investigando a formação inicial de professores em uma perspectiva à luz do empreendedorismo.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/259>

No entanto, a partir de proposições e sugestões da Banca, durante a apresentação do meu projeto de pesquisa no Workshop 2<sup>2</sup>, objetivei incorporar à investigação, caminhos de convergência entre os elementos do empreendedorismo e da psicologia positiva, articulados à formação inicial de professores. A essa convergência denominei de empreendedorismo positivo.

Com o objetivo de aprofundar as discussões sobre a necessidade de compreender o quanto os elementos do empreendedorismo e da psicologia positiva estão presentes na prática do professor, bem como identificar se esses elementos são partes constituintes dos docentes em formação, pareceu-me que ações interventivas que articulem aspectos de empreendedorismo com psicologia positiva, poderiam ser importantes na formação inicial de professores. Essas reflexões me levaram a **questionar**: Em que aspectos um processo formativo à luz do empreendedorismo positivo contribui na formação inicial de professores?

Considerando elucidar essa questão, a pesquisa teve como **objetivo geral**: compreender em que aspectos um processo formativo implementado à luz do empreendedorismo positivo contribui na formação inicial de professores.

Como **objetivos específicos**, desenvolvi: 1) articular os conceitos de formação inicial de professores, empreendedorismo e psicologia positiva; 2) elaborar uma proposta formativa à luz do empreendedorismo positivo para implementação e avaliação na formação inicial de professores; 3) analisar como a proposta formativa à luz do empreendedorismo positivo incidu na formação inicial de professores; 4) Sistematizar a proposta formativa, considerando camadas e dimensões de um Produto Educacional, tendo em vista a sua replicação por outros professores/formadores, visando à colaboração na formação inicial de professores.

Como proposta de **tese**, defendo que um processo formativo à luz do empreendedorismo positivo contribui para o desenvolvimento de competências empreendedoras e socioemocionais na formação inicial de professores.

Essa pesquisa, que buscou compreender a formação inicial de professores em uma perspectiva à luz do empreendedorismo positivo, teve sua base teórica sustentada, principalmente nos estudos de Nóvoa (1999; 2009; 2017; 2022), Gatti (2014; 2019), Filion (1999), Dolabela (2003; 2008; 2014), Dornelas (2012), Hengemuhle (2012; 2014), Lopes

---

<sup>2</sup> O Workshop de Pesquisa sobre Ensino Tecnológico II é uma atividade prevista no Art. 67 do Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET). Constitui-se em um espaço dedicado à discussão e socialização das pesquisas no final do segundo ano do curso, e tem como objetivo principal, apresentar o andamento de cada pesquisa, em vista da consolidação do texto da qualificação.

(2010; 2017), Mosquera, Stobaus e Hengemuhle (2011), Cintra e Guerra (2017) e Seligman (2002; 2009; 2019). Como estratégia metodológica utilizei a pesquisa-ação, a partir de Tripp (2005) e Franco (2005). Os dados foram analisados pela metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme Moraes e Galiazzi (2011).

A investigação foi realizada junto aos licenciandos do curso de Matemática do IFAC – *Campus* Rio Branco, com a finalidade de promover o desenvolvimento de competências empreendedoras e socioemocionais no âmbito da formação inicial de professores, sendo implementada ao longo de quatro encontros formativos. Como caminho metodológico de ensino para estruturar a proposta formativa, adotei a Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz.

Os licenciandos participantes da proposta formativa evidenciaram, através dos resultados decorrentes do processo de análise, que as duas categorias emergentes apontam aspectos centrais da formação inicial de professores, ao revelar que o desenvolvimento de competências constitui alicerce fundamental para uma prática docente mais reflexiva, inovadora e estratégica, proporcionando aos futuros professores ferramentas para o engajamento e transformação do ambiente educacional. Destacaram ainda que a integração das competências empreendedoras e socioemocionais potencializa o processo de ensino-aprendizagem, ao favorecer a autonomia e o protagonismo docente, bem como a constituição de ambientes educativos mais inclusivos, motivadores e emocionalmente equilibrados.

Para fins de organização e sistematização desta tese, o texto encontra-se estruturado em sete capítulos, iniciando-se por esta introdução. Neste capítulo introdutório, busco delinear a problemática investigativa por meio da contextualização dos elementos que motivaram a realização deste estudo, bem como apresentar o problema de pesquisa, os objetivos propostos e as questões que orientam o percurso investigativo.

No segundo capítulo, “Formação inicial de professores: empreendedorismo e psicologia positiva”, trato dos conceitos de formação inicial de professores, empreendedorismo e psicologia positiva, com o propósito de articulá-los, à luz de referenciais teóricos e apresento um novo constructo: o empreendedorismo positivo. Ainda neste capítulo, realizei revisões de literatura acerca da formação de professores empreendedores, bem como da inserção da psicologia positiva no contexto da formação docente.

No terceiro capítulo, que tratou do “Itinerário metodológico da pesquisa”, descrevo a abordagem, estratégia metodológica e os caminhos percorridos para desenvolver a pesquisa. No quarto capítulo, “Desenvolvimento da pesquisa-ação”, apresento cada etapa e

processo vivenciado para a realização da pesquisa. No quinto capítulo, “Novos significados: compreensão emergente”, apresento os resultados alcançados por meio da aplicação da proposta formativa e da análise dos dados.

No sexto capítulo, “Sistematização do Produto Educacional da pesquisa”, descrevo as etapas para a avaliação/validação do PE, resultando em uma proposta mais consistente, clara e passível de replicação em distintos contextos formativos.

O sétimo e último capítulo, “Encaminhamentos e reflexões finais”, proponho movimentos reflexivos que possibilitem novos olhares e interpretações pertinentes à pesquisa.

Espero que os caminhos percorridos nesta pesquisa possibilitem não apenas a compreensão conceitual do empreendedorismo positivo no contexto da formação inicial de professores, mas também a ampliação de processos formativos, por meio de uma proposta sistematizada, que possa ser apropriada, revista e replicada em diferentes contextos formativos.

## **2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: empreendedorismo e psicologia positiva**

Neste capítulo trato da articulação dos conceitos de formação inicial de professores, empreendedorismo e psicologia positiva e apresento um novo constructo: o empreendedorismo positivo.

O capítulo está organizado em quatro seções: primeira, apresenta um contexto atual sobre a formação inicial de professores e os desafios que envolvem essa formação; segunda, além de abordar um panorama do empreendedorismo em contexto mundial e no Brasil, suas diferentes concepções e sua abordagem no contexto educacional, trata ainda de uma revisão de literatura que aborda as evidências e aproximações teóricas sobre a formação de professores empreendedores; terceira, traz a psicologia positiva na formação inicial de professores, seu surgimento, sua aplicação ao contexto educacional, além de apresentar uma revisão de literatura que busca investigar o que as teses e dissertações evidenciam sobre a psicologia positiva na formação de professores; e quarta, apresenta a visão de empreendedorismo positivo, por meio da convergência entre psicologia positiva e empreendedorismo, articulados à formação de professores.

### **2.1 Formação inicial de professores: contextos e desafios**

Para nos apropriarmos do tema, precisamos compreender o contexto que cerca a formação de professores. Para isso, proponho apresentar nesta seção, algumas questões relacionadas à formação inicial de professores, além de evidenciar os desafios e obstáculos que permeiam essa temática.

#### **2.1.1 Contexto atual da formação inicial de professores**

Diante de um cenário de avanços e limitações, que ainda predomina o sentimento de insatisfação no campo da formação de professores, algumas críticas são elencadas por Gatti *et al.* (2019): desprofissionalização; precarização e aligeiramento da formação; frágil articulação entre a formação inicial, a formação continuada, a inserção profissional e as condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação.

As questões relacionadas à profissão docente estão no rol das grandes preocupações e desafios para as políticas educacionais. No entanto, o cenário sobre a formação dos

professores para educação básica não é muito animador, principalmente no que se refere às políticas e às práticas formativas (Ghedin; Almeida; Leite, 2008; Nóvoa, 2009; André, 2010; Gatti, 2014; Gatti *et al.*, 2019).

Enquanto em países como Tailândia, França, Estados Unidos, Inglaterra, Suécia, Finlândia, Nigéria, dentre outros, várias ações vêm sendo tomadas nas últimas décadas para melhorar a formação de professores em todos os níveis e oferecer carreiras atraentes para esses profissionais, no Brasil “não tivemos até aqui iniciativa nacional forte o suficiente para adequar o currículo às demandas do ensino [...] que levasse a rever a estrutura dessa formação nas licenciaturas” (Gatti, 2014, p.36).

Diante das várias medidas assumidas ao redor do mundo, apresentadas por Gatti (2014) sobre a consolidação da formação docente, se faz necessário compreender que o campo de pesquisa sobre formação de professores, é um campo de estudos relativamente novo na área de educação, quando se refere ao ocidente.

Segundo Diniz-Pereira (2013), em 1973, houve um acontecimento que foi definido como um marco para o surgimento desse campo no mundo, quando a comunidade internacional publica uma revisão de literatura sobre o tema. No Brasil, debates e pesquisas sobre formação de professores foram sistematizados e analisados por meio de alguns estudos do tipo “estado da arte” e levantamentos bibliográficos. No ano de 1986, é publicada uma nova revisão da literatura especializada, onde representou a consolidação do campo de pesquisa sobre formação de professores no Brasil.

As principais modificações ocorridas no campo e nas políticas de formação de professores no Brasil ao longo das décadas foram apresentadas por diversos autores, dentre eles Diniz-Pereira (2013), Machado *et al.* (2021) e Isobe *et al.* (2022), através de um panorama histórico, que configuro no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Panorama histórico da formação de professores no Brasil

Anos 70	Treinamento do técnico em educação; Estudos privilegiavam a dimensão técnica do processo de formação de professores; Havia uma visão funcionalista da educação em que a experimentação, racionalização, exatidão e planejamento tornaram-se as questões principais na educação de professores.
Anos 80	Indicava uma preocupação com os métodos de treinamento de professores; Descontentamento com a educação e a formação do professor - crise em relação à formação de professores; Debate sobre formação do educador: privilegia dois pontos: 1) caráter político da prática pedagógica e 2) compromisso do educador com as classes populares.

Anos 90	Formação do professor – pesquisador; Crise de paradigmas - supostamente perda de validade dos referenciais teóricos habituais; Aumento dos estudos que investigam as práticas pedagógicas – certo consenso sobre a valorização da prática cotidiana como lugar de construção de saberes.
Anos 2000	Os cursos de formação (2º plano), destaque ao professor (vozes, vidas, identidades); Ênfase em temáticas e metodologias; Construção da identidade e profissionalização docente; Método autobiográfico para reconstruir a história de vida.
Anos 2010	Implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, objetivava fomentar a oferta de cursos de licenciaturas para professores da rede pública da educação básica; Plano Nacional de Educação (PNE), visava nortear as ações educacionais voltadas à inclusão e alfabetização.
Anos 2020	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica constituem modificações aos programas e cursos de formação continuada de professores/as no Brasil; A BNC da formação de professores tem como foco o modelo voltado ao desenvolvimento de competências profissionais.

Fonte: Elaborado própria, 2024.

Mesmo diante das mudanças observadas ao longo das décadas sobre esse campo, algumas críticas ainda são apontadas em relação às pesquisas sobre formação de professores. No início da constituição desse campo, tais pesquisas eram consideradas como assistemática, ideológica e trivial, por apontar que esses estudos tinham a tendência a serem irregulares por natureza e insuficientemente sintetizados. Além disso, embora estudos nessa temática abordem a formação docente, pesquisadores consideram que se trata de um fenômeno muito complexo, o que impõe desafios à sua investigação (Diniz-Pereira, 2013).

No que se refere ainda os desafios e críticas sobre a formação de professores, Gatti *et al.* (2019, p. 77) traz algumas outras ponderações.

No âmbito das práticas formativas, no contexto da formação inicial e continuada, as críticas dizem respeito principalmente à frágil articulação entre teoria e prática, entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre universidades e escolas. Continua sendo um desafio, no contexto dos cursos de licenciatura, desenhar um currículo formativo, que contemple de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural. E, ainda, que prepare o futuro professor para o exercício da docência em contextos favorecidos, ou não, visando a atender à diversidade de todos os alunos e, assim, promover uma educação inclusiva.

Buscar identificar elementos que superem esses desafios na formação, é perceber que o campo de trabalho do professor é o ensino, portanto, sua formação é o processo pelo qual

ele aprende e reaprende a ensinar. Esse processo envolve formação inicial e continuada e permanece presente ao longo de sua carreira docente.

Segundo Born (2022), a formação inicial não se apresenta como apropriada para que se desenvolvam os saberes e as competências necessárias para os professores responderem com efetividade aos complexos desafios de sala de aula. A autora ainda afirma que uma das razões para isso é o fato de a prática docente não ser considerada como parte do processo de aprendizagem da profissão docente, e sim como apenas um contexto de atuação.

É urgente encontrar caminhos para a formação inicial de professores. Esses caminhos não podem e nem devem ser buscados apenas no âmbito das legislações educacionais, mas, sobretudo, na construção de um processo no cotidiano da vida escolar. Para tanto, é necessário romper práticas vinculadas ao passado, como por exemplo, o descompasso entre os projetos pedagógicos dos cursos e a estrutura curricular realmente oferecida, permitindo condições para um processo formativo mais efetivo e que atenda às necessidades impostas pelo mundo contemporâneo (Gatti, 2014).

O professor em formação inicial precisa entrar em contato com a realidade profissional, e é justamente essa aproximação da teoria com a prática, que possibilita ao futuro professor exercitar um saber indispensável para a ação docente: a reflexão sobre a sua própria prática.

Pode ser um grande descompasso tratar a temática da formação de professores sem compreender a ideia de professor reflexivo, um agente capaz de repensar sua própria prática (Costa; Martins; Diesel, 2015). A importância de estimular professores para uma atitude reflexiva em relação às suas práticas educativas, é destacado por Zeichner (1993, p. 18).

A ação reflexiva também é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnica que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentaram fazer.[...] Três atitudes necessárias para a ação reflexiva: 1) abertura de espírito, refere-se ao desejo ativo de se ouvir mais do que uma única opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro; 2) ponderações cuidadosas das consequências de uma determinada ação; 3) a sinceridade, abertura de espírito e a responsabilidade devem ser as componentes centrais da vida do professor reflexivo, que tem de ser responsável pela sua própria aprendizagem.

O caráter reflexivo do professor também é mencionado por Gatti (2014) quando aponta que o trabalho do professor exige uma compreensão mais aprofundada sobre sua prática e sobre a própria escola, por meio de uma formação que possibilite lidar com as condições reais de aprendizagem nas diversas ambiências de sala de aula. Sob o mesmo

ponto de vista, é necessário que a formação inicial de professores, favoreça aos professores não só uma formação como pessoas, mas que “consigam compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquiram uma atitude reflexiva acerca do seu ensino” (Garcia, 1995, p. 80).

Como resultado esperado, a formação inicial de professores deve proporcionar aos licenciandos experiências de aprendizagem que os levem a compreender as várias conexões inerentes à natureza da docência propiciando um conjunto abrangente de estratégias para que possam construir pontes para os alunos se apropriarem dos saberes curriculares esperados quando enfrentarem a complexidade da sala de aula (Born, 2022).

Porém, de acordo com os estudos de Nóvoa (2009, p. 17), o que se observa ainda é uma certa incongruência entre o excesso dos discursos e ausência das práticas, pois “raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer”, ou seja, é necessário efetivar na prática as proposições que vem sendo construídas em torno da formação inicial de professores.

Conforme observado, a formação de professores é um campo muito complexo, e que muitas vezes pode até gerar perguntas fáceis, mas de difícil entendimento e compreensão. Por isso, torna-se urgente e necessária uma reflexão sobre proposições e possíveis caminhos a serem adotados para que, efetivamente, uma mudança substancial possa acontecer na formação inicial de professores.

### 2.1.2 Desafios para a formação de professores

Início esta seção trazendo a seguinte reflexão: de forma análoga ao trabalho do maestro de uma orquestra, que é visto pela plateia como um dos trabalhos mais simples do mundo, por apenas agitar os braços ao ritmo da música de forma livre e espontânea, está o trabalho de um professor, que é percebido pelos alunos como algo fácil, seja apenas pela distribuição de apostilas ou simplesmente no repasse de tarefas. Mas na verdade o que se encontra subjacente aos olhos dos espectadores, são os muitos tipos de conhecimentos envolvidos em ambas as profissões, planos invisíveis e várias ações de planejamento desenvolvidas nos bastidores (Darling-Hamond; Bransford, 2019).

Direcionado por essa analogia, compreendo que são várias decisões complexas que os professores precisam tomar diariamente e muitas vezes de forma imediata. Os professores precisam não apenas ser capazes de manter a ordem e fornecer informações úteis aos alunos,

mas também ser cada vez mais eficazes de modo a permitir que um grupo diversificado de alunos aprenda matérias cada vez mais complexas e desenvolva uma gama mais ampla de habilidades (Darling-Hamond; Bransford, 2019).

A sociedade vem demandando novas configurações para a educação, exigindo um profissional com capacidade inovadora, para enfrentar os desafios e as mudanças no cenário atual. Esse mesmo esforço educacional é percebido por Martins (2010) quando afirma que a escola busca novos caminhos para reestruturar e renovar seus projetos pedagógicos, direcionado para a criação de um ambiente de aprendizagem, que seja propício ao desenvolvimento de um novo cidadão.

Ao continuar nessa perspectiva de incertezas e transformações, Nóvoa (2022) nos alerta que não sabemos bem o que pensar, nem o que fazer e até desconhecemos a forma mais adequada de proceder enquanto professores. Somente através de dúvidas e perguntas que continuaremos “livres e desapegados” de modelos e padrões, muitas vezes impostos e até de forma descontextualizada. É vital que se encontrem, ou até mesmo se construam caminhos, a partir de realidades e experiências, que permitam a formação de professor em um mundo de vertiginosas transformações.

A importância de formar professores é cada vez mais necessária na sociedade contemporânea, isso porque, progressivamente é exigida uma aprendizagem mais efetiva para o enfrentamento do mundo em transição. De acordo com Darling-Hamond e Bransford (2019), algumas questões são levantadas quando o assunto é formar os professores: 1) que tipos de conhecimento os professores precisam ter sobre suas áreas e sobre os processos de aprendizagem? 2) de que competências os professores precisam para oportunizar experiências de aprendizagens relevantes a uma diversidade de alunos? 3) que atitudes profissionais os professores precisam para continuar a desenvolver seus próprios conhecimentos e habilidades?

A esses três questionamentos, acrescento um quarto, com base em Nóvoa (2022): que conhecimentos os professores precisam para enfrentar a imprevisibilidade que vivem todos os dias, de modo a transformar cada incidente ou circunstância em uma ocasião de aprendizagem?

Numerosos e significativos avanços na formação de professores ocorreram no final do século XX, incluindo o exame rigoroso da racionalidade técnico-formativa, a análise dos modelos de formação, crítica à organização da formação de cima para baixo, a análise dos métodos que resultam em maior ou menor mudança, formação próxima às instituições

educativas, processos de pesquisa-ação como desafios e críticas, maior compreensão da prática reflexiva e planos de formação institucional (Imbernón, 2009).

Tais transformações e mudanças exigem que os professores (re)estruturem seus conhecimentos e saberes para serem direcionados à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na resolução de problemas que aumentarão diretamente a capacidade de integração social, profissional e política de seus alunos (Moura, 2008). Nesse sentido, Pimenta (2012) sugere novas proposições para a formação docente, com o intuito de investigar novas formas de (re)significar os processos formativos a partir de uma reflexão dos saberes necessários à prática docente, posicionando como objeto de análise a própria práxis do professor.

Corroboro com Nóvoa (1999), quando afirma que a formação de professores é a dimensão mais significativa desse campo de estudo, devendo ser repensada e reestruturada integralmente, efetivando esforços inovadores que contemplem práticas de formação-ação e de formação-investigação.

Nessa linha, Imbernón (2009) enfatiza que a formação de professores não é uma tarefa simples, mas um processo complexo e algumas vezes incompreensível, até porque se trata de mudanças radicais nos processos que estão coadunados e enraizados na cultura profissional docente. Essa complexidade que permeia a formação de professores, sinaliza alguns desafios como encarar incertezas, riscos, situações inesperadas e imprevisíveis.

Tais desafios precisam ser enfrentados e superados para que os objetivos educacionais possam realizar-se de forma efetiva nas práticas pedagógicas, indicando caminhos que levem a mudanças do modelo educacional tão criticado, mas que ainda é tão presente e utilizado, como afirma Hengemühle (2012, p. 40):

Vimos que ainda, no contexto educacional, continua-se a passar informações teóricas (distantes dos contextos dos estudantes, sem sentido e utilidade para eles...) aos estudantes e colocando-os em condição de passividade, solicitando-lhes que decorem e repitam as informações e, assim, obtenham nota e sucesso na passagem de um nível/série a outro [...] essa situação precisa ser refletida e repensada.

Como superação dessa situação, entendo, conforme Jardim (2022), que a formação de professores deverá oferecer meios para formar cidadãos empáticos e com compreensão global de si e dos outros, proporcionando novas formas de envolvimento com um mundo cada vez mais partilhado e colaborativo.

Mudar essas concepções percebidas ainda hoje na prática docente, exige atitude e disciplina, uma vez que se referem à mudança de cultura no fazer do professor. As práticas humanas acontecem de forma processual, ou seja, não mudam de uma hora para outra, visto que tais práticas estão impregnadas de hábitos culturais que precisam ser desconstruídos e reconstruídos. Por isso, observa-se a grande dificuldade em mudar a prática, mesmo quando se muda o discurso.

E é neste movimento dinâmico e vertiginoso que emergem inúmeros desafios para uma (re)adequação, (re)ajuste e uma (re)significação da formação de professores para o enfrentamento desse novo contexto. Nessa realidade atual, conforme Nascimento e Girafa (2021), inicia-se um movimento no sentido de levar o empreendedorismo para a formação de professores, como possibilidades de novos modos de aprender e ensinar, possibilitando revelar, por uma nova dimensão, a perspectiva empreendedora, sobretudo em sua aplicabilidade na educação e no ensino.

Dentro desse contexto, torna-se necessário não apenas reconhecer a relevância de uma formação de professores orientada por uma perspectiva empreendedora, mas também trazer discussões que promovam a implementação de uma nova abordagem pedagógica e mudança didática, com o intuito de repensar e reavaliar as práticas educacionais atuais.

Compreendo ser importante que para tratar do empreendedorismo na formação inicial de professores, faz-se necessário apresentar um panorama do empreendedorismo em seu contexto mundial, especificamente no Brasil.

## **2.2 Empreendedorismo na formação inicial de professores**

Antes de tratar do empreendedorismo na formação de professores, o que realizei por meio de uma revisão de literatura, apresento um breve histórico do desenvolvimento da teoria do empreendedorismo em um contexto mundial. Essa análise incluirá suas origens no Brasil e a evolução das diversas concepções do empreendedorismo, culminando com sua aplicação no âmbito educacional.

### **2.2.1 Empreendedorismo no contexto mundial**

Mesmo que o campo de pesquisa em empreendedorismo seja relativamente novo, os pensamentos e estudos pioneiros, não são recentes. O termo passou a ganhar uma maior

relevância somente a partir do final do século XX, o que exige estudos mais aprofundados sobre esse fenômeno para clarificar seu conceito, uso e aplicabilidade. Dificilmente se poderá compreender as diversas dimensões e abordagens do empreendedorismo, sem antes trazer um breve panorama do contexto histórico que permeia essa temática.

Ao examinar a literatura sobre empreendedorismo, fica evidente que os termos "empreendedorismo", "empreendedor" e "empreender", em suas diversas compreensões, apresentam relativa polissemia. Essa multiplicidade de significados em torno do tema, se transmutou de tal forma ao longo da história, que acabou estabelecendo interpretações distintas e muitas vezes até complementares, de acordo com as áreas específicas do conhecimento (Coan, 2011).

Na busca por estabelecer um resgate histórico do desenvolvimento da teoria do empreendedorismo, é atribuído o título de primeiro exemplo de empreendedor ao italiano Marco Polo (1254-1324), um comerciante e navegador, que estabeleceu uma rota comercial ao Oriente. Nessa condição de empreendedor, Marco Polo firmava acordos comerciais com quem dispunha de recursos financeiros, ou seja, o capitalista dos dias atuais, para vender e comercializar suas mercadorias. Nessa relação comercial fica visível a distinção entre os sujeitos, por um lado os capitalistas que assumem riscos de forma passiva, enquanto que os empreendedores assumem riscos físicos e emocionais (Dornelas, 2012).

Por volta do século XVII, a economia francesa desenvolveu o conceito de empreendedorismo. A palavra "empreendedor" deriva do termo francês "*entrepreneur*", traduzido para o inglês pelo termo "*intrepeneurship*" que, por sua vez, deriva do termo latino "*imprehendere*", que significa aquele que suporta riscos e enfrenta incertezas generalizadas do mercado (Cunca, 2020; Liberato, 2016).

Segundo Dornelas (2012), na Idade Média, empreendedor era aquele que gerenciava grandes projetos. No século XVII o termo era aplicado a quem assumia riscos. No início da industrialização, no século XVIII, houve uma distinção entre capitalista e empreendedor. Os empreendedores eram comparados aos gerentes ou administradores no final do século XIX e início do século XX. Acredita-se que uma afirmação de Drucker (1987), na década de 70, tenha levado a maioria das pessoas a pensar, até os dias de hoje, que empreendedorismo está relacionado à criação de empresas, quando declarou que uma pessoa empreendedora era alguém que arriscava em algum negócio.

Ainda na intenção de desvelar, não apenas o contexto histórico do empreendedorismo, busco ainda descrever e trazer à discussão, diferentes concepções que se constituíram ao longo da história entre os economistas e comportamentalistas. Essa

distinção de aspectos e elementos centrais do empreendedorismo, entre o campo da economia e do comportamento, é observada também por Filion (1999, p. 6), quando evidencia que

Na literatura sobre empreendedorismo há nível notável de confusão a respeito da definição do termo empreendedor. [...] prefere-se falar de diferença no lugar de confusão. Pesquisadores tendem a perceber e definir empreendedores usando premissas de suas próprias disciplinas. Por esse ponto de vista, a confusão talvez não seja tão grande quanto querem fazer crer, porque semelhanças na percepção do que seja um empreendedor surgem em cada disciplina. Por exemplo, os economistas associam o empreendedor com inovação, enquanto os comportamentalistas se concentram nos aspectos criativo e intuitivo.

Essa mesma distinção de características e elementos entre os campos da economia e do comportamento é justificada por Coan (2011), quando considera que duas grandes perspectivas abrangem o início dos estudos sobre empreendedorismo. A primeira vem de autores clássicos da economia, que relacionam o empreendedorismo com ideias de negócios e empresas; a segunda vem de pesquisadores das áreas de administração, psicologia e sociologia, que relacionam o empreendedorismo com comportamento e atitude.

Portanto, ao analisar o empreendedorismo no contexto mundial e ao longo da história, fica evidente duas grandes correntes que o constituíram: a dos economistas e a dos comportamentalistas. A seguir apresento os autores de cada enfoque e as contribuições para o campo do empreendedorismo.

#### 2.2.1.1 Empreendedorismo na perspectiva econômica

Esta seção aborda estudos e pesquisas sobre o empreendedorismo, desenvolvidas pela corrente dos economistas. Através das contribuições dessa área de investigação, é possível identificar a importância do empreendedorismo para o desenvolvimento e impacto econômico da época, identificado através de pessoas que estimulavam o progresso por meio do capital investido.

O estudo a respeito das origens históricas do empreendedorismo, tem seu surgimento no campo da economia através dos pioneiros: Richard Cantillon (1680-1734), Jean Baptiste Say (1767-1832) e Joseph Schumpeter (1883-1950), onde afirmam que os economistas descobriram o papel fundamental dos empreendedores como impulsionadores do mercado e do desenvolvimento econômico.

Esses economistas e pesquisadores, desenvolveram estudos sobre o empreendedorismo, atraindo a atenção dos estudiosos, que por meio de suas pesquisas,

descobriram e demonstraram a importância do empreendedorismo para o desenvolvimento econômico de uma sociedade. Realizaram isso mensurando os resultados e os impactos desse fenômeno no sistema econômico (Lemes, 2020).

O termo “empreendedor” foi utilizado pela primeira vez em 1725 por Cantillon, que afirmava que ser empreendedor é alguém que assume riscos, ou seja, alguém que compra algo por um determinado preço, para depois vendê-lo em caráter de incerteza (Chiavenato, 2012; Hashimoto, 2013).

Cantillon era considerado um indivíduo independente por não aderir a nenhuma escola de pensamento. Em vez disso, ele se preocupava com as questões econômicas e com a necessidade de racionalização, assim como os europeus. Cantillon definiu os empreendedores como aqueles que assumiam riscos inerentes ao aproveitar oportunidades com a intenção de obter lucros (Consoni, 2016).

Conforme Fillion (1999), Cantillon era essencialmente um banqueiro, que hoje poderíamos chamar de capitalista de risco. Seus escritos mostram um homem que procurava oportunidades de negócios, se preocupava com a gestão inteligente e com a maximização dos rendimentos para o capital investido, com a capacidade ainda de analisar uma operação, identificando nela alguns elementos que já demonstravam lucratividade e os que poderiam vir gerar mais lucro ainda.

Nessa época, Richard Cantillon apresenta uma diferenciação teórica entre os denominados empresários, aqueles que trabalham por um retorno fixo ou salário, e os empreendedores, todos aqueles que enfrentam a incerteza salarial, como os agricultores, artesãos, comerciantes e fabricantes independentes (Liberato, 2016). Suas contribuições mostram que os empreendedores estavam envolvidos em trocas de mercadorias com o objetivo de ganhar dinheiro e na tomada de decisões empresariais em face de incertezas. A ênfase no "risco e incertezas" foi um elemento da análise de Cantillon (Verga; Silva, 2014).

Uma das maiores contribuições de Cantillon na economia foi a descrição do papel que os empreendedores e os empresários desempenhavam. Ele vê o empresário, configurado como empreendedor, aquele que está sempre sujeito a riscos devido às mudanças nas demandas do mercado, assumindo que empreender, é acima de tudo enfrentar ameaças e incertezas (Coan, 2011).

Após a morte de Cantillon, o também francês e economista, Jean Baptiste Say foi o segundo autor a manifestar interesse pelos empreendedores. Say expandiu a concepção que os empreendedores eram responsáveis por reunir os fatores de produção, calcular juros,

aluguel, lucros e salários. Portanto, o empreendedor era aquele que pensava e desenvolvia negócios (Liberato, 2016).

Conforme Filion (1999, p. 7), Say fazia distinção entre empreendedores e capitalistas e entre os lucros de cada um, quando considerava os empreendedores como sujeitos que

Corriam riscos, basicamente porque investiam seu próprio dinheiro. [...] os empreendedores compravam matéria-prima – geralmente um produto agrícola –, por certo preço, com o objetivo de processá-la e revendê-la por um preço ainda não definido. Os empreendedores eram, portanto, pessoas que aproveitavam as oportunidades com a perspectiva de obterem lucros, assumindo os riscos inerentes. [...] associou os empreendedores à inovação e via-os como agentes da mudança.

De acordo com Chiavenato (2012) e Hashimoto (2013), Jean Baptiste Say utilizava o termo empreendedor para reconhecer aquela pessoa que transferia recursos econômicos de um setor de baixa produtividade para um setor de produtividade mais elevada, evidenciando a importância do empreendedor para o bom funcionamento do sistema econômico. Say descreve ainda o empreendedor como um coordenador que combina os fatores de produção (terra, capital e indústria humana) para criar novos empreendimentos (Verga; Silva, 2014).

Em sua obra intitulada “Tratado de Economia Política”, Say (1983, p. 312) afirma que os empreendedores eram considerados indivíduos “que assumiam todos os riscos, favoráveis e desfavoráveis da produção” e que investiam seus próprios recursos com a intenção de obterem lucros. Adquiriam insumos/matéria-prima por um determinado preço, transformavam em produtos para comercializarem por um preço mais elevado. Dessa forma o empreendedor, aproveitava as oportunidades, ganhando mais do que investia, porém com o fator risco e incerteza sempre presente.

Quando se trata da teoria do empreendedorismo, é necessário mencionar também o economista austríaco Joseph Schumpeter (1883-1950), que trouxe como contribuição mais relevante de suas pesquisas, a atribuição ao empreendedor, não só do papel de líder da empresa, como também alguém com característica e perfil inovador, se configurando como um dos elementos principais do sistema econômico (Cunca, 2020).

Foi no século XX que Schumpeter definiu que os empreendedores são empresários com capacidade de administrar uma atividade produtiva e lucrativa de maneira inovadora (Almeida, 2019). Schumpeter afirmou que o empreendedorismo significa inovação e envolve a criação de oportunidades para prosperar. O autor afirma que é necessário destruir o velho para construir o novo, pois o novo gera mais valor e pode transformar completamente a economia de uma nação (Lemes, 2020).

O termo empreendedor foi utilizado por Schumpeter para caracterizar um indivíduo com criatividade e capaz de obter sucesso com inovações aproveitando as oportunidades (Dias, 2012). Segundo Hashimoto (2013, p. 5), Schumpeter relacionou o empreendedor à ação inovadora e criativa quando evidenciou que

O empreendedor não se limita à criação de negócios, ele compreende também a criação de um método de produção, a abertura de um novo mercado, a busca por alternativas de materiais e a promoção de mudanças estruturais na organização. Este é o elemento que está mais próximo do atual modelo de administração. Mesmo sendo o lado mais “glamoroso” do empreendedorismo, ele também não pode ser considerado uma abordagem exclusiva, pois elimina, por si só, um enorme contingente de empreendedores que transformam em realidade as ideias dos outros. [...] nem sempre o empreendedor gera a ideia ou inova, mas tem papel fundamental na transformação de qualquer ideia, dele ou de terceiros, em um projeto ou produto de sucesso.

Conforme Filion (1999), foi Schumpeter, em 1928, que associou o campo do empreendedorismo não só à inovação, como também, apresentou a relevância dos empreendedores na explicação do desenvolvimento econômico, ou seja, buscou compreender o papel do empreendedor como motor do sistema econômico. É a partir desse momento que os economistas veem os empreendedores como detectores de oportunidades de negócios, criadores de empreendimentos e aqueles que correm riscos, considerando as condições de incertezas do mercado.

A abordagem sobre empreendedorismo e seu impacto na economia, foi a tônica nos estudos de Schumpeter. De acordo com Chiavenato (2012, p.6 e 7), Schumpeter definia o empreendedor como

Uma pessoa que deseja e é capaz de converter uma nova ideia ou invenção em uma inovação bem-sucedida e sua principal tarefa é a “destruição criativa”, a qual se dá por intermédio da mudança, ou seja, com a introdução de novos produtos ou serviços em substituição aos que eram utilizados. [...] o empreendedorismo força a destruição criativa nos mercados e indústrias, criando simultaneamente, novos produtos e modelos de negócios. Assim, a destruição criativa é fortemente responsável pelo dinamismo das indústrias e pelo crescimento ao longo prazo.

Para Schumpeter (1982, p 8), “a relação entre a inovação, a criação de novos mercados e a ação do empreendedor está claramente descrita”. O empreendedorismo consiste ainda em identificar e aproveitar novas oportunidades para os negócios, preocupado constantemente com a criação de uma nova maneira de usar os recursos do país, ao mesmo tempo em que se desloca de seu emprego convencional para se adaptar a novas combinações (Consoni, 2016).

Conforme Coan (2011), na visão de Schumpeter, o empresário inovador era compreendido como um empreendedor, e como alguém responsável por trazer para o mercado novos produtos através de combinações mais eficientes na produção, bem como, pela aplicação de alguma invenção ou inovação tecnológica. Esse empreendedor é visto como aquele que transforma a estrutura econômica vigente, por meio de novos produtos e serviços, seja pela criação de novas formas de organização ou pela exploração de novos recursos e materiais.

Uma das críticas que podem ser atribuídas aos economistas é que eles não conseguiram desenvolver uma ciência que estudasse o comportamento dos empreendedores, provavelmente pela dificuldade de incorporar elementos de racionalidade a esse objeto de estudo tão complexo. Foi a recusa dos economistas em aceitar modelos não quantificáveis que acabou levando o campo do empreendedorismo a voltar-se para os comportamentalistas, em busca de um conhecimento mais aprofundado do comportamento do empreendedor (Filion, 1999).

Essa primeira corrente de estudo sobre o empreendedorismo, evidenciou as concepções dos economistas Cantillon, Say e Schumpeter, com abordagens distintas, porém convergentes e complementares entre si. O empreendedor é identificado como aquele que se submete a riscos e incertezas de forma inovadora ao ponto de gerar mudanças. A seguir, discorro sobre autores que trazem outras abordagens para o empreendedorismo, agora sob um prisma comportamental.

#### 2.2.1.2 Empreendedorismo na perspectiva comportamentalista

Apresento nesta seção aspectos relativos aos elementos e atributos do agente empreendedor, a partir de estudos e pesquisas que buscam identificar características desse agente em uma dimensão comportamental, de forma mais específica, investigar a personalidade do empreendedor.

Com o passar do tempo, as discussões sobre empreendedorismo e a figura do empreendedor deixaram o âmbito dos economistas e se espalharam para outros campos. A segunda vertente acerca do empreendedorismo, em uma perspectiva comportamentalista, é defendida por psicólogos, sociólogos, antropólogos e outros especialistas do comportamento humano. Max Weber (1864-1920) e David C. McClelland (1917-1998) foram os principais

autores dessa escola de pensamento, suas obras procuravam mensurar o processo de ações, características e comportamento dos empreendedores.

Um dos primeiros autores desse grupo a demonstrar interesse pelos empreendedores foi Max Weber. Ele descobriu que o sistema de valores é essencial para explicar o comportamento empreendedor. Os empreendedores eram vistos como inovadores e pessoas independentes que lideravam empresas, fornecendo uma fonte de autoridade formal (Filion, 1999).

Em seu livro denominado “A ética protestante e o espírito do capitalismo” (1904), Weber descreve sobre a motivação para a ação empreendedora, onde identificou que algumas pessoas de determinadas ordens religiosas alcançavam maiores resultados e sucessos. Em suas pesquisas nas ciências sociais, buscava respostas para explicar a prática do empreendedorismo (Ribeiro, 2021).

É indiscutível a colaboração de Weber nas pesquisas sobre empreendedorismo, no entanto, foi o psicólogo norte-americano David C. McClelland um dos primeiros estudiosos a lançar mão das teorias da ciência comportamental para realizar estudos empíricos sobre a motivação para empreender e que de fato trouxe a contribuição das ciências do comportamento para o empreendedorismo (Filion, 1999; Krüger, 2017).

Segundo as pesquisas de Coan (2011), McClelland destacou-se em seus estudos no campo da psicologia, principalmente na área do comportamento, onde descobriu os motivos para empreender relacionados à necessidade de realização. Isso se deve ao fato de que pessoas com fortes desejos de realização tendem a se dedicar mais tempo a tarefas difíceis e que envolvem riscos. A teoria de McClelland se diferencia das demais teorias da motivação psicológica humana, isso se dá pela facilidade de abordagem. Até hoje é considerada uma das teorias mais importantes e conhecidas da motivação psicológica humana (Krüger, 2017).

De acordo com Filion (1999, p. 8), o foco dos estudos empíricos de McClelland

Concentrava-se em gerentes de grandes organizações e, apesar de ser fortemente associado ao campo do empreendedorismo, uma leitura cuidadosa de seus escritos mostra que ele nunca fez qualquer conexão entre a necessidade de auto realização e a decisão de lançar, possuir ou até mesmo gerenciar um negócio. [...] também identificava a necessidade de poder, mas não dispensou muita atenção a esse aspecto em seu trabalho posterior.

Coan (2011) afirma que a essência da abordagem, desenvolvida por McClelland, é encontrar características de comportamento das pessoas que criam ou iniciam empreendimento. A ideia predominante é que os empreendimentos sejam voltados para

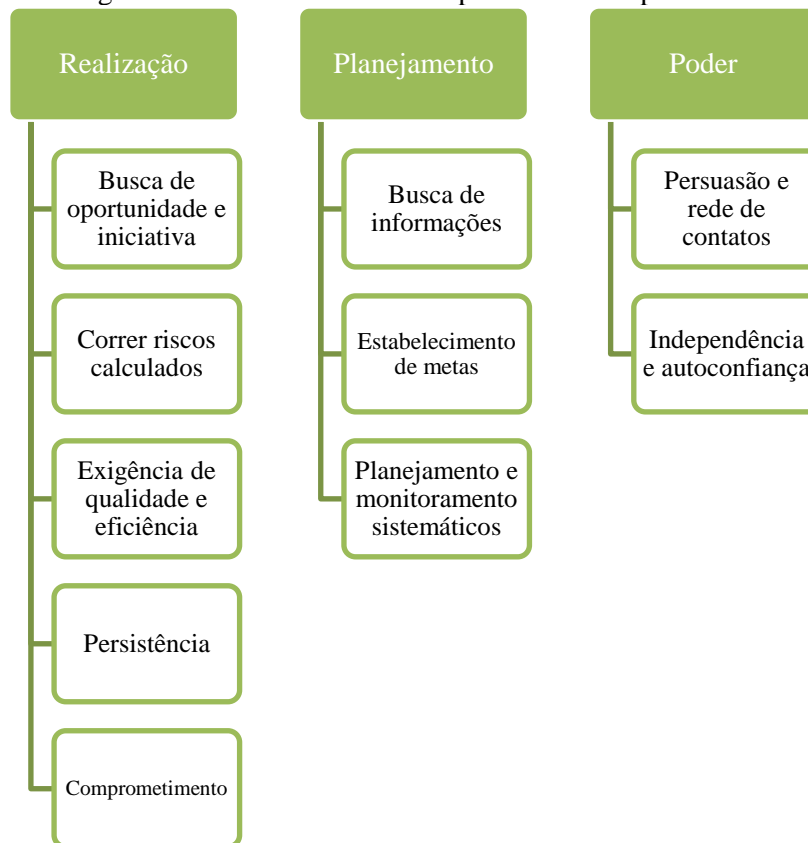
peças comuns em termos psicológicos. No entanto, as características psicológicas específicas que caracterizam uma alta necessidade de realização não garantem que todos serão empreendedores. O estilo de liderança, a motivação para a realização, a capacidade de identificar e avaliar oportunidades, o espírito de iniciativa, a disposição para assumir riscos e a capacidade de lidar com situações de incerteza são algumas das características psicológicas essenciais. Nesse contexto, a capacidade de inovação tem sido identificada como um fator que influencia o comportamento dos empreendedores.

Uma abordagem bastante utilizada para estudar o comportamento empreendedor é a teoria de McClelland, que destaca o comportamento das pessoas motivadas e empreendedoras. Essas análises buscam estabelecer aspectos que identificam similaridades, reconhecendo assim características comuns. O estudo desenvolvido por McClelland facilita a abordagem da motivação humana para o empreendedorismo, segmentando o comportamento empreendedor e sua importância para o desenvolvimento econômico (Ribeiro, 2021).

Em 1982 as pesquisas de McClelland foram desenvolvidas através de um projeto que objetivava aprofundar as características comportamentais empreendedoras. O projeto contou com a participação da USAID (Agência para o Desenvolvimento Internacional das Nações Unidas), a Management Systems International (MSI) e a McBeer & Company, empresa de consultoria de McClelland. Esse projeto iniciou com uma pesquisa realizada em 34 nações, onde foram identificadas várias características comportamentais associadas aos empreendedores de sucesso. Esta investigação evidenciou inicialmente 20 características comportamentais empreendedoras, modificadas para 15 e posteriormente reduzidas para dez. Essa redução de características ocorreu após uma série de testes de campo que alterou a nomenclatura e gerou uma subdivisão de grupos (Krüger, 2017).

As dez características comportamentais empreendedoras resultantes dos estudos de McClelland, conforme Krüger (2017), estão agrupadas em três categorias de competências pessoais distintas: realização, planejamento e poder, apresentadas na Figura 1.

Figura 1 - Característica do Comportamento Empreendedor



Fonte: Elaboração própria, com base em Krüger (2017).

Essas e outras características aparecem quando os estudiosos do empreendedorismo tentam definir o "perfil empreendedor" (Coan, 2011). As características evidenciadas por McClelland são relevantes para a compreensão do comportamento empreendedor, porém, é necessário que o empreendedor adquira, desenvolva e aperfeiçoe outras capacidades técnicas e psicológicas (Ribeiro, 2021). O comportamento empreendedor é motivado por determinadas culturas, necessidades, hábitos e locais, ou seja, os empreendedores integram, assimilam e interpretam esses comportamentos de forma a refletir suas ações (Filion, 1999).

Em síntese, as pesquisas de McClelland descobriram um componente psicológico crucial em empresários de sucesso chamado de "motivação para a realização" ou "impulso de melhorar". Em outras palavras, os estudos demonstraram que quando as pessoas identificam a motivação para a realização em suas vidas diárias, elas podem praticá-la conscientemente e aplicá-la de forma mais eficaz em contextos empresariais (Liberato, 2016).

Como visto, busco evidenciar de que forma o empreendedorismo foi apresentado e pesquisado por diversos autores, seja em uma perspectiva vinculada aos economistas, que tinham o enfoque voltado para o mundo dos negócios e para o desenvolvimento econômico,

seja a partir de autores originários da administração, psicologia, sociologia, dentre outras áreas, que pesquisavam as atitudes e comportamentos dos indivíduos.

Com a propagação das ideias do empreendedorismo, o tema passou a ser alvo de interesse de vários países. Apresento na próxima seção, não só a inserção do empreendedorismo no Brasil, como também busco evidenciar o interesse pela sociedade brasileira, a partir de ações que apoiaram sua disseminação, conforme discorro a seguir.

### 2.2.1.3 Empreendedorismo no Brasil

No Brasil, a temática de empreendedorismo, em uma perspectiva empresarial, tem se espalhado, com um aumento notável a partir do final da década de 1990. No entanto, o período de 2000 a 2010 serviu como marco para indicar a importância do tema e sua relevância para o país.

A recessão, a inflação desenfreada, as privatizações e o desemprego que atingiram todos os setores da economia brasileira da primeira metade da década de 1980 até o começo da década de 1990, causaram mudanças no mercado de trabalho. Por outro lado, o setor de pequenas empresas começa a se expandir como resultado do ritmo de privatizações e da abertura ao capital internacional, tornando-se alvo de atenção de governantes e especialistas (Liberato, 2016).

Dornelas (2012, p.1-2), afirma que o interesse pelo assunto, bem como a popularização do termo empreendedorismo se deu pela

Preocupação com a criação de pequenas empresas duradouras e a necessidade da diminuição das altas taxas de mortalidade desses empreendimentos são, sem dúvida, motivos para a popularidade do termo empreendedorismo, que tem recebido especial atenção por parte do governo e das entidades de classe. Isso se dá, após várias tentativas de estabilização da economia e da imposição advinda do fenômeno da globalização, muitas grandes empresas brasileiras tiveram de procurar alternativas para aumentar a competitividade, reduzir os custos e manter-se no mercado. Uma das consequências imediatas foi o aumento do índice de desemprego, principalmente nas grandes cidades, onde a concentração de empresas é maior. Sem alternativas, os ex-funcionários dessas empresas começaram a criar novos negócios, às vezes sem experiência no ramo, utilizando o pouco que ainda lhes restou de economia pessoais, fundo de garantia, etc.

A combinação de fatores como a importância das micro e pequenas empresas para a economia do país, a independência por meio do empreendedorismo e o impulso dos brasileiros para serem donos do próprio negócio, desencadearam várias discussões sobre o

empreendedorismo. Isso levou a várias pesquisas acadêmicas sobre o assunto e à criação de programas específicos para apoiar os empreendedores (Dornelas, 2012).

Os organismos internacionais e os governos veem os pequenos negócios como uma solução para alavancar o crescimento econômico, pois permitem inovações tecnológicas, participação nas exportações e geração de emprego, renda e postos de trabalho. Para fazer frente às demandas de um mercado cada vez mais heterogêneo, o mercado de trabalho exige um novo trabalhador com uma variedade abrangente de habilidades e um perfil diversificado (Liberato, 2016).

De acordo com Dornelas (2012), antes da década de 1990, muito raramente se ouvia falar sobre a temática do empreendedorismo e da abertura de pequenas empresas. Nessa época, o ambiente político e econômico não era favorável, limitando completamente toda e qualquer prática empreendedora, uma vez que os empreendedores não encontravam informações necessárias para direcioná-los. Porém, o tema empreendedorismo começou a despertar interesse na sociedade brasileira, após a criação de ações, eventos e programas específicos para apoiar os empreendedores. Algumas dessas iniciativas, são apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 - Ações e programas de apoio ao empreendedorismo

Ano	Ação/ Evento / Programa
1987	Anprotec (Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos de Tecnologias Avançadas) – Crescimento do movimento de incubadoras de empresas no Brasil.
Década de 1990	Softex (Sociedade Brasileira para Exportação de Software) e Genesis (Geração de Novas Empresas de Software) – Programa de apoio às atividades de empreendedorismo em software, estimulando o ensino da disciplina em universidades e a geração de <i>start-ups</i> .
Década de 1990	Semana anual do empreendedorismo mundial – Eventos, workshops, seminários e discussões sobre os resultados anuais da pesquisa GEM ( <i>Global Entrepreneurship Monitor</i> ).
Década de 1990	Empretec e Jovem Empreendedor – Ações do Sebrae voltadas à capacitação de empreendedores.
Década de 1990	Cursos e programas desenvolvidos nas universidades brasileiras para o ensino de empreendedorismo e criação de negócios
1999 e 2000	Um evento pontual que contribuiu para a disseminação do empreendedorismo – Explosão do movimento de criação de empresas pontocom, motivando o surgimento de várias <i>start-ups</i> .
De 1999 até 2002	Brasil Empreendedor – Programa do Governo Federal destinado à capacitação de mais de 6 milhões de empreendedores.

Década de 1990/2000	Legislação das micro e pequenas empresas – Lei da inovação, instituição do Simples, Lei Geral da Micro e Pequena Empresa e o Programa Empreendedor Individual.
Década de 1990/2000	Programas em empreendedorismo social e empreendedorismo corporativo – Cursos de MBA ( <i>Master of Business Administration</i> ).
Década de 1990/2000	Workshops realizados pela Empreende e <i>Campus-Elsevier</i> ) – Destinados à capacitação de professores de empreendedorismo.
Década de 1990/2000	Crescimento de ONG's (Organização não governamental) – Destinação de recursos e apoio a projetos e programas de desenvolvimento do empreendedorismo.

Fonte: Elaboração própria, com base em Dornelas (2012).

Ao examinar estas ações, eventos e programas, fica claro que o empreendedorismo é um processo de inovação e transformação que vai além das áreas funcionais de um negócio. Isso leva a um exame mais profundo e completo do empreendedor que cria, transforma organizações e a própria sociedade. Ao pensar no empreendedorismo, entende-se como o resultado da iniciativa do empreendedor, motivada pelo reconhecimento de uma oportunidade que resulta em um negócio lucrativo. Esse negócio cria valores para a sociedade por meio do envolvimento de pessoas, processos, recursos materiais e fatores motivadores (Morriesen, 2020).

Ao trazer o descortinar do empreendedorismo no Brasil, busco destacar os fatores que despertaram o interesse pela temática e sua disseminação, por meio de várias ações e programas de apoio. Foi com a criação desses programas em todo país, que o empreendedorismo ganhou ênfase na sociedade brasileira, passando a ser mais discutido pela sociedade brasileira.

Com o objetivo de situar o leitor acerca das diversas compreensões sobre a temática, na próxima seção apresento o conceito de empreendedorismo na visão de vários autores, com os diferentes significados que o permeiam, oferecendo elementos para uma melhor compreensão do tema.

### 2.2.2 Empreendedorismo em suas diferentes concepções

Muito se tem debatido a respeito do conceito de empreendedorismo, diversos autores apresentam variadas e distintas definições para o termo. Os termos empreendedorismo, empreendedor e empreender são usados cada vez mais frequentes em vários discursos e nos

mais variados contextos, porém é necessário, em caráter de profundidade, que realizem mais pesquisas e estudos para uma melhor compreensão de seus conceitos e definições.

O termo empreendedor é uma livre tradução da palavra *entrepreneurship*, e que traduz uma forma de ser, uma concepção de mundo e uma forma de se relacionar com o meio. O agente empreendedor é um insatisfeito que busca transformar seu inconformismo em descobertas e proposições positivas para si e também para a coletividade. É identificado também como alguém que prefere seguir caminhos não percorridos, que define a partir do indefinido e que acredita que pode contribuir e alterar o mundo através de seu protagonismo (Dolabela, 2008).

O Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa define empreendedorismo como a disposição ou capacidade de idealizar, coordenar e realizar projetos, serviços, negócios, e também como a iniciativa de implementar novos negócios ou mudanças em empresas já existentes, com alterações que envolvem inovação e riscos. Já para o termo empreendedor, descreve como alguém que decide realizar uma tarefa difícil e trabalhosa.

Além de considerar que o empreendedor seja um agente de mudança Dolabela (2008, p. 24), afirma que empreendedorismo

É um termo que implica uma forma de ser, uma concepção de mundo, uma forma de se relacionar. O empreendedor é um insatisfeito que transforma seu inconformismo em descobertas e propostas positivas para si mesmo e para os outros. É alguém que prefere seguir caminhos não percorridos, que define a partir do indefinido, acredita que seus atos podem gerar consequências. Em suma, alguém que acredita que pode alterar o mundo. É protagonista e autor de si mesmo e, principalmente da comunidade em que vive [...] podem ser empreendedores também o pesquisador, o funcionário público, o empregado de empresas.

O autor ainda apresenta em sua outra obra que o ato de empreender é definido por uma visão de mundo que reflete uma intenção de transformar o que está em sua volta, mas para que esse agente de mudanças, que imagina, desenvolve e realiza visões, se faz necessário possuir autoestima, associada à crença de que seus atos podem gerar transformações (Dolabela, 2014).

Para Dornelas (2012), a melhor compreensão para o termo empreendedorismo é a transformação de ideias em oportunidades, através do envolvimento de pessoas e processos. Segundo Campos (2016), são caracterizados empreendedores, as pessoas que, de maneira ética e responsável, assumem diversos desafios, transformando dificuldades em oportunidades e que têm como características: observar, aprender, agir e transformar.

Ser inovador é uma outra característica muito atribuída ao agente empreendedor. Diversos autores usam o termo "empreendedor" para descrever uma pessoa que é "inovadora" em suas atividades, principalmente aquelas relacionadas à geração de riqueza e à transformação de bens e conhecimento em novos produtos, mercadorias ou serviços. Em geral, um inovador é aquele que altera qualquer área do conhecimento humano, cria algo novo ou apresentando novidades (Coan, 2011).

Ainda na intenção de conceituar o empreendedorismo, Chiavenato (2012, p. 3-4), apresenta que

O empreendedor não é somente um fundador de novas empresas, o construtor de novos negócios ou o consolidador e impulsionador de negócios atuais. Ele é muito mais do que isso, pois proporciona a energia que move toda a economia, avança as mudanças e transformações, produz a dinâmica de novas ideias, cria empregos e impulsiona talentos e competências. [...] não são simplesmente provedores de mercadorias, serviços, informação ou entretenimento, mas poderosas fontes de energia, que assumem riscos inerentes em uma economia de mudança, transformação e crescimento.

Muitas concepções sobre o termo empreendedor foram construídas por pesquisadores de áreas distintas do conhecimento. A seguir, no Quadro 3, Dolabela (2008) apresenta como diferentes estudiosos, tanto contemporâneos quanto precursores, definiram empreendedorismo e empreendedor.

Quadro 3 - Concepções sobre o empreendedorismo e o empreendedor

Os precursores	Os contemporâneos
Cantillon (1680-1734): pessoas que compravam matéria-prima, processavam-na e depois a comercializavam, estando subjacentes as noções de oportunidade e assumir riscos.	Fortin: “O empreendedor é uma pessoa capaz de transformar um sonho, um problema ou uma oportunidade de negócios em uma empresa viável”
Say (1767-1832): considerado por Filion o pai do empreendedorismo, acrescentou ainda a ideia de alguém que inova e é agente de mudanças. “ O empreendedor movimenta recursos econômicos de um setor de menor produtividade para um outro de maior produtividade e melhor rendimento.”	Timmons: “O empreendedor é alguém capaz de identificar, agarrar e aproveitar uma oportunidade, buscando e gerenciando recursos para transformar a oportunidade em negócio de sucesso”.
Carl Menger (1840-1921): “O empreendedor é aquele que antecipa necessidades futuras”.	Filion: “O empreendedor é uma pessoa criativa, marcada pela capacidade de estabelecer e atingir objetivos e que mantém alto nível de consciência do ambiente em que vive, usando-a para detectar oportunidades de negócio. Um empreendedor que continua a aprender a respeito de possíveis oportunidades de negócios e a tomar decisões

	moderadamente arriscadas que objetivam a inovação continuará a desempenhar um papel empreendedor”.
Schumpeter (1883-1950): associou o termo a ideia de inovação e deu projeção ao tema, apontando o empreendedor como elemento que catalisa o desenvolvimento econômico devido ao aproveitamento de oportunidades em negócios. Empreendedor é alguém que faz novas combinações de elementos criando novos produtos, novos métodos de produção, identificando novos mercados de consumo ou fontes de suprimento, criando novos tipos de organização e sobrepondo-se aos antigos métodos menos eficientes e mais caros.	Drucker: os empreendedores são pessoas que desenvolvem a potencialidade inovadora e pela inovação exploram a mudança como uma oportunidade para um negócio ou serviço diferente. A criatividade dos empreendedores está relacionada ao comprometimento com a prática constante da inovação.
	McClelland: as pessoas empreendedoras são responsáveis por suas decisões e preferem acreditar em sua própria capacidade para obter bons resultados.

Fonte: Elaboração própria, com base em Dolabela (2008).

Conforme apresentado no Quadro 3, no que diz respeito as concepções sobre o termo empreendedorismo, pode-se dizer que ele variou muito desde sua origem até seu emprego atual e, dependendo do campo de conhecimento em que seus proponentes trabalham, tem significados diferentes, isso porque incorpora conceitos específicos das diferentes áreas em que atuam.

O empreendedorismo é um conceito com diversas facetas que foi estudado sob vários ângulos ao longo da história e possui uma infinidade de concepções e compreensões. Mesmo que o empreendedorismo sobrevenha do campo da economia, como se viu, não significa dizer que seus princípios tenham que ficar relacionados exclusivamente a esse campo de conhecimento. Uma vez considerando que o ato de empreender favorece os resultados para o mundo dos negócios, que impedimento teria sua colaboração para o campo do ensino e para a formação de professores? (Almeida, 2019).

Atentos a esse questionamento, abordo, a seguir, a necessidade de compreensão sobre o empreendedorismo em uma perspectiva educacional.

#### 2.2.2.1 Empreendedorismo em um contexto educacional

Mesmo que nas últimas décadas, a temática que permeia o empreendedorismo tenha avançado em termos de visibilidade e importância, configura-se como necessária uma

discussão sobre o empreendedorismo na educação, sobretudo na formação de professores, promovendo sua disseminação de forma clara e efetiva.

Nesse mesmo sentido de tentar clarificar essa coadunação entre as temáticas, Barros e Gonzaga (2018) apresentam que é preciso considerar que mesmo que ainda não se perceba com clareza, o vínculo e a conexão entre empreendedorismo e educação, cada vez mais é evidenciado que “empreender” não é apenas uma ação e estratégia de desenvolvimento econômico, mas, acima de tudo, de desenvolvimento social.

Se por um lado, o termo “empreendedorismo” é empregado com mais regularidade, por outro lado, a temática do empreendedorismo em educação, ainda se apresenta de forma incipiente. Portanto, para compreender a dimensão empreendedora na educação, especificamente no trabalho do professor, faz-se necessário expandir a concepção sobre o empreendedorismo, uma vez que o termo pode ter diversas perspectivas, inclusive pedagógicas (Gregório, 2017).

Nessa perspectiva, de discutir e refletir as diversas concepções e inserção do empreendedorismo na educação, Hengemuhle (2014, p.30) afirma que

A ação do empreendedor se estende a todas as dimensões da vida, não se relacionando apenas com a econômica. Tem antes uma conotação social, cujo preceito ético é gerar utilidade para os outros [...]. A formação de pessoas empreendedoras ou competentes (termos complementares e não fragmentados) exige, portanto, uma nova visão e compreensão do homem, em dimensões talvez pouco exploradas até o momento. É preciso vencer os ranços históricos que distanciam a discussão do empreendedorismo do contexto educacional, como também já frisado em relação a competência. Precisamos repensar esses conceitos, pois muito poderão contribuir para a formação de pessoas capazes de responder aos desafios e às necessidades do contexto contemporâneo.

O acima exposto, além de demonstrar que empreender é inerente ao ser humano, evidencia também que a inserção do empreendedorismo no contexto educacional, demanda uma mudança de atitude no fazer do professor. Entendo que empreender na educação se configura como algo necessário de se estabelecer, e que dialoga com Hashimoto (2013, p. 7) quando afirma que “todas as qualidades que se espera em qualquer tipo de profissional para qualquer atividade, em qualquer área, fazem parte do perfil empreendedor”, uma vez que, reconhecer e praticar o empreendedorismo, acontece pelas atitudes e ações e não pelo cargo que se exerce.

O debate em torno do empreendedorismo na educação, segue ainda carregado de relações históricas e de visões políticas, conforme Lavieri (2010, p. 2) observa:

Essa preocupação com o “capitalismo” e o “neoliberalismo”, o receio de, em vez de formar pessoas, preparar “mão de obra” para o mercado, produziu não apenas críticas, mas também um grande receio por parte dos educadores em admitir que o processo de inserção na sociedade inclui também o aprendizado de um trabalho e a inserção econômica. Esse receio muitas vezes tem consequências sobre os processos inerentes a um sistema de educação, como as avaliações de professores e a busca por resultados, questionados como instrumentos negativos de uma visão neoliberal do mundo.

Nessa direção, Nascimento (2020) alerta que o empreendedorismo não é considerado sob a perspectiva de seu significado completo, sendo reduzido e interpretado apenas na conjuntura das práticas econômicas e financeiras, e à abertura de negócios. Entretanto, vários educadores já se propõem a discutir uma educação voltada para a formação de pessoas ativas e atuantes na sociedade, pois acredito que toda a educação que almeja o desenvolvimento social, deveria também ser orientada para uma educação para o desenvolvimento da atitude empreendedora.

Tratar do empreendedorismo em um contexto educacional, é discutir sobre como formar aqueles que vão ensinar ou facilitar esse ensino. Dessa forma, é necessário buscar clarificar o surgimento, abordagens e características do ensino empreendedor e da educação empreendedora. Sobre isso, proponho algumas reflexões a seguir.

#### 2.2.2.2 Ensino empreendedor e educação empreendedora

Em um contexto histórico, o ensino empreendedor surgiu primeiro nos Estados Unidos, nas faculdades de administração, alcançando posteriormente diversos países. O primeiro curso de empreendedorismo foi ofertado em Havard, no ano de 1947. Um outro curso de empreendedorismo lançado na Universidade de Nova York, em 1953 por Peter Drucker, abordava não apenas a gestão de pequenas empresas, como também, apresentava a temática da inovação. Em 1947, Karl Vésper anuncia a existência de 104 cursos em universidades nos Estados Unidos, para alcançar uma marca de mais de 1.400 cursos, próximos dos anos 2000 (Lavieri, 2010).

No Brasil, de acordo com o levantamento de Dolabela (2008), o primeiro curso de empreendedorismo aconteceu em 1981, através de uma disciplina denominada “Novos Negócios”, na Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas, por iniciativa do professor Ronald Degen. Em 1984, a USP – Universidade de São Paulo, iniciou a oferta do ensino de empreendedorismo no curso de graduação em Administração, através do professor Silvio Aparecido dos Santos. Também em 1984, na Universidade Federal do

Rio Grande do Sul, surgiu a primeira disciplina de empreendedorismo. Um ano depois, em 1985, a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA), passou a oferecer uma disciplina de empreendedorismo no programa de pós-graduação em Administração.

No ano de 1992, a FEA ofereceu um programa de formação de empreendedores. Nesse mesmo ano, duas outras universidades trouxeram suas contribuições iniciais para o ensino de empreendedorismo: a Universidade Federal de Santa Catarina, criou a Escola de Novos Empreendedores e a Universidade Federal de Pernambuco, originou o Centro de Estudos e Sistemas Avançados do Recife. Em 1993, na Universidade Federal do Alagoas, foi implementado um curso de Administração de Empresas com foco no empreendedorismo (Dolabela, 2008).

Com o intuito de introduzir o ensino de empreendedorismo, em 1995, a Escola Federal de Engenharia em Itajubá criou o Centro Empresarial de Formação Empreendedora. Entre os anos de 1992 a 1994, aconteceram vários workshops, ministrados por professores canadenses liderados por Louis Jacques Filion, no Grupo de Estudos da Pequena Empresa no Departamento de Engenharia de Produção da Universidade Federal de Minas Gerais. Em 1995, a Universidade de Brasília criou a Escola de Empreendedores, com foco na área de incubação, ensino e pesquisa. Já no ano de 1997, é criado em Minas Gerais o Programa Rede de Ensino Universitário de Empreendedorismo, com a finalidade de propagar o ensino de empreendedorismo nas universidades do estado (Dolabela, 2008).

No que se refere ao ensino empreendedor e à formação de empreendedores, é importante reconhecer a relevância do professor Fernando Dolabela, um dos pioneiros dessa proposição. Ele foi o criador da metodologia Oficina do Empreendedor, que buscava disseminar a educação empreendedora, inicialmente em cursos de informática, com uma estratégia que se apresentava ao mesmo tempo eficaz, com baixos investimentos e de fácil difusão. Se referindo à aplicação dessa proposta, ele mesmo cita que “essa metodologia não é uma receita de bolo, repetitiva e sempre igual”, ou seja, permite que cada professor ou instituição encontre uma forma própria de aplicação, considerando sua realidade e especificidades (Dolabela, 2008, p. 12).

A Oficina do Empreendedor foi realizada inicialmente em 1996, para alunos do ensino médio e superior, com a meta inicial de implementação em 30 instituições de ensino no prazo de três anos. Porém, concluído o prazo de três anos, uma quantidade de mais de 100 instituições de ensino havia implantado o ensino empreendedor através da Oficina. A partir de 1997, a Oficina passou a ser aplicada em outras áreas do conhecimento, por meio

dos Programas Reune-MG, Reune Brasil e Senai-MG, atingindo milhares de professores e impactando de centenas de milhares de alunos (Dolabela, 2008).

Outra obra de Fernando Dolabela que merece relevo é *Pedagogia Empreendedora*, que compreende uma metodologia que objetiva semear o espírito de aprender a empreender, desenvolvida para a educação empreendedora de crianças e jovens, da educação infantil até o ensino médio. Essa metodologia tem como objetivo desenvolver os alunos para serem empreendedores em qualquer atividade que escolherem: artistas, pesquisadores, educadores, donos de um negócio, funcionários de empresas, servidores públicos, voluntários, dentre outros. A metodologia foi comunicada por meio de seminários, a professores da pré-escola ao ensino médio, que apresentavam a *Pedagogia Empreendedora* em sala de aula. Como proposta inicial, alcançou mais de 1200 professores, mais de 20 mil alunos em 60 escolas nas cidades de Belo Horizonte e Japonvar (MG) e Guarapuava (PR) (Dolabela, 2003).

O propósito da *Pedagogia Empreendedora* é proporcionar um espaço para criação de um método para a autorrealização que tem por ponto central o desenvolvimento do indivíduo com vistas a capacitá-lo a partir do conhecimento, da transformação, do inconformismo para estimular o sonho e a realização de sonhos que, para serem realizados, são capazes de gerar os conhecimentos necessários, tudo isso de forma adaptada a cada cidade, escola e a cada aluno (Dolabela, 2003).

Nos últimos anos, o cenário que compreende o ensino para o empreendedorismo no Brasil, sofreu avanços significativos, não apenas em termos de quantidade, mas também na pluralidade de iniciativas apresentadas pelas organizações da sociedade civil e pelo sistema educacional. Essa disseminação se apresenta como relevante e necessária, pois entendo, assim como Lopes *et al.* (2007) que a educação empreendedora pode permitir o desenvolvimento de competências importantes para as pessoas, seja ampliando as possibilidades de carreira ou até de uma perspectiva mais empreendedora da própria vida.

A temática da educação empreendedora constitui diferentes formas de aprendizado e relacionamento, visto que os fundamentos do empreendedor não se encaixam no modelo tradicional do que se aprende na escola. Ser empreendedor não é apenas adquirir conhecimento, é também incorporar atitudes, valores, comportamentos e maneiras de ver o mundo em si mesmo em atividades em que o risco, a perseverança, a inovação e a capacidade de lidar com a incerteza são características essenciais (Dolabela, 2008).

No que concerne a definição de educação empreendedora, Lopes (2010, p. 26) afirma:

É um conceito que abrange todos os níveis educacionais, incluindo tanto a concepção mais ampla segundo a qual o ensino promove o desenvolvimento de atitudes e habilidades que não são diretamente relacionadas à criação de novos negócios, quanto uma concepção mais restrita e que focaliza a criação de um negócio [...] a educação empreendedora pode ter vários significados, dependendo dos níveis educacionais ou, se for o caso, de escolas vocacionais. Em cada nível esperam-se resultados diferentes: os alunos vão ampliando o repertório de conhecimento, comportamento e habilidade, alicerçando-os sobre os já construídos, segundo um processo de desenvolvimento e também de maturação.

Filion (1999) também apresenta que a educação voltada para um ensino empreendedor é diferente daquela orientada para o ensino tradicional, uma vez que se concentra mais na atividade do aluno, aplicada de forma mais prática, experiencial e contextualizada no mundo real, estimulando a imaginação e a reflexão. A educação empreendedora também prepara os alunos para lidar com problemas diversos como a incerteza e a falta de recursos, situações que são inerentes e que acompanham o início de toda organização ou iniciativa.

De acordo com Lopes e Teixeira (2010), a educação empreendedora propõe ampliar e possibilitar para as pessoas, perspectivas de ações e de caminhos no enfrentamento de situações adversas, desafiadoras e de incertezas. Isso significa que, em vez de se concentrar em conteúdos instrumentais, o ensino empreendedor se baseia em motivação e competências comportamentais. O objetivo final deve ser formar pessoas preparadas para o mundo do trabalho, independentemente de iniciar novas empresas ou não.

A educação empreendedora também é entendida como um processo que permite o desenvolvimento de habilidades e conhecimento, abrindo caminho para oportunidades que outros não enxergariam (Costa *et al.*, 2017), possibilitando a mudança de mentalidade das pessoas para uma melhor condição de vida (Manrapi, 2017).

Olufemi (2020) define a educação empreendedora como a intervenção deliberada dos professores na vida dos alunos com o objetivo de influenciar suas qualidades e competências empreendedoras. A educação empreendedora pode ser entendida ainda como uma metodologia educacional que visa ensinar aos alunos a criação de valor para a comunidade, com capacidade de agir e inovar de forma independente para alcançar a sustentabilidade, de forma que o próprio aluno busque as informações e recursos necessários para solucionar possíveis problemas através de estratégias planejadas e avaliadas (Saraiva; Butzen; Morejon, 2019; Soares, 2020).

Portanto, é a partir dessa compreensão ampla e diversa sobre o ensino empreendedor e educação empreendedora, que é evidenciada uma abordagem empreendedora na educação,

que contribua para a formação de professores, em uma perspectiva empreendedora e comprometidos com o desenvolvimento coletivo.

A seguir apresento alguns documentos que servem de Base Legal para a formação inicial de professores em uma perspectiva empreendedora na Educação Básica.

### 2.2.2.3 Base legal para a formação inicial de professores em uma perspectiva empreendedora

Não podemos desconsiderar que o ser humano é impregnado de hábitos culturais, práticas e costumes que foram concebidos ao longo de sua história e que precisam constantemente de desconstruções e reconstruções. Por isso que muitas vezes, mesmo que nosso discurso mude, encontramos dificuldades em mudar nossa prática. Portanto, essa transformação no fazer metodológico docente, envolve não só uma mudança cultural, mas exige pesquisa atitude e disciplina (Hengemühle, 2012).

Entendo que uma perspectiva empreendedora pode colaborar com os professores em formação inicial para promover criticidade, criatividade e inovação, pois professores exercem papel fundamental para o crescimento e disseminação das ações e atividades de educação empreendedora. (Lopes *et al.*, 2017).

É nesse sentido que o Guia para educadores de educação empreendedora (European Commission, 2014, p. 10) apresenta, na Figura 2, as condições necessárias para formação de professores na perspectiva empreendedora.

Figura 2 - Condições para a formação de professores empreendedores



Fonte: Elaboração própria, com base em European Comission (2014).

De acordo com a Figura 2, a formação de professores, em uma perspectiva empreendedora, demanda condições estruturantes que envolvem: uma formação inicial de qualidade, que proporcione vivências empreendedoras; instituições formadoras com visão estratégica integrada ao empreendedorismo; programas ancorados em pedagogias ativas e experiências reais; oferta de desenvolvimento profissional contínuo; inserção em instituições que valorizem o espírito empreendedor; articulação com parceiros da comunidade; e participação em redes colaborativas de aprendizagem. Conjuntamente, tais condições configuram um ecossistema formativo capaz de sustentar e expandir a cultura empreendedora na docência.

Sob esse mesmo prisma, Hengemühle (2014, pp. 30-31) sinaliza:

Formar pessoas empreendedoras exige, também, uma nova postura pedagógica e mudança didática. Indaga-se como é possível exercitar mentes inovadoras, criativas, transformadoras, persistentes, diferenciadas em seu agir, munidas de bases conceituais para ações embasadas em uma educação que, em geral, limita-se a passar informações pouco significativas e a cobrar a sua repetição [...]. Está na hora de repensar os sistemas educacionais, se quisermos responder aos anseios dos nossos estudantes e ajudá-los a se tornarem cidadãos com visão empreendedora, contribuindo para que o coletivo possa promover a humanização qualificada da vida [...]. Portanto, formar profissionais competentes e

empreendedores exige rever o modelo de escola, de professor e das práticas pedagógicas.

Sem perder de vista o exposto pelo autor, para tratar da formação empreendedora na Educação Básica, busco observar documentos e referenciais para compreender o discurso empreendedor presente, bem como encontrar parâmetros que colabore pensar a formação inicial de professores na perspectiva empreendedora.

Nesse sentido, o relatório da Unesco (1998) – Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI -, afirma que a educação se revela como um fator primordial para o desenvolvimento e consolidação da democracia, com a finalidade de responder aos desafios sociais, de trabalho, culturais e éticos.

A partir dessa perspectiva, a Unesco (1998) indica que para o Século XXI, a educação e os educadores devem se preparar para a formulação de novos ambientes de aprendizagem, incentivando e fomentando a motivação, autonomia, inovação e criatividade dos alunos. Dessa forma, é assinalado que a educação deve basear-se em quatro pilares fundamentais que são: aprender a conhecer, refere-se a uma aprendizagem que busca compreender, conhecer e descobrir para a construção do conhecimento; aprender a fazer, relaciona-se com a formação profissional e praticar os conhecimentos; aprender a ser, busca-se desenvolver a personalidade, capacidade autonomia e responsabilidade pessoal e social dos alunos; e aprender a conviver, volta-se para o relacionamento interpessoal, gestão de conflitos, respeito às diferenças e atitude dialógica.

Além dessas quatro dimensões, ainda no texto introdutório do documento (Unesco, 1998, p.6), está claramente exposta a sugestão de “acrescentar um quinto pilar, “aprender a empreender”. Essa quinta dimensão recomenda uma educação voltada ao empreendedorismo, a fim de que os estudantes desenvolvam a capacidade de criatividade e inovação, reter conhecimento, desenvolver projetos próprios e lidar com as mudanças.

Em caráter mais recente, o relatório anual da Unesco no Brasil, publicado em 2023 pela Organização das Nações Unidas (ONU), apresenta a concepção de um projeto denominado “Lições de empreendedorismo para o alcance de uma educação emancipadora e transformadora”. Este projeto foi implementado em turmas do ensino fundamental e médio, com o objetivo de desenvolver uma série de temas relacionados ao empreendedorismo, visando promover uma educação emancipadora e transformadora, por meio de atividades educacionais inovadoras. Ao término do projeto, foi elaborado um material didático, que inclui 16 lições interligadas a aspectos da educação empreendedora, integrando competências técnicas, pessoais, gerenciais e sociais.

Nesse mesmo contexto, é evidenciada a inserção da formação empreendedora e aspectos do empreendedorismo na Educação Básica, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em conformidade com a BNCC (2018), a escola que recebe os estudantes precisa se estruturar de maneira a dar sentido às suas aprendizagens; garantir o protagonismo; valorizar os papéis sociais e construção de seus projetos de vida; assegurar a reflexão sobre suas experiências; promover a aprendizagem colaborativa e trabalho em equipe; e estimular atitudes para o enfrentamento dos desafios, baseado na criatividade e inovação.

Essas experiências buscam propiciar aos alunos o desenvolvimento de competências que os permitirão entrar em um novo ambiente de trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, de forma ativa, crítica, criativa e responsável, sendo essas, competências necessárias para a prática empreendedora (Hengemühle, 2020).

A BNCC (2018) aborda de maneira explícita, a inserção das diretrizes do empreendedorismo no Ensino Médio, bem como as competências que se busca desenvolver nos alunos, dentre elas:

Proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o **empreendedorismo** (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliências e curiosidade científica, entre outros) [...] prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura **empreendedora**, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral (2018, p.466, grifo próprio).

De acordo com a BNCC (2018, p. 479) o 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”.

A implementação de uma perspectiva empreendedora para a formação do aluno é reconhecida pela BNCC (2018, p. 568-569), quando afirma que “há hoje mais espaço para o empreendedorismo, em todas as classes sociais [...] favorecendo o desenvolvimento da autocrítica e da criatividade, nas situações de vida, em geral, e nas produções escolares”.

O desenvolvimento da crítica, criatividade, abertura ao novo, inovação, dentre outras, são competências apresentadas na BNCC (2018), porém, para que os estudantes possam desenvolvê-las, faz-se necessário também que os professores tenham formação adequada para esse novo ambiente de trabalho.

É essa proposta de formação que é abordada nos Artigos 6 e 7 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (2024). Nesses artigos, estabelece-se a necessidade de promover uma formação emancipatória, através não só da articulação entre teoria e prática. Essa formação deve proporcionar, além disso, o desenvolvimento de competências que possibilitem o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, a comunicação eficaz, o trabalho colaborativo e interdisciplinar, bem como a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia dos futuros educadores. Essa abordagem holística é essencial para preparar docentes que não apenas transmitam conhecimentos, mas que também sejam agentes de transformação social e educacional, capacitando-os a atuar de forma proativa em contextos educacionais dinâmicos e desafiadores (BRASIL, 2024).

Portanto, a formação de professores em uma perspectiva empreendedora na Educação Básica, justifica-se pela necessidade de se construir conhecimentos, habilidades e atitudes que os permitam se adaptar aos diferentes contextos de incertezas e mudanças na sociedade contemporânea. É fundamental perceber ainda, que esse novo ambiente de trabalho tornará imprescindível que o processo de ensino-aprendizagem promova a cultura do empreendedorismo, de modo a preparar esses indivíduos para esse novo mundo, e um dos caminhos para isso, é investir na formação inicial de professores.

Na próxima seção, trago uma investigação sobre pesquisas que tratam da formação de professores empreendedores, conforme apresento a seguir na revisão de literatura.

### 2.2.3 Revisão de literatura sobre a formação de professores empreendedores

Entendo ser a revisão de literatura um elemento vital do processo de pesquisa, pois a revisão se presta a localizar, analisar, sintetizar e interpretar, a partir de um levantamento prévio, os trabalhos já publicados sobre a temática pesquisada. A revisão de literatura é fundamental não apenas para ajudar a definir o problema de pesquisa, mas para alcançar uma ideia mais precisa sobre o estado atual do tema a ser investigado (Bento, 2012).

Para a construção da revisão de literatura, alguns procedimentos são necessários, como por exemplo: delimitar o problema da pesquisa; buscar novas linhas de investigação; evitar abordagens improfícuas e irrelevantes, etc. Portanto, se faz necessário que o pesquisador compreenda que quanto maior a sua familiaridade com a temática a ser investigada, melhor o resultado, visto que poderá levantar problematizações que auxiliarão

na contextualização e na contribuição que o objeto de estudo pode possibilitar (Brizola; Fantin, 2016).

### 2.2.3.1 Percurso metodológico da revisão de literatura

A revisão de literatura, que ocorreu no mês de setembro de 2023, foi organizada através de um protocolo (Mendes; Pereira, 2020), estruturado em quatro etapas: I) objetivo e pergunta; II) busca dos trabalhos; III) seleção dos estudos; IV) análise das produções.

Etapa I, apresenta o objetivo e pergunta da pesquisa, conforme Quadro 4.

Quadro 4 - Objetivo e pergunta de pesquisa

Objetivo	Realizar uma busca por teses e dissertações, sem recorte temporal, que abordem a formação do professor empreendedor.
Pergunta	O que as teses e dissertações evidenciam sobre a formação de professores empreendedores?

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Apresento no Quadro 5 a Etapa II do protocolo, que compreende a busca dos trabalhos e seguiu a seguinte sistemática: a) palavras-chave ou *string*; b) período de busca; c) bases de dados a serem consultadas; d) descritores utilizados; e, e) resultados da busca.

Quadro 5 - Elementos de busca dos trabalhos

Palavras-chave / String	Professor empreendedor / Formação de professores / Educação empreendedora
Período de busca	Sem recorte temporal
Base de dados	Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações – BDTD Catálogo de Teses e dissertações da Capes <i>Google Acadêmico</i>
Descritores utilizados	professor empreendedor AND formação de professores AND educação empreendedora
Resultado da busca	219 resultados

Fonte: Elaboração própria, 2023.

As palavras-chave com as respectivas *strings* foram utilizadas como interesse específico da pesquisa. Não houve recorte temporal para o período de busca, por considerar que as produções disponíveis sobre a referida temática ainda são incipientes e também por procurar evidenciar um panorama histórico do tema pesquisado.

A partir da demarcação das palavras-chave e da ausência dos filtros de tempo e idioma de publicação, foram definidas e consultadas três bases de dados para a investigação da pesquisa: a Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações – BDTD, o Banco de Teses e dissertações da Capes e o *Google Acadêmico*. Essas bases foram escolhidas por apresentarem um grande alcance a teses e dissertações (Mendes; Pereira, 2020), além de serem reconhecidas no meio acadêmico e científico, possibilitando, na maioria das vezes, acesso simplificado e imediato aos textos.

Apresento a seguir, no Quadro 6, ainda sobre a Etapa II do protocolo, que abrange a busca dos trabalhos, os descritores utilizados para o processo de identificação das teses e dissertações e os respectivos resultados, de acordo com a pesquisa nas bases de dados.

Quadro 6 - Resultados da busca de acordo com a base de dados

Base	Descritores utilizados na busca	Resultados
Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações – BDTD	professor empreendedor AND formação de professores AND educação empreendedora	114 resultados
Catálogo de Teses e dissertações da Capes	professor empreendedor AND formação de professores AND educação empreendedora	52 resultados
<i>Google Acadêmico</i>	"professor empreendedor" AND "formação de professores" AND "educação empreendedora"	53 resultados
Total de trabalhos selecionados na etapa inicial		219 resultados <sup>3</sup>

Fonte: Elaboração própria, 2023.

A primeira base de dados consultada foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, e nela foram utilizados os seguintes descritores: professor empreendedor AND formação de professores AND educação empreendedora (sem aspas), sem recorte temporal e sem filtro de idioma de publicação, desse modo, 114 resultados foram obtidos, entre teses e dissertações. Na busca realizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes, com os mesmos descritores e sem os filtros já mencionados, foram captados 52 trabalhos, referentes a teses e dissertações. Na investigação da plataforma do *Google Acadêmico*, quando utilizados os mesmos descritores sem aspas, foram alcançados 27.500 resultados, levando-nos a decidir pelos descritores: "professor empreendedor" AND "formação de professores" AND "educação empreendedora" (com aspas), por considerar

<sup>3</sup> Disponível em: [https://docs.google.com/spreadsheets/d/1suQePlarX\\_nLAinVTRd9r1fPb5tR-E-F/edit?usp=sharing&oid=115011776338807422583&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1suQePlarX_nLAinVTRd9r1fPb5tR-E-F/edit?usp=sharing&oid=115011776338807422583&rtpof=true&sd=true)

uma estratégia de busca que visa resultados mais específicos sobre determinada temática, dessa maneira, foram encontrados 53 resultados, entre teses, dissertações, artigos e livros.

A III etapa do protocolo, constituiu a seleção dos estudos encontrados nas bases de dados da BDTD, da Capes e do *Google Acadêmico*. Mesmo que os 219 trabalhos alcançados nas bases tenham aparente relação com a investigação, nem sempre são indicados para fazerem parte do *corpus* da pesquisa (Mendes; Pereira, 2020), dessa forma, foi necessário fazer a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave. De acordo com Souza *et al.* (2023), em uma revisão de literatura é necessário ainda estabelecer critérios de inclusão e exclusão para avaliar os trabalhos primários e se estes serão validados e utilizados para responder à nossa pergunta da pesquisa: o que as teses e dissertações evidenciam sobre o a formação do professor empreendedor? Dessa forma, foram definidos os seguintes critérios para a seleção dos trabalhos, conforme Quadro 7.

Quadro 7 - Critérios de inclusão e exclusão

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
Somente trabalhos de teses e dissertações;	Trabalhos que não sejam teses e dissertações;
Trabalhos que contemplem a temática escolhida.	Trabalhos fora da temática de pesquisa;
	Trabalhos em duplicidade ou inacessíveis.

Fonte: Elaboração própria, 2023.

A partir dessa primeira análise que compreendeu não só a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, como também a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, dos 219 resultados iniciais, permaneceram 14 trabalhos, de acordo com o Quadro 8.

Quadro 8 - Quantitativo dos trabalhos pré-selecionados

Base	Inicial	Critérios de exclusão	Selecionados
BDTD	114	Fora da temática de pesquisa - 93	10
		Em duplicidade ou inacessível - 11	
Capes	52	Fora da temática de pesquisa - 38	1
		Em duplicidade ou inacessível - 13	
<i>Google Acadêmico</i>	53	Não sejam teses e dissertações - 25	3
		Fora da temática de pesquisa - 12	
		Em duplicidade ou inacessível - 13	

	219		14
Total de trabalhos pré-selecionados			

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Na IV etapa do protocolo busco analisar os trabalhos selecionados que pressupõe a extração dos dados pertinentes ao objetivo da pesquisa, ou seja, a compilação, a associação e o resumo dos trabalhos (Mendes; Pereira, 2020). Dessa forma, os 14 trabalhos selecionados, por estarem enquadrados nos critérios de inclusão e confirmados sua relevância para a pesquisa, seguiram para a etapa de análise. Para essa etapa foi necessário realizar a leitura na íntegra dos trabalhos, seguindo o roteiro para a extração dos dados. Portanto, os 14 trabalhos<sup>4</sup> selecionados estão descritos no Quadro 9, que contém informações como ano, nível da pesquisa, base de dados, título e autor.

Quadro 9 - Estudos incluídos na análise

Ano	Nível	Base	Título	Autor
2022	Dissertação	BDTD	Competências empreendedoras na engenharia civil: proposta de formação docente	Rocha, Mauricio Lima de Carvalho
2022	Dissertação	BDTD	Formação empreendedora na educação básica: uma análise das práticas implementadas no estado de Sergipe	Carvalho, Agair Juliete Cavalcante
2021	Dissertação	Google Acadêmico	Professor empreendedor: um estudo sobre as práticas pedagógicas utilizadas na educação profissional durante o ensino remoto	Bardini, Beatriz Pereira Zago
2020	Tese	Google Acadêmico	Educação e empreendedorismo: reflexões associadas ao fazer docente na contemporaneidade	Nascimento, Belmiro José da Cunda
2020	Dissertação	Google Acadêmico	Formação docente para o ensino de empreendedorismo	Morriesen, Eliane Maria
2018	Dissertação	BDTD	Professor empreendedor competências para uma educação significativa	Melo, Cleide Oliveira Silva
2018	Dissertação	BDTD	Competências empreendedoras na educação infantil: curso de formação continuada de professores	Lima, Cristhiane Pereira de
2018	Tese	BDTD	Empreender como uma forma de ser, saber e fazer: o desenvolvimento da mentalidade e do comportamento empreendedores por meio da educação empreendedora	Schaefer, Ricardo
2017	Dissertação	BDTD	Empreendedorismo na formação de professores: uma proposta formativa	Barros, Marcus Marcelo Silva

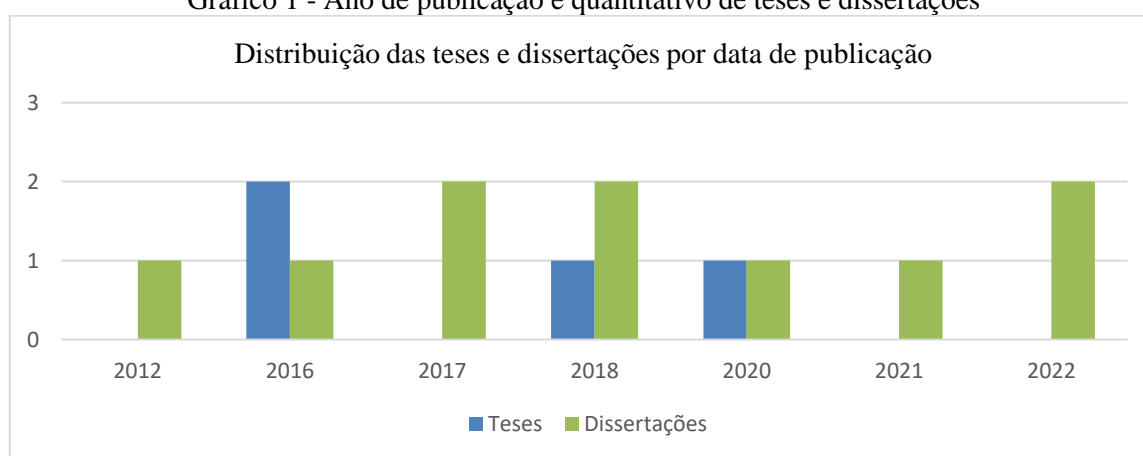
<sup>4</sup> Disponível em: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1gY45hToZmDn4Z5-VYo5bjd4NLRUqESlr/edit?usp=sharing&ouid=115011776338807422583&rtpof=true&sd=true>.

2017	Dissertação	BDTD	O uso da modalidade blended learning na implementação de estratégias de ensino: ação do pensamento empreendedor na formação de docentes da educação básica	França, Creuza Martins
2016	Tese	BDTD	Educação, inovação e empreendedorismo: implicações pedagógicas da orientação empreendedora educacional	Hinckel, Nágila Cristina
2016	Dissertação	BDTD	Competências empreendedoras: estudo de caso em uma organização de ensino intensiva em conhecimento	Consoni, Deizi Paula Giusti
2016	Tese	BDTD	O saber empreendedor docente: a experiência do projeto despertar - parceria SEBRAE-RN/SEEC-RN	Liberato, Antonio Carlos Teixeira
2012	Dissertação	Capes	Possibilidades do empreendedorismo na formação dos profissionais da educação	Dias, Fabiano de Cristo Nogueira

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Com a finalidade de fornecer uma visão geral dos trabalhos selecionados, foi desenvolvido um comparativo com base no ano de publicação e quantitativo de teses e dissertações, conforme apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Ano de publicação e quantitativo de teses e dissertações



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Para a análise dos dados foi utilizada a abordagem em espiral de Creswell (2014, p. 147), que afirma que “a análise dos dados não é algo pronto; ao contrário, ela é feita sob medida, revisada e coreografada”. Desse modo, a abordagem em espiral envolve movimentos não contínuos, que devem ser minuciosamente organizados pelo pesquisador para promover a compreensão e construção de diálogos, ao ponto de fornecer novos elementos e proposições sobre o tema de pesquisa.

A análise dos dados foi dividida em três momentos: 1) a organização dos dados, 2) categorização, e por fim, 3) a interpretação e representação dos dados. No primeiro momento, foi realizada a releitura dos 14 trabalhos e a segmentação dos dados em categorias iniciais, que me permitiu perceber “unidades amplas de informação que consistem em diversos códigos agregados para formarem uma ideia comum” (Creswell, 2014, p. 151). No segundo momento, foi definido o agrupamento e classificação das categorias iniciais, dando origem a duas categorias finais de análise: a) necessidade de compreensão da dimensão empreendedora no contexto escolar; e, b) exigência de competências empreendedoras no fazer docente, conforme Quadro 10.

Quadro 10 - Categorias iniciais e finais de análise

Categorias iniciais
Agrupamento 1
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A importância de compreender a história do empreendedorismo e educação empreendedora;</li> <li>2. Moderada compreensão da dimensão empreendedora aplicada à educação;</li> <li>3. Os pressupostos do empreendedorismo associados ao contexto escolar;</li> <li>4. A educação e o empreendedorismo coadunados ao fazer docente;</li> <li>5. Abordagem empreendedora na educação.</li> </ol> <p><b>Categoria final 1:</b> necessidade de compreensão da dimensão empreendedora no contexto escolar</p>
Agrupamento 2
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Necessidade de competências empreendedoras para o enfrentamento às novas realidades e exigências da educação;</li> <li>2. As ações dos docentes revelam sua atitude empreendedora;</li> <li>3. As competências e características empreendedoras presentes nos professores;</li> <li>4. A relação de soft skills com as competências empreendedoras;</li> <li>5. Novas habilidades didáticas impulsionadas pelo comportamento empreendedor.</li> </ol> <p><b>Categoria final 2:</b> exigência de competências empreendedoras nas ações dos professores.</p>

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Essas categorias evidenciam que as teses e dissertações apresentam dois aspectos quanto a formação do professor empreendedor: 1) necessidade de compreensão da dimensão empreendedora no contexto escolar; 2) exigência de competências empreendedoras nas

ações dos professores. A seguir, será abordado o terceiro momento, interpretação e representação dos dados, em que trago de cada categoria.

**Categoria final 1:** Necessidade de compreensão da dimensão empreendedora no contexto escolar

Essa categoria apresenta as concepções que permeiam a temática do empreendedorismo e sua contribuição no contexto escolar.

O termo empreendedorismo é definido no estudo de Carvalho (2022), de várias maneiras, mostrando que ainda não há uma definição consensual sobre ele. No entanto, mesmo que recentemente o empreendedorismo esteja adentrando no campo acadêmico, ainda há uma grande variedade de concepções que o rodeiam. O empreendedorismo na educação, iniciado como uma abordagem estritamente conceitual e isolada, agora é visto como uma estratégia para o crescimento econômico e para o desenvolvimento social, tornando-se alvo de várias discussões e iniciativas, além de ser interesse de políticas públicas (Rocha, 2022; Bardini, 2021).

A pesquisa de Nascimento (2020) evidencia que quando o empreendedorismo é apenas considerado em uma dimensão econômica e mercadológica, ele não é percebido na perspectiva inteira do seu significado, levando-o a um reducionismo epistemológico. Entretanto é importante levar em consideração que o movimento do empreendedorismo é um processo não apenas financeiro e comercial, mas sobretudo de mudança de cultura e mudança de vontades individuais e coletivas.

Muito provavelmente em razão da relação histórica entre o empreendedorismo e os métodos de produção econômica, muitos educadores acreditam que essa dimensão empreendedora aplicada ao contexto escolar, tenha a única finalidade de explorar a mão de obra em detrimento do bem-estar financeiro de uma minoria (Barros, 2017). Dessa forma, os trabalhos desenvolvidos pelos 14 autores e selecionados para análise, apontam que o empreendedorismo é um conceito multifacetado, que apresenta várias perspectivas e coadunação com a educação, conforme apresentado no Quadro 11.

Quadro 11 - Compreensão do empreendedorismo no contexto escolar

Autores	Evidências
Rocha (2022)	“A educação empreendedora, iniciada como uma abordagem estritamente conceitual e isolada em algumas instituições, agora é disseminada e incentivada ao longo dos cursos [...] sugerindo adicionar o desenvolvimento de comportamentos, que podem vir a favorecer o

	processo de ensino-aprendizagem [...] ao conjugar o saber com suas habilidades e atitudes empreendedoras” (p. 18-19).
Carvalho (2022)	“A educação empreendedora é vista como uma variável de importância significativa para o fomento do empreendedorismo, seja na criação de um novo negócio, seja nas ações em um negócio existente, seja para a formação de um cidadão ético, crítico e protagonista da sua vida” (p. 17).
Bardini (2021)	“Mesmo que não seja habitual, o ambiente educacional é um lugar estratégico para práticas de inovação e empreendedorismo [...] o empreendedorismo na educação está intrinsecamente relacionado à formação de novos empreendedores, e também, a um ambiente propício para manifestação de práticas empreendedoras” (p. 18-29).
Nascimento (2020)	“O empreendedorismo oferece várias transformações, sejam elas pedagógicas ou econômicas [...] professores que implementam tipos de ações criativas, práticas, conceitos e tendências importantes na área da educação, é o que chamamos de empreendedorismo pedagógico” (p. 22-142).
Morriesen (2020)	“O empreendedorismo está se desenvolvendo além do aspecto econômico. É visto como peça fundamental para o desenvolvimento da sociedade e a partir disso, surge a necessidade de desenvolver as competências empreendedoras nos docentes [...], a educação visa o desenvolvimento social, através de educadores que se propõem a discutir o empreendedorismo no contexto escolar e que formem pessoas ativas e atuantes na sociedade” (p. 16-34).
Melo (2018)	“A possibilidade de o empreendedorismo fazer parte da constituição dos saberes dos professores, como uma dimensão de sua ação pedagógica, enquanto atitude e disposição para utilizar outras capacidades, como a inovação e a criatividade, para tornar o aprendizado escolar algo mais significativo para os seus alunos” (p. 23).
Lima (2018)	“A visão que tinha sobre o conceito de empreendedorismo era restrita, e, apesar de atuar na educação por um tempo longo, apenas sintetizava um aspecto mercadológico [...] O Ensino do empreendedorismo refere-se ao desenvolvimento da capacidade para agir de modo empreendedor, valorizando-se atitudes e comportamentos e não conhecimentos sobre modos de gerir um negócio” (p. 20-39).
Schaefer (2018)	“O ensino do empreendedorismo requer diferentes abordagens, algumas das quais ainda sequer foram criadas [...] o ensino do empreendedorismo tem apresentado um leque de formas heterogêneas em relação ao processo pedagógico” (p. 56-60).
Barros (2017)	“O empreendedorismo é identificado por pessoas que são diferenciadas, motivadas, apaixonadas pelo que fazem e que querem realmente fazer a diferença, introduzindo mudanças e inovações para a organização, seja ela pública, privada ou do terceiro setor [...] percebemos a necessidade de desenvolvimento das características empreendedoras nos profissionais docentes, onde se anseia uma formação que supere os modelos ultrapassados da educação tradicional” (p. 33-38).
França (2017)	“A visão que possuía sobre o conceito de empreendedorismo era muito reduzida [...] o empreendedorismo enquanto alternativa sobre ideias de soluções em meio aos desafios enfrentados pelos professores na sua prática cotidiana, além de abrir caminhos para o experimento de novas estratégias didáticas numa concepção ativa e significativa” (p. 16-17).

Hinckel (2016)	“As ações relacionadas ao empreendedorismo estão cada vez mais em evidência, porém, até pouco tempo, ainda ficavam muito ausentes da realidade escolar, mas agora tornou-se pauta em âmbito educacional [...] o empreendedorismo e a orientação empreendedora podem potencializar o processo pedagógico” (p. 19).
Consoni (2016)	“O conceito tradicional de empreendedorismo apresentava um enfoque mais empresarial [...] nos anos 80 o campo do empreendedorismo ganhou essa característica multidisciplinar [...] para melhorar a educação para o empreendedorismo e a aprendizagem empreendedora entre os estudantes, é vital que os professores se tornem também mais empreendedores” (p. 73-84-118).
Liberato (2016)	“A busca de sinergias entre as temáticas empreendedorismo, educação e formação docente, numa relação de complementaridade [...] O empreendedorismo, como um eixo integrador na educação, aglutina e oportuniza o engajamento da escola e seus estudantes nos inúmeros desafios que o mundo enfrenta” (p. 24-44).
Dias (2012)	“Reflexão sobre o empreendedorismo e a educação para uma compreensão melhor da sua importância na formação dos profissionais da educação [...] existe uma estreita relação entre empreendedorismo e educação [...] A criação e a inovação são os alicerces do empreendedorismo na realidade social e a elaboração do projeto é a materialização das ideias criativas ou inovativas da atitude do empreendedor [...] é possível o empreendedorismo contribuir na melhoria formativa do profissional da educação” (p. 50, 53, 56 e 67).

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Com essa síntese das compreensões e perspectivas dos 14 trabalhos analisados sobre a lógica do empreendedorismo no contexto escolar, é possível compreender que, por mais que ainda haja distinções sobre as concepções do empreendedorismo na educação, a palavra empreendedorismo é consistente de um entendimento amplo ao transformar ideias em ações (Lima, 2018), onde os professores, através de uma ação empreendedora, utilizam a criatividade e inovação em sala de aula para fazerem a diferença no ensino e inspirar comportamento empreendedores em seus alunos (Melo, 2018).

Segundo Morriesen (2020), uma maneira de inspirar a cultura empreendedora é encorajar novas perspectivas e experimentar o caminho da criação e inovação. Nesse mesmo sentido Nascimento (2020, p. 53) afirma que “o professor empreendedor é o agente transformador e a criatividade está nessa reforma de pensamento, nesse ‘reolhar’ para a nossa natureza”.

As evidências encontradas nos trabalhos pesquisados reforçam não só a importância e a necessidade de aprofundamento em pesquisas sobre o empreendedorismo, mas, acima de tudo, de os professores buscarem compreender, em caráter de profundidade, como se efetiva uma abordagem empreendedora no contexto escolar.

## **Categoria final 2:** Exigência de competências empreendedoras nas ações dos professores

As competências e comportamentos empreendedores são aspectos que precisam ser considerados na formação de professores, possibilitando uma visão clara das mudanças que ocorrem no contexto social, oportunizando ainda mais a capacidade de ensinar e aprender, estabelecendo relações entre a teoria e a prática, bem como entre a experiência pessoal e do trabalho (Dias, 2012; Liberato, 2016).

Nessa direção, a pesquisa de Hinckel (2016) afirma que a exigência de novos conhecimentos, habilidades e atitudes que vêm sendo demandadas em caráter global, afeta diretamente a composição dos currículos e programas das instituições educacionais.

Nesse contexto, a escola deve deixar de ser apenas uma fonte de informações fragmentadas e se transformar em uma instituição que ensina aos alunos a compreender e analisar criticamente o mundo, produzindo, gerando conhecimento e atribuindo significado às informações. Sobre essa mesma análise, Barros (2017, p. 27) aponta que

O desenvolvimento de competências que o atual mundo do trabalho exige, tais como capacidade de trabalhar em equipe, atitudes proativas, liderança, comprometimento, autonomia, etc., preparando esse sujeito para enfrentar a nova realidade que se apresenta, procura identificar o que os autores e pesquisadores da área de empreendedorismo citam como características mais marcantes dos empreendedores.

Os 14 trabalhos selecionados investigaram em suas pesquisas, as competências e comportamentos empreendedores nas práticas dos professores, conforme apresentados no Quadro 12.

Quadro 12 - Competências empreendedoras nas ações dos professores

Competências	Rocha(2022)	Carvalho (2022)	Bardini (2021)	Nascimento (2020)	Morriesen (2020)	Melo (2018)	Lima (2018)	Schaefer (2018)	Barros (2017)	França (2017)	Hinckel (2016)	Consoni (2016)	Liberato (2016)	Dias (2012)	Frequência
Busca de oportunidade e iniciativa	x						x	x	x	x	x				6
Comprometimento	x							x	x	x		x			5
Harmonia ao próximo		x												x	2
Perseverança/Resiliência		x					x	x	x			x	x		6

Ética/Social		x											x	2	
Criatividade		x		x	x						x		x	x	6
Inovação		x	x								x				3
Paixão pela educação			x												2
Atitude colaborativa			x	x									x		3
Liderança			x	x										x	3
Facilidade com tecnologia			x												1
Visão gerencial			x												1
Autoconfiança					x										1
Avaliar oportunidades					x						x				2
Pró-atividade						x									1
Autoformação						x									1
Tomada de decisões						x									1
Estabelecimento de metas						x		x	x	x			x		5
Motivação							x							x	5
Planejamento								x	x					x	3
Busca de informações								x	x				x		3
Qualidade e eficiência								x	x				x		3
Correr riscos calculados								x	x				x		3
Persuasão								x	x	x			x		4
Rede de contatos								x	x				x		3
Autoconfiança								x	x	x			x		4
Responsabilidade														x	1
Flexibilidade														x	1

Fonte: Elaboração própria, 2023.

No levantamento dos trabalhos sobre as competências empreendedoras nas ações docentes, foi revelado 28 competências presentes nas práticas docentes: busca de oportunidade e iniciativa; comprometimento; harmonia ao próximo; perseverança/resiliência ética/social; criatividade; inovação; paixão pela educação; atitude colaborativa; liderança; facilidade com tecnologia; visão gerencial; autoconfiança; avaliar oportunidades; pró-atividade; auto formação; tomada de decisões; estabelecimento de metas; motivação; planejamento; busca de informações; qualidade e eficiência; correr riscos calculados; persuasão; rede de contatos; autoconfiança; responsabilidade; e flexibilidade.

Dentre as competências empreendedoras que surgiram com maior frequência foram: busca de oportunidade e iniciativa; perseverança/resiliência; criatividade; comprometimento; estabelecimento de metas; e motivação.

Durante a análise dessa segunda categoria, que buscou investigar as competências e comportamentos empreendedores nas práticas dos professores, identifiquei que as pesquisas de Rocha (2022) e Lima (2018, p.17) trazem o termo *soft skills*, que é entendido como “competências empreendedoras transversais, essenciais a qualquer cidadão que pretenda ser ativo, participativo e crítico, nas diferentes comunidades em que se integra”. As competências como liderança, trabalho em grupo, criatividade, planejamento, gestão estratégica e aprendizado de forma autônoma, também fazem parte das *soft skills*.

Schaefer (2018) quando investiga em sua pesquisa as competências necessárias para o trabalho docente, destaca que o perfil de qualquer profissional que queira se manter atualizado em um mundo em constante mudança é o de empreendedor. Um empreendedor é um profissional experiente em seu campo e tem uma visão ampla das questões sociais que afetam sua instituição e a si mesmo.

Segundo França (2017), são crescentes o reconhecimento e a valorização de um profissional que possua competências específicas para mediar a aprendizagem. Nesse sentido, as competências empreendedoras são declaradas como a capacidade de transformar ideias e oportunidades em ações concretas, pois se mostram também importantes no ensino, uma vez que a escola é o melhor lugar para criar cidadãos críticos, independentes e participativos (Lima, 2018).

Nessa revisão de literatura que teve como objetivo responder a seguinte pergunta de pesquisa: o que as teses e dissertações evidenciam sobre a formação do professor empreendedor? Acredito que a finalidade, mesmo que em caráter parcial, foi alcançada, pois através das análises das duas categorias que emergiram, os resultados apontaram a necessidade de compreender o papel do empreendedorismo no ambiente escolar e também o destaque para a exigência de professores desenvolverem competências empreendedoras.

Entretanto, diante dos achados e conseqüentemente dos desafios identificados, surgem vários questionamentos: como incluir, de forma efetiva, a dimensão empreendedora no trabalho educacional? Quais ações formativas podem estimular e potencializar as competências necessárias para a formação do professor pedagogicamente empreendedor?

Foi observado ainda que dos 14 trabalhos, 13 deles tratam de ações e proposições para a formação continuada de professores, e apenas a pesquisa de Dias (2012) objetiva verificar a possibilidade de inclusão da temática do empreendedorismo numa perspectiva

escolar, na formação inicial dos professores, dos estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Dessa maneira, os elementos e categorias que emergiram dessas pesquisas, buscam não só estabelecer um alinhamento entre as características do comportamento empreendedor com a prática docente, como também a necessidade de se pensar uma abordagem empreendedora a partir da formação inicial de professores.

Entendo ainda que essa revisão de literatura, promove reflexões sobre a forma como os professores utilizam os pressupostos da educação empreendedora para desenvolver suas práticas pedagógicas. A adoção de diferentes estratégias empreendedoras de ensino permite a construção de novos saberes (França, 2017), pois o empreendedorismo está na forma como os professores se comportam e se comprometem diante de seu trabalho pedagógico (Melo, 2018; Liberato, 2016).

Portanto, mesmo que as pesquisas examinadas não tenham revelado, com a profundidade desejada, quais as práticas pedagógicas e ações formativas são necessárias para a formação de professores empreendedores, entendo que os achados dessa revisão de literatura servirão de base para compreensões e encaminhamentos para o problema de pesquisa desta tese, definido como: em que aspectos um processo formativo à luz do empreendedorismo positivo contribui na formação inicial de professores?

Na seção seguinte, almejo ampliar a discussão sobre a formação inicial de professores, no sentido de apresentar os princípios da psicologia positiva, de forma a compreender sua aplicação no contexto educacional. Será apresentado ainda, uma revisão de literatura que busca investigar o que as teses e dissertações evidenciam sobre a psicologia positiva na formação de professores.

### **2.3 Psicologia positiva na formação inicial de professores**

Ao passo que a sociedade está em um fluxo constante de mudança e evolução, é natural que a educação e a formação de professores, como partes integrantes desse contexto, também passem por transformações.

Concordo com Teixeira (2022), quando aponta que nesse cenário de transição, surge a questão crucial: como os professores, que representam um dos principais agentes dessas mudanças no ambiente educacional, estão enfrentando os desafios decorrentes da

necessidade de adquirir novos conhecimentos, habilidades, comportamentos e saberes essenciais para promover de forma efetiva o processo de ensino-aprendizagem?

Quando se trata de formação de professores, observa-se que os fenômenos que acontecem no ambiente de ensino-aprendizagem são dinâmicos e transformadores. Portanto, o processo de formação deve observar o que os alunos produzem, não apenas os conteúdos a serem ensinados, mas também suas perspectivas sobre o mundo, principalmente as competências socioemocionais (Silva *et al.*, 2021).

Para que a construção do conhecimento, decorrente das práticas pedagógicas, seja efetiva, é necessário que se promova o envolvimento emocional dos estudantes, e isso só será possível se este aluno reconhecer que o saber a ser produzido faça sentido, seja útil e significativo para a sua vida pessoal e/ou profissional (Mosquera; Stobaus; Hengemühle, 2011).

Muitas pesquisas científicas no campo educacional se concentram em questões que afetam os alunos, incluindo taxas de evasão, fracasso acadêmico, desafios de aprendizado e problemas comportamentais e afetivos, a exemplo de Pocinho e Perestrelo (2011); Rocha e Sarriera (2006). Em uma mesma direção, também há estudos voltados para os professores, abordando temas como estresse e insatisfação profissional. Esses estudos tendem a focar nos aspectos negativos do ambiente educacional (Cintra; Guerra, 2017).

No entanto, Cintra e Guerra (2017) salientam que na contramão desses estudos, que focam nos elementos negativos, observa-se um aumento significativo no interesse pela compreensão e promoção do bem-estar em diversos níveis, tanto individual quanto institucional. Tais autoras ainda afirmam que esse interesse é motivado pelo progresso contínuo de estudos relacionados à psicologia positiva, que tem como foco identificar e realçar elementos associados a resultados favoráveis. Dessa forma, a psicologia positiva busca compreender, elaborar e analisar abordagens que promovam o crescimento e o desenvolvimento e funcionamento positivo de indivíduos, grupos e organizações (Santos, 2023).

Reconheço que, para abordar a psicologia positiva na formação de professores, é necessário, não apenas apresentar seu ponto de partida, mas também, proceder com uma observação sobre sua contribuição dentro de um contexto educacional.

### 2.3.1 O surgimento da Psicologia Positiva

Após a Segunda Guerra Mundial, a psicologia focou predominantemente nas vítimas, traumas, transtornos, emoções negativas e tragédias, mas foi no final do século XX e início do século XXI, mais precisamente em 1997, que Martin Seligman e Mihaly Csikszentmihalyi observaram que essa concentração na patologia negligenciava a oportunidade de promover a construção de forças como uma ferramenta poderosa na terapia, de modo a ajudar as pessoas a viverem vidas mais produtivas e satisfatórias (Seligman, 2019).

Diante desse contexto, em 1998, ao assumir a presidência da *American Psychological Association* (APA), Seligman e alguns pesquisadores da Universidade da Pensilvânia, propuseram compreender e desenvolver as forças e virtudes humanas, o bem-estar, a saúde mental e o funcionamento positivo. Com esse propósito iniciaram um movimento que denominaram de psicologia positiva (Cintra; Guerra, 2017).

Reconhecido como o pioneiro da psicologia positiva, Martin Seligman investigou como os aspectos positivos do funcionamento humano poderiam ser promovidos nos indivíduos e quais seriam os impactos disso para uma vida mais saudável. Assim, a psicologia positiva não pretende tecer críticas às correntes tradicionais da psicologia ou negar o sofrimento humano e suas patologias, mas proporcionar um equilíbrio na abordagem psicológica da experiência humana, concentrando-se na construção de aspectos positivos (Seligman, 2002; Cintra; Guerra, 2017).

A primeira obra de Seligman foi o livro "Felicidade Autêntica", lançado em 2002, que explorou a psicologia positiva com ênfase na felicidade, destacando três elementos principais: emoção positiva, engajamento e sentido. No entanto, foi em 2011, com o livro "Florescer", que Seligman apresentou uma nova abordagem da psicologia positiva, ampliando seu foco para diversas áreas como psicoterapia, forças armadas, saúde, política, economia e educação, todas centradas no conceito de bem-estar (florescimento). O principal objetivo da psicologia positiva é promover e potencializar esse florescimento<sup>5</sup> (Santos, 2023).

Para uma melhor compreensão do termo florescimento, proposto pela psicologia positiva, recorro à Cintra e Guerra (2017, p. 506 e 507) quando afirmam que esse termo

---

<sup>5</sup> Martin Seligman (2019) define florescimento como uma condição que permite o desenvolvimento pleno, saudável e positivo dos aspectos psicológicos, biológicos e sociais dos seres humanos.

[...] se refere à experiência de que ‘a vida está indo bem’, uma combinação de sentir-se bem e funcionar de forma eficaz, conotando um elevado nível de bem-estar psicológico, o que indica saúde mental [...] uma pessoa está florescendo quando percebe que sua vida está indo bem [...] o florescimento inclui, fundamentalmente os seguintes domínios: emoções positivas, engajamento positivo, realização positiva, propósito positivo e relações positivas [...] indivíduos que estão florescendo, aprendem de forma eficaz, trabalham de maneira produtiva, têm melhores relações sociais, são mais propensos a contribuir com sua comunidade, e têm melhor saúde e expectativa de vida.

A partir dessa nova perspectiva da psicologia positiva, voltada para o bem-estar, foram elencados cinco critérios mensuráveis para se alcançar o florescimento humano, ou seja, dois elementos a mais dos apresentados na obra de Martin Seligman, *Felicidade Autêntica*, são eles: emoções positivas; engajamento; relacionamentos; sentido; e realização. Sendo assim, a psicologia positiva busca evidenciar nas pessoas, elementos e traços positivos para o desenvolvimento de uma vida mais significativa, até chegar ao florescimento (Santos, 2023; Pureza *et al.*, 2012).

Ampliar o enfoque sobre esse campo é perceber que a psicologia não foca apenas na doença ou saúde, ela enfatiza também o trabalho, educação, percepção, amor, crescimento e diversão. Portanto, busca adaptar o que há de melhor no método científico aos problemas únicos que o comportamento humano apresenta em toda a sua complexidade (Seligman, 2002).

Um dos objetivos de Seligman era pesquisar e compreender, em caráter de profundidade, sobre a felicidade e qual seus efeitos na vida pessoal e profissional das pessoas, sugerindo o foco em suas qualidades, indicando que esses indivíduos levassem uma vida mais significativa com base em critérios claros, pois as pessoas são responsáveis por suas escolhas e ações. Essa nova perspectiva da psicologia visa perceber o impacto da felicidade no “desenvolvimento de competências e humanas essenciais, como persistência, solução de problemas, independência, investigação e entusiasmo” (Santos, 2023, p. 95).

De acordo com a psicologia positiva, as forças de caráter representam um conjunto de traços de personalidade das pessoas, que refletem pensamentos, sentimentos e comportamentos e, quando praticadas, tornam o indivíduo virtuoso (Seligman, 2019). Apresento dentro da lógica da psicologia positiva, as forças de caráter, divididas em virtudes (subgrupos) e suas características, conforme descrito no Quadro 13.

Quadro 13 - Forças de caráter

Forças de Caráter	Virtudes	Características
1. Curiosidade	Sabedoria e	Apresentam caminhos que levam à
2. Gosto pela aprendizagem	Conhecimento	demonstração de saber e seu precedente

3.Discernimento 4.Engenhosidade 5.Inteligência social 6.Perspectiva		necessário, o conhecimento, desde o aspecto mais básico do desenvolvimento (curiosidade) até o mais maduro (perspectiva).
7.Bravura 8.Perseverança 9.Integridade	Coragem	Refletem o exercício atento da vontade de alcançar objetivos dignos diante da forte adversidade.
10.Bondade 11.Amor	Humanidade e Amor	Surgem na interação social positiva com amigos, conhecidos, familiares e até estranhos.
12.Cidadania 13.Imparcialidade 14.Liderança	Justiça	Se mostram em atividades cívicas e vão além dos relacionamentos individuais, alcançando a relação com grupos maiores – família, comunidade, país, mundo.
15.Autocontrole 16.Prudência 17.Humildade	Temperança	Refere-se a uma expressão apropriada e sóbria. A pessoas moderada não reprime suas vontades, mas espera pelo momento oportuno, de modo a não prejudicar a si nem aos outros.
18.Apreciação da beleza 19.Gratidão 20.Esperança 21.Espiritualidade 22.Perdão 23.Bom humor 24.Animação	Transcendência	Referem-se a forças emocionais de cada indivíduo, que estabelece conexão com algo maior e mais duradouro: outras pessoas, o futuro, a evolução, o divino ou o universo.

Fonte: Elaboração própria, com base em Seligman (2019).

São 24 forças de caráter, subdivididas em seis virtudes: sabedoria e conhecimento; coragem; humanidade e amor; justiça; temperança; e transcendência. Todas as pessoas apresentam as 24 forças em diferentes níveis, o que significa que cada pessoa tem suas próprias potencialidades, que podem ser usadas consciente ou inconscientemente (Silva *et al.*, 2021).

Seligman (2002, p. 4) afirma que, através de uma experiência com sua filha de cinco anos, a noção da psicologia positiva foi despertada. Percebeu que “criar filhos é mais do que consertar o que há de errado neles. Trata de identificar e nutrir suas qualidades mais fortes [...] e ajudá-los a viver melhor com essas qualidades positivas”. Em que essa experiência vivida por Seligman articula-se ou relaciona-se com o contexto educacional? Como a psicologia positiva pode colaborar com a formação de professores?

É importante considerar que as instituições educacionais podem representar um espaço privilegiado para a implementação de abordagens da psicologia positiva. Isso se realiza através de intervenções destinadas a fortalecer o bem-estar e, conseqüentemente, o desenvolvimento integral de todos os envolvidos na comunidade escolar (Teixeira, 2022).

Na busca, não de trazer respostas, mas de ampliar essa discussão, abordo na seção seguinte, contribuições da aplicação da psicologia positiva no contexto educacional.

### 2.3.2 Psicologia Positiva aplicada ao contexto educacional

Dentro da psicologia positiva, existem várias subáreas de atuação: psicoterapia, coaching, programa de aptidão para o exército, saúde física, política, economia e educação. No que se refere a área de educação, a psicologia positiva, pretende como objetivo principal: ensinar e produzir bem-estar na educação, ou seja, promover o florescimento de professores, estudantes, gestores e pais, buscando contribuir para uma vida mais significativa e melhorar o processo de ensino-aprendizagem (Santos, 2023).

Procurar articular a psicologia positiva com o contexto educacional, é perceber a possibilidade da busca do bem-estar (florescimento) e do desenvolvimento de competências socioemocionais nos alunos, de modo a contribuir para uma vida mais significativa e uma aprendizagem satisfatória, ou seja, a psicologia positiva se propõe oportunizar o bem-estar na educação e seus diversos atores da comunidade educacional (Santos, 2023).

Esse campo de estudo da psicologia positiva, voltada ao contexto educacional, é conhecida como educação positiva (Cintra; Guerra, 2017). Em 2011, Martin Seligman e seus colaboradores desenvolveram a educação positiva, aplicando os princípios da psicologia positiva no ambiente educacional. Tal campo de estudo visa não apenas o sucesso acadêmico relativo ao conteúdo, mas também a promoção de condições para que alunos e professores floresçam como indivíduos (Santos, 2023).

Em seu artigo intitulado “Uma estrutura aplicada para a Educação Positiva”, Norrish (2013) discute o que é o florescimento, por que ele é tão importante nas escolas e como pode ser alcançado de forma prática, conforme apresento no Quadro 14.

Quadro 14 - Florescimento no contexto educacional

Florescimento: O quê?	É promover uma saúde mental próspera ou positiva na comunidade escolar. É quando uma pessoa experimenta frequentemente emoções positivas e sentimentos de felicidade e satisfação. Inclui ter relacionamentos gratificantes e positivos, sentir-se competente e confiante e acreditar que a vida tem sentido e propósito. Quando os estudantes alcançam os seus objetivos com competência e confiança e fazendo contribuições valiosas para os outros.
-----------------------	--

Florescimento: Por quê?	A adolescência é uma fase crucial do desenvolvimento que traz implicações para o funcionamento ao longo da vida. Importante para a prevenção de problemas de saúde e à construção de boa saúde e bem-estar. Cultivar o florescimento também pode trazer benefícios para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas. Há evidências consistentes de que as emoções positivas estão associadas ao pensamento amplo, criativo e de mente aberta, enquanto as emoções negativas restringem o foco e estreitam a atenção. Portanto, o florescimento é uma meta complementar e não concorrente do desenvolvimento acadêmico.
Florescimento: Como?	A implementação concentra-se em seis domínios centrais para o bem-estar - emoções positivas, envolvimento positivo, realização positiva, propósito positivo, relacionamentos positivos e saúde positiva, sustentado por um foco nas forças de caráter. Os domínios do bem-estar estão integrados na Escola em três níveis, denominados: vivê-la, ensiná-la e incorporá-la.

Fonte: Elaboração própria, com base em Norrish (2013).

A educação positiva, defende que um melhor aprendizado pode estar diretamente relacionado à qualidade de vida dos alunos, com outras palavras, melhores alunos ou até mesmo melhores pessoas, resultam de níveis mais altos de bem-estar. Portanto, para que a educação possa acontecer de forma a produzir resultados mais satisfatórios para o desenvolvimento global do aluno como sujeito, suas vivências dentro e fora do ambiente escolar são essenciais (Silva *et al.*, 2021).

Julgo necessário reconhecer que as escolas desempenham um papel importante no desenvolvimento de indivíduos, oferecendo competências essenciais que sustentam sua capacidade de se adaptar com sucesso. Além disso, os ambientes educacionais, proporcionam oportunidades acessíveis e estáveis para implementar intervenções voltadas ao bem-estar (Norrish, 2013).

De acordo com o que se propõe a educação positiva, é necessário que seja integrado nas escolas, programas que busquem um novo método para desenvolver competências necessárias para tornar alunos e professores pessoas mais saudáveis e felizes. Tais programas, precisam auxiliar as pessoas no reconhecimento de suas forças de caráter e potencializar o emprego delas em suas vidas, além de desenvolver a resiliência, a emoção positiva, o sentido e o propósito e os relacionamentos sociais positivos (Santos, 2023).

A proposta da psicologia positiva é focar nas qualidades e capacidades das pessoas para a resolução de problemas em diversos contextos, inclusive no ambiente escolar, através da educação positiva. Essa proposta visa motivar e envolver os alunos para que percebam o

ato de construção do conhecimento, como uma experiência positiva, relevante e significativa (Mosquera; Stobaus; Hengemühle, 2011).

De acordo com Silva *et al.* (2021), a educação positiva pode auxiliar como uma ferramenta motivadora de grande importância dentro do ambiente escolar, permitindo que alunos e professores sejam instigados pela motivação intrínseca e que suas experiências escolares tenham um maior sentido e significado. A educação positiva além de fornecer aos alunos e professores competências para florescer como seres humanos, traz elementos para se pensar novas formas de educação, com o intuito de aumentar a felicidade e o bem-estar (Seligman, 2019).

O autor defende que há pelo menos três razões para o bem-estar ser abordado nas escolas: a alta taxa de depressão entre os adolescentes, o aumento nominal da felicidade nas gerações anteriores e as melhorias no processo de aprendizagem. Ainda de acordo com o autor, o ensino do bem-estar nas escolas além de ajudar os alunos a aprenderem mais e pensar de forma mais criativa, reduz a depressão e aumenta a satisfação com a vida.

Trazer essas proposições com a intenção de incorporar princípios da educação positiva na formação inicial de professores, requer um aprofundamento de reflexões e análises, para que se obtenha resultados positivos e efetivos. Em vista disso, é necessário criar indivíduos capazes de estabelecer relações de respeito com o outro, que tenha uma visão integrada e busque a criatividade para encontrar soluções para problemas sempre novos e complexos, mantendo a harmonia da vida (Mosquera; Stobaus; Hengemühle, 2011).

Com a intenção de ampliar e aprofundar a discussão sobre a temática da psicologia positiva aplicada ao contexto educacional, apresento na próxima seção uma revisão de literatura, a qual investiga o que as teses e dissertações revelam acerca da psicologia positiva na formação de professores.

### 2.3.3 Revisão de literatura sobre a Psicologia Positiva na formação de professores

Nesta seção, organizada em três subseções, apresento o processo para a realização da revisão de literatura.

#### 2.3.3.1 Percurso metodológico da revisão de literatura

A revisão de literatura (RL) se deu em maio de 2024, e foi conduzida com base em Mendes e Pereira (2020), seguindo um protocolo composto por quatro fases distintas: I) formulação do objetivo e da pergunta; II) busca dos estudos pertinentes; III) seleção dos trabalhos relevantes; IV) análise detalhada das produções selecionadas.

Na etapa I, apresento o objetivo e pergunta da RL, conforme Quadro 15.

Quadro 15 - Objetivo e pergunta da RL

Objetivo	Realizar uma busca por teses e dissertações, sem recorte temporal, que abordem a psicologia positiva e formação de professores.
Pergunta	O que as teses e dissertações evidenciam sobre a psicologia positiva na formação de professores?

Fonte: Elaboração própria, 2024.

No Quadro 16, é apresentada a Etapa II do protocolo, abrangendo a busca dos trabalhos, a qual seguiu o seguinte escopo: a) palavras-chave ou *string*; b) período de busca; c) bases de dados a serem consultadas; d) descritores utilizados; e, e) resultados da busca.

Quadro 16 - Elementos e resultado da busca dos trabalhos

Palavras-chave / String	Psicologia positiva / Formação de professores	
Período de busca	Sem recorte temporal	
Base de dados	Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações – BDTD Catálogo de Teses e dissertações da Capes	
Descritores utilizados	“psicologia positiva” AND “formação de professores”	
Resultado da busca	Catálogo de Teses e dissertações da Capes	3 resultados
	BDTD	2 resultados
	Total de trabalhos selecionados na etapa inicial	5 resultados

Fonte: Elaboração própria, 2024.

A seleção das palavras-chave "psicologia positiva" e "formação de professores" é justificada pelo interesse em reunir estudos que abordem a psicologia positiva na formação de professores. Essa mesma combinação de termos foi empregada em ambas as bases de dados digitais selecionadas.

Em relação ao recorte temporal, não estabeleço limite de tempo para a busca, pois acredito que as pesquisas sobre o assunto são limitadas.

Após a seleção das palavras-chave e a decisão de não aplicar filtros de tempo, foram escolhidas e consultadas duas bases de dados para a investigação: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Banco de Teses e Dissertações da Capes. Essas bases foram selecionadas devido à sua ampla cobertura de teses e dissertações (Mendes; Pereira, 2020), bem como à sua reputação no meio acadêmico e científico, o que geralmente permite acesso rápido e simplificado aos textos.

Depois da utilização dos descritores “psicologia positiva” AND “formação de professores” nas duas bases de dados, foram obtidos os seguintes resultados: duas teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e uma dissertação e duas teses no Banco de Teses e Dissertações da Capes, atingindo um total de cinco trabalhos durante a investigação realizada no mês de maio de 2024.

Após o resultado inicial da busca, que compreendeu cinco trabalhos, entre teses e dissertações, realizei a leitura dos títulos e resumos, bem como a aplicação de critérios de inclusão e exclusão, possibilitando o refinamento do conjunto de trabalhos para a análise qualitativa posterior. Concordo com Mendes e Pereira (2020) e Souza *et al.*, (2023), quando afirmam que mesmo que os trabalhos pré-selecionados apresentem provável relação com a pesquisa, é necessário ainda estabelecer alguns critérios de inclusão e exclusão para validação e utilização, para posteriormente comporem o *corpus* da pesquisa. Dessa forma, foram definidos os seguintes critérios para a seleção dos trabalhos: critérios de inclusão: trabalhos que sejam teses ou dissertações e trabalhos que contemplem a temática escolhida; critério de exclusão: trabalhos repetidos.

Depois dessa etapa inicial de análise, que compreendeu não apenas a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, mas também a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, do total inicial de cinco resultados, apenas 3 trabalhos permaneceram, conforme descrito no Quadro 17.

Quadro 17 - Quantitativo dos trabalhos pré-selecionados

Base	Inicial	Crítérios de exclusão	Selecionados
BDTD	2	Em duplicidade ou inacessível - 1	1
Capes	3	Em duplicidade ou inacessível - 1	2
Total parcial	5	Total final	3

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Após a seleção inicial, iniciei a etapa de análise, que compreendeu a leitura na íntegra dos trabalhos, extraindo os seguintes dados: ano de publicação; base de dados; nível; autor; título; participantes; tese/problema; objetivo; método/metodologia; referencial teórico; resultados; limitações/lacunas/proposições futuras. Com o objetivo de facilitar a visualização, foi elaborado um arquivo em formato *Excel*<sup>6</sup>, possibilitando assim uma organização mais eficaz para um melhor manuseio dos dados coletados. Apresento no quadro 18, um resumo dos trabalhos incluídos na análise.

Quadro 18 - Trabalhos incluídos na análise

Ano	Nível	Base	Título	Autor
2015	Tese	Capes	O processo de construção do bem-estar e a qualidade de vida durante a formação em educação física e suas perspectivas de futuro à luz da psicologia positiva	Baez, Marcio Alessandro Cossio
2022	Tese	BDTD	O processo formativo de professores de ciências da natureza à luz da psicologia positiva: experiências e ressignificações a partir de uma pesquisa-ação	Teixeira, Kelison Ricardo
2023	Dissertação	Capes	Bem-estar subjetivo e psicologia positiva: instrumento para a avaliação do bem-estar acadêmico na EaD	Costa, Leonor Leandro Lima

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Depois da realização dos procedimentos de coleta, manuseio, leitura atenta e descrição dos dados da pesquisa, cabe agora analisar os dados e apresentar as categorias de análise. Se espera que esse movimento de análise promova não só um processo de interação e construção, mas que proporcione novas perspectivas e descobertas sobre o tema de pesquisa. Para a análise, utilizo três etapas da Espiral de Análise proposta por Creswell (2014): 1) organização; 2) categorização; e 3) interpretação e representação dos dados.

Na primeira etapa, procedi a releitura dos três trabalhos selecionados e a segmentação dos dados em categorias iniciais. Na etapa seguinte, realizei a organização e classificação dessas categorias iniciais, resultando em duas categorias finais de análise: 1) utilização de elementos da psicologia positiva como uma nova abordagem na formação docente; e 2) necessidade do desenvolvimento de competências que contribuam para o bem-estar na prática docente, tal como apresentado no quadro 19.

<sup>6</sup> Disponível em:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1VWdNku6uup638JwXZiFLXUI29cxV7CDO/edit?usp=sharing&ouid=115011776338807422583&rtpof=true&sd=true>.

Quadro 19 - Categorias iniciais e finais de análise

Categorias iniciais – Agrupamento 1
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Incentivo à formação de professores na abordagem de psicologia positiva;</li> <li>2. Processo de formação docente à luz da psicologia positiva;</li> <li>3. As escolas como local privilegiado para a aplicação da psicologia positiva;</li> <li>4. Psicologia positiva como uma nova perspectiva de formação;</li> <li>5. Atividades fundamentadas na psicologia positiva e desenvolvidas na formação de professores, possibilita aos docentes o seu desenvolvimento pessoal e profissional.</li> </ol> <p><b>Categoria final 1:</b> utilização de elementos da psicologia positiva como uma nova abordagem na formação docente.</p>
Categorias iniciais – Agrupamento 2
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O bem-estar relacionado a um melhor desempenho acadêmico;</li> <li>2. A relação da felicidade com o contexto educacional;</li> <li>3. A importância da dimensão emocional na formação docente;</li> <li>4. Elementos da Psicologia Positiva estão diretamente relacionados com a conduta acadêmica;</li> <li>5. Ações e estratégias voltadas ao desenvolvimento de competências que contribuam para o bem-estar no exercício da docência.</li> </ol> <p><b>Categoria final 2:</b> necessidade do desenvolvimento de competências relacionadas ao bem-estar na prática docente.</p>

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Por fim, na terceira etapa, abordo a interpretação e representação dos dados, conforme descrito na seção seguinte, buscando apontar caminhos que nos leve a evidenciar o que as teses e dissertações revelam sobre a psicologia positiva na formação de professores.

**Categoria final 1:** Utilização de elementos da psicologia positiva como uma nova abordagem de formação docente

Nos estudos examinados nesta RL, é evidenciado no objetivo geral de cada pesquisa a busca em investigar a relação entre psicologia positiva e a formação de professores, como demonstrado no quadro 20.

Quadro 20 - Objetivo geral das produções selecionadas

Autor	Objetivo geral
Baez (2015)	Investigar as vivências pessoais e profissionais de licenciandos em Educação Física e a passagem para o mundo do trabalho, analisando dados e relatos sobre aspectos do bem-estar discente que se torna docente, qualidade de vida, afetos positivos e negativos e a autoimagem e autoestima durante este processo de formação.
Teixeira (2022)	Investigar, a partir da proposta elaborada, as relações entre o desenvolvimento de atividades fundamentadas na Psicologia Positiva na formação de professores da área de Ciências da Natureza, e o processo de desenvolvimento pessoal e profissional de seus participantes.
Costa (2023)	Propor um protocolo de avaliação do Bem-Estar Subjetivo de licenciandos em Matemática, com base nas dimensões cognitiva e afetiva da teoria da Psicologia Positiva.

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Ao realizar uma leitura atenta e de forma abrangente dos três trabalhos, busquei trazer elementos, identificados pelos autores, que aprofundassem a discussão sobre a psicologia positiva na formação de professores.

De acordo com Teixeira (2022), embora a quantidade de pesquisas sobre os princípios da psicologia positiva na formação de professores ainda seja limitada, os estudos nessa área estão progredindo em termos de desenvolvimento teórico, metodológico e prático, oferecendo várias oportunidades para intervenções. Ainda, segundo Teixeira (2022, p. 70),

A atuação da Psicologia Positiva na formação de professores pode relacionar-se ao desenvolvimento de competências e de estratégias que serviriam como amortecedores contra situações estressoras, favorecendo a resiliência dos envolvidos. Ademais, favoreceria o desenvolvimento de habilidades acadêmicas adequadas e à interação positiva entre os pares [...].

Nesse contexto, Costa (2023) destaca que a psicologia positiva está envolvida na pesquisa e promoção do bem-estar, estabelecendo uma conexão próxima com o meio acadêmico e oferecendo uma abordagem alternativa para aprimorar a educação em benefício do bem-estar humano. Assim, a psicologia positiva emerge como uma via para promover o bem-estar educacional.

Como contribuição da psicologia positiva no contexto educacional, Baez (2015) discute que a psicologia positiva vem sendo cada vez mais utilizada no campo do ensino, com o enfoque científico da descoberta das qualidades das pessoas e da promoção de seu funcionamento positivo, dedicando atenção às experiências positivas, características positivas individuais e instituições positivas.

Considero a psicologia positiva como uma nova perspectiva de formação, que busca desenvolver competências para o bem-estar, impactando positivamente estudantes, professores e toda comunidade escolar. O bem-estar não é classificado apenas como um conceito abstrato e subjetivo, ele é passível de mensuração e de ser aprendido, quando praticamos de forma intencional práticas que o promovam (Costa, 2023). As competências específicas podem ser ensinadas e aprendidas com o objetivo de melhorar o bem-estar das pessoas e a escola, em outras palavras, isso pode ser feito por meio da organização de atividades e intervenções relacionadas a determinado tema como um objetivo educativo (Santos, 2023).

Da mesma forma que sinaliza Teixeira (2022), quando afirma que a escola é um local privilegiado para a aplicação da psicologia positiva, entendo também que as instituições educacionais se configuram como um ambiente ideal para intervenções direcionadas, não apenas para o fortalecimento de aspectos positivos em indivíduos e grupos, mas também para a promoção do bem-estar de todos os atores envolvidos no contexto escolar e educacional.

Quando se desenvolve uma RL, percebe-se que ela promove não só reflexões e aprofundamento sobre uma determinada temática, mas também possibilita o surgimento de novos componentes. Desta maneira, entendo necessário destacar um elemento evidenciado no decorrer da pesquisa, denominado Educação Positiva, que pode ser compreendido como a articulação dos princípios da psicologia positiva com a melhor prática de ensino, de forma a estimular e apoiar o pleno desenvolvimento de escolas e indivíduos (Costa, 2023). Dessa forma, compreendo que esse campo de estudo busca estimular o bem-estar não apenas dos alunos, mas também dos professores, enfatizando a importância da formação docente na implementação dessas práticas.

Ainda sobre a Educação Positiva, Cintra e Guerra (2017) afirmam que essa abordagem desponta como um novo paradigma para a educação, a partir da aplicação da psicologia positiva às instituições educacionais, complementando as práticas tradicionais.

Essas considerações permitem apontar que seja possível promover o desenvolvimento pessoal e profissional na vida dos professores por meio de atividades fundamentadas na psicologia positiva. Porém, para que a implementação da psicologia positiva no ambiente escolar produza um resultado efetivo nos estudantes, é necessário inicialmente ser ensinado e vivenciado pelos professores, para que possam perceber e evidenciar os benefícios de praticar e ensinar junto aos alunos (Silva *et al.*, 2021).

As evidências encontradas nos trabalhos pesquisados reforçam um crescente incentivo à formação de professores na abordagem da psicologia positiva. Observei ainda que as escolas são vistas como ambientes privilegiados para a aplicação dos princípios da psicologia positiva, pois proporcionam não apenas o aprendizado dos alunos, mas também o crescimento pessoal e profissional dos professores.

Portanto, a psicologia positiva se apresenta como uma nova perspectiva para a formação de professores, com foco nas qualidades e capacidades dos indivíduos, no enfrentamento e resolução de problemas em diversos contextos.

Em seguida, na segunda categoria final de análise, apresento a necessidade de desenvolvimento de competências que contribuam para o bem-estar na prática docente, os quais foram observados nos três estudos desta revisão de literatura.

**Categoria final 2:** Necessidade do desenvolvimento de competências que contribuam para o bem-estar na prática docente

Primeiramente, considero importante trazer informações sobre os participantes envolvidos nos três estudos examinados, conforme descrito no quadro 21.

Quadro 21 - Participantes dos estudos

Autor	Participantes da investigação
Baez (2015)	Acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa, <i>Campus</i> Uruguaiana-RS.
Teixeira (2022)	Estudantes nos períodos finais de Licenciaturas em Química e Biologia e professores em início de carreira profissional da Universidade Federal de Minas Gerais.
Costa (2023)	Discentes do Curso de Licenciatura em Matemática (modalidade de EaD).

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Os resultados das pesquisas de Baez (2015), Teixeira (2022) e Costa (2023), que apontam a necessidade do desenvolvimento de competências para o bem-estar na prática docente, são corroboradas por Seligman (2012), quando sugere que o nível de bem-estar dos alunos e professores pode influenciar diretamente a qualidade do ensino e aprendizado. Isso significa que um maior bem-estar pode levar a um melhor desempenho acadêmico e, conseqüentemente, a uma melhor qualidade de vida dos envolvidos.

Segundo Baez (2015), através da abordagem da psicologia positiva, as definições do bem-estar e suas implicações no desempenho acadêmico e nas crenças de auto eficácia profissional têm ampliado nossa compreensão sobre possíveis relações entre carreira, felicidade e eficácia profissional.

Em seu estudo com acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física, Baez (2015, p. 112) buscou examinar tanto os aspectos pessoais quanto os profissionais dos professores, com o objetivo de estabelecer ações e estratégias que promovessem a adoção de medidas voltadas ao bem-estar no exercício da docência:

[...] as estratégias desenvolvidas no decorrer da formação acadêmica e após o primeiro semestre de inserção profissional como graduado, para construção de uma imagem positiva, o ponto a ser destacado está no relato da valorização da integração dos acadêmicos ao ambiente escolar, local no qual possivelmente se dará o ato de reflexão sobre as práticas exercidas em sala de aula e a teoria aprendida na faculdade. A participação em grupos de estudo, bem como o desenvolvimento de atividades complementares de graduação, são componentes que também podem vir a contribuir para o desenvolvimento de estratégias para a construção do bem-estar.

Na busca em aprofundar investigações que tratam do bem-estar, da excelência e do funcionamento ideal, a psicologia positiva, utilizando-se do mesmo rigor metodológico das demais áreas da Ciência Psicológica, traz uma valiosa contribuição ao resgatar a importância da felicidade, destacando e realçando o que existe de melhor nas pessoas, não apenas relacionado ao contexto educacional, mas também à vida cotidiana e à complexidade que a permeia (Teixeira, 2005).

Nos resultados de Baez (2015) foi evidenciado que a formação inicial de professores se revela como uma importante fase para uma atuação de sucesso e para o desenvolvimento do bem-estar docente. O autor ressalta ainda que para promover o bem-estar, é fundamental cultivar experiências universitárias positivas, especialmente em fase de formação, o que pode ser alcançado ao valorizar tanto as vivências práticas quanto teóricas.

Os resultados da pesquisa de Teixeira (2022) apontam que abordar a dimensão emocional na formação docente, torna-se relevante, pois contribui para que os professores compreendam seus comportamentos e atitudes. Foi evidenciado por um participante, ainda durante o processo formativo, sua capacidade de resiliência em superar situações adversas ao reconhecer e valorizar seu próprio comportamento positivo.

Pela concepção de Baez (2015, p. 113), os sentimentos estudados pela psicologia positiva estão diretamente relacionados com a conduta acadêmica, por isso a necessidade

De a Universidade desenvolver estratégias para além de seus aspectos físicos, a necessidade de uma preparação para o acolhimento dos futuros acadêmicos, que implica uma relação cidadã e humanizada, o desenvolvimento do acolhimento como tecnologia essencial para promover a ampliação efetiva do acesso demonstrando através de uma maior aproximação do ambiente escolar, a real função dos profissionais de Educação Física e suas possibilidades de atuação, os desafios do processo de formação.

Considerada como uma característica inerente ao ser humano e uma prática incentivada pela psicologia positiva, Teixeira (2022) entende que o estabelecimento de metas é reconhecido como uma estratégia valiosa para impulsionar a motivação em direção a um objetivo estabelecido, auxiliando na organização dos esforços necessários para sua conquista. Ainda sobre definição de metas, Baez (2015) afirma que mudanças planejadas podem influenciar os níveis de bem-estar e felicidade, contribuindo para condutas acadêmicas mais desejáveis. Portanto, definir metas é essencial para o progresso profissional dos professores e para fomentar uma mentalidade e uma cultura de aprendizado contínuo.

A pesquisa de Teixeira (2022), demonstra que há relações entre o desenvolvimento de competências e estratégias que serviram de atenuadores contra situações adversas da vivência docente, indicando a manifestação da resiliência e motivação para uma prática educativa transformadora.

Portanto, revela-se evidente a necessidade de desenvolver competências relacionadas ao bem-estar na prática docente. Os desdobramentos desta revisão de literatura, sugerem que a promoção de um processo formativo imerso em ambientes emocionalmente seguros e estimulantes, pode se revelar altamente favorável para o desenvolvimento pessoal e profissional de professores licenciandos. Dessa forma, compreendo que a utilização de elementos da psicologia positiva na formação inicial, possa se configurar para um ensino mais humanizado, inclusivo e eficaz.

Nesta revisão de literatura, busco explicitar o que as teses e dissertações evidenciam sobre a psicologia positiva na formação de professores. Os resultados revelaram a utilização de elementos da psicologia positiva como uma nova abordagem na formação docente, bem como, a necessidade do desenvolvimento de competências relacionadas ao bem-estar na prática docente.

No entanto, conforme observei até o momento da realização dessa revisão de literatura, não foram identificados trabalhos que tratassem diretamente da articulação entre a formação inicial de professores, empreendedorismo e psicologia positiva.

Diante desse cenário, reconheço que investigar possíveis caminhos de convergência entre os elementos do empreendedorismo e da psicologia positiva, integrados à formação

inicial de professores, representa um desafio tão necessário quanto complexo. Esse constructo foi intitulado como Empreendedorismo Positivo, o qual trato na seção, a seguir.

## **2.4 Síntese integradora: empreendedorismo positivo - um novo constructo**

Nesta seção, apresento o constructo<sup>7</sup> intitulado “empreendedorismo positivo”, uma aproximação originária da convergência entre os elementos constitutivos do empreendedorismo e da psicologia positiva, integrados à formação inicial de professores.

Pensar a formação inicial de professores, leva-me a refletir quão complexo e desafiador pode ser esse processo formativo, pois o que se busca é a constituição de proposições e caminhos que possibilitem uma formação ainda mais coerente com as necessidades dos professores e da sociedade contemporânea, e porque também não dizer pela busca de ações que contribuam para a melhora na qualidade de vida dos profissionais da área educativa (Mosquera; Stobaus; Hengemühle, 2011).

Nesse sentido, estudos indicaram que pensar na formação de professores, é reconhecer que em meio às transformações de uma era caracterizada cada vez mais pelo dinamismo sistêmico crescente, pela imprevisibilidade e pela rápida disseminação da informação, é imprescindível proporcionar às instituições de ensino um ambiente inclusivo e acolhedor que reflita a diversidade e complexidade da sociedade do século XXI (Baez, 2015; Teixeira, 2022; Costa, 2023).

Aproximo-me da perspectiva de Gatti (2014), que afirma a necessidade de se encontrar caminhos para a formação inicial de professores. Nesse sentido, conforme articulado por Born (2022), tal formação deve proporcionar aos licenciandos experiências de aprendizagem significativas, que os conduzam a uma compreensão mais profunda e abrangente sobre a natureza da docência, para que, efetivamente, uma mudança substancial no campo educacional possa acontecer.

Diante do exposto, minha intenção é identificar e apontar caminhos que possam contribuir para o aprofundamento das discussões relacionadas à formação inicial de professores. Para isso, um dos objetivos específicos que persegui nessa pesquisa é elaborar

---

<sup>7</sup> *Constructo* é compreendido como uma entidade teórica de natureza abstrata, elaborada para explicar fenômenos educacionais complexos, que não são diretamente observáveis, mas cuja existência pode ser inferida a partir de indicadores empíricos, tais como comportamentos, práticas pedagógicas, percepções, atitudes e processos de aprendizagem (Pasquali, 2017).

uma proposta formativa à luz do empreendedorismo positivo para implementação e avaliação na formação inicial de professores.

Mas inicialmente, é fundamental compreender que a ideia de “empreendedorismo positivo”, emerge de uma construção teórica que integra elementos a partir da literatura tanto no campo do empreendedorismo quanto da psicologia positiva, especificamente no contexto da formação de professores. A proposta desse constructo é desenvolvida a partir da convergência entre as práticas empreendedoras e as abordagens da psicologia positiva no contexto escolar, propondo um ambiente educativo mais criativo, estimulante e significativo.

Como já abordado anteriormente, o termo empreendedorismo, apresenta relativa polissemia e com distintas definições, porém, das diversas dimensões e abordagens do empreendedorismo, utilizo a perspectiva empreendedora aplicada ao contexto educacional, mais especificamente, na formação de professores.

Uma formação de professores desenvolvida através de uma perspectiva empreendedora, segundo Lopes *et al.* (2017), pode colaborar para o desenvolvimento de diversas competências, como por exemplo: criticidade, criatividade, inovação, dentre outras. Com essa mesma concepção de formação sob uma ótica empreendedora, Hengemühle (2014) aponta a possibilidade de desenvolver pessoas que se caracterizam pela inovação, criatividade, capacidade transformadora e persistência, destacando-se pela diferenciação de seu modo de agir.

De acordo com Dias (2012) e Liberato (2016), as competências empreendedoras constituem elementos fundamentais que precisam ser considerados na formação de professores, com o objetivo desenvolver ainda mais a capacidade de ensinar e aprender. Dentre as competências mais marcantes dos empreendedores, Barros (2017) elenca as seguintes: capacidade de cooperação, proatividade, liderança, comprometimento, autonomia.

Portanto, conforme sinaliza Lima (2018), as competências empreendedoras são declaradas como a capacidade de transformar ideias e oportunidades em ações concretas, revelando-se igualmente importantes no contexto educacional e na formação de professores, uma vez que a escola se configura como o ambiente ideal para a formação de pessoas críticas, independentes e participativas.

No entanto, como formar professores críticos, independentes e participativos, se pesquisas como as de Pocinho e Perestrelo (2011); Rocha e Sarriera (2006), abordam aspectos negativos do ambiente educacional, tais como estresse e insatisfação profissional? Porém, contrapondo a essas pesquisas, Cintra e Guerra (2017) destacam outros estudos

interessados na compreensão e promoção do bem-estar, tanto de forma individual quanto coletiva, dentro do contexto educacional.

Essa contextualização fez-se necessária para compreendermos que esse interesse é motivado pelo avanço constante de pesquisas sobre a psicologia positiva, que tem como objetivo principal, desenvolver o crescimento e funcionamento positivo nas pessoas (Santos, 2023), fortalecendo o bem-estar e, conseqüentemente, promovendo o desenvolvimento integral de todos os envolvidos na comunidade escolar (Teixeira, 2022).

Em 2011, Martin Seligman e alguns pesquisadores, desenvolveram e intitularam de educação positiva, os princípios da psicologia positiva aplicados ao ambiente escolar. A educação positiva busca promover condições para que alunos e professores floresçam como indivíduos (Santos, 2023), de maneira que suas experiências escolares tenham um maior sentido e significado (Silva *et al.*, 2021).

Estabelecer essa relação entre a psicologia positiva e o contexto educacional é reconhecer a possibilidade de desenvolvimento de competências socioemocionais<sup>8</sup>, de maneira a oportunizar o bem-estar dos diversos atores da comunidade escolar, contribuindo para uma vida mais significativa e melhorando o processo de ensino-aprendizagem (Santos, 2023).

Portanto, da mesma forma que a psicologia positiva adotou uma visão mais aberta dos potenciais, das motivações e das capacidades humanas, o empreendedorismo aponta também que todas as dimensões da vida precisam ser vistas de forma sistêmica. Segundo Jardim (2012), o mais importante da vida é a busca por um estado de bem-estar e felicidade, e é através de um conjunto de competências que se propõe atingir essa felicidade, seja na dimensão pessoal ou profissional.

Em sua obra intitulada “10 competências empreendedoras rumo à felicidade: guia prático para pessoas, equipes e organizações empreendedoras”, Jacinto Jardim (2012, p.14), apresenta diversas ferramentas, exercícios, histórias, estudos de caso e métodos que permitem meios para a sistematização e ativação de competências empreendedoras, seja na dimensão pessoal como na dimensão profissional: “o autoconhecimento, a autoestima, a

---

<sup>8</sup> Competências socioemocionais podem ser compreendidas como a capacidade de identificar e gerir as próprias emoções, estabelecer interações positivas com os outros, tomar decisões responsáveis e enfrentar desafios de maneira eficaz. (Tesch, 2024). Ainda segundo Nakano e Siebra (2018), competências socioemocionais são definidas como um conjunto de comportamentos e sentimentos individuais que atendem a um padrão de funcionamento, fazendo com que os indivíduos se comportem de determinada maneira em diversos contextos, com o intuito de cumprir metas e/ou administrar sentimentos.

autorrealização, a empatia, a assertividade, o suporte social, a criatividade, a cooperação, a liderança e a resiliência”.

Com a intenção de aproximar as competências empreendedoras rumo à felicidade (Jardim, 2012) e as forças de caráter (Seligman, 2019), compreendidas como competências socioemocionais, proponho no Quadro 22, estabelecer relação entre esses elementos, de forma a convergir para um processo formativo de professores.

**Quadro 22 - Competências Empreendedoras e Competências Socioemocionais**

Competências Empreendedoras	Competências Socioemocionais	
1. Autoconhecimento	Sabedoria e Conhecimento	1. Curiosidade
2. Autoestima		2. Gosto pela aprendizagem
3. Auto realização		3. Discernimento
4. Empatia		4. Engenhosidade
5. Assertividade	Coragem	5. Inteligência social
6. Suporte social		6. Perspectiva
7. Criatividade		7. Bravura
8. Cooperação	Humanidade e Amor	8. Perseverança
9. Liderança		9. Integridade
10. Resiliência	Justiça	10. Bondade
	Temperança	11. Amor
		12. Cidadania
		13. Imparcialidade
	Transcendência	14. Liderança
		15. Autocontrole
		16. Prudência
		17. Humildade
		18. Apreciação da beleza
		19. Gratidão
		20. Esperança
	21. Espiritualidade	
	22. Perdão	
	23. Bom humor	
	24. Animação	

Fonte: Elaboração própria, com base em Jardim (2012) e Seligman (2011).

Entendo que as competências empreendedoras e as competências socioemocionais, constituem elementos que se entrelaçam, que não apenas favorecem o desenvolvimento

humano, como também podem desempenhar um papel fundamental na formação de professores e no contexto educacional.

As competências empreendedoras orientadas para a promoção da felicidade apontam a capacidade dos professores de identificar oportunidades educacionais, inovar em metodologias de ensino e motivar os estudantes a se tornarem agentes ativos do seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, essas competências se apresentam como fundamentais para que os professores possam cultivar um ambiente de aprendizado positivo e acolhedor, promovendo, assim, o bem-estar emocional e cognitivo dos alunos.

Em última análise, as competências socioemocionais<sup>9</sup>, incluindo a perseverança, liderança, gratidão, empatia, dentre outras, são elementos essenciais para orientar os professores na tomada de decisões éticas. Essas forças também se apresentam como fundamentais para a construção de conexões construtivas com alunos, pares e comunidade escolar, promovendo um ambiente escolar mais integrado e colaborativo.

Ao integrar os dois aspectos - competências empreendedoras e competências socioemocionais - na formação de professores, propõe-se o desenvolvimento de indivíduos com maior capacidade de integração, criatividade e responsabilidade social. Essa formação visa não apenas preparar os educadores para enfrentar desafios pessoais e profissionais, mas também habilitá-los a realizar contribuições significativas à sociedade.

A pessoa empreendedora experimenta a satisfação com a vida, quando converte ideias em ações, e para isso é exigido o desenvolvimento de um conjunto de competências que originam uma cultura empreendedora. Aplicar essas competências em equipes de trabalho, família ou na escola, traz benefícios para as pessoas e para a sociedade em geral, ao ponto de permitir criar pessoas mais felizes, organizações mais humanas e sociedades mais prósperas (Jardim, 2012).

O desafio está posto: transformar a escola em um ambiente agradável e feliz, a partir do desenvolvimento de competências de bem-estar, que podem ser aplicadas através do empreendedorismo positivo, para formar futuros professores. No sentido de ampliar essa reflexão, Mosquera, Stobaus e Hengemühle (2011, p. 27) complementam:

É o nosso desafio mudar essa realidade e transformar as instituições educacionais em espaços que oportunizem ao ser humano desenvolver-se em todas as suas

---

<sup>9</sup> As competências socioemocionais, embora presentes na Psicologia Positiva e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), distinguem-se quanto à sua fundamentação e finalidade. Na Psicologia Positiva, são compreendidas como forças e virtudes humanas voltadas ao bem-estar e ao florescimento. Já na BNCC ((Brasil, 2018), aparecem de forma transversal nas competências gerais, assumindo uma perspectiva normativa orientada à formação integral do estudante.

dimensões e tornar-se capaz de responder, com competência, com espírito empreendedor, aos desafios do contexto. Talvez um bom caminho a seguir seja aprofundar nossas compreensões sobre o ser humano, a partir, por exemplo, da Psicologia Positiva, e pensar práticas pedagógicas que contemplem as buscas e necessidades humanas [...]. É preciso conhecer, sempre mais, que necessidades são estas relacionadas com a educação, e procurar desenvolver práticas que venham ao encontro delas.

Dessa maneira, entendo que é possível promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores por meio de intervenções fundamentadas no empreendedorismo positivo. Nesse contexto, alinho-me à perspectiva de Jardim (2020), que aponta que as competências empreendedoras são fundamentais para a construção de uma cultura criativa e inovadora, ocupando um papel relevante no desempenho de qualquer formação humana.

A intenção desta discussão foi reconhecer possíveis caminhos de convergências entre os elementos constitutivos do empreendedorismo e da psicologia positiva, integrados à formação inicial de professores, que aqui denomino “empreendedorismo positivo”. Perceber a aproximação entre esses dois elementos, não só aponta subsídios para a estruturação de uma proposta formativa, como também sustenta a tese de que um processo formativo à luz do empreendedorismo positivo contribui para o desenvolvimento de competências empreendedoras e socioemocionais na formação inicial de professores.

Com o propósito de apontar as competências que emergiram com maior frequência ao longo de nossa investigação, apresento na Figura 3 uma compilação dos elementos mais presentes identificados. Esta análise foi fundamentada em uma revisão de literatura sobre a formação de professores empreendedores, bem como em um referencial teórico que compreende autores que discutem o empreendedorismo no contexto educacional. Além disso, considero as contribuições provenientes da participação no Projeto Professor Mais Empreendedor, como também uma revisão de literatura relativa à psicologia positiva na formação inicial de professores e a análise de obras de autores que discutem a psicologia positiva aplicada ao contexto educacional.

Figura 3 - Competências mais frequentes

RL Empreendedorismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca de oportunidade; Iniciativa; Persistência; Resiliência; Criatividade; Comprometimento; Estabelecimento de Metas; Motivação</li> </ul>
Referencial Teórico Empreendedorismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disciplina; Criticidade; Criatividade; Inovação; Cooperação; Transformar ideias em oportunidades.</li> </ul>
Projeto Professor Mais Empreendedor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criatividade; Espírito colaborativo; Resiliência.</li> </ul>
RL Psicologia Positiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconhecimento; Resiliência; Autoestima; Estabelecimento de metas.</li> </ul>
Referencial Teórico Psicologia Positiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivação; Solução de problemas; Liderança; Resiliência; Criatividade.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria, 2024.

A partir de uma revisão de literatura (RL) realizada em 2023, meu objetivo foi alcançar uma compreensão mais precisa acerca do estado atual do tema a ser investigado, com foco na identificação de evidências relacionadas à formação de professores empreendedores. No decorrer da análise dos trabalhos sobre as competências empreendedoras nas práticas docentes, foram identificadas 28 competências distintas. Entretanto, destacaram-se com maior frequência as seguintes: busca de oportunidade e iniciativa; persistência/resiliência; criatividade; comprometimento; estabelecimento de metas; e motivação. Estas competências emergiram em estudos diversos, conforme evidenciado nas obras de Rocha (2022), Carvalho (2022), Nascimento (2020), Morriesen (2020), Melo (2018), Lima (2018), Schaefer (2018), Barros (2017), França (2017), Hinckel (2016), Consoni (2016), Liberato (2016) e Dias (2012).

A busca por identificar elementos que constituirão a proposta formativa, implica fazer o movimento de revisitar o referencial teórico desta pesquisa, com a finalidade de reconhecer o que se revela central para o empreendedorismo, contribuindo assim para discussão e construção de uma proposta formativa à luz do empreendedorismo positivo.

No contexto do referencial teórico, conforme delineado através de pesquisas de McClelland e reportado por Krüger (2017), foram evidenciadas dez características comportamentais empreendedoras: busca de oportunidade e iniciativa, correr riscos

calculados, exigência de qualidade e eficiência, persistência, comprometimento, busca de informações, estabelecimento de metas, planejamento e monitoramento sistemáticos, persuasão e rede de contatos e independência e autoconfiança. O empreendedor é visto como um agente de mudança e transformação (Dolabela, 2008), capaz de transformar ideias em oportunidades, através do envolvimento de pessoas e processos (Dornelas, 2012).

A formação de professores sob uma perspectiva empreendedora pode promover a criticidade, liderança e comprometimento (Lopes *et al.*, 2017), transformando-os em pessoas criativas, resilientes, comprometidas e diferenciadas em suas práticas educativas (Hengemuühle, 2014). Nesse sentido, Jardim (2020) argumenta que as competências empreendedoras refletem uma cultura criativa, cooperativa e inovadora, ocupando um lugar relevante no desempenho de qualquer formação humana.

Um percurso adicional que se revelou de significativa relevância para a identificação de elementos destinados à proposta formativa foi a participação no “Projeto Professor Mais Empreendedor”<sup>10</sup>. Este projeto reuniu professores das redes pública e privada, da Amazônia Ocidental e do Amapá, com a finalidade de promover uma postura educacional crítica, ativa e emancipadora, capaz de apoiar os docentes em seu trabalho pedagógico e de conscientizá-los sobre a importância de sua atuação junto aos estudantes.

A metodologia adotada pelo projeto foi estruturada em três fases distintas. A primeira fase consistiu em encontros virtuais, realizados duas vezes por semana, por meio da plataforma *Microsoft Teams*. A segunda fase se deu através de oficinas de empreendedorismo, que propiciaram um espaço para aplicação prática de conceitos empreendedores. Por fim, a terceira fase, já de forma presencial, consistiu workshop de socialização e compartilhamento de experiência em cada região.

Durante o andamento do projeto, os professores participantes, por meio de troca de experiências, apontaram competências que caracterizam um professor com comportamentos empreendedores. Entre essas competências destacam-se: criatividade, espírito colaborativo e resiliência.

Na revisão de literatura acerca da psicologia positiva na formação de professores, realizada em 2024, evidenciou-se, à luz das investigações de Baez (2015) e Teixeira (2022), que as competências apontadas como fundamentais para a promoção do bem-estar na prática docente compreendem o autoconhecimento, a resiliência, a autoestima e o estabelecimento de metas. No contexto do referencial teórico sobre autores que discutem a psicologia

---

<sup>10</sup> Projeto ofertado pela Softex da Amazônia, em parceria com o Instituto Federal do Amazonas (IFAM), no período de janeiro a junho de 2024, através da Chamada Pública 03/2023.

aplicada ao contexto educacional como Norrish (2013), Seligman (2019) e Santos (2023), constato que a resiliência, a motivação, a capacidade de solucionar problemas, a liderança e a criatividade, representam competências essenciais para a efetivação de intervenções voltadas ao bem-estar.

Dessa forma, as competências decorrentes da psicologia positiva, que visam promover nos indivíduos o crescimento e funcionamento positivo (Santos, 2023), promover o fortalecimento do bem-estar (Cintra; Guerra, 2017), propiciar o desenvolvimento integral (Teixeira, 2022), alcançar a felicidade e o bem-estar emocional (Jardim, 2012), além de incentivar a prática das forças de caráter (Seligman, 2019), serão aqui denominadas como **competências socioemocionais**.

Já as competências oriundas do empreendedorismo, que buscam promover nos indivíduos a capacidade crítica, a liderança e comprometimento (Lopes *et al.*, 2017), transformando-os em pessoas criativas, comprometidas e diferenciadas em suas práticas educativas (Hengemuühle, 2014), habilitando-os a converter ideias em oportunidades (Dolabela, 2008; Dornelas, 2012), serão tratadas como **competências empreendedoras**.

Ao integrar competências empreendedoras e competências socioemocionais, promove-se o desenvolvimento de professores com maior capacidade de integração, criatividade e responsabilidade social. As competências empreendedoras permitem identificar oportunidades pedagógicas, planejar intervenções intencionais e favorecer o protagonismo discente; por sua vez, as competências socioemocionais orientam decisões éticas e relações interpessoais construtivas, fortalecendo vínculos com estudantes, pares e comunidade escolar. Assim, iniciativa, criatividade, empatia, planejamento e compromisso social passam a constituir dimensões estruturantes do processo formativo.

Com base no exposto, é possível compreender a ideia de **empreendedorismo positivo** como uma perspectiva que não só articula, mas também busca a sinergia entre os elementos constitutivos do empreendedorismo e da psicologia positiva, visando o desenvolvimento de competências empreendedoras e socioemocionais, dentro de um contexto educacional – nesta pesquisa, esse contexto é a formação inicial de professores.

Portanto, o empreendedorismo positivo emerge do diálogo entre dois campos consolidados do conhecimento: o empreendedorismo, tradicionalmente associado à inovação e à transformação de oportunidades em realizações concretas (Filion, 1999; Dolabela, 2008; Dornelas, 2012), e a Psicologia Positiva, inaugurada por Seligman (2002; 2012), cuja ênfase recai sobre o estudo científico das forças humanas, do bem-estar e do florescimento. Contudo, não se trata de mera justaposição conceitual, mas de uma

reorganização teórica que articula fundamentos distintos sob uma nova lógica formativa, direcionada à formação inicial de professores.

Enquanto o empreendedorismo, em seu viés clássico, esteve predominantemente vinculado à dimensão econômica, sua expansão para o âmbito educacional permitiu compreender competências como criatividade, planejamento e autonomia como dimensões constitutivas da docência. Paralelamente, a psicologia positiva introduziu no debate educacional competências como empatia, resiliência, gratidão e sentido, ampliando a compreensão da formação docente para além do domínio técnico-instrumental. A articulação desses dois campos possibilita uma leitura integral da docência, na qual ação transformadora e desenvolvimento humano se tornam dimensões indissociáveis.

Nesse sentido, o empreendedorismo positivo configura-se como um constructo teórico, que busca sistematizar e integrar contribuições do empreendedorismo educacional e da psicologia positiva no contexto da formação inicial de professores. Trata-se, portanto, de formar professores capazes de agir com autonomia, criatividade e planejamento, ao mesmo tempo em que cultivam ambientes de aprendizagem emocionalmente saudáveis, colaborativos e socialmente responsáveis.

Assim, considerando que o objetivo deste capítulo foi articular os conceitos centrais da pesquisa (formação inicial de professores, empreendedorismo e psicologia positiva), chego a ideia de empreendedorismo positivo, como novo constructo, para tratar da formação inicial de professores. Isso posto, passo a apresentar o itinerário metodológico para desenvolver a pesquisa empírica.

### 3 ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA<sup>11</sup>

Este capítulo tem por objetivo apresentar o itinerário metodológico para elaboração, implementação e avaliação de uma proposta formativa (produto educacional) desenvolvida na perspectiva empreendedora positiva com professores em formação inicial. Está organizado em quatro seções, a saber: local da pesquisa e participantes; abordagem da pesquisa; estratégia metodológica; e metodologia de análise dos dados.

#### 3.1 Local da pesquisa e participantes

A pesquisa foi desenvolvida na instituição onde o pesquisador atua como professor efetivo nos cursos de Administração, especificamente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC, *Campus* Rio Branco.

O Instituto Federal do Acre integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, composta por 38 institutos no país, totalizando mais de 400 unidades organizacionais. Esta rede se dedica à oferta de ensino gratuito, abrangendo desde o ensino médio até a pós-graduação. O IFAC deu início às suas atividades no final de julho de 2010, com uma oferta restrita a cursos técnicos nas modalidades presenciais subsequente (ou pós-médio), PROEJA (educação de jovens e adultos integrado ao médio) e cursos superiores em licenciatura e tecnológicos.

Há que se destacar que o IFAC é um dos Institutos mais recentes integrantes da Rede Federal de Educação. Atualmente, a instituição dispõe de seis campi distribuídos nas diferentes regiões do Estado do Acre. Os campi de Rio Branco, Baixada do Sol e Xapuri encontram-se localizados na região do Alto Acre; o *Campus* de Sena Madureira, localiza-se na região do Alto Purus; de Tarauacá na região correspondente a Tarauacá/Envira; e o *Campus* de Cruzeiro do Sul, encontra-se na região do Vale do Juruá, extremo ocidental do Brasil, região caracterizada por uma notável diversidade de riquezas naturais e, até pouco tempo, o acesso era exclusivamente por vias fluviais e aéreas.

Atualmente o IFAC oferta uma gama de Cursos de Licenciatura, distribuídos conforme as especificidades de cada *Campi*: no *Campus* Rio Branco, são ofertadas a Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Ciências Biológicas; no *Campus* Cruzeiro

---

<sup>11</sup> A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), e aprovada conforme registrado no parecer consubstanciado de nº 6.995.614, mediante o CAAE 81440824.6.0000.8119.

do Sul, encontram-se a Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Física; no *Campus* Sena Madureira, é oferecida a Licenciatura em Física; e, por fim, no *Campus* Xapuri, são disponibilizadas tanto a Licenciatura em Química quanto a Licenciatura em Ciências Biológicas.

A pesquisa ocorreu com licenciandos do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC, *Campus* Rio Branco. Embora tenha a concepção de que o público-alvo desta pesquisa consiste em professores em formação inicial, é imprescindível abordar algumas questões com a devida cautela e zelo, de modo a assegurar que os resultados representem de fato a realidade institucional. Partindo desse pressuposto, torna-se necessário estabelecer alguns critérios de inclusão e exclusão, a fim de que possa desenvolver a pesquisa de forma fidedigna.

Os critérios de inclusão dos participantes desta pesquisa consistem em: a) professores em formação inicial de licenciatura; b) concordar em participar da pesquisa.

O processo de seleção dos professores em formação inicial ocorreu mediante apresentação do projeto de pesquisa nas turmas do curso supracitado, nos turnos matutino e vespertino, de modo que foram incluídos aqueles que atenderam aos critérios previamente estabelecidos e que demonstraram interesse em participar da pesquisa.

Os critérios de exclusão para participação nesse estudo referem-se a: a) estudantes que não faziam parte da formação inicial de licenciatura; b) que não tinham interesse em participar da pesquisa.

Com a finalidade de atender aos princípios estabelecidos pela Resolução N° 510, de 07 de abril de 2016, que defende o respeito à dignidade humana por meio de padrões e orientações técnico-científicas em estudos envolvendo seres humanos, o projeto para a realização da pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), e **aprovado** conforme registrado no parecer consubstanciado de n° 6.995.614, mediante o CAAE 81440824.6.0000.8119.

### 3.2 Abordagem da pesquisa

Considerando que o objetivo desta pesquisa consiste em compreender em que aspectos um processo formativo à luz do empreendedorismo positivo contribui na formação inicial de professores, entendo que a abordagem mais adequada para essa investigação é a

qualitativa. Essa abordagem visa não apenas compreender, mas também aprofundar os fenômenos observados a partir da perspectiva dos participantes, aprofundando suas experiências, pontos de vistas e significados, ou seja, a maneira como percebem sua realidade, em um ambiente natural e em relação ao contexto em que estão inseridos (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

Optar por essa abordagem é reconhecer sua relevância de pesquisa através de alguns aspectos essenciais, conforme Flick (2009, p. 23, 24 e 25)

[...] o objeto de estudo é o fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário. Os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos, os campos de estudo não são situações artificiais criadas em laboratório, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana; [...] a pesquisa qualitativa leva em consideração que os pontos de vistas e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados; [...] a subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa, as reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, tornam-se dados; [...] os pontos de vista subjetivos constituem um primeiro ponto de partida.

A escolha pela abordagem qualitativa mostra-se adequada nas seguintes circunstâncias: quando se pretende investigar um problema ou questão de forma aprofundada; ao se necessitar identificar variáveis que não podem ser medidas facilmente; quando se busca uma compreensão abrangente e detalhada do tema em questão; ao se desejar proporcionar aos indivíduos a oportunidade de compartilhar suas experiências, ouvindo suas perspectivas e reduzindo as desigualdades de poder entre o pesquisador e os participantes; e quando se deseja compreender os contextos ou ambientes nos quais os participantes enfrentam um problema ou questão específica (Creswell, 2014).

A abordagem qualitativa concentra-se na análise do desenvolvimento dos acontecimentos em seus contextos naturais, buscando compreender como as realidades se constituem e se transformam ao longo do processo de investigação, reconhecendo a atuação do pesquisador como integrante desse processo.

Essa perspectiva pode ser compreendida como um conjunto de métodos interpretativos que visibilizam o mundo, convertendo-o em uma série de representações por meio de observações, anotações, registros e documentos (Sampieri; Collado; Lucio, 2013). O pesquisador que opta por essa abordagem deve ter clareza que se torna, ele próprio, uma ferramenta da investigação, em virtude de sua interação contínua e dinâmica com o fenômeno em estudo (Creswell, 2014).

### 3.3 Pesquisa-ação como estratégia metodológica

No contexto de uma abordagem qualitativa, identifico a pesquisa-ação como a estratégia metodológica de investigação mais adequada para orientar esse processo de pesquisa, pois conforme Tripp (2005), trata-se de uma estratégia que professores e pesquisadores utilizam com o objetivo de melhorar suas práticas de ensino.

Ainda conforme o autor, a pesquisa-ação se propõe a intervir no campo da prática e investigar a respeito dela, de modo que sejam indicadas e sugeridas, durante todo o processo de investigação, mudanças para a melhoria de sua prática.

Segundo Thiollent (2011, p. 8):

[...] a pesquisa-ação pode ser concebida como método, isto quer dizer um caminho ou um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos. Trata-se de construções complexas, relacionadas com as visões dos atores e as conceituações dos pesquisadores, bem como meio de identificação e resolução de problemas coletivos e como forma de aprendizagem dos atores e dos pesquisadores.

Um fator adicional significativo que influenciou na decisão de optar pela pesquisa-ação, se deu pelo fato dela ser naturalmente participativa e colaborativa entre os sujeitos da pesquisa. Essa abordagem permite que todos os envolvidos assumam o papel de protagonistas ao longo de todo o processo, configurando-se, assim, como um método fundamentado na interação dialógica entre pesquisados e pesquisador” (Lorenzi, 2021).

Ainda de acordo com sua característica colaborativa, a pesquisa-ação se evidencia como um processo dinâmico entre os participantes, pois segundo Desroche (2006, p. 33)

[...] é uma pesquisa em que os autores de pesquisas e os autores sociais se encontram reciprocamente implicados: os autores na pesquisa e os atores na ação. [...] seja como for, na pesquisa-ação, os atores deixam de ser simplesmente objeto de observação, de explicações ou de interpretações; eles se tornam sujeitos, partes atuantes na pesquisa, em sua concepção, seu desenrolar, sua redação e seu monitoramento [...].

Devido seu caráter colaborativo, a pesquisa-ação representa uma abordagem que combina a busca por conhecimento com a criação de alternativas para futuras intervenções, visando integrar pesquisa e prática, promovendo a autonomia e a efetividade das ações (Lorenzi, 2021), onde pesquisadores assumem um papel proativo na identificação e resolução dos problemas (Thiollent, 2011). Dessa forma, alinho-me ao pensamento de Azevedo (2014), quando menciona que o aspecto colaborativo e a participação efetiva dos

participantes na pesquisa-ação, evidenciam uma concordância e um entendimento comum entre a literatura.

Considerando a pesquisa-ação como estratégia metodológica, Thiollent (2011) nos apresenta alguns de seus principais aspectos, os quais estão apresentados no quadro 23.

Quadro 23 - Aspectos da pesquisa-ação

Existe uma interação ampla e clara entre os pesquisadores e os indivíduos envolvidos na situação estudada.
Essa interação define a prioridade dos problemas a serem investigados e das soluções a serem implementadas na forma de ações concretas.
O foco da investigação está na situação social e nos problemas de diversas naturezas que surgem dessa situação, e não nas pessoas em si.
O objetivo da pesquisa-ação é resolver ou, pelo menos, esclarecer os problemas identificados na situação observada.
Durante o processo, há um monitoramento contínuo das decisões, ações e das atividades intencionais dos participantes da situação.
A pesquisa não se restringe a uma simples forma de ação; visa também ampliar o conhecimento dos pesquisadores e elevar o nível de consciência dos indivíduos e grupos envolvidos.

Fonte: Elaboração própria, com base em Thiollent (2011).

Assim, pensar a pesquisa-ação como um processo de mudança, implica reconhecer seu caráter emancipatório, uma vez que se deve perceber no próprio participante, transformações que ocorrerão, não apenas em si próprio, como também em todo processo investigativo, ou seja, os sujeitos da pesquisa experimentam a oportunidade de se libertarem de mitos e preconceitos, previamente estabelecidos (Franco, 2005).

Portanto, isto indica que além de investigar a formação inicial de professores sustentada à luz do empreendedorismo positivo, esta pesquisa teve o objetivo de proporcionar momentos formativos que permitiram aos participantes avaliar e refletir sobre suas práticas e contextos nos quais estão inseridos, além de promover melhorias significativas para suas futuras ações docentes.

Considerando que a pesquisa foi realizada diretamente no contexto social em estudo, concordo com Franco (2005), que sustenta que os efeitos da pesquisa-ação devem gerar um processo de reflexão-ação, levando em conta a voz e as perspectivas dos participantes da pesquisa como elementos essenciais da investigação.

Dessa forma, a pesquisa-ação abandona o sentido diminuto da experimentação, permitindo que tanto o pesquisador quanto os participantes assumam, de forma consciente, um papel ativo na busca pelas possíveis transformações da realidade, pois um dos principais objetivos da pesquisa-ação consiste em “ [...] dar aos pesquisadores e participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora” (Thiollent, 2011, p. 14).

Uma vez que se trata de uma pesquisa conduzida diretamente no ambiente a ser investigado, é essencial que os procedimentos metodológicos sejam flexíveis, de modo a permitir os ajustes quando necessários, visto que não há intenção de controlar as variáveis (Franco, 2005). Thiollent (2011, p. 55) também evidencia esse caráter de flexibilidade quando afirma que

O planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível. Contrariamente a outros tipos de pesquisa, não se segue uma série de fases rígidas ordenadas. Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada [...]. Em geral, quando os planejadores de pesquisa elaboram *a priori* uma divisão em fases, eles sempre têm de infringir a ordem em função dos problemas imprevistos que aparecem em seguida. Preferimos apresentar o posto de partida e o ponto de chegada, sabendo que, no intervalo, haverá uma multiplicidade de caminhos a serem escolhidos em função das circunstâncias.

Esse aspecto de flexibilidade, conforme argumenta Tripp (2005), é necessário devido ao modelo cíclico que caracteriza o processo da pesquisa-ação, no qual a prática se desenvolve por meio da variação entre a ação e a investigação da ação realizada.

Desse modo, o processo da pesquisa-ação pode ser representado em uma espiral cíclica, na qual a ação requer reflexão, que, por sua vez, gera uma nova ação, que conseqüentemente, requer reflexão, e assim sucessivamente, configurando assim uma espiral dinâmica de constante aprimoramento (Lorenzi, 2021).

O ciclo da pesquisa-ação compreende quatro fases, seguindo as etapas propostas por Tripp (2005), para o seu desenvolvimento: diagnóstico, planejamento, implementação e avaliação, conforme apresentado na figura 4.

Figura 4 - Ciclo da pesquisa-ação



Fonte: Elaboração própria, com base em Tripp (2005).

Partindo desse direcionamento, pretendo através do ciclo da pesquisa-ação, apresentar caminhos, proposições e reflexões voltadas para uma proposta formativa destinada a professores em formação inicial, a partir da participação efetiva dos licenciandos do curso de Matemática. Além disso, busco “alcançar ações efetivas, transformações ou mudanças no campo social [...] ou, pelo menos, no avanço a ser dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais” (Thiollent, 2011, pp. 7, 49).

### 3.3.1 Fase diagnóstica

A fase diagnóstica consiste no esforço de “identificar as expectativas, os problemas da situação, as características da população e outros aspectos [...]” (Thiollent, 2011, p. 56). Já para Tripp (2005) a fase diagnóstica inicia-se com um processo de reconhecimento, que consiste em uma análise situacional abrangente, capaz de proporcionar uma visão ampla do contexto em que se insere a investigação, que inclui as práticas vigentes dos participantes e envolvidos da pesquisa.

Nesta pesquisa, esse foi o momento de estabelecer o contato com os professores em formação inicial dos Cursos de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus* Rio Branco – IFAC, permitindo identificar, através da aplicação de

um questionário, a concepção dos licenciandos, acerca das competências empreendedoras e socioemocionais que se configuram como fundamentais para a sua formação inicial.

### 3.3.2 Fase de planejamento

No que se refere a fase de planejamento, a elaboração de nossa proposta formativa contou com a participação e colaboração dos participantes da pesquisa, atendendo a determinação necessária do método da pesquisa-ação, conforme afirma Thiollent (2011, p. 79) “a formulação de um plano de ação constitui uma exigência fundamental [...] trata-se de uma ação na qual os principais participantes são os membros da situação”.

Essa etapa teve a finalidade de propor o planejamento colaborativo voltado para o desenvolvimento de uma proposta, destinada para a intervenção na problemática identificada. A importância dessa etapa é destacada por Tripp (2005, p. 454) ao afirmar que “[...] planeja-se o que planejar, começa-se a planejar, monitora-se o progresso do plano e avalia-se o plano antes de ir adiante para implementá-lo”.

Essa etapa de planejamento colaborativo, compreendeu não apenas a elaboração do cronograma de trabalho, como também a definição dos dias, duração e local para a realização dos encontros. Como proposta inicial sugeri que os encontros formativos acontecessem semanalmente.

### 3.3.3 Fase de implementação

Entendo que a fase de implementação é o momento central da investigação, pois nela está inserida a execução do plano de ação criado para abordar o problema identificado, promover soluções colaborativas e refletir sobre a prática profissional. Esse processo de reflexão se constitui formativo, pois de acordo com Thiollent (2011, p. 76), “[...] pesquisadores e participantes aprendem alguma coisa ao investigar e discutir possíveis ações cujos resultados oferecem novos ensinamentos”.

Essa etapa é considerada crucial, uma vez que conta com a participação ativa dos participantes da pesquisa, para que os produtos gerados, apresentem situações reais e respondam às necessidades do grupo. Assim sendo, “[...] a pesquisa-ação é participativa na medida em que inclui todos os que, de um modo ou de outro, estão envolvidos nela e é colaborativa em seu modo de trabalhar” (Tripp, 2005, p. 448).

Durante esta etapa, se fez necessário um exame mais apurado dos acontecimentos que emergiram no processo, lançando mão de registros escritos, gravação em áudio e vídeo e sistematização das observações. Para essa fase de implementação do plano de ação propus uma proposta formativa com quatro encontros formativos, com um encontro semanal, divididos em duas horas de mediação *on-line*, seis horas de estudo autônomo e duas horas de mediação presencial.

#### 3.3.4 Fase de avaliação

Considerando que esta pesquisa objetiva a formação inicial de professores em uma perspectiva empreendedora, a fase de avaliação foi o momento de refletir o processo da pesquisa-ação ao longo de toda a investigação. A fase de avaliação é uma atividade contínua ao longo de todo o ciclo da pesquisa-ação, pois segundo Tripp (2005, p. 454) “A reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu”.

Para Azevedo (2014) esta etapa da pesquisa-ação constitui momento de os participantes da pesquisa avaliarem sua participação geral, bem como de apresentarem sua visão de todo o processo formativo vivenciado. Propus a realização de um encontro formativo para a etapa de avaliação.

### 3.4 Metodologia de análise dos dados

Como metodologia de análise dos dados construídos pelos registros audiovisuais, produções textuais elaboradas pelos participantes, bem como anotações de campo elaboradas pelo pesquisador durante os momentos da pesquisa, opto pela Análise Textual Discursiva (ATD), por entender que se trata de uma metodologia de natureza compreensiva e interpretativa, que contribuiu de forma significativa para conhecer posicionamentos de professores em formação inicial (licenciandos) a respeito da elaboração de um processo formativo sustentado à luz do empreendedorismo positivo.

Utilizo a ATD, pois, conforme Moraes e Galiuzzi (2016, p. 13), trata-se de “[...] uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com o objetivo de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”, o que permite ir além de uma leitura

superficial dos textos, possibilitando criar novas interpretações do fenômeno investigado. Além disso, essa metodologia se afina com o tipo de pesquisa que realizo, dado que seu objetivo não é testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las; em vez disso, seu objetivo é compreender e reconstruir os conhecimentos existentes sobre os temas estudados.

O processo de análise que compreende a ATD, foi organizado através de um ciclo, composto de três etapas principais: 1) desmontagem dos textos ou processo de unitarização, que compreende observar detalhadamente os textos produzindo unidades de significado; 2) estabelecimento de relações ou categorização, constitui em indicar relações entre as unidades de significado; 3) captação do novo emergente ou criação do metatexto, que visa articular os dois elementos anteriores, ampliando a compreensão do objeto de pesquisa e a captação do novo emergente. A partir de uma sequência recorrente dessas três etapas, emerge um processo auto organizado de construção e compreensão de novos significados em relação a determinados fenômenos (Moraes; Galiuzzi, 2016).

Com base nesse ciclo, desenvolvo na primeira etapa o processo de unitarização, estabelecido a partir dos dados obtidos da contribuição dos participantes da pesquisa, para em seguida desmembrar as falas e percepções dos mesmos, unitarizando as respostas em unidades significativas. Nesta etapa, o objetivo foi examinar detalhadamente todas as falas e declarações dos licenciandos, para posteriormente, identificar os componentes fundamentais e agrupá-los em categorias principais (Moraes; Galiuzzi, 2016).

A segunda etapa do ciclo da ATD é a categorização, essa etapa teve por objetivo organizar os elementos anteriormente unitarizados. Esses elementos dispõem de relações semânticas, que correspondem a possibilidade de agrupamento de palavras que possuem significados similares. Portanto, nessa segunda etapa, que compreende a categorização das unidades de significado, o pesquisador avaliou e qualificou cada unidade, interagindo com as respostas, agrupa os significados e identificando as categorias que melhor refletissem as expressões dos participantes ao longo do processo de investigação (Moraes; Galiuzzi, 2016).

Na terceira etapa da ATD, a pesquisa examinou os resultados da unitarização em relação aos dados da categorização, objetivando promover a geração de novos conhecimentos com base nas descobertas obtidas até este momento. Dessa forma, nessa etapa do ciclo da ATD, que envolveu a criação do metatexto, entendo que é papel fundamental do pesquisador refletir sobre os conhecimentos adquiridos a partir das concepções e declarações dos participantes, que foram previamente reavaliadas e organizadas semanticamente (Moraes; Galiuzzi, 2016).

Portanto, entendo que a ATD contribuiu para uma compreensão mais clara do fenômeno em estudo, permitindo uma visão mais aprofundada, tanto do objeto quanto do processo investigativo, isso incluiu compreender em que aspectos um processo formativo à luz do empreendedorismo positivo, contribui na formação inicial de professores.

Em face ao exposto neste capítulo, isto é, o itinerário metodológico, por meio da pesquisa-ação, para o desenvolvimento da pesquisa empírica, ou seja, a proposta formativa (produto educacional) para a formação inicial de professores à luz do empreendedorismo positivo, além da metodologia para análise dos dados constituídos, passo, então, a apresentar o desenvolvimento da pesquisa-ação.

#### 4 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Ao empreender o desenvolvimento da pesquisa-ação, reconheço ser de fundamental importância da relação colaborativa entre o pesquisador e os participantes. Tal relação é primordial para que, através de cada etapa e processo vivenciado, se revelem caminhos e proposições relacionados ao objetivo da pesquisa que busca compreender em que aspectos um processo formativo à luz do empreendedorismo positivo contribui na formação inicial de professores.

Nesse sentido, apresento a seguir, na Figura 5, o planejamento para o desenvolvimento da pesquisa-ação.

Figura 5 - Planejamento inicial para o desenvolvimento da Pesquisa-ação



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Importante evidenciar que esse planejamento foi suscetível de mudanças, em vista das situações e circunstâncias que foram surgindo ao longo do processo. Essa flexibilidade, de acordo com Franco (2005) e Thiollent (2011), é uma das principais características da

pesquisa-ação, permitindo o replanejamento contínuo das ações em decorrência das dinâmicas que se desenrolam durante o processo.

#### **4.1 A etapa do diagnóstico**

Essa etapa da pesquisa consistiu na aplicação de um questionário, cujo objetivo principal foi de identificar as competências empreendedoras e socioemocionais que os licenciandos dos cursos de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Ciências Biológicas consideram fundamentais para a sua formação inicial.

Segundo Gil (2012), o questionário pode ser caracterizado como uma metodologia de investigação composta por um conjunto sistematizado de indagações dirigidas aos participantes do estudo, com a finalidade de coletar dados pertinentes a um tema específico. Esses dados abarcam uma gama variada de aspectos, que vão desde conhecimentos até crenças, valores e sentimentos, englobando, portanto, elementos de natureza mais subjetiva, conforme a concepção de Severino (2007).

##### **4.1.1 O processo de construção do questionário**

O processo de estruturação do questionário se deu através das competências que emergiram com maior frequência ao longo de nossa investigação no capítulo 2, a saber: 1) revisão de literatura sobre a formação de professores empreendedores (Busca de oportunidade; Iniciativa; Persistência; Resiliência; Criatividade; Comprometimento; Estabelecimento de Metas; Motivação); 2) autores que discutem o empreendedorismo no contexto educacional (Disciplina; Criticidade; Criatividade; Inovação; Cooperação; Transformar ideias em oportunidades); 3) considero, ainda, as contribuições provenientes da participação no Projeto Professor mais Empreendedor (Criatividade; Espírito colaborativo; Resiliência); 4) revisão de literatura relativa à psicologia positiva na formação inicial de professores (Autoconhecimento; Resiliência; Autoestima; Estabelecimento de metas); e 5) autores que discutem a psicologia positiva aplicada ao contexto educacional (Motivação; Solução de problemas; Liderança; Resiliência; Criatividade).

#### 4.1.2 O processo de aplicação do questionário

Considerando que o objetivo foi identificar as competências empreendedoras e socioemocionais que os licenciandos dos cursos de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Ciências Biológicas consideram fundamentais para a sua formação inicial, estruturo um questionário que foi disponibilizado tanto em versão impressa quanto na plataforma *Google Forms*. Essa possibilidade permitiu que os participantes optassem por responder o questionário de maneira *on-line* ou impressa, levando em consideração as circunstâncias presentes no momento da aplicação, como, por exemplo, a disponibilidade de acesso à internet.

O questionário (conforme Apêndice A), foi estruturado em três etapas: a primeira visou a identificação do participante, contemplando variáveis como idade, gênero, curso, período e *e-mail*; a segunda abordou a utilização das competências no ambiente da formação inicial; e a terceira procurou evidenciar as competências que cada licenciando considera fundamentais para a sua formação.

Antes da efetiva aplicação do questionário, agendo uma reunião com os coordenadores dos respectivos cursos, na qual apresento os objetivos da pesquisa. Após a obtenção das devidas autorizações por parte de cada coordenação, foram definidos os dias para a coleta de dados, que ocorreu entre 7 e 9 de outubro de 2024, abrangendo os turnos matutino, vespertino e noturno, no *Campus Rio Branco*.

A partir daí, inicio o contato com os professores de cada período, durante o qual apresento os objetivos de nossa investigação e busco definir os horários mais adequados para a coleta de dados. Assim, no momento e no local previamente acordados com os professores, dirigia-me a cada sala, onde realiza uma apresentação pessoal do pesquisador e dos objetivos da pesquisa, visando realçar a importância da participação de cada licenciando.

Após a contextualização inicial, procedi à entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a devida assinatura, destinado àqueles que manifestassem interesse e disponibilidade para colaborar com a pesquisa. Em seguida era disponibilizado o questionário em ambas as modalidades, tanto na versão impressa, quanto na versão digital, acessível por meio de um link ou *QR Code*, para que os participantes pudessem preenchê-lo. O tempo médio estimado para responder ao questionário variava entre 10 a 15 minutos.

Após a aplicação do questionário, os dados coletados, foram tabulados em planilha do Excel e analisados via software estatístico JAMOV<sup>12</sup>, versão 2.3. A análise desse processamento será apresentada a seguir.

#### 4.1.3 Análise da aplicação do questionário

A análise da aplicação do questionário será apresentada em três etapas, que são: Etapa 1 - Identificação dos participantes; Etapa II – Desenvolvimento de competências no ambiente da formação inicial; Etapa III – Competências consideradas essenciais para a formação inicial;

##### Etapa 1 - Identificação dos participantes

Na análise descritiva, dos dois cursos, a maioria dos alunos estão na faixa etária de 18 a 26 anos (n= 83, 58,9 %), são do sexo feminino (n=102, 72.3%) e cursam licenciatura em Ciências Biológicas. Demais informações encontram-se na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 - Frequência absoluta e relativa da amostra de licenciandos do IFAC - *Campus Rio Branco*.

	<b>Variáveis</b>	<b>n</b>	<b>% relativa</b>	<b>% absoluta</b>
Idade	18 a 26 anos	83	58,9%	58,9%
	27 a 38 anos	41	29,1%	87,9%
	39 a 49 anos	16	11,3%	99,3%
	Acima de 50 anos	1	0,7%	100,0%
Sexo	Masculino	39	27,7%	27,7%
	Feminino	102	72,3%	100,0%
Curso	Matemática	36	25,5%	25,5%
	Ciências Biológicas	105	74,5%	100,0%

Fonte: Elaboração própria, 2024.

<sup>12</sup> JAMOV<sup>12</sup> é um software livre e de código aberto utilizado para análise de dados e realização de testes estatísticos que oferece uma interface intuitiva e acessível. A versão 2.3, inclui novas funcionalidades, melhorias e suporte expandido para métodos estatísticos avançados. Para maiores informações, consulte o site oficial do JAMOV<sup>12</sup>: [www.jamovi.org](http://www.jamovi.org).

Ao analisar descritivamente cada curso em relação a idade, a maioria para os dois cursos encontravam-se na faixa etária entre 18 e 26 anos. Desse universo de licenciandos, no que se refere a variável sexo, observa-se que a maioria, 72,3% declarou pertencer ao gênero feminino (n=102), enquanto 27,7% (n=39), correspondem ao gênero masculino.

Na análise descritiva, foi realizada uma observação a respeito de cada curso, considerando os períodos, os turnos e os respectivos quantitativos de licenciandos, conforme especificado de maneira detalhada na Tabela 2.

Tabela 2 - Quantitativo de licenciandos por período e turno

<b>Curso</b>	<b>Período</b>	<b>Turno</b>	<b>Quantidade de licenciandos</b>
Matemática	2º	Manhã	12
	4º	Manhã	8
	6º	Manhã	8
	8º	Manhã	8
Ciências Biológicas	1º	Noite	22
	2º	Tarde	21
	3º	Noite	15
	4º	Tarde	2
	5º	Noite	15
	6º	Tarde	9
	7º	Noite	15
	8º	Tarde	6
<b>Total</b>			<b>141</b>

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Conforme evidenciado na Tabela 2, 141 licenciandos participaram da pesquisa. Dentre esses participantes, 25,5% (n=36) pertenciam ao curso de Licenciatura em Matemática e 74,5% (n=105) correspondiam ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

#### Etapa II – Desenvolvimento de competências no ambiente da formação inicial

Na análise descritiva sobre o desenvolvimento de competências no ambiente da formação inicial verificada em toda a amostra, considerando a média (m) e o desvio padrão (dp), destacavam-se entre elas, com maior frequência de utilização a “Cooperação e Trabalho

em equipe” (m=91.4, dp=15.8), o “Autoconhecimento” (m=88.8, dp=17,1), a “Empatia” (m=81.4, dp=19.1), o “Planejamento com estabelecimento de metas” (m=79.9, dp=17.8) e “comunicação e assertividade” (m=78.3, dp=18.7). A competência indicada com menor frequência de utilização foi “Criatividade” com média de 69.9 (dp=17.6), conforme sistematizado na Tabela 3.

Tabela 3 - Análise descritiva do desenvolvimento de competências no ambiente da formação inicial

Variáveis	Média	Mediana	dp
Cooperação e Trabalho em equipe	9.14	10.0	15.8
Autoconhecimento	8.88	10.0	17.1
Empatia	8.14	8.33	19.1
Planejamento com Estabelecimento de metas	7.99	8.33	17.8
Comunicação e Assertividade	7.83	8.33	18.7
Resiliência	7.70	8.33	18.0
Liderança	7.67	8.33	19.4
Autoestima	7.54	8.33	20.5
Motivação	7.36	6.67	18.1
Criatividade	6.96	6.67	17.6

Fonte: Elaboração própria, 2024.

As competências que revelaram médias mais baixas, evidenciando uma menor frequência de utilização, apontaram que os participantes da pesquisa, em grande parte, ou não fazem uso dessas competências, ou apenas utilizam algumas vezes. Tal constatação sugere a necessidade de promover o desenvolvimento dessas competências no ambiente da formação inicial.

### Etapa III – Competências consideradas essenciais para a formação inicial

Na análise sobre as competências consideradas essenciais pelos licenciandos, estabeleci uma hierarquia que as classificou da mais importante à menos importante. As cinco competências que emergiram como mais significativas foram: “Planejamento com estabelecimento de metas”, “Criatividade”, “Empatia”, “Autoconhecimento”, “Cooperação e Trabalho em equipe”. Por sua vez, a competência que obteve a menor média em termos de

essencialidade foi a “Autoestima”. As informações detalhadas podem ser consultadas na tabela 4, apresentada abaixo.

Tabela 4 - Análise descritiva sobre as competências essenciais para a formação inicial

Variáveis	Média	Mediana	dp
Planejamento com Estabelecimento de metas	7.06	8.00	2.87
Criatividade	6.34	7.00	3.02
Empatia	6.02	6.00	2.65
Autoconhecimento	5.94	5.00	2.93
Cooperação e Trabalho em equipe	5.81	6.00	2.68
Motivação	5.78	6.00	2.78
Resiliência	5.59	6.00	3.09
Comunicação e Assertividade	5.49	6.00	3.13
Liderança	5.21	5.00	2.92
Autoestima	4.32	3.00	3.12

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Ao analisar as competências consideradas essenciais pelos acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Ciências Biológicas, organizadas em uma hierarquia (da mais relevante para a menos relevante), identificou-se um conjunto de dez competências que se destacavam em termos de importância. Essas competências, apresentadas em ordem decrescente de essencialidade, incluem: “Planejamento com estabelecimento de metas” ( $7.06 \pm 2.87$ ), “Criatividade” ( $6.34 \pm 3.02$ ), “Empatia” ( $6.02 \pm 2.65$ ), “Autoconhecimento” ( $5.94 \pm 2.93$ ), “Cooperação e Trabalho em equipe” ( $5.81 \pm 2.68$ ), “Motivação” ( $5.78 \pm 2.78$ ), “Resiliência” ( $5.59 \pm 3.09$ ), “Comunicação e Assertividade” ( $5.49 \pm 3.13$ ), “Liderança” ( $5.21 \pm 2.92$ ) e “Autoestima” ( $4.32 \pm 3.12$ ), com suas respectivas médias e desvios padrão.

Essa classificação oferece um panorama das competências que os licenciandos, futuros professores, consideravam essenciais para sua formação e atuação profissional.

Como forma de estabelecer critérios para a definição das competências a serem incluídas na composição da primeira versão da proposta formativa, foram consideradas aquelas que obtiveram média  $\leq 7.0$ , conforme apresentado na Tabela 3, que aborda a utilização das competências no ambiente da formação inicial. Além disso, foram consideradas as competências que alcançaram média  $\geq 6.0$ , correspondentes à Tabela 4, que

examinou, por meio da perspectiva dos licenciandos, as competências consideradas essenciais para a formação inicial de professores.

Considerando o exposto, a análise do questionário, mostrou que as competências consideradas essenciais para a formação inicial de professores, foram: empatia; criatividade; planejamento com estabelecimento de metas.

#### 4.1.4 Resultado da análise da aplicação do questionário

O resultado da análise da aplicação do questionário, indicou as competências consideradas essenciais para a formação inicial de professores: empatia; criatividade; planejamento com estabelecimento de metas. Essas competências representaram “temática/conteúdo” para elaboração da proposta formativa, segunda etapa da pesquisa-ação.

A seguir, trato de cada competência à luz da literatura específica, bem como discuto as condições sob as quais cada competência foi implementada e desenvolvida.

##### 4.1.4.1 Empatia

No início do século XIX, a concepção de empatia como uma característica que permite alguém reconhecer e compreender o que está na consciência de outra pessoa, já se encontrava profundamente utilizada e exercia uma influência predominante em alguns campos da Psicologia e das Ciências sociais (Sampaio; Camino, 2009).

A empatia tem sido amplamente reconhecida como um atributo necessário à diversos profissionais, pois sugere que essa competência social tem a tendência para provocar efeitos interpessoais mais positivos, contribuindo para a formação de relações mais harmoniosas e agradáveis (Falcone, 1999).

Etimologicamente, a palavra “empatia” deriva do termo grego “*empátieia*”, que significa “entrar dentro do sentimento”, indicando, assim, a capacidade de perceber a experiência subjetiva de outra pessoa. O Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa define o termo empatia como um processo de identificação no qual o indivíduo se coloca no lugar do outro e, com base em suas próprias suposições ou impressões, busca compreender o comportamento do outro.

Segundo Falcone (1999, p. 24) a empatia é definida como uma habilidade de comunicação que inclui três componentes fundamentais:

1) um componente cognitivo, caracterizado pela capacidade de compreender, acuradamente, os sentimentos e perspectivas de outra pessoa; 2) um componente afetivo, identificado por sentimento de compaixão e simpatia pela outra pessoa, além de preocupação com o bem-estar desta; 3) um componente comportamental, que consiste em transmitir um entendimento explícito do sentimento e da perspectiva da outra pessoa, de tal maneira que esta se sinta, profundamente compreendida.

Empatia é definida, segundo Jardim (2007) como a capacidade de ouvir atentamente, de modo a perceber os pensamentos, sentimentos e intenções do interlocutor, fornecendo não apenas a compreensão adequada da situação expressa, mas também oferecendo o encorajamento necessário para enfrentar situações semelhantes no futuro.

Krznaric (2015) afirma que a empatia, além de se caracterizar como uma atitude afetuosa e atenciosa em relação ao outro, configura um ideal dotado de não apenas transformar nossas vidas, como também de promover profundas mudanças sociais. O autor se propõe ainda a conceituar o termo como a arte de se colocar no lugar do outro por meio da imaginação, compreendendo seus sentimentos e perspectivas e usando essa compreensão para guiar as próprias ações.

De acordo com as reflexões de Falcone (1999), qualquer pessoa que adquira a habilidade de comportar-se de forma empática, poderá generalizar essa competência para as suas relações pessoais e profissionais, pois segundo afirmam Sampaio e Camino (2009), as experiências empáticas constituem um importante componente da vida em sociedade, contribuindo para a integração social e para o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis.

No contexto de questionamento e reflexão, busco compreender se, realmente é possível, ampliar nossa capacidade empática a tal ponto que possamos expandir nossa capacidade de olhar com os olhos de outra pessoa. Há uma notável concordância entre os especialistas de que o potencial empático pode ser desenvolvido e cultivado ao longo da vida, sendo reconhecida a importância dessa competência também no âmbito educacional, o que justifica sua inclusão como parte fundamental do currículo ao lado da leitura, escrita e aritmética (Krznaric, 2015).

Desenvolver a competência social da empatia exige, portanto, autocontrole em relação à reação imediata ao comportamento do interlocutor, bem como uma observação detalhada das pistas que sinalizam sua situação, a qual se demonstra também por meio de

componentes verbais e não verbais que facilitam a partilha da experiência (Jardim, 2007). O autor ainda elenca, dentre as diversas estratégias que promovem o desenvolvimento desta competência, as seguintes: escuta ativa, que implica prestar total atenção ao interlocutor, demonstrar interesse e reformular o que foi dito para garantir a compreensão; *role-playing*, que envolve simulações de situações em que os participantes devem assumir diferentes papéis, permitindo a vivência das emoções de outras pessoas; diálogo aberto e feedback, que promovem discussões abertas e honestas sobre experiências emocionais, criando um espaço seguro para a expressão de sentimentos; e modelagem de habilidades sociais, que abrange workshops ou sessões que ensinam habilidades sociais essenciais, como a comunicação eficaz e a resolução de conflitos.

Portanto, as investigações realizadas acerca desse tema, demonstram que os benefícios inerentes à empatia, não apenas contribuem para a manutenção da qualidade nas relações interpessoais, como também provoca efeitos positivos em diversas interações. Tal constatação ressalta a importância do desenvolvimento desta competência no contexto da formação inicial de professores.

#### 4.1.4.2 Criatividade

A missão da escola consiste, antes de tudo, em proporcionar a todos os alunos um desenvolvimento integral, assegurando-lhes a capacidade de realizar suas aspirações pessoais conjuntamente com os interesses da sociedade e em benefício desta, mas acima de tudo, promovendo sua felicidade. Entre as qualidades cujo desenvolvimento pode contribuir para o alcance dos objetivos expostos, destaca-se a criatividade, cuja valorização e incentivo tem despertado um interesse cada vez por parte dos educadores em sua implementação no contexto estudantil (Sierra *et al.* 2008).

Segundo Sierra *et al.* (2008), a criatividade se constitui como uma das características mais valiosas para o desempenho eficaz na sociedade do conhecimento, na qual as pessoas devem se comportar como aprendizes ativos, inventores de saberes, dotando-se de inteligências múltiplas e demonstrando a capacidade de se adaptar tanto a ambientes planejados quanto a situações imprevisíveis. A criatividade é uma qualidade que todas as pessoas possuem em maior ou menor proporção, sendo suscetível de ser desenvolvida quando se criam condições sociais e educacionais adequadas (Morais; Pinho, 2017).

Conceituar o termo criatividade não se revela uma tarefa fácil, muito provavelmente devido seu caráter polissêmico e multidimensional. Segundo Jardim (2007), a criatividade é definida como a capacidade de operacionalizar conhecimentos, atitudes e habilidades com o intuito de produzir novas ideias, culminando desse um produto original e valioso. Amabile (2012) argumenta que a criatividade se manifesta como a resposta, produto ou solução para uma tarefa em aberto, ou ainda compreendida como o processo de desenvolver ideias originais que contenham valor (Robinson, 2012), resultando na criação de novos projetos ou ideias que, até aquele momento, permaneciam completamente desconhecidos para o criador (King; Schilicksupp, 1999). De forma mais ampla, a criatividade está associada à capacidade de produzir respostas incomuns e de significativo valor social (Sierra *et al.* 2008).

Compreende-se que o ato criativo se origina com as experiências singulares de cada indivíduo, assim como em sua capacidade de readaptá-las, recriá-las e transformá-las em novas ideias e, sobretudo, de ser capaz de ir além delas (Morais; Pinho, 2017). Mas que uma ideia se transforme em uma produção criativa, faz-se necessário primeiramente que o indivíduo tenha o espírito de iniciativa, que segundo Jardim (2007, p.87) corresponde a “fazer as coisas ou propor as ações necessárias sem ser forçado pelos acontecimentos ou mesmo antes de ser solicitado por alguém”.

Conforma registrado por Jardim (2007, p. 118 e 119), em sua pesquisa de doutoramento, identificam-se seis fatores que favorecem a produção criativa:

- 1) inteligência – que implica três habilidades cognitivas: síntese (para redefinir problemas, isto é, para ver a questão sob um novo ângulo), analítica (para reconhecer a ideia em que vale a pena investir) e prático-contextual (para ser capaz de persuadir outras pessoas sobre o valor das próprias ideias); e comporta três tipos de “insight”: de codificação seletiva (reconhecimento de informações que não pareciam óbvias), de comparação seletiva (analogia entre o velho e o novo) e de combinação seletiva (reunião de informações cuja conexão não é óbvia);
- 2) estilos intelectuais – que se distribuem em três tipos: legislativo (preferência por formular problemas e criar novas regras e novos modos de ver as coisas, executivo (preferência por implementar ideias, com destaque para problemas com uma estrutura clara e bem definida) e judiciário (preferência por emitir julgamentos, avaliar pessoas, tarefas e regras);
- 3) conhecimentos – em que estão envolvidos dois tipos de conhecimento: formal (veiculado através de livros, conferências ou outros meios de instrução) e informal (adquirido por meio da dedicação a uma determinada área);
- 4) personalidade – traços que contribuem para a expressão da criatividade: predisposição para correr riscos, confiança em si mesmo, tolerância à ambiguidade, coragem para expressar novas ideias, perseverança diante de obstáculos e um certo grau de autoestima;
- 5) motivação – intrínseca e extrínseca (desejo de dominar determinado problema, de reconhecimento, de aumentar a autoestima, de imortalidade, de descobrir uma ordem subjacente nas coisas);
- 6) contexto ambiental – afeta a produção criativa de três formas: grau em que favorece a geração de novas ideias, extensão em que encoraja e dá suporte ao desenvolvimento de ideias criativas, e avaliação que é feita do produto criativo.

Entre as técnicas que se mostram eficazes geração de ideias criativas, Jardim (2007), destaca a técnica do *brainstorming*, também conhecida como tempestade cerebral ou chuva de ideias, cuja finalidade principal é estimular a produção de uma grande quantidade de ideias e processar esses dados em um grupo especificamente constituído para tal propósito. Outra técnica que favorece o desenvolvimento da criatividade consiste na utilização de jogos e dinâmicas que desafiem o pensamento lateral e a resolução de problemas, estimulando a mente a pensar de maneira inovadora e a ultrapassar os limites convencionais.

Os resultados dos processos criativos revelam-se satisfatórios, quando o ambiente é favorável, ou seja, quando se promovem condições para o estímulo do desenvolvimento dessa competência. Referindo-se a um contexto educacional, Sierra *et al.* (2008), argumenta que é preciso que o professor incorpore estratégias que incluam o uso de inteligências múltiplas, bem como o fomento ao pensamento reflexivo e crítico, a realização de atividades cooperativas, a investigação e a problematização, além de uma aproximação à realidade. Ademais, segundo a autora, uma condição essencial para o desenvolvimento da criatividade nos estudantes reside na prática de um ensino criativo por parte do professor, o qual deve englobar o uso de procedimentos variados e inovadores a fim de facilitar a aprendizagem, tornando-a mais significativa.

#### 4.1.4.3 Planejamento com estabelecimento de metas

A etimologia da palavra “planejar” vem do latim *planus*, que significa “achatado ou nivelado”, que tem a mesma raiz que a palavra *planum*, cuja tradução é “superfície lisa”. Ambas as expressões transmitem o sentido de organizar uma atividade em uma superfície, de forma que possamos enxergar seu objetivo sob uma perspectiva privilegiada. O Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa define o termo planejamento como um conjunto de procedimentos e ações direcionadas à realização de determinada tarefa e/ou projeto, enquanto a noção de meta é descrita como um objetivo que se almeja alcançar.

A competência de planejamento com estabelecimento de metas é de fundamental importância, tanto no contexto pessoal quanto profissional, configurando-se como um elemento crucial para a organização eficaz e a realização de objetivos. Segundo Cachoeira e Medeiros (2017), o planejamento refere-se à capacidade de delinear um conjunto de ações a serem implementadas visando a obtenção de um objetivo específico. Os autores acrescentam ainda que, ao estabelecer metas, não apenas delineamos uma definição clara e mensurável dos resultados desejados, mas também procuramos os caminhos necessários para alcançá-

las, aumentando assim, as possibilidades de êxito. Concordo com a afirmação dos autores de que esta competência é aplicável a todas as áreas da vida, abrangendo aspectos pessoais, profissionais e, sobretudo, no contexto educacional, com ênfase na formação inicial de professores.

O planejamento e o estabelecimento de metas correspondem a uma ação mental que emerge como uma atividade humana fundamental, uma vez que possibilita a capacidade de guiar os nossos passos diante de situações imprevisíveis (Januário, 2017).

Quando esta competência é aplicada no contexto escolar, Fusari (1990) sustenta que a ausência de um processo estruturado de planejamento com estabelecimento de metas, aliada às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes no exercício do seu trabalho, resulta em uma contínua improvisação pedagógica nas aulas. Em outras palavras, segundo o autor, aquilo que deveria constituir uma prática eventual acaba transformando-se em uma "regra", comprometendo, assim, não apenas a aprendizagem dos alunos, mas também o próprio trabalho escolar como um todo.

Portanto, a meta é caracterizada por sua objetividade, seguida de um planejamento que, de maneira geralmente escrita, deve ser claro e preciso, o que aumenta o senso de propósito e oferece uma visão clara do que se deseja alcançar (Neiva, 2010). A autora enfatiza, ainda, que a ausência de clareza nas metas ou a falta de um plano bem estruturado pode resultar em frustração e à falta de progresso, além de que a rigidez no planejamento pode configurar como um obstáculo em ambientes dinâmicos, nos quais a flexibilidade é necessária.

Algumas ferramentas e técnicas podem ser adaptadas conforme as necessidades específicas de cada contexto, favorecendo um planejamento mais eficaz e o alcance de metas de forma estruturada. Entre as diversas estratégias que promovem o desenvolvimento da competência de planejamento com estabelecimento de metas, Costa (2007) destaca a Matriz GUT, também conhecida como Matriz de Priorização; o Diagrama de Ishikawa, frequentemente denominado Diagrama de Causa e Efeito, cuja finalidade é organizar o raciocínio durante as discussões sobre um problema prioritário; e o Método 5W2H, que consiste em uma ferramenta de gestão utilizada para definir direcionamentos estratégicos de um planejamento.

## 4.2 A etapa do planejamento

A etapa do planejamento foi caracterizada pela estruturação do curso de formação, tendo como conteúdo/temática as competências que emergiram a partir da análise da aplicação do questionário com os licenciandos do IFAC.

Em dezembro de 2024, tive a intenção de, junto aos participantes da pesquisa, discutir o planejamento e (re)elaborar, se fosse o caso, conforme sugestões.

### 4.2.1 Estruturação do Curso de Formação

O Curso de Formação intitula-se “Empreendedorismo positivo no desenvolvimento de competências empreendedoras e socioemocionais na formação inicial de professores”. Essa proposta destinou-se, inicialmente, aos licenciandos de Matemática do IFAC – *Campus* Rio Branco. A estrutura da proposta apresenta uma carga horária total de 40 horas, organizada em quatro encontros formativos, realizados de forma semanal, sendo subdividido em 16 horas de mediação presencial, 6 horas de mediação *on-line* e 18 horas de atividades a serem desenvolvidas de forma autônoma pelos participantes.

A proposta formativa tem por objetivo geral desenvolver competências empreendedoras e socioemocionais na formação inicial de professores. Constituem os objetivos específicos desta proposta: promover a reflexão entre os licenciandos acerca da importância das competências empreendedoras e socioemocionais na formação inicial de professores; proporcionar experiências de aprendizagem que possibilitem aos licenciandos aplicar, de maneira contextualizada, os princípios do empreendedorismo positivo em ambientes educacionais; desenvolver e implementar instrumentos de avaliação que permitam mensurar a eficácia da proposta formativa, permitindo a análise crítica do desenvolvimento das competências abordadas junto aos licenciandos.

Como caminho metodológico de ensino para estruturar a proposta formativa, utilizo a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez<sup>13</sup>.

O Arco de Maguerez, constitui um caminho metodológico que orienta o processo de construção do conhecimento, utilizando um recorte da realidade como ponto de partida e de

---

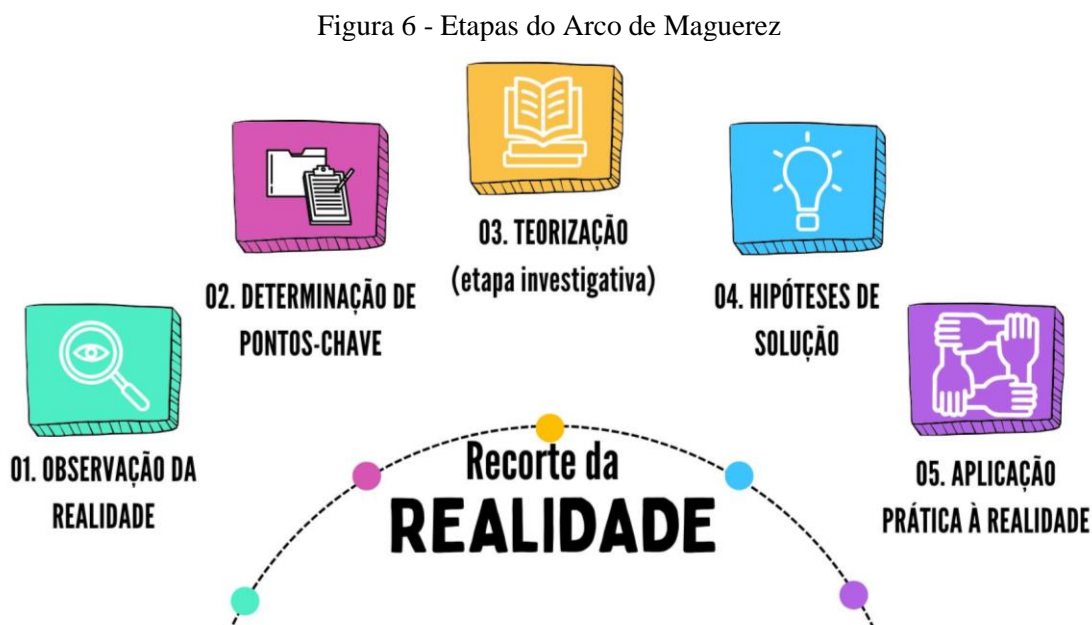
<sup>13</sup> No que se refere às origens do Arco, os fundamentos teóricos que o sustentam, as diferentes versões que dele derivam, bem como suas etapas que se desenvolvem com a metodologia da problematização, verificar o que é discutido por Colombo e Berbel (2007), Bordenave (2009), Berbel e Gamboa (2011), Berbel, Villardi e Cyrino (2015), entre outros.

chegada do estudo, propondo uma imersão na realidade, não apenas para aprendê-la, mas também para intervir de maneira crítica e reflexiva, visando a busca de soluções para os desafios que emergem dessa realidade (Berbel, 2011).

Em sua investigação intitulada “O método do Arco: uma forma de fazer educação”, Bordenave (2009), sustenta que o método se fundamenta na participação ativa dos alunos, complementada pela intervenção orientadora do professor. Ainda segundo o autor, essa abordagem é estruturada em cinco etapas: a observação da realidade; a identificação de variáveis chave; a busca da causa do problema; proposição de alternativas de solução; e aplicação dessas soluções à realidade. Essa sequência metodológica visa não apenas à compreensão profunda dos fenômenos, mas também à capacitação dos alunos para atuarem de maneira reflexiva e crítica em sua realidade.

De acordo com Berbel e Gamboa (2011), identificam-se três versões para o Arco de Magueréz: 1) a versão original elaborada por Charles Magueréz na década de 1960; 2) a segunda versão, que abrange a interpretação e aplicação do método por Bordenave e Pereira em 1982; e 3) a Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz e o terceiro exercício de explicação por Berbel em 1995.

Utilizo as cinco etapas do Arco de Magueréz, conforme Berbel, Villardi e Cyrino (2015), representadas na Figura 6.



Fonte: Elaboração própria, com base em Berbel, Villardi e Cyrino (2015).

O modelo proposto se divide em cinco etapas que se desenvolvem a partir de um recorte da realidade:

1) **observação da realidade** – esta etapa inicial refere-se a uma observação atenta do que o aluno percebe de uma parcela da realidade, com o intuito de identificar dificuldades que se manifestam como problemas;

2) **determinação de pontos-chave** – na sequência, o aluno se dedica a definir os aspectos centrais do problema e os possíveis determinantes contextuais constituirão o objeto de pesquisa, que servirão para aprofundar a compreensão do problema em questão;

3) **teorização** – esta etapa se caracteriza como investigação rigorosa, onde os alunos buscam conhecimentos e informações por meio de pesquisas bibliográficas, entrevistas, consulta a especialistas, entre outros, acerca do problema;

4) **hipóteses de solução** – nesta fase mobilizam-se o potencial criativo e reflexivo do aluno, desafiando-o a pensar de modo inovador; e

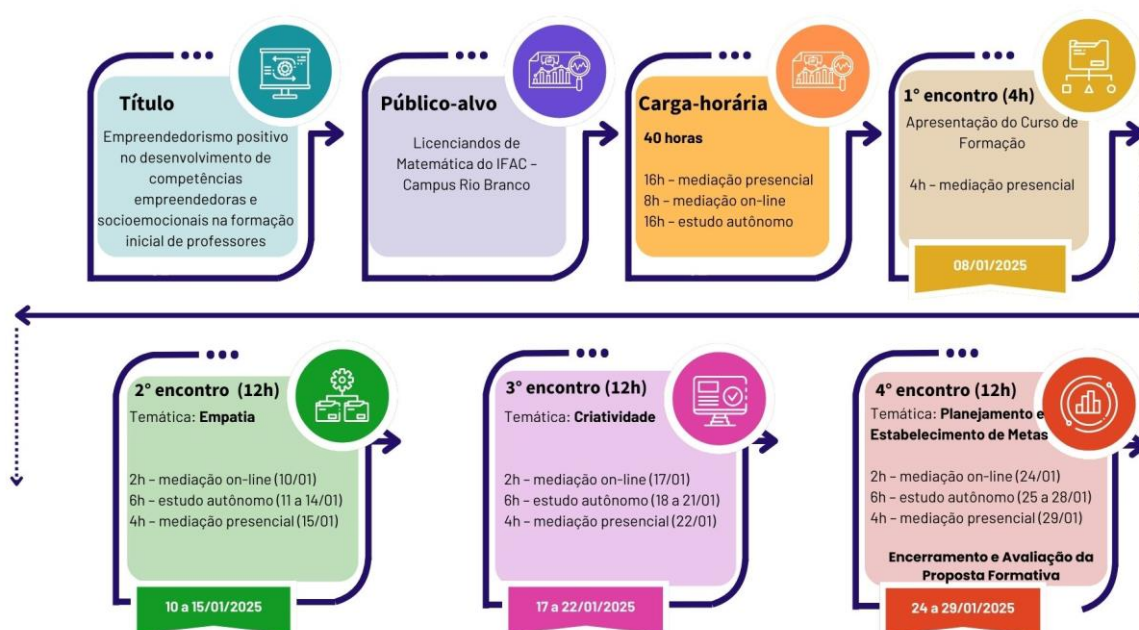
5) **aplicação prática à realidade** – por fim, esta etapa contempla a análise crítica e seleção das propostas de solução mais viáveis, que se configuram como contribuições para a transformação da realidade investigada, como forma de socializar o conhecimento adquirido (Berbel; Villardi e Cyrino, 2015).

O Curso de Formação intitulado “Empreendedorismo positivo no desenvolvimento de competências empreendedoras e socioemocionais na formação inicial de professores”, foi implementado ao longo de quatro encontros, nos quais apresento a seguir, não só o desenho do Curso como também a estrutura detalhada do planejamento correspondente a cada encontro formativo.

#### 4.2.2 Planejamento dos encontros formativos

O desenho da proposta formativa que compreende o título, público-alvo, carga-horária e o resumo dos quatro encontros formativos, está representado na Figura 7.

Figura 7 - Desenho da Proposta Formativa



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Dessa forma, a figura 7 apresenta-se como um componente gráfico que contribui significativamente para a compreensão da estrutura do curso. Considero que este elemento foi fundamental para proporcionar clareza e orientação aos participantes, viabilizando uma antecipação do percurso formativo de maneira clara e estruturada.

A seguir, apresento no Quadro 24, a estrutura detalhada do planejamento correspondente a cada encontro formativo.

<b>PROPOSTA FORMATIVA</b>
<b>Título:</b> Empreendedorismo positivo no desenvolvimento de competências empreendedoras e socioemocionais na formação inicial de professores
<b>Público-alvo:</b> Licenciandos de Matemática e Ciências Biológicas do IFAC – <i>Campus</i> Rio Branco
<b>Carga-horária:</b> 40h (organizada em quatro encontros formativos, realizados de forma semanal, onde cada encontro, que se desenvolverá a temática/conteúdo, será subdividido em: quatro horas de mediação presencial; duas horas de mediação <i>on-line</i> ; e seis horas de atividades a serem desenvolvidas de forma autônoma pelos participantes)
<b>Objetivo geral:</b> Promover o desenvolvimento de competências empreendedoras e socioemocionais em professores em formação inicial

Quadro 24 - Estrutura detalhada do planejamento

<b>1° Encontro Formativo</b>			
<b>Tema:</b> Apresentação da proposta Formativa			
<b>Objetivo do encontro:</b> Estabelecer expectativas e criar um ambiente colaborativo para desenvolvimento da proposta formativa do curso			
Tipo de Mediação (data)	Carga horária	Objetivo específico	Atividade
Presencial (08/01/25)	4h	Favorecer a integração entre os participantes e o mediador, proporcionando um ambiente de acolhimento e abertura.	<p>Dar boas-vindas aos participantes, agradecendo pela parceria da Coordenação de Licenciatura em Matemática. Esperar que esse curso/formação/construção possa agregar muito para todos, não só na dimensão profissional como também pessoal.</p> <p>Essa formação tem como título: Empreendedorismo positivo no desenvolvimento de competências empreendedoras e socioemocionais na formação inicial de professores, onde pretende-se abordar o empreendedorismo e a psicologia positiva dentro do contexto educacional;</p> <p>Realizar a Dinâmica “A Rede” (D’Ávila, 2021). Apresentação: nome, período, expectativas sobre a formação, uma característica que lhe define... (Tempo: 30-45 min).</p>
		Introduzir os participantes à proposta formativa e seus objetivos.	Apresentar a proposta formativa, enfatizando sua relevância e objetivos centrais, como também, estabelecer alguns acordos para um melhor desenvolvimento dos encontros: contrato de convivência: dia e horário dos encontros presenciais, intervalo / <i>on-line</i> ; e como se dará o estudo autônomo; trabalho em equipe; certificação para uma participação de 75%; <b>assinar a lista</b> (Tempo: 30-45 min).

		<p>Em seguida, solicitar a leitura (<b>compartilhada</b>) e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo que os participantes estejam plenamente cientes dos aspectos éticos e legais envolvidos. Será disponibilizado o arquivo para uma leitura dos participantes e será assinado no próximo encontro presencial, considerando a quantidade dos alunos (Tempo: 15 min).</p> <p>Criação de um grupo no de <i>WhatsApp</i>, como uma ferramenta acessória para a comunicação com os participantes e para a realização de atividades (Tempo: 15 min).</p> <p>***intervalo (15-20 min)***</p>
	<p>Promover um diálogo com os participantes, através de perguntas norteadoras, visando o compartilhamento de percepções sobre os elementos constitutivos do empreendedorismo positivo na formação de professores.</p>	<p>Questionamento: “Quem aqui se considera um empreendedor?” “O que, de fato, caracteriza um empreendedor?” Quem pode ser um empreendedor? (Tempo: 45 min).</p> <p>Em seguida, solicitar que os participantes descrevam em três palavras o “Afinal, o que define um Professor Empreendedor? ”, através do <i>link</i> do <i>Mentimeter</i> (criação de nuvem de palavras), disponibilizado no grupo de <i>WhatsApp</i>. Salvar a tela final, como forma de avaliação do momento (Tempo: 20 min).</p> <p>Encerramento do encontro e orientações aos participantes sobre o próximo encontro <i>on line</i>, bem como a realização das atividades a serem desenvolvidas de forma autônoma. Disponibilizar o material em uma sala no <i>Class Room</i> (enviar o código de acesso no grupo do <i>WhatsApp</i> (Tempo: 20 min).</p>

**Recursos necessários:**

Barbante; Caixa de som; Notebook; Celular; Textos e vídeos; Internet.

**Bibliografia:**

D'ÁVILA, Cristina. **Métodos e técnicas de ensino-aprendizagem para a Educação Superior:** cardápio pedagógico. EDUFBA, 2021.

**2º Encontro Formativo**

**Temática:** Empatia – a percepção atenta do sentimento do outro

**Objetivo do encontro:** Apresentar o conceito de empatia e identificar os fatores que impedem a escuta empática

Tipo de Mediação (data)	Carga horária	Objetivo específico	Atividade
<i>On-line</i> (10/01/25)	2h	Proporcionar momentos de reflexão sobre a questão da	Dar boas-vindas aos participantes e apresentar a temática empatia através dos materiais a seguir (Tempo: 10 min);  Vídeo “O que é Empatia? Disponível em: <a href="https://youtu.be/aIpzmpAYful?si=ZMnxakCQAQy-">https://youtu.be/aIpzmpAYful?si=ZMnxakCQAQy-</a>

		<p>empatia, sua importância social e sua relação com o ensino.</p>	<p><a href="#">6Caz</a> (2min11s). Questionamento: como a empatia me relaciona com o outro? (Tempo: 30 min);</p> <p>Vídeo “O poder da empatia”. Disponível em: <a href="https://youtu.be/oxyV3X8y6eA?si=4yLr7iaMpWy0t1O">https://youtu.be/oxyV3X8y6eA?si=4yLr7iaMpWy0t1O</a> (10min51s). Questionamento: qual a importância da empatia? (Tempo: 30 min);</p> <p>Apresentação do texto de Jardim (2012, p.73-79) (Tempo: 30 min);</p> <p>Orientar os participantes sobre as atividades do estudo autônomo (Tempo: 20 min);</p>
<p>Estudo autônomo (10 a 14/01/25)</p>	6h	<p>Orientar a identificação do conceito de empatia, as vantagens de ser empático e sua relação com o ensino.</p>	<p>No período dedicado ao estudo autônomo, os participantes deverão aprofundar sobre temática da empatia, valendo-se dos materiais disponibilizados a seguir. Posteriormente, será fundamental refletir cuidadosamente sobre os questionamentos propostos, que servirão como base para um diálogo a ser desenvolvido no próximo encontro presencial.</p> <p>Assistir o vídeo “Empatia o que é (Significa, Exemplos e 06 Dicas Práticas). Disponível em: <a href="https://youtu.be/ZkiGE1dpLgE?si=kqwOz2RHcAIPQyO1">https://youtu.be/ZkiGE1dpLgE?si=kqwOz2RHcAIPQyO1</a> (10min57s). Questionamento: de que forma a empatia nos torna pessoas melhores?</p> <p>Assistir o vídeo “3 hábitos para aumentar a empatia disponível em: <a href="https://youtu.be/4fHY4uM4Wds?si=4pN6EkuxA2vERYis">https://youtu.be/4fHY4uM4Wds?si=4pN6EkuxA2vERYis</a> (5min31s). Questionamento: quais hábitos favorecem a empatia?</p> <p>Leitura de texto de Jardim (2012, p.79-85).</p>
<p>Presencial (15/01/25)</p>	4h	<p>Orientar a identificação de razões e fatores que impedem de escutar atentamente os outros.</p>	<p>Dar o feedback do encontro <i>on-line</i>. Importância da participação efetiva (Tempo: 15 min);</p> <p>Formar grupos na configuração 7 x 7 (7 líderes), destinados à discussão e exposição de suas respectivas temáticas, com o objetivo de estimular um diálogo reflexivo que promova o compartilhamento de vivências e a integração de múltiplas perspectivas. Sortear o tema de cada Grupo (Tempo: 30-45 min).</p> <p>Tema 1: O que é a empatia? (Jardim, p. 76 a 80);</p> <p>Tema 2: Estratégias para desenvolver a minha capacidade de escuta ativa (Jardim, p. 80 a 82);</p> <p>Tema 3: Modelos Empáticos (Jardim, p. 82 a 85);</p> <p>Tema 4: Vídeos: Empatia o que é?; Três hábitos para aumentar a empatia;</p> <p>Tema 5: Educação empática para adolescentes: qual o papel do educador?</p>

			<p>Tema 6: A importância da prática da empatia na escola;</p> <p>Tema 7: Como praticar a empatia dentro e fora do trabalho;</p> <p>A cada grupo será concedido o tempo de 10 minutos para a realização de sua apresentação. Além disso, será requerida a entrega de um texto reflexivo que discorra sobre a seguinte questão central: de que maneira a empatia se integra na relação entre professor e aluno?</p> <p>Realização da atividade (Tempo: 90 min).</p>
		Promover um momento de reflexão e avaliação sobre a metodologia e as atividades desenvolvidas nas mediações.	Solicitar aos participantes que descrevam o segundo encontro formativo presencial utilizando duas palavras, por meio do link do <i>Mentimeter</i> , disponibilizado previamente no grupo de <i>WhatsApp</i> . Esta atividade tem como objetivo principal a coleta de impressões e sugestões que, se necessário, subsidiarão eventuais ajustes e aprimoramentos para os próximos encontros formativos, assegurando uma experiência cada vez mais enriquecedora e alinhada às expectativas do grupo. (Tempo: 15 min).
<b>Recursos necessários:</b>			
Caixa de som; Notebook; Celular; Textos e vídeos; Internet.			
<b>Bibliografia:</b>			
JARDIM, Jacinto. <b>10 competências rumo à felicidade</b> . 2º ed. – Lisboa: Instituto Piaget, 2012.			
<b>3º Encontro Formativo</b>			
<b>Temática:</b> Criatividade – como processo de inovação			
<b>Objetivo do encontro:</b> Identificar os elementos que caracterizam a criatividade e desenvolver uma cultura criativa seja no âmbito pessoal, social e/ou profissional			
Tipo de Mediação (data)	Carga horária	Objetivo específico	Atividade
<i>On-line</i> (17/01/25)	2h	Orientar para a identificação do que caracteriza uma pessoa criativa e, reconhecimento em suas tarefas cotidianas, situações que a criatividade foi aplicada.	<p>Dar boas-vindas aos participantes e iniciar a mediação a partir dos questionamentos: Considero-me uma pessoa criativa? O que é ser criativo? (Tempo estimado: 20 min);</p> <p>Apresentação e discussão do texto “Mitos da criatividade” - Damas <i>et al.</i> 2022 (Tempo estimado: 20 min);</p> <p>Apresentação e discussão do texto “A macieira encantada” - Jardim, 2012, p. 114-117 (Tempo estimado: 20 min);</p> <p>Após a exposição e a discussão dos textos apresentados, será proposto a abordagem dos seguintes questionamentos para aprofundar a reflexão coletiva:</p>

			<p>1. Qual é a visão dos participantes acerca da criatividade na formação de professores? Consideram-na essencial? Quais seriam as justificativas para tal percepção?</p> <p>2. De que maneira imaginam que um professor criativo se comporta e atua em sala de aula? Quais características o diferenciam?</p> <p>3. Existe, em sua trajetória, algum professor que considerem criativo (sem a necessidade de revelar nomes)?</p> <p>Tais questionamentos visam fomentar uma análise crítica e compartilhada sobre a relevância e o impacto da criatividade na prática docente (Tempo estimado: 45min);</p> <p>Orientar os participantes sobre as atividades do estudo autônomo (Tempo estimado: 15 min);</p>
Estudo autônomo (18 a 21/01/25)	6h	Orientar os participantes a identificar os elementos essenciais que caracterizam uma pessoa criativa nos mais diversos contextos, com ênfase especial no ambiente educacional, onde a criatividade desponta como um alicerce para práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras.	<p>Leitura do texto “Por que sou pouco criativo? ”; “O que é ser criativo? ” (Jardim, 2012, p.117-122).</p> <p>Assistir o vídeo “Como ser um professor criativo”. Disponível em: <a href="https://youtu.be/Pi-UbvrL2So?si=ebKmmmdymWf2VNFR">https://youtu.be/Pi-UbvrL2So?si=ebKmmmdymWf2VNFR</a> _ (14min31s). Questionamento: como despertar meu lado criativo para utilizar em sala de aula?</p> <p>Assistir o vídeo “O poder do <i>Storytelling</i> em uma apresentação”. Disponível em: <a href="https://youtu.be/4pzY8hfxt4?si=CnyGibUnmdtx58uf">https://youtu.be/4pzY8hfxt4?si=CnyGibUnmdtx58uf</a> (6min01s). Questionamento: de que maneira a aplicação da estratégia do <i>Storytelling</i> favorece a criatividade em um ambiente educacional?</p> <p>Cada participante deverá estruturar um texto (atividade individual) e entregar no próximo encontro presencial contendo os seguintes questionamentos:</p> <p>1. De que forma o estudo desses materiais despertou em você a necessidade de fomentar e explorar a criatividade tanto no âmbito profissional quanto no pessoal?</p> <p>2. Segundo Jardim (2012), a criatividade se manifesta como a aptidão para articular conhecimentos, atitudes e habilidades com o propósito de gerar ideias inovadoras e/ou processos originais. Na sua perspectiva, como se define e o que simboliza a competência da criatividade?</p>
Presencial (22/01/25)	4h	Mediar a realização de momentos de criatividade, incentivando uma abordagem inovadora em todas as	<p>Entrega da produção textual e uma breve reflexão sobre os materiais utilizados no estudo autônomo (Tempo estimado: 60 min);</p> <p>Exposição da trajetória profissional e pessoal do pesquisador por meio da aplicação da técnica de <i>Storytelling</i>, compreendida como uma estratégia para potencializar a criatividade em diversos contextos, inclusive o educacional (Tempo estimado: 30 min);</p>

		atividades realizadas.	<p>Será convidado um professor, cuja prática pedagógica seja reconhecida por sua criatividade, para ministrar uma palestra abordando estratégias criativas e inovadoras aplicadas ao ensino. Apresentação do currículo do Prof. Anderson Melo;</p> <p>Exposição do Relato de Experiência: o professor disporá de um tempo aproximado de 45 a 60 minutos para a ministração de sua apresentação. Na sequência, será destinado um momento de interação, com duração aproximada entre 30 a 45 minutos, em que os participantes poderão formular perguntas e promover discussões acerca dos conteúdos apresentados (Tempo estimado: 1h45 min);</p>
		Promover um momento de reflexão e avaliação sobre a metodologia e as atividades desenvolvidas nas mediações.	<p>Solicitar que os participantes descrevam em três palavras suas impressões sobre o encontro presencial, ressaltando qual a importância para sua formação docente. Para isso, será disponibilizado no grupo de <i>WhatsApp</i> o <i>link</i> do <i>Mentimeter</i>, onde as palavras serão inseridas e formarão uma nuvem colaborativa. Essa atividade tem o objetivo de não só avaliar o encontro, como também estimular a interação, a troca de ideias e a valorização das experiências individuais e coletivas vivenciadas durante o encontro. (Tempo estimado: 15 minutos).</p>

**Recursos necessários:**

Caixa de som; Notebook; Celular; Textos e vídeos; Internet.

**Bibliografia:**

DAMAS, Fernanda Guimarães *et al.* **Lições do empreendedorismo para o alcance de uma educação emancipadora e transformadora:** material didático. São Paulo: Instituto Êxito de Empreendedorismo, 2022.

JARDIM, Jacinto. **10 competências rumo à felicidade.** 2º ed. – Lisboa: Instituto Piaget, 2012.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**-estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Penso Editora, 2018.

**4º Encontro Formativo**

**Temática:** Planejamento com estabelecimento de metas – desempenho eficaz

**Objetivo do encontro:** Compreender a importância do planejamento e do estabelecimento de metas em todas as áreas da vida, inclusive no contexto educacional

Tipo de Mediação (data)	Carga horária	Objetivo específico	Atividade
<i>On-line</i> (24/01/25)	2h	Orientar para a identificação da relevância do planejamento e do estabelecimento de metas no	<p>Iniciar a mediação <i>on-line</i> a partir do questionamento: “Considero-me uma pessoa que pratica o planejamento e estabelece metas”? (Tempo: 15 min);</p> <p>Assistir os vídeos:</p>

		<p>desenvolvimento pessoal e profissional, reconhecendo seu impacto em diferentes áreas da vida.</p>	<p>“Agir sem planejamento”. Disponível em: <a href="https://youtu.be/Fst_29nfhoo?si=Vf5pHhWMGDbGkPri">https://youtu.be/Fst_29nfhoo?si=Vf5pHhWMGDbGkPri</a> (2min52s).</p> <p>Assistir o vídeo “Planejar, escolher, abdicar”. Disponível em: <a href="https://youtu.be/GLNurpdErNI?si=W1mWS0o7ycu8TUug">https://youtu.be/GLNurpdErNI?si=W1mWS0o7ycu8TUug</a> (3min06s).</p> <p>Questionamento: De que maneira a falta de planejamento e o não estabelecimento de metas podem impactar negativamente tanto no âmbito pessoal quanto profissional, sobretudo, em minha formação docente? (Tempo: 15 min);</p> <p>Após a exibição dos vídeos, promover um debate e uma reflexão com base nos seguintes questionamentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Qual a importância do planejamento com estabelecimento de metas em sua formação docente? ” (Duração: 20 minutos).</li> <li>2. “Quais estratégias de planejamento e definição de metas foram identificadas ao longo de sua formação docente? ” (Tempo: 20 min);</li> <li>3. “De que maneira essas estratégias se revelam como fundamentais para a promoção de seu processo de formação docente? ” (Tempo: 20 min);</li> </ol> <p>Orientar os participantes sobre as atividades do estudo autônomo (Tempo: 30 min):</p> <p>a) texto para o estudo autônomo: <b>Formação docente e planejamento de sala de aula (Magalhães; Copolla, 2015)</b>;</p> <p>b) cada grupo deverá elaborar uma apresentação, utilizando recursos diversos, como slides, exposições no quadro, apresentações orais, dramatizações ou outras formas que julgarem adequadas, com base no texto em análise. Tal apresentação deverá evidenciar o aspecto do texto que mais lhes chamou a atenção, fundamentando adequadamente a justificativa para tal escolha.</p> <p>c) cada grupo terá um tempo estimado de 15 minutos para sua apresentação;</p> <p>d) se faz necessário o engajamento e a participação efetiva de todos os integrantes do grupo;</p>
<p>Estudo autônomo (25 a 28/01/25)</p>	<p>6h</p>	<p>Promover momento de reflexão e avaliação sobre a metodologia e as atividades desenvolvidas nas mediações.</p>	<p>Cada grupo deverá organizar a reunião de seus integrantes, seja em formato presencial ou por meio de plataformas virtuais, com o propósito de planejar e realizar a atividade previamente definida, cuja realização ocorrerá durante o próximo encontro presencial.</p>

Presencial (29/01/25)	4h	Possibilitar a realização de técnicas de planejamento e definição de metas no contexto educacional, compreendendo sua importância para o sucesso e aprimoramento das práticas pedagógicas.	<p>Iniciar a apresentação dos grupos. Cada grupo terá um tempo estimado de 15 minutos para sua apresentação. Em seguida, será reservado um momento de interação, com o intuito de promover discussões acerca das apresentações, orientado pelos seguintes questionamentos:</p> <p>a) Qual o papel do planejamento na formação do professor, conforme destacado pelos autores no texto?</p> <p>b) Quais são os significados atribuídos ao planejamento docente e as formas de estruturação identificadas no texto em análise?</p> <p>(Tempo: 120 min);</p>
		Promover reflexão partilhada sobre o vivenciado ao longo da proposta formativa.	<p>1) Solicitar aos participantes que respondam um questionário (impresso) contendo perguntas elaboradas com o objetivo de avaliar a proposta formativa em sua totalidade.</p> <p>As questões que comporão o questionário são as seguintes:</p> <p>a) De que modo você avalia sua participação no desenvolvimento da proposta formativa?</p> <p>b) Em que aspectos a proposta formativa, ao longo dos encontros, contribuiu para o aprimoramento de suas competências empreendedoras e socioemocionais?</p> <p>c) Qual é a sua avaliação sobre a estrutura, os conteúdos abordados e a dinâmica empregada na implementação dessa proposta formativa?</p> <p>d) Quais aprendizagens e reflexões de maior relevância emergiram desse curso e, que em sua perspectiva, poderão contribuir para sua prática docente?</p> <p>e) Que sugestões você considera pertinentes para o aprimoramento desta proposta formativa?</p> <p>Será concedido um período para que respondam ao questionário (Tempo: 30 min);</p> <p>2) Promover um diálogo reflexivo acerca das vivências durante o desenvolvimento da proposta formativa: “de que maneira vocês chegaram nesta formação e como estão saindo ao concluí-la” ? (Tempo: 30 min);</p> <p>3) Realizar a Dinâmica “Diploma afetivo”, para encerramento do encontro. Disponível em: <a href="https://encurtador.com.br/FJJpR">https://encurtador.com.br/FJJpR</a> (Tempo: 30 min);</p> <p>4) Será proposto um lanche compartilhado para o encerramento do Encontro/Formação. (Tempo: 30 min);</p>
<b>Recursos necessários:</b>			
Caixa de som; Notebook; Celular; Textos e vídeos; Internet.			

**Bibliografia:**

MAGALHÃES, Sérgio Ricardo Silva; COPPOLA, Natalia Luisa. Formação docente e planejamento de sala de aula. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 13, n. 1, p. 758-772, 2015.

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Uma vez elaborado o planejamento, os próximos passos foram: 1) apresentá-lo aos participantes da pesquisa para discussão e (re)elaboração, caso necessário; 2) organizar um cronograma de trabalho, como a definição de dia, horário, local, ou seja, a logística, para a realização dos encontros formativos.

### 4.3 A etapa de implementação

Nesta etapa, apresento a sequência de ações referente a implementação do Curso de Formação, que compreendeu a primeira aplicação do produto educacional, bem como os resultados parciais alcançados. Abordo ainda os desafios enfrentados, assim como os ajustes realizados ao longo de todo o processo.

A prática profissional foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC, *Campus* Rio Branco, com alunos do curso de Licenciatura em Matemática, durante o período de 08 a 29 de janeiro de 2025. O número de participantes oscilou entre 48 e 33 participantes, mas apenas 29 entregaram o questionário respondido, no último encontro. Foram esses 29 participantes que utilizei para análise desta proposta formativa.

Destaco, a importância da parceria estabelecida, em dezembro de 2024, com a Coordenação do Curso de Licenciatura em Matemática, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Tal parceria possibilitou, de forma significativa, a participação dos licenciandos de Matemática devidamente inscritos neste projeto, criando uma oportunidade para o desenvolvimento e aplicação desta pesquisa.

A apresentação do curso de formação aos licenciandos foi realizada no dia 18 dezembro de 2024, no Auditório do IFAC - *Campus* Rio Branco, às 14h, como forma de sensibilizá-los, conforme cartaz amplamente divulgado pela coordenação, que formalizou a comunicação e a divulgação, conforme Figura 3. No total, 48 alunos estiveram presentes.

Figura 8 - Cartaz de divulgação e apresentação do Curso de formação



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2024

Após a apresentação do curso de formação aos licenciandos, em que estavam presentes também os coordenadores do Projeto Pibid e a Coordenação do Curso de Licenciatura em Matemática, dediquei-me em revisitar e organizar todo o material do curso para a realização da prática profissional.

A duração do Curso de Formação foi estabelecida em 40 horas, sendo 16 horas de mediação presencial, 06 horas de mediação *on-line* e 18 horas de atividades autônomas, conforme detalhadas a seguir.

#### 4.3.1 Desenvolvimento dos encontros formativos

O Curso de Formação foi desenvolvido por meio de quatro encontros formativos. O primeiro encontro ocorreu apenas através da mediação presencial, com duração de quatro horas. Os encontros formativos seguintes, tiveram a seguinte composição: encontro *on-line* (2 horas); estudo autônomo (6 horas); e encontro presencial (4 horas). Apresento a seguir como isso ocorreu.

#### 4.3.1.1 1º Encontro Formativo

##### **Encontro presencial (08/01/2025)**

O primeiro encontro formativo ocorreu de forma presencial no dia 8 de janeiro de 2025, às 14 horas, com duração prevista de 4 horas. Este encontro contou com a participação de 48 licenciandos e teve como objetivo estabelecer expectativas e criar um ambiente colaborativo para desenvolvimento da proposta formativa do curso

Iniciei o encontro dando as boas-vindas aos participantes, agradecendo pela parceria da Coordenação de Licenciatura em Matemática e enfatizando a expectativa de que o curso viria a agregar significativa contribuições, não apenas no âmbito profissional, mas também na dimensão pessoal, enriquecendo a trajetória acadêmica e humana de cada envolvido.

Após esse momento inicial, realizei a dinâmica intitulada “A Rede” (D’Ávila, 2021), na qual solicitei que cada participante se apresentasse, compartilhando seu nome, o período em que se encontrava no curso, suas expectativas em relação à formação e uma característica pessoal que o definisse. Essa atividade teve como objetivo favorecer a integração entre os participantes e o mediador, proporcionando um ambiente de acolhimento e abertura.

A seguir, apresento algumas imagens da atividade realizada.

Figura 9 - Realização da dinâmica “A Rede”



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2025.

Durante a apresentação dos participantes, foi possível identificar que a turma era composta por alunos do 2º, 4º, 6º e 7º períodos de Licenciatura em Matemática. Entre as características mais frequentes citadas, destacam-se aquelas que os definem como: comunicativos, dinâmicos, organizados e persistentes. É importante registrar, no que se refere às expectativas manifestadas, que alguns participantes expressaram o desejo de que o curso de formação “possa valer a pena”, “os tire da zona de conforto” e ainda, que se mostrem “abertos para o grande desafio”, evidenciando, assim, um posicionamento de disposição em participar do curso.

Em seguida, apresentei o curso de formação, estabelecendo alguns acordos/contrato de convivência, visando um melhor desenvolvimento dos encontros formativos. Nesse contexto, foram explicitadas as condições para um melhor aproveitamento e êxito do processo, abrangendo aspectos como definição dos dias e horários destinados aos encontros presenciais, a organização dos encontros *on-line*, a metodologia do estudo autônomo, a realização das atividades tanto individuais quanto em grupo, e, por fim, a exigência de uma participação mínima de 75% para a obtenção da certificação.

Logo depois, realizamos a leitura compartilhada do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo que todos os participantes estivessem devidamente informados sobre o registro de sua imagem<sup>14</sup> e plenamente cientes dos riscos, benefícios, bem como dos aspectos éticos e legais envolvidos no estudo. A pesquisa teve a anuência de todos os participantes, a qual foi formalizada por meio da assinatura do TCLE.

Com o intuito de promover um diálogo reflexivo com os participantes, por meio de perguntas norteadoras, visando o compartilhamento de percepções acerca dos elementos constitutivos do empreendedorismo positivo na formação de professores, formulei os seguintes questionamentos: “Quem aqui se considera um empreendedor”? “O que, de fato, caracteriza um empreendedor”? Quem pode ser um empreendedor?

Alguns participantes compartilharam suas perspectivas em relação aos questionamentos propostos. Um deles destacou a dificuldade em estabelecer uma conexão entre o empreendedorismo e a área de matemática, apontando a aparente falta de relação entre essas temáticas. Outro participante ressaltou que, caso não siga a carreira docente, optará por trilhar o caminho do empreendedorismo, referindo-se a um viés mercadológico e financeiro.

Nos dois casos citados, torna-se evidente a necessidade de uma compreensão mais aprofundada e do desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre o empreendedorismo, sob uma perspectiva educacional. Com o intuito de buscar evidências da inserção do empreendedorismo no contexto educacional, alinhei-me à proposta de Hengemuhle (2014), que defende a incorporação do empreendedorismo na educação como um elemento vital para o processo formativo. Concordei também com a perspectiva de Hashimoto (2013), segundo a qual o reconhecimento e a prática do empreendedorismo não se dão pelo cargo ou função ocupada, mas pelas atitudes e ações concretas que o sujeito desenvolve no cotidiano. O termo “empreendedorismo”, portanto, adquire diversas perspectivas, inclusive pedagógica (Gregório, 2017), uma vez que “empreender” não é apenas uma ação e estratégia de desenvolvimento econômico, mas, sobretudo, de desenvolvimento social (Barros; Gonzaga, 2018).

Já encaminhando para o encerramento do encontro, foi feita a criação de um grupo de *WhatsApp*, instituído como um elemento de apoio para a comunicação entre o pesquisador e participantes, promovendo, assim, um canal rápido e eficiente para a troca de informações e o esclarecimento de eventuais dúvidas durante os encontros.

---

<sup>14</sup> As fotos reais foram autorizadas pelos participantes da pesquisa, de acordo com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado no primeiro encontro presencial da Proposta Formativa.



ao *Google Sala de Aula* (<https://classroom.google.com/c/NzI0ODI2NTQ2Njgx>), a qual se configura como um ambiente virtual de aprendizagem composto por recursos e possibilidades pedagógicas, propiciando um espaço digital enriquecedor para a continuidade do processo formativo.

Figura 11 - *Google Sala de Aula*



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2025.

Ao término do primeiro dia, foi possível realizar algumas reflexões sobre o encontro formativo, o que me permitiu identificar a necessidade de algumas intervenções no processo organizacional do espaço físico para a realização do curso. Destaco a necessidade de verificar, com antecedência, a quantidade de cadeiras disponíveis na sala, a fim de garantir que o espaço seja adequado ao número de participantes ou a busca de uma sala mais ampla, ou, até mesmo, a reserva do auditório para os encontros presenciais, assegurando, assim, a otimização do ambiente para o pleno desenvolvimento dos encontros formativos presenciais.

#### 4.3.1.2 2º Encontro Formativo

##### **Encontro *on-line* (10/01/2025)**

O segundo encontro formativo, cuja a temática central foi a empatia, teve como objetivo geral apresentar o conceito de empatia e identificar os fatores que impedem a prática da escuta empática. Para o desenvolvimento desta temática, o encontro formativo foi

estruturado em: um encontro *on-line*, com duração de 2 horas, seguido de um período de estudo autônomo de 6 horas, e culminando em um encontro presencial de 4 horas, que proporcionou a oportunidade de discussão e reflexão mais aprofundada sobre os tópicos abordados.

Para a realização da sessão *on-line*, que teve como objetivo proporcionar momentos de reflexão sobre a questão da empatia, sua importância social e sua relação com o ensino, os materiais e orientações foram disponibilizados na plataforma *Google Sala de Aula*, um dia depois do encontro presencial anterior, com o intuito de proporcionar aos participantes tempo hábil para que realizassem as devidas consultas e leituras nos materiais disponíveis, assegurando, assim, uma preparação adequada para o desenvolvimento da temática proposta.

Nesse contexto, iniciei o encontro apresentando a temática da empatia através de vídeos e textos. Ao final da apresentação, com o intuito de estimular o início da reflexão coletiva, propus os seguintes questionamentos: como a empatia me relaciona com o outro? qual a importância da empatia? A partir dessas questões norteadoras, dei início a um debate entre os participantes acerca da temática proposta, onde estabeleceram uma relação com suas próprias experiências e realidades, alinhando tais reflexões ao fazer docente.

Inicialmente, as falas dos participantes evidenciaram que a prática da empatia exige um esforço muito grande por parte da pessoa/profissional, pois configura-se como uma decisão que busca entender o outro, ou seja, procura compreender valores que pertençam a outra pessoa. Nesse mesmo contexto, outro participante abordou a necessidade de incorporar essa habilidade/competência, não apenas nas relações interpessoais, mas, sobretudo, na prática docente, reconhecendo a empatia como um elemento fundamental para o fortalecimento da interação pedagógica e para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e sensível às necessidades dos discentes.

Alguns participantes, demonstraram, através de suas experiências de estágio, a convicção que ser docente transcende a simples ocupação de uma função, configurando-se como uma missão, ao ponto de deixar sua marca na vida de alguém.

Além disso, foi abordado pelos participantes que, quando a empatia se articula diretamente na relação professor e aluno, ela não apenas ressignifica, mas transforma a vida e realidade das pessoas envolvidas. Tal ponderação é corroborada por Krznaric (2015) que defende que a empatia, além de se caracterizar como uma atitude afetuosa e atenciosa para com o outro, constitui um ideal capaz de não apenas transformar a vida das pessoas, mas também de promover profundas mudanças sociais.

Ao concluir as contribuições dos participantes e, já encaminhando para o final do nosso encontro *on-line*, orientei para o desenvolvimento das atividades disponíveis no *Google Sala de Aula*, as quais visavam à realização do estudo autônomo. Ressalto ainda que, nesta sessão *on-line*, estiveram presentes 31 participantes, além de dois professores supervisores do Projeto Pibid, que participaram como ouvintes.

### **Estudo autônomo**

Propus um tempo de estudo autônomo, que se estendeu por um período de quatro dias. A proposta visou garantir que os participantes tivessem plena autonomia para a organização de seus horários e para a realização das atividades propostas, perfazendo uma carga horária de 6 horas.

Essa modalidade foi proposta com o objetivo de orientar a identificação do conceito de empatia, as vantagens de ser empático e sua relação com o ensino.

Durante o período dedicado ao estudo autônomo, os participantes foram levados a aprofundar seus conhecimentos acerca da temática da empatia, valendo-se dos materiais disponibilizados, conforme apresentado anteriormente no Quadro 25, os quais incluíam vídeos que abordavam o significado de empatia, exemplos práticos e estratégias para potencializar a prática empática. Além disso, foi fornecido o texto de Jardim (2012, p.79-85), o qual apresenta os componentes fundamentais que constituem o processo de empatia.

Como estratégia de sistematização do que é proposto no estudo autônomo, utilizei os seguintes questionamentos para fundamentar e orientar o processo reflexivo dos participantes: de que forma a empatia nos torna pessoas melhores? quais hábitos favorecem a empatia? Essas questões norteadoras tem o intuito de servirem de base para um diálogo e discussão que se desdobrarão no próximo encontro presencial.

As questões norteadoras, que serão socializadas no próximo encontro presencial, tiveram como intuito fundamental constituir de base para um diálogo e discussão, estimulando a reflexão crítica e a troca de perspectivas entre os participantes.

### **Encontro presencial (15/01/2025)**

No dia 15 de janeiro, às 14 horas, realizamos o encontro presencial referente ao segundo encontro formativo, cuja temática central foi a empatia. Este encontro teve como

objetivo orientar a identificação de razões e fatores que impedem de escutar atentamente os outros.

É importante pontuar que, em virtude do tamanho reduzido da sala utilizada no encontro presencial anterior (B 213), bem como a quantidade insuficiente de cadeiras na mesma, tornou-se necessário a mudança para a sala (B 106). Tal medida visou garantir um espaço mais adequado e confortável para o desenvolvimento dos encontros formativos presenciais. Estiveram presentes 38 participantes.

Neste encontro, indiquei, inicialmente, a socialização das percepções e reflexões dos participantes, a partir das leituras e demais materiais disponibilizados anteriormente no *Google Sala de Aula*, durante o período do estudo autônomo. Observei uma participação efetiva por parte dos participantes, incluindo os supervisores do Projeto Pibid.

De maneira geral, os participantes apresentaram uma diversidade de perspectivas, dentre as quais destaco as seguintes:

- 1) Essa competência da empatia deve ser utilizada em diversos ambientes e situações, entre amigos, na família, com clientes, colegas de trabalho, ambiente escolar, etc;
- 2) A prática da empatia, além de promover a conexão entre as pessoas, pode gerar respeito, melhorando os relacionamentos interpessoais e o alcance de melhores resultados;
- 3) Promover a empatia parece algo distante, mas podemos observar nas pequenas coisas do nosso cotidiano, como por exemplo, ajudar um colega de trabalho resolver algo que não está conseguindo;
- 4) Ser empático, parece simples, mas exige uma construção diária, ou seja, buscar melhorar de forma processual.

Após esse momento inicial de socialização, procedi à formação de sete grupos, onde cada um recebeu um material distinto que abordava a temática empatia, para analisar e produzir um conteúdo para apresentação posterior em sala. Para a realização dessa atividade, os grupos dispuseram de 45 minutos. Além da apresentação oral, foi solicitada a entrega de um texto reflexivo que discorresse sobre a seguinte questão central: de que maneira a empatia se integra na relação entre professor e aluno?

Passado o tempo destinado à elaboração da atividade, os grupos retornaram ao ambiente de sala para iniciarem as suas apresentações. A cada grupo foi concedido o tempo de dez minutos para a realização de sua apresentação. Após as devidas apresentações e entrega da produção textual, foi possível destacar muitas interações verbais dos

participantes, as quais abordaram a forma como a empatia se articula e se relaciona entre professor e aluno:

A empatia entre aluno e professor é importante para a comunicação. Desse modo, a empatia é um meio do professor compreender seu aluno, saber de suas dificuldades e trabalhar em cima dos objetivos propostos dentro de sala de aula, tanto buscando o desenvolvimento acadêmico, quanto pessoal. Lançar mão da empatia é reconhecê-la como uma estratégia e ferramenta que pode ser utilizada como uma forma de conexão entre aluno e professor, que quando bem estabelecida, proporciona aberturas e intervenções futuras de aprendizagem mútuas. (Grupo 1)

A empatia é uma das habilidades mais transformadoras no ambiente educacional, é essencial para estabelecer uma relação de confiança entre professor e aluno, principalmente durante a adolescência, fase de autodescoberta e desafios emocionais. Praticar a empatia fortalece a autoestima do aluno, promovendo seu engajamento e aprendizado, promove o desenvolvimento emocional e social do adolescente, contribuindo para uma convivência mais harmoniosa, permitindo uma melhor adaptação às práticas pedagógicas dos professores. (Grupo 2)

A empatia é essencial para criar um ambiente de ensino-aprendizagem favorável, bem como promove o desenvolvimento emocional e social. Para que realmente possa integrar a empatia na realidade dos alunos, o professor deve ter uma compreensão da realidade de cada aluno, pois o contexto social no qual está inserido deve ser levado em conta, o mesmo deve estar aberto à diálogos e à escuta ativa. Portanto, a a relação de empatia entre professor e aluno, seria buscar compreender seu ponto-de-vista, bem como suas experiências. (Grupo 3)

A empatia no contexto educacional é a capacidade de entender e compartilhar os sentimentos e perspectivas dos alunos. É fundamental para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz. A aplicabilidade da empatia na relação professor e aluno, deve, inicialmente, ser discutida junto à coordenação pedagógica, visando conhecer as dificuldades de aprendizagem dos alunos. A partir do momento que se cria um ambiente acolhedor e inclusivo, surgem várias vantagens, que são: aumento da motivação dos alunos, melhora no desempenho escolar, o respeito às diferenças, entre outros. (Grupo 4)

A relação de empatia entre professor e aluno, vai muito além de uma simples habilidade social, ela é a base para um ambiente de aprendizagem humana e eficaz. Quando o professor se coloca no lugar do aluno, ela não apenas compreende as dificuldades acadêmicas, mas também os desafios emocionais e psicológicos que podem impactar no processo de aprendizagem. Cada aluno possui um ritmo e uma maneira única de aprender, e a empatia permite ao educador, ajustar suas abordagens, criando estratégias mais criativas, inclusivas e personalizadas. (Grupo 5)

A empatia é muito importante na relação entre professor e aluno, porque ajuda criar um ambiente mais acolhedor e respeitoso. Utilizando da empatia, o professor não olha apenas para o comportamento do aluno, mas tenta entender o que está por trás dele. Muitas vezes um aluno desinteressado, pode estar enfrentando problemas pessoais. Ao perceber isso, o professor pode oferecer apoio e abrir espaço para conversas, criando uma relação de confiança. (Grupo 6)

A empatia é um elemento essencial que permeia a relação entre professor e aluno, influenciando o ambiente de aprendizagem. Quando um professor demonstra empatia, ele se coloca no lugar do aluno, tentando compreender suas emoções e desafios. Isso cria um ambiente onde os alunos se sentem seguros e valorizados, o que é essencial no contexto escolar. Além disso, a empatia permite que os professores identifiquem as necessidades individuais dos alunos, seja no âmbito acadêmico ou profissional. (Grupo 7)

Considero que esse encontro presencial se revelou bastante produtivo, uma vez que foi evidenciado as diversas perspectivas dos participantes e grupos, destacando-se pela participação efetiva nas atividades propostas, conforme apresentado na Figura 12.

Figura 12 - Elaboração e apresentação da atividade



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2025.

Após a apresentação dos grupos e quase finalizando o encontro, solicitei aos participantes que descrevessem sua percepção sobre o segundo encontro formativo presencial utilizando duas palavras, por meio do link do *Mentimeter*, disponibilizado no grupo de *WhatsApp*. O objetivo desta atividade foi promover um momento de reflexão e avaliação sobre a metodologia e as atividades desenvolvidas nas mediações, através da coleta de impressões e sugestões dos participantes, visando fornecer subsídios para, se necessário, realizar ajustes e aprimoramentos para os próximos encontros formativos. Tal iniciativa, buscou assegurar uma experiência cada vez mais enriquecedora e alinhada às expectativas do grupo. Como resultado dessa atividade, tivemos uma nuvem de palavras representada na Figura 13.



que se aproximou do ao encontro *on-line* anterior, o que indicou uma continuidade no engajamento e interesse pela temática proposta.

Iniciei o encontro a partir dos seguintes questionamentos: “considero-me uma pessoa criativa?” e “O que é ser criativo?” A intenção era identificar a percepção inicial dos participantes acerca das questões norteadoras. Entre as contribuições destacadas, emergiram respostas como: “Ser criativo é criar uma coisa do nada”; “Criar algo do zero”; “expor novas ideias”; “observar algo por um novo ângulo ou perspectiva”. Tais respostas evidenciaram a pluralidade de entendimentos sobre o conceito de criatividade, sugerindo diferentes perspectivas e abordagens quanto à sua definição e aplicação.

Diante das contribuições dos participantes, foi possível observar que o conceito de criatividade não se configura como uma tarefa fácil, muito provavelmente devido seu caráter polissêmico e multidimensional. Alinhando-se às perspectivas dos participantes, Jardim (2007), define a criatividade como a capacidade de mobilizar conhecimentos, atitudes e habilidades com o intuito de produzir novas ideias, culminando na produção de um produto original e de valor.

Após esse momento inicial, dei continuidade ao encontro por meio da apresentação e discussão de textos que visavam fomentar uma análise crítica e colaborativa sobre a relevância e o impacto da criatividade na prática docente. Para aprofundar a reflexão, foi proposto os seguintes questionamentos para aprofundar a reflexão crítica sobre as implicações da criatividade no contexto educacional:

a) Qual é a visão dos participantes acerca da criatividade na formação de professores? Consideram-na essencial? Quais seriam as justificativas para tal percepção?

b) De que maneira imaginam que um professor criativo se comporta e atua em sala de aula? Quais características o diferenciam?

c) Existe, em sua trajetória, algum professor que considerem criativo (sem a necessidade de revelar nomes)?

Através dessas questões norteadoras foi possível destacar alguns diálogos entre os participantes, dos quais abordaram a criatividade dentro de um contexto educacional:

A prática docente nos desafia a sermos criativos constantemente, uma vez que estamos sempre em contato com uma diversidade múltipla de perfis e estilos de aprendizagem dentro de sala. Se faz necessário lançar mão de novas estratégias e abordagens para atender não só as necessidades individuais dos alunos, mas também promova a resolução de problemas (participante).

Em sua reflexão crítica, uma das participantes destaca aspectos relevantes do processo formativo, evidenciando que:

O maior objetivo do uso da criatividade em sala de aula é que proporcione um aprendizado efetivo ao aluno. Nessa área da docência, precisamos buscar sermos criativos sempre, conseguir desenvolver o seu trabalho, buscando sempre a excelência. Ser criativo está ligado diretamente à uma ação e uma atitude. O professor é esse “guerreiro” que transforma oportunidades em grandes resultados (participante).

Buscando evidenciar, através de sua trajetória acadêmica, um dos participantes reconheceu a figura de uma pessoa que se destacou pelo perfil empreendedor:

Um professor meu do Ensino Médio, para ensinar matemática, usava jogos, despertava o interesse nos alunos através de jogos, plataformas interativas e dinâmicas, sempre de forma muito criativa. Essas ações conseguem transformar as dificuldades dos alunos, os incentivando à construção e a busca pelo conhecimento. Precisa promover o aluno ao protagonismo, despertando também o seu lado criativo (participante).

Ao concluir a análise das contribuições dos participantes e, já encaminhando para o final do nosso encontro *on-line*, procedi com as devidas orientações relativas às atividades disponíveis na plataforma *Google Sala de Aula*, as quais tinham como objetivo a realização do estudo autônomo dos próximos dias.

### **Estudo autônomo**

A realização do estudo autônomo possibilitou aos participantes a oportunidade de realizar as atividades propostas, relacionadas à temática da criatividade, com plena autonomia e flexibilidade, de modo a permitir a adequação das tarefas solicitadas aos seus respectivos horários disponíveis. Essa modalidade possuiu uma carga horária de 6 horas.

O objetivo desse momento autônomo, foi orientar os participantes a identificar os elementos essenciais que caracterizam uma pessoa criativa nos mais diversos contextos, com ênfase especial no ambiente educacional, onde a criatividade desponta como um alicerce para práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras. Esse direcionamento visou perceber a aplicação prática da criatividade no âmbito educacional, de forma a promover uma abordagem didática que favoreça o desenvolvimento crítico e inovador dos alunos.

Durante o período dedicado ao estudo autônomo, os participantes foram levados a aprofundar seus conhecimentos acerca da temática da criatividade, lançando mão dos diversos materiais disponibilizados, os quais incluíam o texto de Jardim (2012, p.113-129),

que abordava o significado de criatividade, estratégias para o seu desenvolvimento, técnicas de resolução criativa de problemas e as vantagens associadas ao exercício dessa competência. Além disso, foram fornecidos vídeos, o qual apresenta os componentes fundamentais que constituem o processo de criatividade, bem como, abordagens práticas sobre como se tornar um professor criativo.

Para a sistematização da atividade proposta no estudo autônomo, recorri à produção individual de um texto, no qual os participantes refletiram e discorreram sobre os seguintes questionamentos:

a) De que forma o estudo desses materiais despertou em você a necessidade de fomentar e explorar a criatividade tanto no âmbito profissional quanto no pessoal?

b) Segundo Jardim (2012), a criatividade se manifesta como a aptidão para articular conhecimentos, atitudes e habilidades com o propósito de gerar ideias inovadoras e/ou processos originais. Na sua perspectiva, como se define e o que simboliza a competência da criatividade?

As questões norteadoras, que serão socializadas no próximo encontro presencial, tiveram como intuito fundamental constituir de base para um diálogo e discussão, estimulando a reflexão crítica e a troca de perspectivas entre os participantes.

### **Encontro presencial (22/01/2025)**

O encontro do dia 22/01/2025, ocorrido das 14 horas às 18 horas, no Auditório do *Campus* Rio Branco, com duração de 4 horas, teve por objetivo central mediar a realização de momentos de criatividade, incentivando uma abordagem inovadora em todas as atividades realizadas. Durante este encontro, estiveram presentes 33 participantes.

No início do encontro, solicitei a entrega das produções textuais, e posteriormente, realizamos um momento de reflexão crítica acerca dos materiais produzidos, assim como dos materiais utilizados durante o estudo autônomo.

Por meio do diálogo e da exposição inicial das contribuições dos participantes foi possível identificar e sublinhar alguns trechos que evidenciavam a definição e a importância da competência da criatividade, bem como a necessidade de utilização desta competência no âmbito pessoal e profissional:

A competência da criatividade pode ser entendida como a habilidade de se desenvolver e buscar soluções, não convencionais às questões propostas. É fundamental a formação profissional docente, visando o desenvolvimento de competências e habilidade que possibilitem a criação de um perfil flexível,

inovador e contextualizado, considerando as frequentes mudanças vivenciadas em nossa sociedade. (Participante 1).

A criatividade simboliza a possibilidade de transcender limites convencionais, de enxergar além do óbvio e de encontrar soluções originais para problemas complexos. Com base nos materiais estudados, percebi que a criatividade não é uma característica reservada a algumas pessoas, mas uma habilidade que todos podemos desenvolver, uma vez que a criatividade envolve a capacidade de fazer conexões inusitadas, pensar fora da caixa e, principalmente, se permitir experimentar. (Participante 2).

A habilidade de ser criativo é bastante valiosa para os indivíduos, em especial para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação. É através da criatividade que é possível superar padrões estabelecidos e gerar novas ideias, transformando problemas em oportunidades únicas. Desenvolver a criatividade exige esforço, abertura e práticas direcionadas, tanto no âmbito individual e social. (Participante 3).

Em seguida, foi feito um relato de experiência pelo professor Anderson Melo, convidado para esse momento. O professor Anderson é Mestre em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Acre, reconhecido em todo o Estado por utilizar em sua prática pedagógica a inovação e a criatividade, sendo também um palestrante que aborda estratégias criativas e inovadoras aplicadas ao ensino nas escolas públicas e privadas de Rio Branco. Para a apresentação de seu relato, o professor dispôs de um tempo de 60 minutos, para expor suas abordagens e experiências. Após sua fala, foi reservado um momento de interação, em que os participantes puderam formular perguntas e promover discussões acerca dos conteúdos.

A seguir, apresento algumas imagens do relato de experiência do professor Anderson Melo, bem como da interação com os participantes, conforme Figura 14.

Figura 14 - Relato de experiência



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2025.

Importante destacar as valiosas contribuições do professor Anderson sobre sua trajetória, na qual a criatividade se destacou como um elemento central em sua prática docente. Inicialmente, o Professor agradeceu pelo convite e pela oportunidade de apresentar, para um grupo de colegas e futuros professores de matemática, uma temática de grande relevância e importância em sua formação. Em seguida, ele propôs à turma o seguinte questionamento: “Por que vocês querem ser professores de matemática?” Ele relatou, de forma reflexiva, que não desejava ser professor de matemática, mesmo se identificando profundamente com a matéria. Porém, o que, de fato, foi determinante para essa decisão, foi a satisfação que sentia ao resolver problemas matemáticos, o que o motivava sempre a buscar novos métodos e maneiras novas de resolver algum problema, incorporando a criatividade como ferramenta essencial em seu processo de ensino-aprendizagem.

O Professor Anderson lembrou que, no período de estudante, frequentemente se deparava com colegas que não compreendiam a matéria, ou melhor, que não entendiam a forma como o professor ensinava. Diante dessa situação, ele sempre buscava alternativas diferentes de ensinar aos colegas o mesmo conteúdo que já havia sido explicado pelo professor. Essa postura de busca por soluções pedagógicas inovadoras e adaptadas à

necessidade dos outros alunos, reflete o conceito defendido por Sierra *et al.* (2008), segundo o qual as pessoas devem se comportar como aprendizes ativos, inventores de saberes.

Durante seu relato de experiência, sempre de maneira irreverente, o professor Anderson compartilhou alguns exemplos práticos que marcaram sua trajetória de professor. Entre esses exemplos, destacou o uso da música como ferramenta para a sistematização e memorização de fórmulas matemáticas. O Professor fez questão de esclarecer que não é músico profissional, apenas aprendeu algumas poucas notas no violão, com a finalidade de usar como recurso criativo em sala de aula. Embora essa habilidade possa parecer simples e modesta, ele enfatizou que, na realidade, ela exerce uma grande diferença no aprendizado e comprometimento dos alunos.

Nesse contexto, o ato criativo surge a partir das experiências únicas de cada indivíduo, refletindo sua capacidade em readaptá-las, recriá-las e transformá-las em novas ideias e, sobretudo, de ser capaz de ir além delas (Morais; Pinho, 2017).

Em outro momento de seu relato, o Professor Anderson fez questão de salientar aos participantes que eles, enquanto futuros professores de matemática, precisam estar preparados para enfrentar os desafios dessa profissão, independente da área de atuação. Ressaltou que ser professor é sempre buscar métodos novos, metodologias diferentes, maneiras diferentes, para resolver uma situação problema e superar obstáculos, e assim, socializar o conhecimento da melhor forma possível, que possa promover uma aprendizagem significativa e que vá além da mera transmissão de conteúdos.

Encaminhando para o encerramento de seu relato de experiência, o Professor Anderson destacou que, precisamos compreender que cada aluno é único, com suas especificidades, suas dificuldades distintas e com uma maneira de compreensão diferente. Ressaltou que, o nosso papel, enquanto educadores, é conectar os conteúdos e o que está sendo ensinado nas disciplinas com a realidade que os alunos vivem lá fora, ou seja, tornar o aprendizado significativo, relevante e passível de aplicação prática no cotidiano.

Após a apresentação do relato de experiência do Professor Anderson, solicitei aos participantes que descrevessem suas impressões sobre encontro presencial, utilizando duas palavras que refletisse a importância do encontro para sua formação docente. Para isso, foi disponibilizado no grupo de *WhatsApp* o link do *Mentimeter*, permitindo que os participantes indicassem suas respostas, que foram organizadas em uma nuvem de palavras, conforme ilustrado na Figura 15. Essa atividade teve o objetivo não apenas avaliar o encontro, como também promover um momento de reflexão e avaliação sobre as metodologias e as atividades desenvolvidas nas mediações.



Figura 16 - Homenagem em poesia



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2025.

Após esse momento, profundamente emocionante, expressei os sinceros agradecimentos ao Prof. Anderson, por sua participação e colaboração no curso de formação. Com isso, encerrei de maneira significativa o encontro formativo presencial.

#### 4.3.1.4 4º Encontro Formativo

##### **Encontro *On-line* (24/01/2025)**

À medida que nos aproximávamos do encerramento nosso curso de formação, o último encontro formativo que teve como temática central o planejamento com estabelecimento de metas. O encontro *on-line*, foi realizado no dia 24 de janeiro de 2025, com início às 16 horas e finalizado por volta das 18 horas. O objetivo compreender a importância do planejamento e do estabelecimento de metas em todas as áreas da vida, inclusive no contexto educacional. Durante essa sessão *on-line*, estiveram presentes 26

participantes, que representou uma pequena diminuição do número de participantes, em comparação com os encontros *on-line* anteriores.

O encontro foi iniciado a partir do seguinte questionamento: “Considero-me uma pessoa que pratica o planejamento e estabelece metas”? O objetivo desse questionamento era orientar para a identificação da relevância do planejamento e do estabelecimento de metas no desenvolvimento pessoal e profissional, reconhecendo seu impacto em diferentes áreas da vida.

Durante essa reflexão, alguns participantes compartilharam suas vivências e experiências, e dentre as contribuições que emergiram desse diálogo, destaco algumas respostas como: “Me considero relativamente organizado, tenho sempre um roteiro de estudos pregado na parede”; “Acredito que não tenho essa habilidade, deixo mais as coisas acontecerem”; “Percebi que quando deixava meu planejamento apenas na cabeça, não funcionava, com um tempo percebi que preciso ter anotado, seja em um caderno ou na agenda do celular”; “Me considero sim, todos os meus horários são planejados, de todas as minhas atividades”; “Qualquer meta que busco alcançar, eu preciso traçar o caminho para chegar nesse objetivo”.

Ficou evidenciado nas respostas dos participantes, uma nítida distinção entre aqueles que reconheciam como praticantes do planejamento e aqueles que, de algum modo, não incorporam essas práticas em sua rotina. Contudo, o que prevaleceu foi a predominância de participantes que já possuem essa prática em seu cotidiano e nas diversas atividades.

Diante das contribuições apresentadas pelos participantes, ficou evidenciado que o planejamento com estabelecimento de metas são elementos cruciais, não apenas no contexto profissional, mas também na esfera pessoal. Tal evidência, encontra fundamento na perspectiva de Cachoeira e Medeiros (2017), que apontam que o planejamento refere-se à capacidade de delinear um conjunto de ações a serem implementadas visando a obtenção de um objetivo específico.

Após esse momento inicial, dei continuidade ao encontro por meio da exibição de vídeos que abordavam, de maneira prática, como a falta de planejamento pode impactar negativamente diversos aspectos da nossa vida, abrangendo desde o âmbito pessoal e profissional, até mesmo os desafios da formação docente. Com o intuito de aprofundar a reflexão e promover um debate, foram propostos os seguintes questionamentos:

a) Qual a importância do planejamento com estabelecimento de metas em sua formação docente?

b) Quais estratégias de planejamento e definição de metas foram identificadas ao longo de sua formação docente?

c) De que maneira essas estratégias se revelam como fundamentais para a promoção de seu processo de formação docente?

Através dessas questões norteadoras, foi possível destacar algumas falas dos participantes, dos quais abordaram situações sobre a relevância do planejamento com estabelecimento de metas no desenvolvimento pessoal e profissional, reconhecendo seu impacto em diferentes áreas da vida.

Toda aula eficiente, reflete uma organização prévia do professor. Por outro lado, a falta de organização de um planejamento adequado, pode impactar negativamente na ponta do processo, que é o aprendizado dos alunos. Então, o planejamento adequado permite um maior controle do professor, sobre todas as atividades que se propõe a fazer, gerando uma formação mais sólida. (Participante 4).

A falta de planejamento na profissão docente, faz com que não tenhamos resultados eficazes como gostaríamos, o que acaba gerando frustrações, tanto no professor quanto nos alunos, o que pode ser impactado negativamente no desenvolvimento da aprendizagem. É preciso avançar nesse sentido, sair da zona de conforto, e transformar o fazer docente através de uma didática efetiva. (Participante 5).

Após as contribuições dos participantes e, já encaminhando para o final do nosso encontro *on-line*, forneci orientações detalhadas aos participantes, acerca das atividades relativas do estudo autônomo, as quais foram disponibilizadas na plataforma *Google Sala de Aula*.

### **Estudo autônomo**

A realização do estudo autônomo, que se estendeu ao longo de quatro dias, teve como objetivo promover a identificação da importância do planejamento e do estabelecimento de metas no desenvolvimento pessoal e profissional, reconhecendo sua relevância em diferentes áreas da vida.

Durante o período dedicado ao estudo autônomo, os participantes foram orientados a se reunirem em seus grupos já formados nos encontros anteriores, a fim de realizar a leitura do texto: *Formação docente e planejamento de sala de aula* (Magalhães; Copolla, 2015). A partir dessa leitura, cada grupo precisou elaborar uma apresentação, utilizando recursos diversos, como slides, exposições no quadro, apresentações orais, dramatizações ou outras

formas que julgaram adequadas, com base no texto em análise. Tal apresentação, deveria destacar aspectos do texto que mais os chamaram atenção, fundamentando adequadamente a justificativa para tal escolha.

Cada grupo ainda foi orientado a organizar a reunião de seus integrantes, seja no formato presencial ou por meio de plataformas virtuais, com o propósito de planejar e realizar a atividade previamente definida. A socialização dessa tarefa foi agendada para o próximo encontro presencial.

### **Encontro Presencial (29/01/2025)**

O encontro presencial, realizado em 29/01/2025, no período das 14 horas às 18 horas, no Auditório do *Campus* Rio Branco, teve por objetivo possibilitar a realização de técnicas de planejamento e definição de metas no contexto educacional, compreendendo sua importância para o sucesso e aprimoramento das práticas pedagógicas. Este encontro, que contou com a participação de 31 licenciandos, marcou o encerramento do curso de formação.

Iniciei o encontro com a apresentação das produções dos grupos, de forma que cada um dispôs de um tempo aproximado de 15 minutos para a exposição de seu trabalho. Em seguida, foi reservado um momento de interação, com o intuito de promover discussões acerca das apresentações, as quais foram orientadas pelos seguintes questionamentos:

a) Qual o papel do planejamento na formação do professor, conforme destacado pelos autores no texto?

b) Quais são os significados atribuídos ao planejamento docente e as formas de estruturação identificadas no texto em análise?

Por meio das questões norteadoras e das apresentações realizadas, foi possível destacar algumas contribuições dos participantes, que se apresentaram como relevantes contribuições para a temática abordada. Essas contribuições foram fundamentadas nas ideias presentes no texto de Magalhães e Copolla (2015) que trata formação docente e planejamento de sala de aula.

Através da análise do texto, percebemos a importância da formação docente. Os autores abordam que a formação continuada compreende todo o processo desde a licenciatura até a qualificação posterior, que compreende cursos, oficinas, palestras, etc. É imprescindível o processo de planejamento dentro de sala de aula, pois se não há planejamento, os resultados não acontecem. É preciso trabalhar em cima do planejamento, pois ele que rege o ritmo da sala de aula (Grupo 1).

O planejamento eficaz em uma sala de aula, passa por definir um marco operativo, realizar um diagnóstico, para estabelecer objetivos e estratégias. O planejamento

no contexto escolar, pode ser visto como um processo integrado que propõe mudanças na prática pedagógica. Em relação ao desenvolvimento do curso, foi possível verificar que o planejamento foi integrado, ou seja, trabalhamos as três competências de forma interligada e interdependente, o professor precisa ter empatia para entender o aluno, precisa trabalhar com criatividade para proporcionar uma aula dinâmica, e tudo isso acontece se o professor tiver planejado cada momento proposto (Grupo 2).

Através da análise do texto, percebemos a importância da formação docente. Os autores abordam que a formação continuada compreende todo o processo desde a licenciatura até a qualificação posterior, que compreende cursos, oficinas, palestras, etc. É imprescindível o processo de planejamento dentro de sala de aula, pois se não há planejamento, os resultados não acontecem. É preciso trabalhar em cima do planejamento, pois ele que rege o ritmo da sala de aula (Grupo 3).

Os autores destacam que o planejamento pedagógico deve ir além da simples organização de conteúdos e horários. Ele deve ser compreendido como uma ferramenta estratégica que permite ao professor articular objetivos de ensino, metodologias e a avaliação de forma integrada (Grupo 4).

Percebemos que o texto apresenta que a formação inicial e continuada de professores desempenha um papel importante para que eles desenvolvam competências reflexivas e criativas no planejamento de suas práticas, ou seja, competências que falamos durante o nosso curso de formação (Grupo 5).

O texto apresenta que a falta de planejamento e a ausência de metas, pode gerar uma série de dificuldades no desenvolvimento profissional e pessoal. Falando da formação docente, isso pode resultar em uma prática pedagógica desestruturada, falta de clareza sobre o que o professor está ensinando e dificuldades para medir o progresso de uma determinada turma (Grupo 6).

Diante do texto e das questões norteadoras, percebemos o planejamento é um importante recurso. Os autores afirmam que o planejamento se sustenta em três objetivos: elaborar, executar e avaliar. O planejar são os meios definidos para alcançar algum objetivo. O planejamento se apresenta como um poderoso instrumento para o professor construir maneiras reais de transformar a realidade escolar (Grupo 7).

Compreendo que as reflexões oriundas das apresentações, demonstraram, de uma maneira abrangente, que os participantes e grupos, por meio de suas respectivas perspectivas, o importante papel do planejamento na formação do professor. Considero importante destacar o comprometimento demonstrado pelos participantes, nas atividades propostas, conforme Figura 17.

Figura 17 - Apresentação da atividade



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2025.

Após o encerramento das apresentações, distribuí um questionário impresso, contendo cinco perguntas com o objetivo de promover reflexão compartilhada sobre o vivenciado ao longo da proposta formativa. O questionário ainda buscou coletar sugestões para o aprimoramento do curso, visando à sua constante evolução. Foi concedido um período para que respondessem às questões propostas. Quando concluído recolhi os questionários.

Em seguida, convidei os participantes para a vivência de uma dinâmica intitulada “Diploma Afetivo”, com a finalidade de fomentar a expressão de afeto e reconhecimento mútuo. A dinâmica constitui na fixação de uma folha em branco nas costas de cada participante, e à medida que circulavam pela sala, eram convidados a escrever mensagens de amizade, carinho e agradecimento uns aos outros. Ao final, cada participante recebeu seu “diploma afetivo”, uma representação simbólica do sentimento de gratidão e da construção coletiva vivenciada ao longo do curso.

Figura 18 - Diploma afetivo



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2025.

Ao final do encontro, expressei minha sincera gratidão aos participantes, reconhecendo sua compreensão, engajamento e participação ativa ao longo de todo o curso de formação. Salientei a importância da construção coletiva mesmo em períodos de grandes desafios e demandas, especialmente pelo fato de ocorrer ao final de um semestre letivo. Encerrado os agradecimentos, partimos para uma sessão musical e para um *coffee break*, no qual todos puderam compartilhar um momento de confraternização e descontração, consolidando a experiência formativa de maneira significativa e afetiva.

#### 4.4 A etapa de avaliação

Para a avaliação parcial do produto intitulado “Empreendedorismo positivo no desenvolvimento de competências empreendedoras e socioemocionais na formação inicial de professores”, utilizei exclusivamente os dados dos 29 questionários avaliativo do curso

(Apêndice A), composto por cinco perguntas, aplicado ao final do último encontro formativo presencial.

É importante ressaltar que, inicialmente, 48 participantes estavam presentes no primeiro encontro presencial do dia 8 de janeiro. Porém, ao longo do curso, observei uma variação no número de participantes, chegando a 33 participantes. Essa variação de participantes se deu de forma justificada, uma vez que, considerando que o curso acontecia no período vespertino, alguns participantes enfrentaram dificuldades em obter a devida liberação de seus compromissos profissionais, o que impactou diretamente sua participação.

Diante desse contexto, para o processo de avaliação, serão considerados os dados de 29 participantes, que responderam ao questionário no último dia do curso de formação.

A seguir, apresento as questões que compõem o questionário, acompanhadas das respectivas respostas fornecidas pelos participantes. Posteriormente, apresento a avaliação e interpretação preliminar dos dados, por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). As cinco questões foram elaboradas com o propósito de avaliar de forma abrangente, o desempenho dos participantes, a contribuição do curso para o desenvolvimento de sua formação, a estrutura e os conteúdos abordados ao longo dos encontros, além de coletar sugestões para o aprimoramento do curso e para a reelaboração do produto educacional, visando possíveis melhorias para as próximas versões.

### **1) De que modo você avalia sua participação no desenvolvimento da proposta formativa?**

*Busquei ter uma participação contínua e ativa. Foi possível desenvolver uma melhor compreensão dos assuntos abordados. (Participante 1)*

*Acredito que mesmo tendo uma boa participação, poderia ter sido mais ativa e participativa nas atividades propostas. (Participante 2)*

*Comecei com uma perspectiva somente de cumprir a grade do curso, porém com o andamento, percebi que foi de grande importância e aprendizado. Agregando muito conhecimento e para aplicação na área de trabalho como futuro professor. (Participante 3)*

*Estive um pouco ausente, participei menos do que gostaria, devido problemas de saúde. (Participante 4)*

*Considero minha participação como mediana, mesmo que tenha realizado todas as atividades propostas, deveria ter sido mais participativa nos debates. (Participante 5)*

*Entendo que minha participação foi razoavelmente boa, levando em consideração que não costumo expor minhas opiniões publicamente. Porém reconheço que consegui avançar nessa questão, inclusive nas apresentações, percebi a atenção e feedbacks construtivos. Diria que a experiência foi muito boa para ampliar mais horizontes. (Participante 6)*

*Acredito que minha participação foi bem ativa e importante. (Participante 7)*

*Me esforcei bastante para estar presente em todos os encontros. Confesso que por ser final de semestre os encontros formativos confrontavam com algumas atividades das disciplinas. (Participante 8)*

*Minha participação digo que foi positiva. O curso proporcionou não apenas o caráter informativo, mas também prático e adaptado às necessidades dos participantes. (Participante 9)*

*Acredito que minha participação foi moderada. Mesmo realizando tudo o que foi proposto, acredito que poderia ter me esforçado um pouco mais. (Participante 10)*

*Eu avalio minha participação como razoável. Colaborei com os colegas, prestei atenção nas exposições, fiz comentários, porém acredito que poderia ter contribuído mais nos encontros, mas a timidez não permitiu. (Participante 11)*

*Como a proposta formativa me chamou bastante atenção ao longo dos encontros, busquei participar intensamente, pois queria compreender e absorver o máximo do curso. (Participante 12)*

*Estive ausente alguns momentos do curso, devido problemas de saúde. (Participante 13)*

*Considero que minha participação foi ativa. Busquei participar de todas as atividades, pois percebi uma grande oportunidade de melhorar como profissional através do curso. (Participante 14)*

*Minha participação foi proativa, quando me refiro as realizações das atividades propostas durante todo o curso. (Participante 15)*

*Avalio de forma positiva, uma vez que estive presente tanto nos encontros presenciais, quanto nos on-line. (Participante 16)*

*Creio que bem participativa, tanto nos conteúdos, nas atividades, debates e discussões. (Participante 17)*

*Gostaria de ter me dedicado mais, ficou um pouco comprometido por ser final de semestre, porém, na medida do possível soube aproveitar bastante. (Participante 18)*

*Considero minha participação ativa e engajada. Contribuí nas discussões e reflexões ao longo dos encontros, procurei interagir com os colegas, compartilhando experiências e buscando aprofundar os conceitos abordados. (Participante 19)*

*Acredito que minha participação foi ótima, aproveitei bastante e me trouxe boas experiências. (Participante 20)*

*Devido as demandas da faculdade e do meu trabalho, não consegui entregar o meu máximo ao curso, porém, nas atividades que foram desenvolvidas, entreguei o meu melhor, e para mim, foi bem satisfatório. (Participante 21)*

*Considero que participei de forma moderada, porém consegui expor minhas opiniões e ideias. (Participante 22)*

*Creio que bem positiva. A proposta abordou pontos que só tem a acrescentar no nosso currículo, pude ampliar meus conhecimentos sobre a empatia, criatividade e a importância de um bom planejamento. (Participante 23)*

*Não fui tão participativo nas aulas, mas algumas vezes contribui com algumas reflexões...foi bastante interessante e bastante pertinente. (Participante 24)*

*Participei de modo ativo, possibilitando o aumento de repertório dos meus saberes. Em geral, classifico muito positiva. (Participante 25)*

*Minha participação foi mediana, em alguns pontos, muito bons. Porém acredito que eu possa melhorar nos próximos cursos. (Participante 26)*

*Confesso que fui um pouco lento nas participações e falas, porém não deixei de participar e contribuir. (Participante 27)*

*De acordo com o que foi proposto no curso, foi possível participar de várias formas: no planejamento das atividades e nas apresentações nos encontros presenciais. (Participante 28)*

*Considero que minha participação foi muito boa, uma vez que consegui expor minhas ideias e opiniões sobre os assuntos abordados. (Participante 29)*

Em relação a primeira questão, que procurou avaliar o desempenho dos participantes, organizei as respostas em três categorias, destacando os elementos de convergência em termos de significado, conforme apresentados pelos participantes:

**1. Participação ativa e contínua:** os participantes 1, 3, 6, 7, 9, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 23, 25, 28 e 29 reconheceram, ao longo do curso, que buscaram manter uma participação ativa e engajada, pois era uma forma de compreender e absorver o máximo os conteúdos oferecidos pelo curso. A atitude proativa durante a realização das atividades propostas, tanto nas reflexões individuais quanto nas discussões coletivas, possibilitou uma melhor compreensão das temáticas abordadas.

**2. Influência do calendário acadêmico no desempenho do curso:** vários participantes, entre eles, o 2, 5, 8, 10, 11, 18, 22, 24, 26 e 27, lamentaram quanto à sua participação moderada no curso, uma vez que gostariam de ter tido um maior engajamento ao longo da formação. Contudo, esses participantes apontam que, em virtude do período final do semestre letivo, muitas atividades relacionadas às disciplinas confrontavam com os encontros do curso, comprometendo, assim, a participação efetiva dos mesmos.

**3. Participação moderada:** os participantes 4, 13 e 21 relataram ausências pontuais ao longo do curso, atribuídas a diversos motivos, entre os quais se destacam as demandas acadêmicas, compromissos de trabalho e questões de saúde. Apesar dessas limitações, reconhecem que gostariam de ter tido uma maior participação, mas que durante o tempo que puderam participar, se doaram intensamente às atividades propostas.

As considerações apresentadas pelos participantes, leva-me a refletir sobre o momento da oferta do curso de formação, sugerindo que seja realizada em um período que

não coincida com final de semestre letivo, quando ocorrem muitas atividades. Dessa forma, busquei formular uma nova versão do curso, a qual promova uma maior participação e engajamento dos cursistas.

## **2) Em que aspectos a proposta formativa, ao longo dos encontros, contribuiu para o aprimoramento de suas competências empreendedoras e socioemocionais?**

*Tive um melhor entendimento dos assuntos abordados, compreendi melhor sobre liderança, empatia e de como acolher as pessoas a minha volta. (Participante 1)*

*A proposta formativa foi bastante enriquecedora e contribuiu de forma significativa em aspectos como empatia, criatividade e planejamento. Percebi que mudou minha perspectiva sobre a falta de ligação entre empreendedorismo e o contexto escolar/licenciatura. (Participante 2)*

*Na organização e a mente aberta para novas ideias, que irão ajudar na minha prática docente. Despertou ainda em mim sobre empatia, planejamento e buscar competências. (Participante 3)*

*Contribuiu para lembrar de como precisamos nos comprometer mais com nossos objetivos, ser empático com o próximo, e buscar o planejamento para várias dimensões de nossa vida. (Participante 4)*

*O curso foi muito produtivo, observei que as temáticas abordadas, são diretamente ligadas com a prática do professor. (Participante 5)*

*Diria que foi muito gratificante observar o desenvolvimento dessas três competências de forma integrada. Além de ter novas perspectivas sobre alguns conceitos, pude ampliar outros. Espero realmente que em breve eu consiga aplicar os resultados desse aprendizado na minha prática, dentro de sala de aula. (Participante 6)*

*Contribuiu para que eu aprofundasse sobre as competências abordadas no curso. (Participante 7)*

*Consegui compreender melhor sobre as três competências, de modo que possa aprimorar em minha vida e na prática com as outras pessoas. (Participante 8)*

*Contribui de forma significativa no meu processo de formação docente. (Participante 9)*

*Ampliou minha visão, pois até então, empreender eu via apenas no sentido financeiro e econômico. Porém percebi que vai muito mais além, posso empreender em qualquer área, inclusive na docência. (Participante 10)*

*Contribui para meu crescimento, de modo que agora eu estou planejando mais na minha vida. Reconheço que a empatia ainda tenho que praticar. (Participante 11)*

*O curso despertou em mim um perfil mais observador, ao ponto de praticar a empatia, nos colocando no lugar do outro, e com isso nos tornar profissionais de excelência. (Participante 12)*

*Contribui para ampliar minha visão sobre essas três competências e melhor aplicá-las na minha prática docente. (Participante 13)*

*Fez com que eu aprendesse a me organizar melhor, planejar e sempre fazer o uso da empatia e criatividade nas minhas diversas ações. (Participante 14)*

*No desenvolvimento de cada competência abordada, colocando em prática no meu cotidiano e na minha profissão como professor. (Participante 15)*

*Acredito que sempre estamos em busca de novas metodologias e novos métodos de compartilhar o conhecimento. Dessa forma, o curso proporcionou uma outra visão. (Participante 16)*

*Contribuiu para aprimorar e desenvolver o conhecimento que eu já trazia, se revelando como novos caminhos a serem trilhados. (Participante 17)*

*Vivenciei nesses dias de curso, aulas e encontros aconchegantes e amigáveis. Contribui ainda para entender que o professor precisa sempre estar atento às necessidades dos seus alunos. (Participante 18)*

*Ajudou no desenvolvimento de minhas capacidades de liderança, resiliência e adaptação a desafios. Além disso, fortaleceu minha habilidade de resolução de problemas, aspectos fundamentais para o ambiente educacional. (Participante 19)*

*Me ajudou a ter novas perspectivas sobre ser um professor. (Participante 20)*

*Percebi que no decorrer dos encontros, tivemos que explorar um pouco de nossas competências, com isso, gerou novas formas de desenvolvimento pessoal e profissional, abrindo novas expectativas sobre as competências empreendedoras e socioemocionais, aplicados no fazer docente. (Participante 21)*

*Percebi que posso ser uma empreendedora do meu próprio futuro, agregando conhecimento para, futuramente, aplicar em minha sala de aula. (Participante 22)*

*Contribuiu para aperfeiçoar minha formação enquanto professor. (Participante 23)*

*Abriu bastante o meu entendimento sobre o que realmente significa a prática empreendedora no contexto escolar. (Participante 24)*

*Contribuiu de maneira positiva, propôs avanços sobre as competências abordadas, de modo que eu possa potencializar na minha vida pessoal e profissional. (Participante 25)*

*Esses encontros me ajudaram a obter um novo olhar sobre como essas competências podem ser aplicadas no campo educacional. (Participante 26)*

*A proposta formativa me direcionou a olhar para dentro de mim e praticar a autoavaliação, ao ponto de, a cada dia, eu possa ser uma pessoa aberta às mudanças, para aplicar na minha vida. (Participante 27)*

*Importante por abranger aspectos necessários para uma formação de excelência para futuros professores. Proporcionou ainda uma nova visão de como exercer esse papel, através de novos métodos, em sala de aula. (Participante 28)*

*As competências abordadas vão me agregar muito, não só na minha vida acadêmica, mas como na vida profissional. (Participante 29)*

Apresento, a seguir, a análise da segunda questão, que buscou explorar a percepção dos participantes a respeito da contribuição do curso para o desenvolvimento de suas competências empreendedoras e socioemocionais, apresentada em três categorias:

**1. Mudança de perspectiva:** foi apontado pelos participantes 2, 10, 16, 20, 22, e 24 que, por meio do curso de formação, foi possível adquirir uma nova visão, ao ponto de perceber a relação entre o empreendedorismo e o contexto escolar. Observei que o conceito de empreender, é aplicável em qualquer área, inclusive na docência e não apenas em um viés econômico e financeiro. Além disso, foi ampliada a compreensão sobre o que realmente significa a prática empreendedora no contexto escolar.

**2. Melhor entendimento das temáticas:** os participantes 1, 3, 4, 7, 8, 11, 12, 14, 17, 18, 19, 21, 25, 27, 28 e 29 demonstraram um melhor entendimento e aprofundamento dos conteúdos abordados, de modo que contribuiu positivamente, propondo avanços significativos sobre as três competências desenvolvidas, abrindo novas possibilidades e caminhos a serem descobertos. Além disso, perceberam que tais competências podem ser potencializadas tanto na vida pessoal, como profissional.

**3. Temáticas integradas à prática docente:** foi evidenciado pelos participantes 5, 6, 9, 13, 15, 23, e 26 que as temáticas desenvolvidas no curso, contribuem de forma significativa com o processo de formação docente. Esses participantes ressaltaram que as competências desenvolvidas não apenas se configuram como essenciais, mas também como estratégias que podem e devem ser aplicadas na prática pedagógica pelo professor em sala de aula.

As percepções apresentadas pelos participantes, permitem-me inferir que seja necessário trazer outras fundamentações teóricas que corroborem a compreensão da relação entre o empreendedorismo e o contexto educacional. Além disso, acredito ainda como importante não apenas aprofundar as três competências já desenvolvidas, como também propor a inclusão de novas competências empreendedoras e socioemocionais, mesmo que para isso, seja necessário um ajuste ou aumento de carga horária.

### **3) Qual é a sua avaliação sobre a estrutura, os conteúdos abordados e a dinâmica empregada na implementação dessa proposta formativa?**

*A estrutura do curso foi muito bem elaborada. Porém trago como sugestão que sejam realizadas as atividades de forma individual. Faço essa consideração, porque as atividades em grupo, no meu entendimento, foram comprometidas, pois alguns alunos não se comprometiam e sempre “sobrava” para uma única pessoa. (Participante 1)*

*A estrutura, conteúdos e dinâmicas abordados, se encaixaram e se completaram de forma excelente. (Participante 2)*

*A estrutura e os conteúdos foram muito bem selecionados, trazendo um engajamento da turma. (Participante 3)*

*Achei tudo muito bem articulado e planejado, de forma que todo o conteúdo foi muito bem trabalhado e distribuído, (Participante 4)*

*A proposta foi implementada com uma linguagem acessível aos participantes, facilitando a compreensão e participação. (Participante 5)*

*Achei a estrutura do curso muito boa. A dinâmica aplicada durante os encontros foi muito envolvente e com a linguagem clara. Os conteúdos foram bem ativos e integrados. Porém, sugiro que seja revista a carga horária, pois foi pouco tempo para melhor desenvolver a proposta. (Participante 6)*

*Em geral o curso foi interligado com a formação de professores. Em relação aos conteúdos e dinâmica, considero que foi satisfatório, demonstrando organização e planejamento. (Participante 7)*

*A estrutura do IFAC garantiu um melhor aproveitamento do curso. Considero que os conteúdos e a dinâmica empregada foram satisfatórios. (Participante 8)*

*Achei que foi bem aplicado, os assuntos de grande relevância, porém, os participantes dividiram a atenção entre o curso e o final do período. (Participante 9)*

*Acredito que a estrutura, conteúdo e a dinâmica foram muito bem escolhidos e elaborados. Talvez o momento de fim de período tenha atrapalhado um pouco, pois estávamos cheios de trabalhos acadêmicos. (Participante 10)*

*Foi tudo muito bom e prático, de fácil compreensão. (Participante 11)*

*Infelizmente foi pouco tempo para muitos conteúdos a serem abordados, pois um curso como este é extremamente importante. (Participante 12)*

*Avalio tudo como bem estruturado e alinhado. (Participante 13)*

*Considero excelente. Houve bastante participação e interação entre todos os cursistas. (Participante 14)*

*Achei tudo muito bem articulado entre a proposta formativa e nossa futura prática docente. (Participante 15)*

*A estrutura foi bem elaborada e planejada. Os conteúdos foram essenciais para a minha formação inicial. A dinâmica foi bastante proveitosa também. (Participante 16)*

*Classifico como muito boa. Os conteúdos/temáticas foram importantes para o nosso desenvolvimento docente. (Participante 17)*

*Nota máxima para esses quesitos, gostei muito, guardado no coração. (Participante 18)*

*A estrutura foi bem organizada, com conteúdos relevantes e aplicáveis à prática docente. A dinâmica favoreceu a participação ativa, promoveu a troca de conhecimento e experiências. (Participante 19)*

*Teve uma estrutura muito boa e de fácil entendimento para todos. (Participante 20)*

*Tive uma boa experiência com o curso, foi boa a estrutura para o desenvolvimento das atividades, a metodologia empregada foi muito proveitosa e essencial. (Participante 21)*

*Todos os conteúdos abordados e desenvolvidos, foram cruciais para um bom desenvolvimento pessoal e profissional. (Participante 22)*

*Foi bem planejado, estruturado e bem abordado e todos os encontros, seja no presencial, on-line ou no estudo autônomo...foi acolhedor. (Participante 23)*

*Foi tudo muito bom, bem planejado, destaco a metodologia adotada e a flexibilidade do professor. (Participante 24)*

*A estrutura foi bem elaborada e bem explicada. Todo o conteúdo foi muito bem embasado e fundamentado, tanto nos encontros presenciais e on-line, como também no ambiente do Google Sala de Aula. (Participante 25)*

*Achei muito boa, pois usou o resultado da pesquisa inicial, onde fomos colaboradores. Dessa forma trouxe exatamente para o curso a necessidade por nós levantada. (Participante 26)*

*Considero muito satisfatório. Ministrando conhecimentos e saberes de forma on-line é um desafio muito grande. O curso foi bastante eficaz, pena que foi ministrado em curto período de tempo. (Participante 27)*

*Achei boa a estrutura do curso. As atividades, avaliações e dinâmicas foram elaboradas para envolver os discentes para melhor absorção do conteúdo. (Participante 28)*

*Eu gostei bastante que proporcionou a interação de todos, expondo suas ideias e visão sobre os assuntos abordados. As dinâmicas foram bastante interessantes, estabelecendo conexão com o que foi proposto. (Participante 29)*

Quanto à avaliação do curso, organizei os dados em três categorias que compreendem a estrutura, os conteúdos abordados e a dinâmica empregada na implementação do curso de formação:

**1. Estrutura:** os participantes avaliaram a estrutura do curso como bem elaborada, de forma que demonstrou organização e planejamento adequado.

**2. Conteúdo:** a avaliação referente ao conteúdo evidenciou como relevante e aplicável à prática docente. Além disso, a utilização de uma linguagem acessível foi apontada como facilitador para a compreensão, motivando a participação ativa dos cursistas. Esse alinhamento também foi indicado por sua concordância com as necessidades dos licenciandos, identificadas na pesquisa anterior.

**3. Dinâmica:** a dinâmica do curso, de acordo com os participantes, proporcionou a possibilidade de um maior desenvolvimento da proposta por meio dos encontros presenciais, *on-line* e através das atividades indicadas no estudo autônomo.

A avaliação sobre esses quesitos, de um modo geral, proporcionou: o engajamento da turma; refletiu uma conexão eficaz; foi notável a articulação entre a proposta do curso e a prática docente; visivelmente interligado com a formação de professores; e extremamente acolhedor. No entanto, alguns participantes sugeriram a revisão da carga horária do curso,

considerando que o tempo disponibilizado se revelou insuficiente para abranger adequadamente um curso de tamanha relevância.

**4) Quais aprendizagens e reflexões de maior relevância emergiram desse curso e, que em sua perspectiva, poderão contribuir para sua prática docente?**

*Com certeza dou um destaque para a prática da empatia e da criatividade. (Participante 1)*

*Agora possuo outra visão do empreendedorismo, que vai além do investimento monetário e que é possível articular com a educação. (Participante 2)*

*Através da empatia, consegui enxergar além daquilo que os olhos podem ver. (Participante 3)*

*Olhar para os alunos e colegas com mais empatia. Planejar mais e manter o foco. (Participante 4)*

*Todos os pontos que foram ministrados, serão relevantes para a nossa futura carreira como educador. (Participante 5)*

*A parte de criatividade foi a única que eu ainda não tinha estudado, e foi uma experiência maravilhosa e enriquecedora. (Participante 6)*

*As temáticas trabalhadas no curso, sempre procurarei aprofundar e levar para minha prática docente. (Participante 7)*

*A criatividade, empatia e o planejamento fazem parte de nossa vida, podemos e devemos aprimorar essas competências para atingirmos da melhor maneira nossos objetivos. (Participante 8)*

*Minha reflexão sobre o curso foi bastante abrangente, o ponto que mais me chamou atenção foi a empatia, que vou levar para minha vida pessoal e profissional. (Participante 9)*

*Maior aprendizagem em relação a empatia, não é fácil de aplicar na prática, ser empático com todos...mas levarei para a vida os ensinamentos passados. (Participante 10)*

*A determinação, persistência e o planejamento irão me acompanhar na minha prática docente, graças ao curso pude gravar isso na minha mente. (Participante 11)*

*Desde o início até a finalização do curso estive com a mente aberta para assim aplica-la na prática com meus alunos, com certeza, a partir de agora observarei mais meus pequenos e darei meu melhor para ser uma pessoa e uma profissional de excelência. (Participante 12)*

*Durante o curso de formação, percebi que a prática empreendedora pode ser empregada em sala de aula (Participante 13)*

*Planejar melhor, usar mais a empatia, usar a sala de aula como um empreendimento, buscando sempre aplicar de forma positiva com os alunos. (Participante 14)*

*A maior delas foi no quesito organização, (Participante 15)*

*Empatia e planejamento são novas formas que irei melhorar. (Participante 16)*

*Destaco a organização, planejamento, esforço e ser mais empático com as pessoas. (Participante 17)*

*Achei pessoalmente interessante as temáticas propostas pelo professor, que serão levadas para minha profissão enquanto professor. (Participante 18)*

*A principal aprendizagem foi a importância do desenvolvimento de competências ao empreender na educação, incentivando a criatividade e a autonomia dos alunos. (Participante 19)*

*Foram abordados conteúdos que farão um papel fundamental na carreira docente. (Participante 20)*

*O estímulo nas aulas para falar, dar opiniões, troca de ideias e contribuições necessárias ao desenvolvimento dos alunos. (Participante 21)*

*A temática da criatividade me chamou muito atenção, pois percebi que ela fará parte diretamente da minha vida profissional, me tornando uma professora divertida e visionária. (Participante 22)*

*Praticar mais a empatia seja com que for... ser mais planejado e que possamos ter mais objetivos. (Participante 23)*

*Ter a disponibilidade mental e física para criar novas ideias para superar os desafios impostos pelo mundo contemporâneo. (Participante 24)*

*Motivação para buscar me aprofundar nas abordagens. (Participante 25)*

*A maior aprendizagem e reflexão foi sobre o planejamento, que me fez despertar uma nova visão de como devo conduzir minha vida acadêmica e profissional. (Participante 26)*

*O gerenciamento do tempo e a eficácia do planejamento me deixaram mais leve para que eu possa explorar a criatividade dentro e fora de sala de aula, utilizando sempre de maneira crítica. (Participante 27)*

*O que mais me chamou a atenção foi a prática da empatia com os outros. (Participante 28)*

*Organização, comunicação, planejamento e novas perspectivas para a prática docente. (Participante 29)*

Apresento, nessa questão, as principais concepções dos participantes sobre quais foram as aprendizagens que emergiram ao longo deste curso de formação. As percepções se dividem em duas categorias:

**1. O uso das competências no âmbito pessoal e profissional:** os participantes 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 15, 16, 17, 22, 23, 24, 25, 26 e 27 destacaram que essas competências estão presentes em nosso cotidiano, sendo fundamentais para enfrentar os desafios impostos pelo mundo contemporâneo. Destacaram, ainda, que essas competências devem ser constantemente aprimoradas, tanto no âmbito pessoal quanto profissional.

**2. Competências para um futuro professor:** de acordo com os participantes 5, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 21, e 29 todas as competências trabalhadas no curso se apresentam como relevantes e serão aplicadas na futura carreira de educadores. São essas e outras competências que podem transformar pessoas e profissionais. Uma das competências que

recebeu certo destaque nas respostas, foi a empatia. O participante 3, entende que foi por meio da empatia que conseguiu “enxergar além daquilo que os meus olhos podem ver”.

Dessa questão, aponto para a necessidade do desenvolvimento de competências empreendedoras e socioemocionais, uma vez que, além de se configurarem como uma demanda contemporânea, se estabelecem como uma estratégia para a formação de professores. Entendo ainda que desenvolver essas competências prepara o professor não apenas para os desafios do futuro, mas também, os permite uma maior flexibilidade frente às mudanças.

Por fim, analiso a última questão referente às sugestões apresentadas pelos participantes para o aperfeiçoamento do curso.

### **5) Que sugestões você considera pertinentes para o aprimoramento desta proposta formativa?**

*Não fazer trabalho em grupo, seria bem melhor individual. (Participante 1)*

*Ter maior carga horária, pois o curso oferece uma gama de conhecimentos, porém com um tempo pequeno para o aprofundamento do mesmo. (Participante 3)*

*Uso de algumas dinâmicas e brincadeiras para descontração. (Participante 4)*

*Maior tempo para o desenvolvimento das atividades, para um melhor aproveitamento do curso. (Participante 6)*

*Sugiro que esse curso seja ofertado como disciplina optativa nos cursos de licenciatura. (Participante 7)*

*A proposta é boa, acredito que apenas repensar a carga horária, para um melhor aproveitamento. (Participante 10)*

*Poderia trazer situações reais do dia a dia de um professor, problemas que enfrentados, e assim, levantar possíveis soluções dos alunos. (Participante 12)*

*Uma prática em sala de aula, para agregar à construção do conhecimento. (Participante 14)*

*Que seja mais voltado para a prática. (Participante 15)*

*Acredito que sua metodologia foi completa. Espero ter mais encontros como esse. (Participante 16)*

*Em minha visão, foi tudo certo, não tenho sugestões, pois tudo foi bem produtivo. (Participante 17)*

*Maior colaboração dos alunos. (Participante 18)*

*Sugiro a inclusão de estudos de caso, que permitam a aplicação dos conceitos. (Participante 19)*

*A única observação é aumentar a carga horária para melhor trabalhar o conteúdo. (Participante 21)*

*Incluir mais competências no curso. (Participante 22)*

*Superou todas as minhas expectativas iniciais, não tenho sugestões. Não há sugestões. (Participante 24)*

*Trabalhar em conjunto com outras competências, que são essenciais para o crescimento pessoal e coletivo. Não há sugestões. (Participante 27)*

*Que os alunos levem mais a sério essa oportunidade, pois essa proposta agrega muito, tanto na vida acadêmica como na profissional. (Participante 29)*

*Não foram apresentadas sugestões pelos demais participantes.*

Apresento nessa questão, as principais sugestões levantadas pelos participantes, com o intuito de aprimorar futuras versões do curso de formação. As sugestões se dividem em quatro categorias:

**1. Maior carga horária:** os participantes 3, 6, 10 e 21 identificaram a necessidade e importância de reavaliar e ajustar a carga horária do curso, buscando um melhor desenvolvimento das atividades propostas e, por consequência, um melhor aproveitamento do curso.

**2. Utilização de dinâmicas e estudo de caso:** os participantes 1, 4, 12, 14, 15, e 19 apontam de incorporar situações concretas e cotidianas, típicas da vivência docente, abordando os desafios enfrentados, de modo a estimular os cursistas a refletirem e proporem soluções para tais situações.

**3. Inclusão de outras competências no curso:** de acordo com os participantes 22 e 27, o curso ficaria mais completo, incorporando outras competências empreendedoras e socioemocionais. Poderia ter um resultado bem satisfatório.

**4. Possibilidade de oferta curricular:** embora tenha sido uma sugestão levantada apenas pelo participante 7, considero válida a proposta de converter o curso em uma disciplina optativa inserida no currículo das licenciaturas.

Os demais participantes não apresentaram sugestões, sugerindo que o curso se apresentou como adequado e atendendo suas expectativas.

Nessa última questão, os participantes que apresentaram sugestões indicaram um claro interesse de tornar o curso mais alinhado às necessidades práticas da formação docente. A reavaliação da carga horária, a incorporação de dinâmicas de estudo de caso, a inclusão de novas competências e a possibilidade de transformar o curso em uma disciplina curricular são propostas que, se implementadas, poderão contribuir para a melhoria contínua do curso e de seus resultados.

Destaco que os resultados apresentados até aqui são de caráter parcial, uma vez que serão complementados por uma análise mais abrangente fundamentada na Análise Textual Discursiva (ATD). Essa análise incluirá todos os outros instrumentos utilizados para a coleta de dados, incluindo gravações em áudio e vídeo, os registros escritos, bem como o questionário aplicado aos participantes.

Dessa forma, tornou-se necessário, no próximo capítulo, proceder à organização sistemática e à análise dos dados constituídos, de modo a elucidar as respostas ao problema de pesquisa que orienta esta investigação, no qual busco apresentar, com maior consistência, as interpretações e inferências que emergiram do *corpus* investigativo.

## 5 NOVOS SIGNIFICADOS: compreensão emergente

Chegar a este momento da investigação significa avançar em uma etapa que visa não apenas à sistematização de informações, mas também à compreensão e à reconstrução do conhecimento, com base na apresentação dos resultados alcançados por meio da aplicação da proposta formativa e na análise de como esse processo contribui para responder o problema de pesquisa.

Portanto, o objetivo deste capítulo é evidenciar em que aspectos um processo formativo à luz do empreendedorismo positivo contribui para o desenvolvimento de competências empreendedoras e socioemocionais na formação inicial de professores. Para esta compreensão, defino a Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiuzzi (2016) como perspectiva metodológica de análise de dados.

Nesse sentido, o capítulo está estruturado em três seções: i) organização dos dados, que apresenta a sistematização das respostas e registros coletados durante a aplicação da proposta formativa; ii) análise dos dados, que envolve a interpretação das informações à luz da Análise Textual Discursiva (ATD), destacando o processo de unitarização e categorização do *corpus* da pesquisa; e iii) compreensão integradora, que apresenta a produção de metatextos, de forma a captar um novo emergente.

### 5.1 Organização dos dados

Realizar a análise exigiu, inicialmente, a identificação e a sistematização dos dados produzidos. Os dados que compõem o *corpus* desta pesquisa, emergiram das mediações *on-line*, das interações presenciais e das respostas ao questionário, registradas ao longo da proposta formativa, por meio dos instrumentos definidos, conforme descritos no Quadro 25.

Quadro 25 - Identificação e sistematização do *Corpus* da pesquisa

FONTES DE DADOS	FORMA DE REGISTRO	CÓDIGOS
Encontro <i>On-line</i>	• Registros em áudio/vídeo	EO_RAV
	• Registros escritos	EO_RE
Encontro Presencial	• Registros em áudio/vídeo	EP_RAV
	• Registros escritos	EP_RE
Questionário	• Formulário impresso	Q_FI

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Concluída a etapa de organização e codificação das fontes, iniciei o processo de análise dos dados, no qual compreende, não só um processo interpretativo, como também um movimento de imersão no *corpus* da pesquisa.

Assim, é apresentada, na próxima seção, a perspectiva de análise adotada.

## 5.2 Análise dos dados

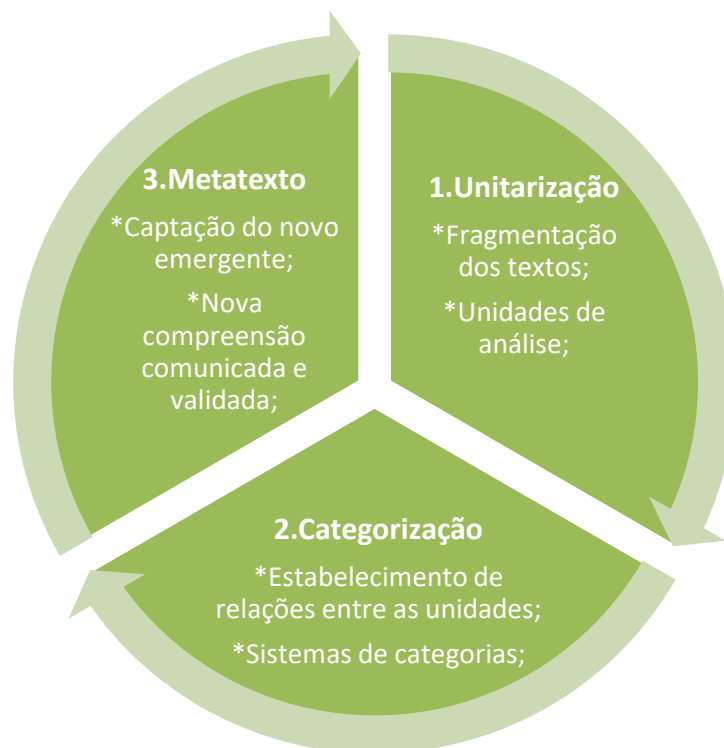
No campo das pesquisas qualitativas, observa-se uma crescente valorização das análises textuais como recurso metodológico, seja pela exploração de textos já produzidos, seja pela elaboração de materiais oriundos de entrevistas e observações. Tal movimento não se restringe a uma mera descrição dos dados, mas implica um exercício de interpretação dos fenômenos investigados, orientado pela busca de sentidos e pela compreensão das múltiplas dimensões.

Nesse processo, a Análise Textual Discursiva (ATD), assume o papel de reconstruir conhecimentos, promovendo não apenas o aprofundamento teórico, mas também a emergência de novas perspectivas que ampliam a compreensão sobre os objetos de estudo (Moraes; Galiazzi, 2016).

Portanto, conforme delineado por Moraes e Galiazzi (2016, p.34), a ATD pode ser estabelecida como “um processo auto-organizado de construção de compreensão em que os entendimentos emergem a partir de uma sequência de três componentes: [...] a unitarização; [...] a categorização; e captar o emergente [...]”.

Os três componentes são apresentados de forma mais detalhada na Figura 19, a seguir.

Figura 19 - Componentes que compõem a ATD



Fonte: Elaboração própria - adaptado de Moraes e Galiazzi (2016).

Desse modo, o processo analítico inicia-se pela desorganização e fragmentação dos materiais textuais (unitarização), a fim de possibilitar, em um segundo momento, a formação de estruturas de compreensão dos fenômenos (categorização). Por último, os materiais são reelaborados e expressos sob a forma de produções escritas (metatextos).

A seguir, é descrito o primeiro componente constitutivo da Análise Textual Discursiva (ATD), denominado unitarização, etapa que evidencia os procedimentos adotados na fragmentação e reorganização do material em unidades de significado, possibilitando o início do processo de interpretação.

### 5.2.1 Unitarização: da fragmentação à construção de sentidos

O primeiro componente que compõe a Análise Textual Discursiva (ATD) é a desmontagem dos textos, também denominada de processo de unitarização. Essa etapa consiste em observar atentamente o material, fragmentando os textos originais e destacando seus elementos constituintes, com o objetivo de produzir significados e unidades de sentido.

Tais significados emergem da análise do *corpus* produzido, preservando a aproximação com o objeto de estudo da pesquisa (Moraes; Galiuzzi, 2016).

Nessa etapa inicial do processo, a familiarização com os textos exigiu, primeiramente, uma leitura preliminar, menos aprofundada, dos materiais. Posteriormente, foram realizadas leituras mais atentas e investigativas, partindo do pressuposto de que toda leitura constitui uma interpretação. Não há, portanto, “uma leitura única e objetiva”, [...] uma vez que “um texto sempre possibilita construir múltiplas interpretações” e diferentes níveis de imersão (Moraes; Galiuzzi, 2016, p.36).

Esse processo de unitarização apresentou-se, inicialmente, como desafiador, uma vez que havia incerteza quanto à definição do conjunto de *corpus* a ser utilizado, de modo a garantir validade e confiabilidade dos resultados, ao mesmo tempo em que se buscava estabelecer a necessária articulação com o problema da pesquisa.

Sobre esse questionamento, Moraes e Galiuzzi (2016, p.39) destacam que o *corpus* da análise é constituído por “transcrições de entrevistas, registros de observação, depoimentos produzidos por escrito, assim como anotações e diários diversos”. Compete ao pesquisador definir e delimitar seu *corpus*, compreendendo de que maneira e com que profundidade os textos serão fragmentados.

Organizado o *corpus* da pesquisa, procedi à fragmentação dos textos referentes às falas dos participantes nos encontros *on-line* (registros em áudio e registros escritos); à transcrição das apresentações dos grupos nos encontros presenciais (registros em áudio e vídeo e registros escritos); e às respostas do questionário (registros escritos), dando origem a cada unidade de análise, também denominadas unidades de significado ou de sentido.

A codificação das unidades foi realizada de forma a assegurar a origem e a identificação dos dados originais, permitindo o retorno ao material inicial sempre que necessário. Cada fragmento textual recebeu uma codificação específica, conforme o encontro, a fonte e o participante/grupo, de acordo com o modelo exemplificado abaixo no Quadro 26.

Quadro 26 - Codificação das unidades

ENCONTRO	FONTE	PARTICIPANTES/GRUPOS	CÓDIGOS
Encontro <i>On-line</i> (1 a 3)	Registros escritos	Participante 1 a 29	EO1_RE_P (1 a 29)
Encontro presencial (1 a 4)	Registros em áudio/vídeo	Grupo 1 a 7	EP2_RAV_G (1 a 7)
Questionário	Formulário impresso	Participante 1 a 29	Q_FI_P (1 a 29)

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Os quadros 27, 28 e 29 apresentam o processo de unitarização, caracterizado pela fragmentação e desconstrução dos textos, bem como pela codificação das unidades. Concluída essa etapa, avanço para a reescrita das unidades, conferindo-lhes significado pleno e atribuindo títulos representativos a cada uma delas, e à atribuição de um título a cada unidade elaborada.

Quadro 27 - Unitarização dos encontros on-line

CÓDIGO	PROCESSO DE FRAGMENTAÇÃO	UNIDADE DE SENTIDO	TÍTULO DA UNIDADE
EO1_RE_P1	A prática da empatia exige um esforço muito grande por parte da pessoa/profissional, pois configura-se como uma decisão que busca entender o outro, ou seja, procura compreender valores que pertençam a outra pessoa.	A empatia é uma decisão consciente de compreender os valores do outro.	A empatia como decisão consciente.
EO1_RE_P2	Se faz necessário incorporar essa habilidade/competência, não apenas nas relações interpessoais, mas, sobretudo, na prática docente, reconhecendo a empatia como um elemento fundamental para o fortalecimento da interação pedagógica e para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e sensível às necessidades dos discentes.	A empatia deve ser integrada à prática docente como elemento essencial da interação pedagógica.	A empatia integrada à prática docente.
EO1_RE_P3	Ser docente transcende a simples ocupação de uma função, configurando-se como uma verdadeira missão, ao ponto de deixar sua marca na vida de alguém.	A docência é vivida como missão que deixa marcas na vida dos estudantes.	Docência como missão transformadora.
EO1_RE_P4	Quando a empatia se articula diretamente na relação professor e aluno, ela não apenas ressignifica, mas transforma a vida e realidade das pessoas envolvidas.	A empatia ressignifica e transforma a relação professor-aluno.	Empatia que transforma a relação professor-aluno.
EO2_RAV_P5	A prática docente nos desafia a sermos criativos constantemente, uma vez que estamos sempre em contato com uma diversidade múltipla de perfis e estilos de aprendizagem dentro de sala. Se faz necessário lançar mão de novas estratégias e abordagens para atender não só as necessidades individuais dos alunos, mas também promova a resolução de problemas.	A diversidade em sala exige criatividade e novas estratégias pedagógicas.	A importância da criatividade em sala de aula para atender a diversidade existente.
EO2_RAV_P6	O maior objetivo do uso da criatividade em sala de aula é que proporcione um aprendizado efetivo ao aluno. Nessa área da docência, precisamos buscar sermos	A criatividade docente gera aprendizado efetivo	A criatividade docente gera aprendizado efetivo.

	criativos sempre, conseguir desenvolver o seu trabalho, buscando sempre a excelência. Ser criativo está ligado diretamente à uma ação e uma atitude. O professor é esse “guerreiro” que transforma oportunidades em grandes resultados.	e resultados transformadores.	
EO2_RAV_P7	Um professor meu do Ensino Médio, para ensinar matemática, usava jogos, despertava o interesse nos alunos através de jogos, plataformas interativas e dinâmicas, sempre de forma muito criativa. Essas ações conseguem transformar as dificuldades dos alunos, os incentivando à construção e a busca pelo conhecimento. Precisa promover o aluno ao protagonismo, despertando também o seu lado criativo.	Estratégias criativas como jogos e dinâmicas promovem protagonismo dos estudantes, superando as dificuldades.	Estratégias criativas promovem protagonismo discente.
EO3_RE_P8	Toda aula eficiente, reflete uma organização prévia do professor. Por outro lado, a falta de organização de um planejamento adequado, pode impactar negativamente na ponta do processo, que é o aprendizado dos alunos. Então, o planejamento adequado permite um maior controle do professor, sobre todas as atividades que se propõe a fazer, gerando uma formação mais sólida.	O planejamento adequado garante maior controle docente e efetividade na formação.	O planejamento docente garante efetividade nas atividades.
EO3_RE_P9	A falta de planejamento na profissão docente, faz com que não tenhamos resultados eficazes como gostaríamos, o que acaba gerando frustrações, tanto no professor quanto nos alunos, o que pode ser impactado negativamente no desenvolvimento da aprendizagem. É preciso avançar nesse sentido, sair da zona de conforto, e transformar o fazer docente através de uma didática efetiva.	A ausência de planejamento gera frustrações e compromete a aprendizagem.	Ausência de planejamento compromete a aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria, com base no *corpus* da pesquisa, 2025.

Quadro 28 - Unitarização dos encontros presenciais

CÓDIGO	PROCESSO DE FRAGMENTAÇÃO	UNIDADE DE SENTIDO	TÍTULO DA UNIDADE
EP2_RAV_G1	A empatia entre aluno e professor é importante para a comunicação. Desse modo, a empatia é um meio do professor compreender seu aluno, saber de suas dificuldades e trabalhar em cima dos objetivos propostos dentro de sala de aula, tanto buscando o desenvolvimento acadêmico, quanto pessoal. Lançar mão da empatia é reconhecê-la como uma estratégia e ferramenta que pode ser utilizada como uma forma de conexão entre aluno e professor, que quando bem estabelecida,	A empatia é um caminho que permite ao professor compreender o estudante, criar conexão e promover aprendizagem mútua.	Empatia como ferramenta de conexão e aprendizagem.

	proporciona aberturas e intervenções futuras de aprendizagem mútuas.		
EP2_RAV_G2	A empatia é uma das habilidades mais transformadoras no ambiente educacional, é essencial para estabelecer uma relação de confiança entre professor e aluno, principalmente durante a adolescência, fase de autodescoberta e desafios emocionais. Praticar a empatia fortalece a autoestima do aluno, promovendo seu engajamento e aprendizado, promove o desenvolvimento emocional e social do adolescente, contribuindo para uma convivência mais harmoniosa, permitindo uma melhor adaptação às práticas pedagógicas dos professores.	A empatia fortalece a confiança, autoestima e engajamento do estudante, contribuindo para o desenvolvimento emocional, social e adaptação escolar.	Empatia fortalece confiança, autoestima e engajamento.
EP2_RAV_G3	A empatia é essencial para criar um ambiente de ensino-aprendizagem favorável, bem como promove o desenvolvimento emocional e social. Para que realmente possa integrar a empatia na realidade dos alunos, o professor deve ter uma compreensão da realidade de cada aluno, pois o contexto social no qual está inserido deve ser levado em conta, o mesmo deve estar aberto à diálogos e à escuta ativa. Portanto, a relação de empatia entre professor e aluno, seria buscar compreender seu ponto-de-vista, bem como suas experiências.	Compreender o contexto e o ponto de vista do estudante é essencial para integrar a empatia e promover um ambiente de aprendizagem positivo.	A importância de compreender o contexto e o ponto de vista do estudante.
EP2_RAV_G4	A empatia no contexto educacional é a capacidade de entender e compartilhar os sentimentos e perspectivas dos alunos. É fundamental para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz. A aplicabilidade da empatia na relação professor e aluno, deve, inicialmente, ser discutida junto à coordenação pedagógica, visando conhecer as dificuldades de aprendizagem dos alunos. A partir do momento que se cria um ambiente acolhedor e inclusivo, surgem várias vantagens, que são: aumento da motivação dos alunos, melhora no desempenho escolar, o respeito às diferenças, entre outros.	A empatia deve ser aplicada de forma estratégica, criando um ambiente inclusivo que favoreça motivação, desempenho e respeito às diferenças.	Empatia aplicada de forma estratégica e inclusiva.
EP2_RAV_G5	A relação de empatia entre professor e aluno, vai muito além de uma simples habilidade social, ela é a base para um ambiente de aprendizagem humana e eficaz. Quando o professor se coloca no lugar do aluno, ela não apenas compreende as dificuldades acadêmicas, mas também os desafios emocionais e psicológicos que	A empatia permite ao professor ajustar suas abordagens, respeitar ritmos individuais e criar estratégias inclusivas e personalizadas.	Empatia ajusta abordagens do professor e promove estratégias inclusivas.

	podem impactar no processo de aprendizagem. Cada aluno possui um ritmo e uma maneira única de aprender, e a empatia permite ao educador, ajustar suas abordagens, criando estratégias mais criativas, inclusivas e personalizadas.		
EP2_RAV_G6	A empatia é muito importante na relação entre professor e aluno, porque ajuda criar um ambiente mais acolhedor e respeitoso. Utilizando da empatia, o professor não olha apenas para o comportamento do aluno, mas tenta entender o que está por trás dele. Muitas vezes um aluno desinteressado, pode estar enfrentando problemas pessoais. Ao perceber isso, o professor pode oferecer apoio e abrir espaço para conversas, criando uma relação de confiança.	A empatia permite compreender causas subjacentes ao comportamento do estudante, criando apoio, diálogo e confiança.	Empatia compreende causas subjacentes e promove confiança.
EP2_RAV_G7	A empatia é um elemento essencial que permeia a relação entre professor e aluno, influenciando o ambiente de aprendizagem. Quando um professor demonstra empatia, ele se coloca no lugar do aluno, tentando compreender suas emoções e desafios. Isso cria um ambiente onde os alunos se sentem seguros e valorizados, o que é essencial no contexto escolar. Além disso, a empatia permite que os professores identifiquem as necessidades individuais dos alunos, seja no âmbito acadêmico ou profissional.	A empatia promove segurança, valorização e permite identificar necessidades individuais no contexto escolar.	Empatia promove segurança, valorização e identificação de necessidades.
EP3_RE_P10	A competência da criatividade pode ser entendida como a habilidade de se desenvolver e buscar soluções, não convencionais às questões propostas. É fundamental a formação profissional docente, visando o desenvolvimento de competências e habilidade que possibilitem a criação de um perfil flexível, inovador e contextualizado, considerando as frequentes mudanças vivenciadas em nossa sociedade.	A criatividade docente é essencial para desenvolver soluções inovadoras e formar profissionais flexíveis e contextualizados.	Criatividade desenvolve soluções inovadoras no contexto educacional.
EP3_RE_P11	A criatividade simboliza a possibilidade de transcender limites convencionais, de enxergar além do óbvio e de encontrar soluções originais para problemas complexos. Com base nos materiais estudados, percebi que a criatividade não é uma característica reservada a algumas pessoas, mas uma habilidade que todos podemos desenvolver, uma vez que a criatividade envolve a capacidade de fazer conexões inusitadas, pensar fora da caixa e, principalmente, se permitir experimentar.	A criatividade é uma habilidade que pode ser desenvolvida e que permite pensar fora da caixa e encontrar soluções originais.	Criatividade como habilidade passível de desenvolvimento.

EP3_RE_P12	A habilidade de ser criativo é bastante valiosa para os indivíduos, em especial para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação. É através da criatividade que é possível superar padrões estabelecidos e gerar novas ideias, transformando problemas em oportunidades únicas. Desenvolver a criatividade exige esforço, abertura e práticas direcionadas, tanto no âmbito individual e social.	A criatividade permite superar desafios, transformar problemas em oportunidades e exige prática e abertura.	Criatividade supera desafios e transforma problemas em oportunidades.
EP4_RE_G1	Através da análise do texto, percebemos a importância da formação docente. Os autores abordam que a formação continuada compreende todo o processo desde a licenciatura até a qualificação posterior, que compreende cursos, oficinas, palestras, etc. É imprescindível o processo de planejamento dentro de sala de aula, pois se não há planejamento, os resultados não acontecem. É preciso trabalhar em cima do planejamento, pois ele que rege o ritmo da sala de aula.	A formação docente contínua e o planejamento são essenciais para garantir resultados efetivos em sala de aula.	A formação contínua e planejamento garantem resultados docentes.
EP4_RAV_G2	O planejamento eficaz em uma sala de aula, passa por definir um marco operativo, realizar um diagnóstico, para estabelecer objetivos e estratégias. O planejamento no contexto escolar, pode ser visto como um processo integrado que propõe mudanças na prática pedagógica. Em relação ao desenvolvimento do curso, foi possível verificar que o planejamento foi integrado, ou seja, trabalhamos as três competências de forma interligada e interdependente, o professor precisa ter empatia para entender o aluno, precisa trabalhar com criatividade para proporcionar uma aula dinâmica, e tudo isso acontece se o professor tiver planejado cada momento proposto.	O planejamento integrado articula empatia, criatividade e objetivos pedagógicos, promovendo mudanças na prática docente.	O planejamento é um processo integrado que promove mudanças na prática docente.
EP4_RAV_G3	É imprescindível o processo de planejamento dentro de sala de aula, pois se não há planejamento, os resultados não acontecem. É preciso trabalhar em cima do planejamento, pois ele que rege o ritmo da sala de aula.	O planejamento é condição indispensável para buscar a efetividade do processo de ensino-aprendizagem.	O planejamento é indispensável para efetividade do ensino.
EP4_RAV_G4	Os autores destacam que o planejamento pedagógico deve ir além da simples organização de conteúdos e horários. Ele deve ser compreendido como uma ferramenta estratégica que permite ao professor articular objetivos de ensino,	O planejamento pedagógico é uma ferramenta estratégica que integra objetivos, métodos e avaliação.	Planejamento pedagógico como ferramenta estratégica.

	metodologias e a avaliação de forma integrada.		
EP4_RAV_G5	Percebemos que o texto apresenta que a formação inicial e continuada de professores desempenha um papel importante para que eles desenvolvam competências reflexivas e criativas no planejamento de suas práticas, ou seja, competências que falamos durante o nosso curso de formação.	A formação docente desenvolve competências reflexivas e criativas, essenciais para o planejamento pedagógico.	A formação docente desenvolve competências reflexivas e criativas.
EP4_RAV_G6	O texto apresenta que a falta de planejamento e a ausência de metas, pode gerar uma série de dificuldades no desenvolvimento profissional e pessoal. Falando da formação docente, isso pode resultar em uma prática pedagógica desestruturada, falta de clareza sobre o que o professor está ensinando e dificuldades para medir o progresso de uma determinada turma.	A ausência de planejamento prejudica a prática pedagógica, clareza e acompanhamento do progresso dos alunos.	A ausência de planejamento gera dificuldades na prática docente.
EP4_RAV_G7	Diante do texto e das questões norteadoras, percebemos o planejamento é um importante recurso. Os autores afirmam que o planejamento se sustenta em três objetivos: elaborar, executar e avaliar. O planejar são os meios definidos para alcançar algum objetivo. O planejamento se apresenta como um poderoso instrumento para o professor construir maneiras reais de transformar a realidade escolar.	O planejamento permite ao professor elaborar, executar e avaliar ações que transformam a realidade escolar.	O planejamento é um instrumento de transformação da realidade escolar.

Fonte: Elaboração própria, com base no corpus da pesquisa, 2025.

Quadro 29 - Unitarização do Questionário

CÓDIGO	PROCESSO DE FRAGMENTAÇÃO	UNIDADE DE SENTIDO	TÍTULO DA UNIDADE
Q_FL_P1	Tive um melhor entendimento dos assuntos abordados, compreendi melhor sobre empatia e criatividade e de como acolher as pessoas a minha volta. Com certeza dou um destaque para a prática da empatia e da criatividade.	Proposição para uma maior compreensão sobre, empatia e criatividade, destacando a importância dessas competências.	A importância de compreensão sobre a empatia e a criatividade.
Q_FL_P2	A proposta formativa foi bastante enriquecedora e contribuiu de forma significativa em aspectos como empatia, criatividade e planejamento. Percebi que mudou minha perspectiva sobre a falta de ligação entre empreendedorismo e o contexto escolar/licenciatura. Agora possuo outra visão do empreendedorismo, que vai além do investimento monetário e que é possível articular com a educação.	Ampliação da visão sobre empreendedorismo, mostrando sua articulação possível com a educação e reforçando empatia, criatividade e planejamento.	Ampliação da visão sobre empreendedorismo e demais competências.

Q_FI_P3	<p>Me possibilitou a mente aberta para novas ideias, que irão ajudar na minha prática docente. Despertou ainda em mim sobre empatia, planejamento e buscar competências.</p> <p>Através da empatia, consegui enxergar além daquilo que os olhos podem ver.</p>	Estímulo à novas ideias e empatia, auxiliando na prática docente.	Conhecer novas competências para auxiliar na prática docente.
Q_FI_P4	<p>Contribuiu para lembrar de como precisamos nos comprometer mais com nossos objetivos, ser empático com o próximo, e buscar o planejamento para várias dimensões de nossa vida.</p> <p>Olhar para os alunos e colegas com mais empatia. Planejar mais e manter o foco.</p>	A importância de buscar o comprometimento, empatia e planejamento tanto pessoal quanto profissional.	A importância de conhecer novas competências.
Q_FI_P5	<p>O curso foi muito produtivo, observei que as temáticas abordadas, são diretamente ligadas com a prática do professor.</p> <p>Todos os pontos que foram ministrados, serão relevantes para a nossa futura carreira como educador.</p>	As temáticas abordadas são práticas e relevantes para a futura carreira docente.	Temáticas relevantes para a prática docente.
Q_FI_P6	<p>Diria que foi muito gratificante observar o desenvolvimento dessas três competências de forma integrada. Além de ter novas perspectivas sobre alguns conceitos, pude ampliar outros. Espero realmente que em breve eu consiga aplicar os resultados desse aprendizado na minha prática, dentro de sala de aula.</p> <p>A parte de criatividade foi a única que eu ainda não tinha estudado, e foi uma experiência maravilhosa e enriquecedora.</p>	Possibilidade de observar o desenvolvimento integrado de empatia, criatividade e planejamento.	Desenvolvimento integrado de competências para uma melhor prática docente.
Q_FI_P7	<p>Contribuiu para que eu aprofundasse sobre as competências abordadas no curso.</p> <p>As temáticas trabalhadas no curso, sempre procurarei aprofundar e levar para minha prática docente.</p>	A importância de incentivar a formação contínua das competências para aplicação na prática docente.	Incentivo à formação contínua e prática docente.
Q_FI_P8	<p>Consegui compreender melhor sobre as três competências, de modo que possa aprimorar em minha vida e na prática com as outras pessoas.</p> <p>A criatividade, empatia e o planejamento fazem parte de nossa vida, podemos e devemos aprimorar essas competências para atingirmos da melhor maneira nossos objetivos.</p>	Compreensão das três competências (empatia, criatividade e planejamento) para aprimoramento pessoal e profissional.	Compreensão e aprimoramento de competências para uma melhor prática docente.
Q_FI_P9	<p>Contribuí de forma significativa no meu processo de formação docente.</p> <p>Minha reflexão sobre o curso foi bastante abrangente, o ponto que mais me chamou atenção foi a empatia, que vou levar para minha vida pessoal e profissional.</p>	Fortalecimento da formação docente, destacando a empatia como aprendizado central.	Fortalecimento no processo de formação docente.

Q_FI_P10	<p>Ampliou minha visão, pois até então, empreender eu via apenas no sentido financeiro e econômico. Porém percebi que vai muito mais além, posso empreender em qualquer área, inclusive na docência.</p> <p>Maior aprendizagem em relação a empatia, não é fácil de aplicar na prática, ser empático com todos, mas levarei para a vida os ensinamentos passados</p>	<p>Ampliação da compreensão sobre empreendedorismo e reforçou a importância de aplicar empatia na prática docente.</p>	<p>Melhor compreensão sobre o empreendedorismo e sua aplicabilidade na docência.</p>
Q_FI_P11	<p>Contribui para meu crescimento, de modo que agora eu estou planejando mais na minha vida. Reconheço que a empatia ainda tenho que praticar.</p> <p>A determinação, persistência e o planejamento irão me acompanhar na minha prática docente, graças ao curso pude gravar isso na minha mente.</p>	<p>A importância do planejamento, determinação e prática da empatia na vida pessoal e docente.</p>	<p>Competências aplicadas na vida pessoal e na docência.</p>
Q_FI_P12	<p>O curso despertou em mim um perfil mais observador, ao ponto de praticar a empatia, nos colocando no lugar do outro, e com isso nos tornar profissionais de excelência.</p> <p>Desde o início até a finalização do curso estive com a mente aberta para assim aplicá-la na prática com meus alunos, com certeza, a partir de agora observarei mais meus pequenos e darei meu melhor para ser uma pessoa e uma profissional de excelência.</p>	<p>O desenvolvimento da empatia, observação e postura profissional voltada à excelência docente.</p>	<p>Desenvolvimento de competências para uma melhor prática docente.</p>
Q_FI_P13	<p>Contribuiu para ampliar minha visão sobre essas três competências e melhor aplicá-las na minha prática docente.</p> <p>Durante o curso de formação, percebi que a prática empreendedora pode ser empregada em sala de aula.</p>	<p>Ampliação da visão sobre as três competências e a aplicação do empreendedorismo na docência.</p>	<p>Melhor compreensão sobre o empreendedorismo e sua aplicabilidade na docência.</p>
Q_FI_P14	<p>Fez com que eu aprendesse a me organizar melhor, planejar e sempre fazer o uso da empatia e criatividade nas minhas diversas ações.</p> <p>Planejar melhor, usar mais a empatia, usar a sala de aula como um empreendimento, buscando sempre aplicar de forma positiva com os alunos.</p>	<p>A importância de reforçar a organização, planejamento, empatia e criatividade aplicados à prática docente.</p>	<p>Reconhecer a importância da aplicabilidade das competências na prática docente.</p>
Q_FI_P15	<p>No desenvolvimento de cada competência abordada, colocando em prática no meu cotidiano e na minha profissão como professor.</p> <p>A maior delas foi no quesito organização.</p>	<p>A competência mais desenvolvida na prática foi a organização e planejamento pessoal e profissional.</p>	<p>Competências aplicadas na vida pessoal e na docência.</p>
Q_FI_P16	<p>Acredito que sempre estamos em busca de novas metodologias e novos métodos de</p>	<p>O curso trouxe novas metodologias e reforçou a empatia e o</p>	<p>Reconhecer a importância da aplicabilidade das</p>

	<p>compartilhar o conhecimento. Dessa forma, o curso proporcionou uma outra visão.</p> <p>Empatia e planejamento são novas formas que irei melhorar.</p>	planejamento para aplicação docente.	competências na prática docente.
Q_FI_P17	<p>Contribuiu para aprimorar e desenvolver o conhecimento que eu já trazia, se revelando como novos caminhos a serem trilhados.</p> <p>Destaco a organização, planejamento, esforço e ser mais empático com as pessoas.</p>	Aprimoramento de conhecimentos prévios e reforçou organização, planejamento e empatia.	Reconhecer a importância da aplicabilidade das competências na prática docente.
Q_FI_P18	<p>Vivenciei nesses dias de curso, aulas e encontros aconchegantes e amigáveis. Contribui ainda para entender que o professor precisa sempre estar atento às necessidades dos seus alunos.</p> <p>Achei pessoalmente interessante as temáticas propostas pelo professor, que serão levadas para minha profissão enquanto professor.</p>	O curso reforçou atenção às necessidades dos alunos e destacou a relevância das temáticas propostas.	Atenção às necessidades dos estudantes.
Q_FI_P19	<p>Ajudou no desenvolvimento de minhas capacidades de liderança, resiliência e adaptação a desafios. Além disso, fortaleceu minha habilidade de resolução de problemas, aspectos fundamentais para o ambiente educacional.</p> <p>A principal aprendizagem foi a importância do desenvolvimento de competências empreendedoras na educação, incentivando a criatividade e a autonomia dos alunos.</p>	Desenvolvimento de liderança, resiliência, resolução de problemas e promoveu criatividade e autonomia dos alunos.	Melhor compreensão sobre o empreendedorismo e sua aplicabilidade na docência.
Q_FI_P20	<p>Me ajudou a ter novas perspectivas sobre ser um professor.</p> <p>Foram abordados conteúdos que farão um papel fundamental na carreira docente.</p>	Ampliação de perspectivas sobre a docência e abordou conteúdos fundamentais para a carreira docente.	Novas perspectivas e conteúdos essenciais para a prática docente.
Q_FI_P21	<p>Percebi que no decorrer dos encontros, tivemos que explorar um pouco de nossas competências, com isso, gerou novas formas de desenvolvimento pessoal e profissional, abrindo novas expectativas sobre as competências empreendedoras e socioemocionais, aplicados no fazer docente.</p> <p>O estímulo nas aulas para falar, dar opiniões, troca de ideias e contribuições necessárias ao desenvolvimento dos alunos.</p>	O curso estimulou exploração de competências, promovendo desenvolvimento pessoal, profissional e socioemocional.	Melhor compreensão sobre as competências empreendedoras e socioemocionais e sua aplicabilidade na docência.
Q_FI_P22	<p>Percebi que posso ser uma empreendedora do meu próprio futuro, agregando conhecimento para, futuramente, aplicar em minha sala de aula.</p>	O curso incentivou a criatividade e a autonomia na carreira docente, promovendo protagonismo profissional.	Competências aplicadas na vida pessoal e na docência.

	A temática da criatividade me chamou muito atenção, pois percebi que ela fará parte diretamente da minha vida profissional, me tornando uma professora divertida e visionária.		
Q_FI_P23	Contribuiu para aperfeiçoar minha formação enquanto professor. Praticar mais a empatia seja com que for... ser mais planejado e que possamos ter mais objetivos.	Contribuição do curso para aperfeiçoar formação docente, enfatizando empatia, planejamento e definição de objetivos.	Competências aplicadas na vida pessoal e na docência.
Q_FI_P24	Abriu bastante o meu entendimento sobre o que realmente significa a prática empreendedora no contexto escolar. Ter a disponibilidade mental e física para criar novas ideias para superar os desafios impostos pelo mundo contemporâneo.	Ampliação da compreensão da prática empreendedora, destacando criatividade e superação de desafios.	Compreensão da prática empreendedora no contexto escolar.
Q_FI_P25	Contribuiu de maneira positiva, propôs avanços sobre as competências abordadas, de modo que eu possa potencializar na minha vida pessoal e profissional. Motivação para buscar me aprofundar nas abordagens.	O curso promoveu avanço nas competências e motivação para aprofundamento pessoal e profissional.	Competências aplicadas na vida pessoal e na docência.
Q_FI_P26	Esses encontros me ajudaram a obter um novo olhar sobre como essas competências podem ser aplicadas no campo educacional. A maior aprendizagem e reflexão foi sobre o planejamento, que me fez despertar uma nova visão de como devo conduzir minha vida acadêmica e profissional.	O curso proporcionou nova visão sobre aplicação de competências, destacando planejamento para a vida acadêmica e profissional.	Competências aplicadas na vida pessoal e na docência.
Q_FI_P27	A proposta formativa me direcionou a olhar para dentro de mim e praticar a autoavaliação, ao ponto de, a cada dia, eu possa ser uma pessoa aberta às mudanças, para aplicar na minha vida. O gerenciamento do tempo e a eficácia do planejamento me deixaram mais leve para que eu possa explorar a criatividade dentro e fora de sala de aula, utilizando sempre de maneira crítica.	O curso estimulou autoavaliação, gestão do tempo e aplicação crítica de criatividade e planejamento.	Autoavaliação com o objetivo de melhor como pessoal e profissional.
Q_FI_P28	Importante por abranger aspectos necessários para uma formação de excelência para futuros professores. Proporcionou ainda uma nova visão de como exercer esse papel, através de novos métodos, em sala de aula.	O curso enfatizou empatia e novos métodos para formação docente de excelência.	Proposta estruturada para promover uma formação docente.

	O que mais me chamou a atenção foi a prática da empatia com os outros.		
Q_FI_P29	As competências abordadas vão me agregar muito, não só na minha vida acadêmica, mas como na vida profissional. Organização, comunicação, planejamento e novas perspectivas para a prática docente.	Contribuição para o desenvolvimento de competências como organização, comunicação, planejamento e ampliação de perspectivas docentes.	Competências aplicadas na vida pessoal e na docência.

Fonte: Elaboração própria, com base no corpus da pesquisa, 2025.

Após a conclusão do processo de unitarização, que envolveu a codificação, a desmontagem dos textos, a construção das unidades de significado e a atribuição de um título a cada unidade, dei início à segunda etapa da Análise Textual Discursiva, centrada na categorização. Esta etapa teve como objetivo estabelecer relações articuladas entre as unidades construídas, permitindo uma interpretação mais aprofundada dos dados, a qual será detalhada a seguir.

### 5.2.2 Categorização: convergência e relações

O segundo elemento constitutivo da Análise Textual Discursiva corresponde à categorização, concebida como um processo que se estrutura a partir da compreensão emergente no percurso analítico. De acordo com Moraes e Galiuzzi (2016, p.44), a categorização configura-se em “um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes”. Esse processo contínuo demanda esforço e envolvimento ativo do pesquisador.

Tal processo não se apresenta de forma estática, mas é progressivamente aperfeiçoado e delimitado ao longo do percurso investigativo. De acordo com Moraes e Galiuzzi (2016), podem ser construídos diferentes níveis de categorias, que, em seu conjunto, constituem elementos fundamentais para a organização do metatexto a ser produzido. Dessa forma, a categorização não se reduz a uma técnica de agrupamento, mas assume um papel estruturante na elaboração da análise.

Na perspectiva da Análise Textual Discursiva (ATD), as categorias são mobilizadas com a finalidade de tornar o todo mais compreensível a partir das partes, permitindo a

emergência de compreensões mais amplas. É por meio delas que se estabelecem conexões entre o conhecimento experiencial dos sujeitos e as abstrações conceituais desenvolvidas pelo pesquisador, o que possibilita o desencadeamento de um processo de teorização sobre os fenômenos investigados.

Através da ATD é possível decidir qual o caminho a trilhar, no que se refere os tipos de categorias. Quando o pesquisador examina o *corpus* da pesquisa com base em teorias escolhidas com antecedência, as categorias construídas são denominadas *a priori*. Por outro lado, quando não se assume nenhuma teoria específica *a priori*, as categorias resultantes da análise, são denominadas emergentes (Moraes; Galiazzi, 2016).

Diante do exposto, nessa análise, optei pela modalidade de categorização emergente, que se caracteriza por ser sustentada pela indução; não ser previamente prevista; requerer definição de forma gradual; e exigir um esforço construtivo do pesquisador (Moraes; Galiazzi, 2016).

O que se busca através da modalidade definida pelo pesquisador, é que o processo de categorização se constitua em um sistema que favoreça a compreensão aprofundada dos fenômenos investigados. Objetiva-se, ainda, por meio da categorização emergente, encontrar evidências que responda ao seguinte problema de pesquisa: em que aspectos um processo formativo à luz do empreendedorismo positivo contribui na formação inicial de professores?

Os títulos atribuídos às unidades de significado, possibilitaram a emergência de categorias que, após sucessivos processos de reorganização e aproximação de sentidos, passaram das iniciais às intermediárias e, por fim, às categorias finais, as quais buscam evidenciar as contribuições de um processo formativo à luz do empreendedorismo positivo para o desenvolvimento da formação inicial de professores, conforme sistematizado no Quadro 30.

Quadro 30 - Processo de categorização

<b>Agrupamentos</b>		
<b>Agrupamento 1</b>	<b>Agrupamento 2</b>	<b>Agrupamento 3</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A empatia como decisão consciente.</li> <li>• A empatia integrada à prática docente.</li> <li>• Empatia que transforma a relação professor-aluno.</li> <li>• Empatia como ferramenta de conexão e aprendizagem.</li> <li>• Empatia fortalece confiança, autoestima e engajamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A importância da criatividade em sala de aula para atender a diversidade existente.</li> <li>• A criatividade docente gera aprendizado efetivo.</li> <li>• Estratégias criativas promovem protagonismo discente.</li> <li>• Criatividade desenvolve soluções inovadoras no contexto educacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O planejamento docente garante efetividade nas atividades.</li> <li>• Ausência de planejamento compromete aprendizagem.</li> <li>• A formação contínua e planejamento garantem resultados docentes.</li> <li>• O planejamento é um processo integrado que promove mudanças na prática docente.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• A importância de compreender o contexto e o ponto de vista do estudante.</li> <li>• Empatia aplicada de forma estratégica e inclusiva.</li> <li>• Empatia ajusta abordagens do professor e promove estratégias inclusivas.</li> <li>• Empatia compreende causas subjacentes e promove confiança.</li> <li>• Empatia promove segurança, valorização e identificação de necessidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criatividade como habilidade passível de desenvolvimento.</li> <li>• Criatividade supera desafios e transforma problemas em oportunidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O planejamento é indispensável para efetividade do ensino.</li> <li>• Planejamento pedagógico como ferramenta estratégica.</li> <li>• A ausência de planejamento gera dificuldades na prática docente.</li> <li>• O planejamento é um instrumento de transformação da realidade escolar.</li> </ul>
<b>Agrupamento 4</b>	<b>Agrupamento 5</b>	<b>Agrupamento 6</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docência como missão transformadora.</li> <li>• A formação docente desenvolve competências reflexivas e criativas.</li> <li>• Autoavaliação com o objetivo de melhorar como pessoal e profissional.</li> <li>• Fortalecimento no processo de formação docente.</li> <li>• Proposta estruturada para promover uma formação docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A importância de compreensão sobre a empatia e a criatividade.</li> <li>• Conhecer novas competências para auxiliar na prática docente.</li> <li>• Temáticas relevantes para a prática docente.</li> <li>• Compreensão e desenvolvimento integrado de competências para uma melhor prática docente.</li> <li>• Incentivo à formação contínua e prática docente.</li> <li>• Reconhecer a importância da aplicabilidade das competências na prática docente.</li> <li>• Competências aplicadas na vida pessoal e na docência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliação da visão sobre empreendedorismo e demais competências.</li> <li>• Melhor compreensão sobre o empreendedorismo e sua aplicabilidade na docência.</li> <li>• Novas perspectivas e conteúdos essenciais para a prática docente.</li> <li>• Melhor compreensão sobre as competências empreendedoras e socioemocionais e sua aplicabilidade na docência.</li> <li>• Compreensão da prática empreendedora no contexto escolar.</li> <li>• Incentivo à formação contínua e prática docente.</li> </ul>
<b>Categorias iniciais</b>		
<b>Agrupamentos 1, 2 e 3</b>	<b>Agrupamentos 4 e 5</b>	<b>Agrupamento 6</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agrupamento 1: A empatia compreende o contexto e auxilia na aprendizagem dos estudantes.</li> <li>• Agrupamento 2: A criatividade promove o protagonismo discente e facilita a aprendizagem.</li> <li>• Agrupamento 3: O planejamento proporciona a aprendizagem efetiva dos estudantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agrupamento 4: A formação é essencial para o desenvolvimento das competências docentes.</li> <li>• Agrupamento 5: Necessidade de desenvolvimento integrado de competências para uma melhor prática docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competências empreendedoras e socioemocionais e sua aplicabilidade no processo de ensino-aprendizagem.</li> </ul>

Categorias intermediárias		
• A empatia, a criatividade e o planejamento são competências que promovem engajamento e contribuem para a aprendizagem efetiva dos estudantes.	• O desenvolvimento de competências é essencial para uma melhor prática docente.	• As competências empreendedoras e socioemocionais são necessárias ao processo de ensino-aprendizagem.
Categorias finais		
O desenvolvimento da empatia, da criatividade e do planejamento, como competências essenciais, potencializa a prática docente.	A integração de competências empreendedoras e socioemocionais, favorece o processo de ensino-aprendizagem.	

Fonte: Elaboração própria, 2025.

As duas categorias finais evidenciam os aspectos em que um processo formativo implementado à luz do empreendedorismo positivo contribui para o desenvolvimento de competências empreendedoras e socioemocionais na formação inicial de professores.

Sendo assim, após a conclusão da etapa de categorização, dei início à elaboração dos metatextos. Tal movimento analítico busca não apenas evidenciar as conexões existentes entre os achados, mas também ampliar a compreensão do objeto de pesquisa, como se apresentará a seguir.

### 5.2.3 Metatexto: compreensão integradora

O terceiro elemento da Análise Textual Discursiva (ATD) é a construção de metatextos. Entendo que um metatexto, é mais “[...] do que apresentar as categorias construídas na análise, deve constituir-se a partir de algo importante que o pesquisador tem a dizer sobre o fenômeno que investigou [...]” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 62).

Ainda de acordo com os autores, a elaboração de metatextos requer, para além de um exercício de abstração e descontextualização, uma profunda imersão e impregnação no *corpus* da pesquisa. Tal processo possibilita o surgimento de *insights* criativos que, quando devidamente fundamentados, estruturados e apresentados com clareza e rigor teórico, configuram-se como novas construções teóricas acerca dos fenômenos investigados.

A descrição, interpretação e produção de argumentos sobre o fenômeno investigado, será construído a partir das duas categorias finais, são elas: 1) O desenvolvimento da empatia, da criatividade e do planejamento, como competências essenciais, potencializa a

prática docente; e 2) A integração de competências empreendedoras e socioemocionais, favorece o processo de ensino-aprendizagem.

Categoria final 1: O desenvolvimento da empatia, da criatividade e do planejamento, como competências essenciais, potencializa a prática docente

A primeira categoria que emergiu da análise, evidencia que o desenvolvimento de competências essenciais constitui elemento fundamental para o aprimoramento da prática docente. A partir da análise do *corpus*, os participantes da pesquisa relataram suas percepções sobre a importância da formação docente, conforme demonstram os trechos a seguir:

[...] a formação inicial e continuada de professores desempenha um papel importante para que eles desenvolvam competências reflexivas e criativas no planejamento de suas práticas, ou seja, competências que falamos durante o nosso curso de formação (EP4\_RAV\_G5).

[...] as temáticas abordadas, são diretamente ligadas com a prática do professor. [...] relevantes para a nossa futura carreira como educador (Q\_FI\_P5).

O desenvolvimento de competências, contribui de forma significativa no meu processo de formação docente (Q\_FI\_P9).

No desenvolvimento de cada competência abordada, colocando em prática no meu cotidiano e na minha profissão como professor (Q\_FI\_P15).

Me ajudou a ter novas perspectivas sobre ser um professor. Foram abordados conteúdos que farão um papel fundamental na carreira docente (Q\_FI\_P20).

Contribuiu para aperfeiçoar minha formação enquanto professor (Q\_FI\_P23).

Contribuiu de maneira positiva, propôs avanços sobre as competências abordadas, de modo que eu possa potencializar na minha vida pessoal e profissional (Q\_FI\_P25).

Esses encontros me ajudaram a obter um novo olhar sobre como essas competências podem ser aplicadas no campo educacional (Q\_FI\_P26).

Importante por abranger aspectos necessários para uma formação de excelência para futuros professores [...] uma nova visão de como exercer esse papel, através de novos métodos, em sala de aula (Q\_FI\_P28).

A partir dessas falas, observei que os participantes reconhecem o desenvolvimento de competências como fator decisivo para ampliar a ótica sobre o processo de formação docente, possibilitando novas perspectivas sobre a prática de futuros professores.

A necessidade de ampliar as possibilidades no processo de formação de professores, encontra sintonia em Gatti (2014), que enfatiza a urgência de identificar caminhos para a formação inicial docente, de modo a propiciar condições que viabilizem um processo formativo mais efetivo e capaz de atender às demandas impostas pelo contexto contemporâneo.

Nesse sentido, o desenvolvimento de competências constitui um aspecto que exige uma maior atenção no âmbito da formação de professores, uma vez que impacta diretamente, não apenas a capacidade de ensinar e aprender, articulando de maneira consistente a teoria e a prática, como também a estruturação de currículos e programas das instituições educacionais (Hinckel, 2016; Dias, 2012; Liberato, 2016).

No que se refere à formação de professores e à prática docente, Darling-Hammond e Bransford (2019) destacam, ainda, a necessidade contínua dos professores desenvolverem competências que lhes possibilitem viabilizar experiências de aprendizagens mais significativas e relevantes.

A análise e a discussão acerca do desenvolvimento de competências essenciais para o aprimoramento da prática docente encontram respaldo em França (2017) e Lima (2018), ao afirmarem que, para além do reconhecimento e da valorização de profissionais que possuem competências específicas voltadas à mediação da aprendizagem, tais competências revelam-se igualmente fundamentais no contexto educativo, uma vez que a escola se configura como o espaço privilegiado para a formação de cidadãos críticos, autônomos e participativos.

No que se refere à empatia, competência social que favorece relações interpessoais positivas (Falcone, 1999), os participantes destacaram sua importância para a prática docente:

A prática da empatia exige um esforço muito grande por parte da pessoa/profissional, pois configura-se como uma decisão que busca entender o outro, ou seja, procura compreender valores que pertençam a outra pessoa (EO1\_RE\_P1).

A empatia entre aluno e professor é importante para a comunicação [...]. Lançar mão da empatia é reconhecê-la como uma estratégia e ferramenta que pode ser utilizada como uma forma de conexão entre aluno e professor, que quando bem estabelecida, proporciona aberturas e intervenções futuras de aprendizagem mútuas (EP2\_RAV\_G1).

A empatia no contexto educacional é a capacidade de entender e compartilhar os sentimentos e perspectivas dos alunos. É fundamental para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz (EP2\_RAV\_G4).

[...] quando a empatia se articula diretamente na relação professor e aluno, ela não apenas ressignifica, mas transforma a vida e realidade das pessoas envolvidas (EO1\_RE\_P4).

Portanto, essas percepções denotam que a empatia impacta diretamente a experiência de aprendizagem, contribuindo para a construção de ambientes escolares inclusivos e motivadores. Corroborando com essa perspectiva, Krznaric (2015) argumenta que a empatia, além de se constituir como uma atitude afetuosa e atenciosa em relação ao outro, configura um ideal capaz não apenas de transformar nossas vidas, mas também de promover mudanças sociais significativas.

O desenvolvimento da competência social da empatia requer, portanto, autocontrole frente às reações imediatas ao comportamento do interlocutor, bem como atenção às pistas verbais e não verbais que sinalizam sua situação, evidenciando a relevância dessa habilidade no contexto da formação inicial de professores (Jardim, 2007).

Ainda de acordo com o autor, a empatia não é uma habilidade inata, mas uma competência que pode ser desenvolvida e aplicada, exigindo a capacidade de ouvir atentamente, compreendendo pensamentos, sentimentos e intenções do interlocutor, seja em um contexto social ou profissional, o que reforça a necessidade de sua integração na prática docente.

A análise do *corpus* revelou que os participantes da pesquisa reconhecem a criatividade como uma competência essencial para a prática docente, conforme evidenciado nos seguintes relatos:

A prática docente nos desafia a sermos criativos constantemente, uma vez que estamos sempre em contato com uma diversidade múltipla de perfis e estilos de aprendizagem dentro de sala. Se faz necessário lançar mão de novas estratégias e abordagens para atender não só as necessidades individuais dos alunos, mas também promover a resolução de problemas (EO2\_RAV\_P5).

O maior objetivo do uso da criatividade em sala de aula é que proporcione um aprendizado efetivo ao aluno. Nessa área da docência, precisamos buscar sermos criativos sempre, conseguir desenvolver o trabalho, buscando sempre a excelência. Ser criativo está ligado diretamente à uma ação e uma atitude (EO2\_RAV\_P6).

A partir dessas falas, notei que os licenciandos reconhecem a criatividade como um recurso que possibilita a elaboração de metodologias inovadoras, capazes de favorecer o envolvimento dos estudantes. Nesse sentido, a valorização e o estímulo ao desenvolvimento dessa competência tem despertado, de forma crescente, o interesse de educadores em

incorporá-la às práticas pedagógicas no contexto escolar, conforme apontam Sierra *et al.* (2008).

Trazendo para reflexão o prisma de que a criatividade se configura como uma competência passível de desenvolvimento, destaco importantes trechos das falas dos participantes apresentados a seguir:

Com base nos materiais estudados, percebi que a criatividade não é uma característica reservada a algumas pessoas, mas uma habilidade que todos podemos desenvolver, uma vez que a criatividade envolve a capacidade de fazer conexões inusitadas, pensar fora da caixa e, principalmente, se permitir experimentar (EP3\_RE\_P11).

A habilidade de ser criativo é bastante valiosa para os indivíduos, em especial para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação. É através da criatividade que é possível superar padrões estabelecidos e gerar novas ideias, transformando problemas em oportunidades únicas. Desenvolver a criatividade exige esforço, abertura e práticas direcionadas, tanto no âmbito individual e social (EP3\_RE\_P12)

Dessa forma, é possível ressaltar que os relatos apresentados pelos participantes da pesquisa, são sustentados por Morais e Pinho (2017) quando mencionam que, a criatividade é uma qualidade que todas as pessoas possuem em maior ou menor proporção, sendo suscetível de ser desenvolvida quando se criam condições sociais e educacionais adequadas.

Os relatos permitem, ainda, inferir a percepção de que a criatividade não é um atributo inato, mas um potencial que pode ser desenvolvido por meio de experiências formativas que estimulem conexões, experimentação e abertura ao novo. Essa mesma percepção é corroborada por Jardim (2007), quando destaca que práticas docentes criativas são capazes de transformar desafios em oportunidades de aprendizagem, tornando os estudantes protagonistas de seu próprio processo formativo.

Outro aspecto destacado por um participante da pesquisa refere-se às estratégias criativas empregadas por um professor do Ensino Médio, as quais favoreciam o protagonismo dos estudantes:

Um professor meu do Ensino Médio, para ensinar matemática, usava jogos, despertava o interesse nos alunos através de jogos, plataformas interativas e dinâmicas, sempre de forma muito criativa. Essas ações conseguem transformar as dificuldades dos alunos, os incentivando à construção e a busca pelo conhecimento. Precisa promover o aluno ao protagonismo, despertando também o seu lado criativo (EO2\_RAV\_P7).

Dessa forma, revela-se que uma condição fundamental para o desenvolvimento da criatividade nos estudantes, reside na adoção, pelo professor, de práticas de ensino criativas,

que incorporem procedimentos variados e inovadores, com o intuito de tornar a aprendizagem mais significativa (Sierra *et al.*, 2008).

Portanto, entendo que o desenvolvimento da criatividade amplia a percepção do professor sobre sua própria prática, promovendo flexibilidade e inovação em diferentes contextos educacionais, corroborando com a ideia de que essa competência é estratégica para qualificar tanto a prática pedagógica quanto o desenvolvimento integral dos estudantes.

No que se refere, o planejamento, este se configura como um elemento crucial para a organização eficaz das ações pedagógicas e para a realização de objetivos de ensino, emergiu de forma ampla, citado como competência essencial para o desenvolvimento da prática docente.

Um ponto destacado pelos participantes da pesquisa, refere-se que um planejamento adequadamente estruturado assegura ao professor maior controle sobre o processo educativo, além de favorecer a efetividade no ensino. É o que fica manifestado nos relatos a seguir:

Toda aula eficiente, reflete uma organização prévia do professor. [...] O planejamento adequado permite um maior controle do professor, sobre todas as atividades que se propõe a fazer, gerando uma formação mais sólida (EO3\_RE\_P8).

É imprescindível o processo de planejamento dentro de sala de aula, pois se não há planejamento, os resultados não acontecem. É preciso trabalhar em cima do planejamento, pois ele que rege o ritmo da sala de aula (EP4\_RAV\_G3).

[...] o planejamento pedagógico deve ir além da simples organização de conteúdos e horários. Ele deve ser compreendido como uma ferramenta estratégica que permite ao professor articular objetivos de ensino, metodologias e a avaliação de forma integrada (EP4\_RAV\_G4).

De maneira coerente e complementar, alguns participantes também enfatizam que a ausência de um planejamento sistematizado fragiliza o processo de ensino, podendo gerar frustrações e comprometer a aprendizagem:

A falta de planejamento na profissão docente, faz com que não tenhamos resultados eficazes como gostaríamos, o que acaba gerando frustrações, tanto no professor quanto nos alunos, o que pode ser impactado negativamente no desenvolvimento da aprendizagem. É preciso avançar nesse sentido, sair da zona de conforto, e transformar o fazer docente através de uma didática efetiva (EO3\_RE\_P9).

[...] a falta de organização de um planejamento adequado, pode impactar negativamente na ponta do processo, que é o aprendizado dos alunos. Então, o planejamento adequado permite um maior controle do professor, sobre todas as atividades que se propõe a fazer, gerando uma formação mais sólida (EO3\_RE\_P8).

Para sustentar esses argumentos, Fusari (1990) afirma que a inexistência de um planejamento sistematizado, associado às condições adversas do cotidiano escolar, conduz ao improvisado pedagógico, comprometendo a coerência e a efetividade da prática docente. Para o autor, planejar é antecipar mentalmente ações, refletir sobre os meios disponíveis e organizar intencionalmente o trabalho pedagógico, de modo que a prática docente não se reduza a ações fragmentadas.

Como é possível perceber nos relatos, aquilo que originalmente deveria configurar-se como uma prática pontual acaba por converter-se em uma norma recorrente, tornando-se parte da rotina docente. Tal recorrência, ao invés de favorecer a flexibilidade pedagógica, evidencia a ausência de planejamento, comprometendo, desse modo, não apenas o processo de aprendizagem dos estudantes, mas também a qualidade e a coerência do trabalho escolar em sua totalidade.

Darling-Hammond e Bransford (2019) ainda corroboram com a perspectiva de que os professores precisam desenvolver um planejamento que oriente seu trabalho, de forma a ter clareza e objetividade sobre o que e como irão ensinar. Ainda segundo os autores, os professores em formação inicial devem ter conhecimento de um processo de planejamento que permita coerência e fluidez à prática educativa.

Nessa perspectiva, o planejamento é compreendido como ferramenta estratégica que articula objetivos, metodologias e avaliação, possibilitando ao professor desenvolver uma prática consistente, contextualizada e orientada para resultados significativos. O planejamento aparece, portanto, como prática intencional que articula conteúdos, metodologias, estratégias avaliativas e gestão do tempo.

Portanto, o planejamento consiste na capacidade de estruturar e organizar um conjunto articulado de ações a serem implementadas, com o propósito de alcançar um objetivo previamente determinado (Cachoeira; Medeiros, 2017). Ainda segundo os autores, planejar não é apenas uma atividade técnica, mas uma capacidade complexa que exige pensamento crítico, visão sistêmica, tomada de decisão e organização, por isso é classificado como uma competência passível de desenvolvimento.

Dessa forma, a primeira categoria evidencia que o desenvolvimento das competências empatia, criatividade e planejamento constitui alicerce para uma melhor prática docente, proporcionando aos futuros professores ferramentas que lhes permitem compreender, engajar e transformar o ambiente educacional. Tal compreensão converge com

a perspectiva defendida por Nóvoa (2009), segundo a qual é essencial efetivar na prática as proposições elaboradas em torno da formação inicial de professores.

A seguir, apresento a segunda categoria de nossa Análise Textual Discursiva.

Categoria final 2 - A integração de competências empreendedoras e socioemocionais favorece o processo de ensino-aprendizagem

A segunda categoria emergente, evidencia que a integração de competências empreendedoras e socioemocionais configura-se como um elemento estratégico na formação inicial de professores, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, antes de apresentar os elementos emergentes desta segunda categoria, considero necessário trazer à luz de alguns autores, concepções e definições acerca das competências empreendedoras e socioemocionais, com o intuito de evidenciar possíveis pontos de convergência entre elas.

Compreendo por competências empreendedoras, àquelas que buscam promover nos indivíduos a capacidade crítica, a liderança e comprometimento (Lopes *et al.*, 2017), transformando-os em pessoas criativas, comprometidas e diferenciadas em suas práticas educativas (Hengemühle, 2014), além de habilitá-los a converter ideias em oportunidades (Dolabela, 2008; Dornelas, 2012).

É possível identificar que, nas falas dos participantes, emergem aspectos que evidenciam a ampliação da compreensão acerca do empreendedorismo, bem como a articulação das competências empreendedoras com o contexto escolar e a prática docente, conforme se apresenta a seguir:

A proposta formativa [...] mudou minha perspectiva sobre a falta de ligação entre empreendedorismo e o contexto escolar/licenciatura. [...] agora possuo outra visão do empreendedorismo, que vai além do investimento monetário e que é possível articular com a educação (Q\_FI\_P2).

Ampliou minha visão, pois até então, empreender eu via apenas no sentido financeiro e econômico. Porém percebi que vai muito mais além, posso empreender em qualquer área, inclusive na docência (Q\_FI\_P10).

Durante o curso de formação, percebi que a prática empreendedora pode ser empregada em sala de aula (Q\_FI\_P13).

A principal aprendizagem foi a importância do desenvolvimento de competências empreendedoras na educação, incentivando a criatividade e a autonomia dos alunos (Q\_FI\_P19).

Abriu bastante o meu entendimento sobre o que realmente significa a prática empreendedora no contexto escolar. Ter a disponibilidade mental e física para criar novas ideias para superar os desafios impostos pelo mundo contemporâneo (Q\_FI\_P24).

Os relatos indicam que competências empreendedoras, embora originadas no contexto econômico, possuem grande aplicabilidade no contexto escolar, especialmente quando associadas à prática pedagógica inovadora e flexível. Essa perspectiva encontra sustentação em Dias (2012) e Liberato (2016), quando afirmam que as competências empreendedoras configuram-se como elementos fundamentais que devem ser considerados na formação de professores, com o objetivo de desenvolver ainda mais a capacidade de ensinar e aprender.

Dessa forma, as competências empreendedoras na formação docente vão além de habilidades técnicas ou gerenciais, capazes de transformar a prática pedagógica e gerar impacto positivo no processo de aprendizagem dos alunos. Essa mesma concepção, coaduna com o que sinaliza Lima (2018), quando afirma que as competências empreendedoras são declaradas como a capacidade de transformar ideias e oportunidades em ações concretas, revelando-se igualmente importantes no contexto educacional e na formação de professores.

Por sua vez, as competências socioemocionais têm como objetivo promover nos indivíduos o crescimento e funcionamento positivo (Santos, 2023), fortalecer o bem-estar (Cintra; Guerra, 2017), favorecer o desenvolvimento integral (Teixeira, 2022), propiciar alcançar a felicidade e o equilíbrio emocional (Jardim, 2012), além de incentivar a prática das forças de caráter (Seligman, 2019).

É possível evidenciar, nessa categoria, a compreensão dos participantes acerca da empatia enquanto competência socioemocional que, quando integrada à prática docente, promove um ambiente de aprendizagem positivo, conforme demonstram as falas a seguir:

Se faz necessário incorporar essa competência, não apenas nas relações interpessoais, mas, sobretudo, na prática docente, reconhecendo a empatia como um elemento fundamental para o fortalecimento da interação pedagógica e para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e sensível às necessidades dos discentes (EO1\_RE\_P2).

A empatia é uma das habilidades mais transformadoras no ambiente educacional, é essencial para estabelecer uma relação de confiança entre professor e aluno [...] praticar a empatia fortalece a autoestima do aluno, promovendo seu engajamento e aprendizado, promove o desenvolvimento emocional e social do adolescente, contribuindo para uma convivência mais harmoniosa, permitindo uma melhor adaptação às práticas pedagógicas dos professores (EP2\_RAV\_G2).

A empatia é essencial para criar um ambiente de ensino-aprendizagem favorável, bem como promove o desenvolvimento emocional e social. [...] a relação de

empatia entre professor e aluno, seria buscar compreender seu ponto-de-vista, bem como suas experiências (EP2\_RAV\_G3).

A empatia no contexto educacional é [...] fundamental para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz. [...] A partir do momento que se cria um ambiente acolhedor e inclusivo, surgem várias vantagens, que são: aumento da motivação dos alunos, melhora no desempenho escolar, o respeito às diferenças, entre outros (EP2\_RAV\_G4).

Posso inferir, a partir dos relatos, o quanto a empatia fortalece a confiança, autoestima e engajamento dos estudantes, contribuindo significativamente para seu desenvolvimento emocional, social e para sua adequada integração ao contexto escolar.

Seligman (2012) sugere que o nível de bem-estar de alunos e professores pode influenciar diretamente a qualidade do ensino e aprendizado. Corroborando com essa perspectiva, Baez (2015), Teixeira (2022) e Costa (2023) apontam a necessidade do desenvolvimento de competências socioemocionais que promovam o bem-estar na prática docente. Nesse sentido, compreendo que elevados níveis de bem-estar tendem a favorecer um melhor desempenho acadêmico e, conseqüentemente, a uma melhor qualidade de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Tal constatação demonstra que a integração de competências socioemocionais à prática docente não apenas melhora a relação entre professor e aluno, mas também favorece o processo de ensino-aprendizagem, fortalecendo o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes.

Pelo exposto, compreendo que as competências empreendedoras e socioemocionais não devem ser consideradas de maneira dissociada, mas, ao contrário, como competências interdependentes que se fortalecem e se potencializam quando articuladas de forma integrada. Nessa perspectiva, a importância dessa integração manifesta-se nas seguintes falas dos participantes:

Diria que foi muito gratificante observar o desenvolvimento dessas três competências de forma integrada. [...]. Espero realmente que em breve eu consiga aplicar os resultados desse aprendizado na minha prática, dentro de sala de aula (Q\_FI\_P6).

[...] foi possível verificar que o planejamento foi integrado, ou seja, trabalhamos as três competências de forma interligada e interdependente [...] o professor precisa ter empatia para entender o aluno, precisa trabalhar com criatividade para proporcionar uma aula dinâmica, e tudo isso acontece se o professor tiver planejado cada momento proposto (EP4\_RAV\_G2).

Essa integração, observada nas falas dos participantes, permite inferir que houve uma compreensão mais aprofundada das necessidades formativas dos estudantes, o que favoreceu

a inovação nas estratégias de ensino e contribuiu para a organização de práticas pedagógicas mais eficientes, promovendo, assim, resultados educativos consistentes e duradouros.

A experiência formativa relatada pelos participantes demonstra que tais competências, quando integradas, favorecem não apenas a prática docente, mas também a aplicação na dimensão pessoal, conforme emergiu dos relatos a seguir:

O curso foi muito produtivo, observei que as temáticas abordadas, são diretamente ligadas com a prática do professor [...] Todos os pontos que foram ministrados, serão relevantes para a nossa futura carreira como educador (Q\_FI\_P5).

Consegui compreender melhor sobre as três competências, de modo que eu possa aprimorar em minha vida e na prática com as outras pessoas. A criatividade, empatia e o planejamento fazem parte de nossa vida, podemos e devemos aprimorar essas competências para atingirmos da melhor maneira nossos objetivos (Q\_FI\_P8).

Esses encontros me ajudaram a obter um novo olhar sobre como essas competências podem ser aplicadas no campo educacional. A maior aprendizagem e reflexão foi sobre o planejamento, que me fez despertar uma nova visão de como devo conduzir minha vida acadêmica e profissional (Q\_FI\_P26).

As competências abordadas vão me agregar muito, não só na minha vida acadêmica, mas como na vida profissional (Q\_FI\_P29).

Os relatos dos participantes indicam que a articulação entre as competências empreendedoras e competências socioemocionais, não apenas contribui para a autonomia e protagonismo do professor em formação, mas também fortalecem a qualidade do ensino, ampliando a capacidade de engajar e motivar os estudantes.

Portanto, a segunda categoria destaca que a integração de competências empreendedoras e socioemocionais favorece o processo de ensino-aprendizagem na formação inicial de professores, pois configura-se como elemento capaz de potencializar a prática docente e permitir que o professor atue de maneira criativa, estratégica e emocionalmente equilibrada.

Os resultados decorrentes da análise das duas categorias apontaram aspectos centrais do processo de formação inicial de professores, retomando o problema de pesquisa que orientou este estudo: em que aspectos um processo formativo à luz do empreendedorismo positivo contribui na formação inicial de professores.

A primeira categoria revelou que o desenvolvimento da empatia, da criatividade e do planejamento constitui alicerce fundamental para uma prática docente mais reflexiva, inovadora e estratégica, proporcionando aos futuros professores ferramentas para engajar e transformar o ambiente educacional.

Por sua vez, a segunda categoria destacou que a integração das competências empreendedoras e socioemocionais potencializa o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a autonomia, o protagonismo docente, bem como e a criação de ambientes educativos inclusivos, motivadores e emocionalmente equilibrados.

Esses resultados indicaram a necessidade de revisão do Produto Educacional (PE). Nesse contexto, o capítulo a seguir apresenta o processo de reelaboração do produto, detalhando suas etapas de avaliação e validação até a sua versão final.

## 6 SISTEMATIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL DA PESQUISA

Este capítulo tem a finalidade de apresentar a sistematização do Produto Educacional (PE), “Desenvolvimento de competências empreendedoras e socioemocionais na formação inicial de professores”. Para alcançar tal finalidade, tornou-se necessário: i) apresentar o contexto do processo de avaliação/validação dos produtos educacionais adotado nos Programas de Pós-graduação; ii) retomar aspectos do percurso para a primeira avaliação; iii) apresentar o processo de validação/segunda avaliação; e, por fim, iv) apresentar a versão final do Produto Educacional, resultante do processo de aprimoramento e consolidação.

### 6.1 Contexto do processo de avaliação/validação de produtos educacionais

Os Programas de Pós-Graduação (PPG) da Área de Ensino (Área 46), que ofertam cursos de natureza acadêmica e/ou profissional, caracterizam-se pela mediação do conhecimento em contextos formais e não formais de ensino-aprendizagem, com a finalidade de promover a construção de saberes acerca dessa mediação, bem como dos múltiplos aspectos que a constituem.

Os PPG possibilitam o desenvolvimento de pesquisas na área de Ensino de distintas disciplinas, ao articular saberes específicos das áreas geradoras, como Biologia, Geografia, Matemática, entre outras, com conhecimentos de natureza didática, pedagógica, epistemológica e afins, com vistas ao aprimoramento dos processos educativos (Lucas, 2025).

Considerando que o programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico (PPGET), diferente da modalidade Acadêmica, configura-se como uma modalidade Profissional de Pós-graduação, dessa forma, exige que discentes desenvolvam um Produto ou Processo Educacional (PE) que deva ser aplicado em um contexto real, podendo assumir diferentes formatos (Rizzati *et al.* 2020). Ainda, segundo os autores, o professor que opta pelo Mestrado e/ou Doutorado Profissional é demandado não apenas a produzir produtos ou técnicas, mas, sobretudo, a compreender sua prática de forma mais reflexiva.

Entendo, portanto, que o PE, na área de ensino, concebido como o resultado decorrente de um processo de pesquisa, apresenta não apenas o potencial de ser replicado por professores inseridos nos mais diferentes contextos do país, mas também de favorecer a possibilidade de reusar (liberdade de usar), revisar (adaptar, modificar, traduzir), remixar (combinar dois ou mais materiais), redistribuir (compartilhar) e reter (ter a própria cópia)

(Rizzati *et al.* 2020), proporcionando, assim, uma compreensão mais reflexiva do próprio processo de investigação.

No que tange à conceituação de um Produto ou Processo Educacional (PE), Rizzatti *et al.* (2020, p. 4) o definem como

[...] o resultado tangível oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa [...]. O PE deve ser elaborado com o intuito de responder a uma pergunta/problema oriunda do campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo (BESSEMER; TREFFINGER, 1981). Deve apresentar, em sua descrição, as especificações técnicas, ser compartilhável, registrado em plataforma, apresentar aderência às linhas e aos projetos de pesquisa do PPG, apresentar potencial de replicabilidade por terceiros, além de ter sido desenvolvido e aplicado para fins de avaliação, prioritariamente, com o público-alvo a que se destina.

Os Produtos e Processos Educacionais (PE) não se configuram, e nem devem ser vistos como receitas prescritivas capazes de reprodução acrítica por outros docentes, mas sim, eles devem atuar como produtos interlocutivos, direcionados a professores e professoras que se encontram em diversos contextos educacionais ao longo do território nacional (Rizzati *et al.* 2020).

Compreendo que o Produto Educacional deve estabelecer um diálogo articulado com a tese, sem, contudo, perder de vista as características que distinguem cada uma dessas produções. Conforme assinalam Mendonça *et al.* (2022), à tese compete explicitar os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam o objeto de estudo, o problema de pesquisa e seus encaminhamentos, bem como descrever o percurso que orientou a concepção do produto, seus processos de avaliação e validação e a discussão dos resultados. Por sua vez, o Produto Educacional constitui-se como um artefato autônomo em relação à tese, devendo contemplar os elementos necessários à sua compreensão, aplicação e replicação em outros contextos formativos.

De acordo com a perspectiva de Mendonça *et al.* (2022), um produto educacional deve conter quatro camadas interdependentes: i) camada conceitual; ii) camada didático-pedagógica; iii) camada comunicacional; e iv) camada estética e funcional. A compreensão sobre o público-alvo e do contexto em que o produto será aplicado é fundamental para o desenvolvimento eficaz de cada camada, assegurando que o PE atenda às necessidades e particularidades dos usuários em questão.

Para além dos aspectos já apresentados, faz-se necessária a consideração do processo de validação a que se vinculam os Produtos Educacionais.

A validação de produto/processo consiste em identificar evidências que permitam avaliar a adequação e a interpretação de resultados do (produto/processo) [...]. A proposição [...] é a de que a validação ocorra em duas instâncias distintas [...]. A primeira instância deve ocorrer durante a aplicação do PE, sendo recomendado para o curso de MP e obrigatória para DP [...]. A segunda instância de validação é obrigatória para todos e será feita pela banca de defesa de dissertação ou tese [...]. A banca pode indicar o potencial de desenvolvimento contínuo do PE até que atinja a fase da Replicabilidade, item obrigatório ao DP (Rizzati *et al.* 2020, p. 6 e 7).

No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET) do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), o processo de validação do Produto Educacional ocorre após o acompanhamento da prática profissional, etapa que corresponde à primeira aplicação e avaliação do referido produto. A segunda avaliação é considerada a primeira validação, conforme estabelecem os documentos orientadores do Programa. Desse modo, embora se prevejam formalmente duas avaliações, o Produto Educacional é, na prática, submetido a três momentos avaliativos distintos: junto ao público-alvo, a um segundo público, podendo envolver comitês ou outros avaliadores, e, por fim, à banca examinadora no ato da defesa da tese.

Entretanto, considerando que o terceiro momento avaliativo do Produto Educacional, realizado pela banca de defesa da tese, é passível de sugestões, aperfeiçoamentos e alterações, compreendo que o processo de aprimoramento do Produto Educacional permanece em aberto.

Em consonância com o Regimento Interno e com os documentos orientadores do PPGET-IFAM, apresento, de maneira sistematizada, o processo de avaliação e validação do Produto Educacional (PE), conforme ilustrado na Figura 20.

Figura 20 - Etapas e instâncias de avaliação/validação do PE



Fonte: Elaboração própria, com base em PPGET-IFAM (2021).

Portanto, o processo de avaliação/validação do Produto Educacional inicia-se no acompanhamento da prática profissional, correspondente à sua primeira aplicação e avaliação, sendo a etapa subsequente considerada a primeira validação, ou seja, a segunda avaliação junto a um Comitê *ad hoc*, para que em um terceiro momento avaliativo, segunda validação seja submetido à banca de defesa da tese.

Na sequência apresento as etapas e instâncias de avaliação/validação percorridas até chegar a versão final do produto educacional.

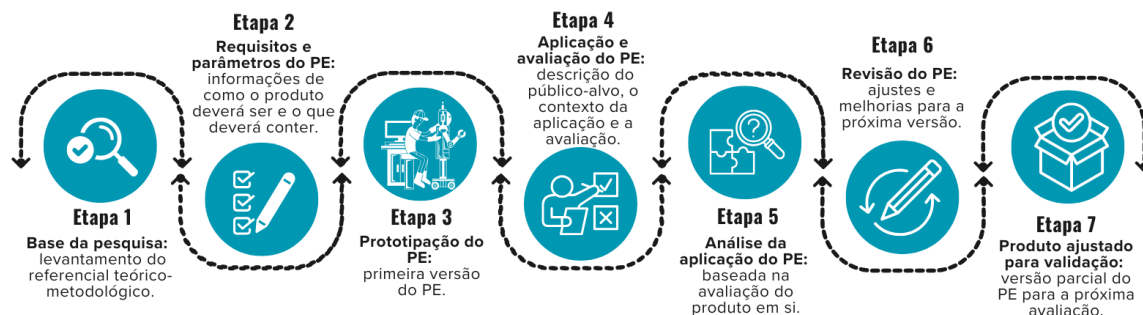
## 6.2 Produto educacional: percurso para primeira avaliação

A pesquisa que deu origem ao Produto Educacional, “Desenvolvimento de competências empreendedoras e socioemocionais na formação inicial de professores”, é de natureza qualitativa, com base em Sampieri, Collado e Lucio (2013).

Para retomar a primeira avaliação do produto educacional, percorro todo seu processo de elaboração e aplicação (tratado no cap. 4, em 4.2. 4.3 e 4.4. Para tanto, utilizo as sete etapas constitutivas do processo de pesquisa e concepção de Produtos Educacionais

no âmbito de Programas de Pós-Graduação, conforme sistematizado por Farias e Mendonça (2023), representado na Figura 21.

Figura 21 - Etapas para o desenvolvimento do Produto Educacional



Fonte: Elaboração própria, com base em Farias e Mendonça (2023).

As etapas para o desenvolvimento do Produto Educacional (PE), representadas na Figura 21, configuram-se como um processo sistemático de construção e de aperfeiçoamento, de modo que o PE possa responder, de forma efetiva, não apenas às demandas e especificidades do público-alvo, mas também à necessidade de sua inserção no contexto social.

As etapas apresentam-se como iterativas, ou seja, caracterizam-se pela possibilidade de serem retomadas ou revisitadas sempre que necessário; interativas, na medida em que pressupõem constante interlocução entre o pesquisador/projetista, o público-alvo, o orientador e os autores de trabalhos correlatos; e incrementais, uma vez que promovem a concepção gradativa do Produto Educacional, o qual se aperfeiçoa continuamente à medida que novos dados são produzidos ao longo da investigação (Farias; Mendonça, 2023).

### **Etapa 1 – Base da pesquisa**

Nesta etapa inicial para o desenvolvimento do PE, o pesquisador deve estruturar o referencial teórico-metodológico, pois de acordo com Farias e Mendonça (2023, p. 291-292), a base da pesquisa

[...] deverá trazer os referenciais para a construção do seu PE e as avaliações de sua aplicação. Os inputs iniciais, a definição do referencial teórico-metodológico, a análise de pesquisas similares (projetos relacionados) e o conhecimento sobre o público-alvo trazem mais clareza ao pesquisador sobre as direções do seu produto [...].

A composição da base da pesquisa compreendeu uma investigação inicial, bem como o levantamento do referencial teórico que subsidiou a estruturação desta tese “Formação inicial de professores à luz do empreendedorismo positivo”. A constituição dos dados para a construção do Produto Educacional, originou-se a partir da aplicação de um questionário a 141 licenciandos dos cursos de licenciatura em Matemática e em Ciências Biológicas do Instituto Federal do Acre – *Campus* Rio Branco, com o objetivo de identificar as competências empreendedoras e socioemocionais que licenciandos consideravam fundamentais para a sua formação inicial.

### **Etapa 2 – Requisitos e parâmetros do PE**

Neste momento do desenvolvimento do PE, busquei orientações quanto à forma que o produto deverá assumir e aos elementos que deverá conter, de modo a atender às necessidades do público-alvo e, ao mesmo tempo, responder ao problema de pesquisa que lhe origina (Farias; Mendonça, 2023).

Considerando-se as informações sistematizadas na etapa anterior, nesta etapa delinee a tipologia e os conteúdos a serem contemplados no Produto Educacional (PE). Tais elementos decorrem das bases teórico-metodológicas que o fundamentam, de investigações acerca de trabalhos similares, bem como da coleta e análise de dados realizados junto ao público-alvo.

### **Etapa 3 – Prototipação do PE**

De acordo com Farias e Mendonça (2023), nesta etapa, exige-se uma descrição mais detalhada acerca da tipologia do produto (material didático/instrucional, curso de formação profissional, software/aplicativo, etc.), meio (impresso ou digital), estética (cores, tipos de fonte, etc.), a linguagem que será adotada, a descrição de como deverá ser o teste do PE e os ajustes que poderão ocorrer após o teste.

Tal teste, ainda segundo as autoras, é considerado mais simples e concebido como uma etapa preliminar e de caráter simplificado, cuja finalidade consiste em verificar eventuais fragilidades que possam comprometer a replicação do produto educacional por terceiros, antes de sua avaliação junto ao público-alvo para o qual foi destinado.

Dessa maneira, considerando que a prototipação corresponde a um artefato que simula o funcionamento do PE, com a finalidade de testar a funcionalidade por parte do público-alvo (Rizzati *et al.* 2020), a primeira versão do PE, foi definida sob a forma de um

curso de formação profissional<sup>15</sup>, tendo como público-alvo estudantes de licenciatura, com a finalidade de promover o desenvolvimento de competências empreendedoras e socioemocionais em professores em formação inicial.

O curso foi estruturado em encontros formativos de frequência semanal, distribuídos em três modalidades de mediação: presencial, *on-line* e estudo autônomo. Essa versão do PE foi aplicada e avaliada junto ao público-alvo.

#### **Etapa 4 – Aplicação e avaliação do PE**

Nesta etapa, procedi à aplicação e avaliação do Produto Educacional (PE) junto ao público-alvo.

A aplicação do PE foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC, *Campus* Rio Branco, com a participação de 29 professores em formação inicial do curso de Licenciatura em Matemática, no período de 08 a 29 de janeiro de 2025.

No Quadro 31, apresento o título, o público-alvo, a carga-horária, as temáticas desenvolvidas, bem como a fundamentação metodológica que orienta a aplicação do PE.

Quadro 31 - Síntese da estrutura do Produto Educacional

Título	Formação inicial de professores: desenvolvimento de competências empreendedoras e socioemocionais
Público-alvo	Licenciandos de Matemática do IFAC – <i>Campus</i> Rio Branco
Carga-horária	16h – mediação presencial 8h – mediação <i>on-line</i> 16h – estudo autônomo
Temáticas	Empatia Criatividade Planejamento com Estabelecimento de Metas
Fundamentação Metodológica	Metodologia da Problematização, por meio do Arco de Maguerz

Fonte: Elaboração própria, 2025.

<sup>15</sup> Um tipo de produto educacional que diz respeito a três subtipos: 1) docência em atividade de capacitação, em diferentes níveis; 2) criação de atividade de capacitação, em diferentes níveis; 3) organização de atividade de capacitação, em diferentes níveis (Brasil, 2019, p. 17). O PE elaborado, vincula-se ao subtipo 3.

A avaliação do PE pode ser compreendida sob dois aspectos: a análise do próprio produto e/ou a apreciação do desempenho do público-alvo decorrente de sua utilização (Farias; Mendonça, 2023).

A avaliação do PE considerou os dados obtidos junto aos 29 participantes, que responderam a um questionário, composto por cinco questões, no último encontro presencial do curso de formação.

As cinco questões foram elaboradas com o propósito de avaliar, de forma abrangente, o desempenho dos participantes, a contribuição do curso para o desenvolvimento de sua formação, a estrutura e os conteúdos abordados ao longo dos encontros, além de coletar sugestões para o aprimoramento do curso e para a reelaboração do produto educacional, visando possíveis melhorias para a próxima versão.

### **Etapa 5 – Análise da aplicação do PE**

Nesta etapa, a análise do PE deve ser baseada na avaliação do produto em si, tomando como critérios, entre outros, a clareza e a objetividade das orientações fornecidas, a disponibilidade e a inteligibilidade dos recursos de apoio disponibilizados, entre outros (Farias; Mendonça, 2019; 2023).

A análise realizada pelos participantes que participaram da aplicação do Produto Educacional, evidenciou as seguintes necessidades: ampliação da carga horária do curso; incorporação de dinâmicas de estudo de caso; transformar o curso em uma disciplina curricular. Para os participantes, tais proposições, se implementadas, poderão contribuir para a melhoria contínua do curso e de seus resultados

### **Etapa 6 – Revisão do PE**

Na etapa de revisão do PE, cabe ao pesquisador/projetista registrar, de forma criteriosa e sistemática, as possíveis melhorias a serem incorporadas ao PE, de modo a aperfeiçoar sua efetividade e adequação ao contexto formativo (Farias; Mendonça, 2023).

Considerando os resultados obtidos na avaliação e análise realizada pelo público-alvo, foram realizados os ajustes, mencionados na etapa 5, culminando na elaboração da segunda versão do Produto Educacional.

É importante destacar que a aplicação do Produto Educacional, a análise dos resultados e a implementação das melhorias, correspondentes às Etapas 4, 5 e 6, são recomendadas para os cursos de mestrado e constituem procedimento obrigatório nos cursos de doutorado (Rizzatti *et al.*, 2020).

### **Etapa 7 – Produto ajustado para validação**

A Etapa 7 consiste na realização dos ajustes no Produto Educacional com o objetivo de consolidar a versão final, no caso do mestrado profissional, e viabilizar sua disponibilização ao público destinatário (Farias; Mendonça, 2023).

No caso do doutorado profissional, a realização dos ajustes ou melhorias, que resulta em nova versão do PE, visa à sua primeira validação, correspondente à segunda avaliação do Produto Educacional, conforme orientação do Programa de Pós-Graduação em Ensino tecnológico (PPGET)<sup>16</sup>.

Essa validação, ainda conforme as orientações contidas no regimento do PPGET, pode ser realizada por diferentes instâncias, a exemplo de público-alvo, desde que não seja aquele que realizou a primeira avaliação, comitê *ad hoc*, grupo focal, dentre outras possibilidades.

No Produto Educacional, em discussão, após ajustes, utilizo para sua validação, comitê *ad hoc*, conforme trato a seguir.

### **6.3 Produto educacional: processo de validação/segunda avaliação**

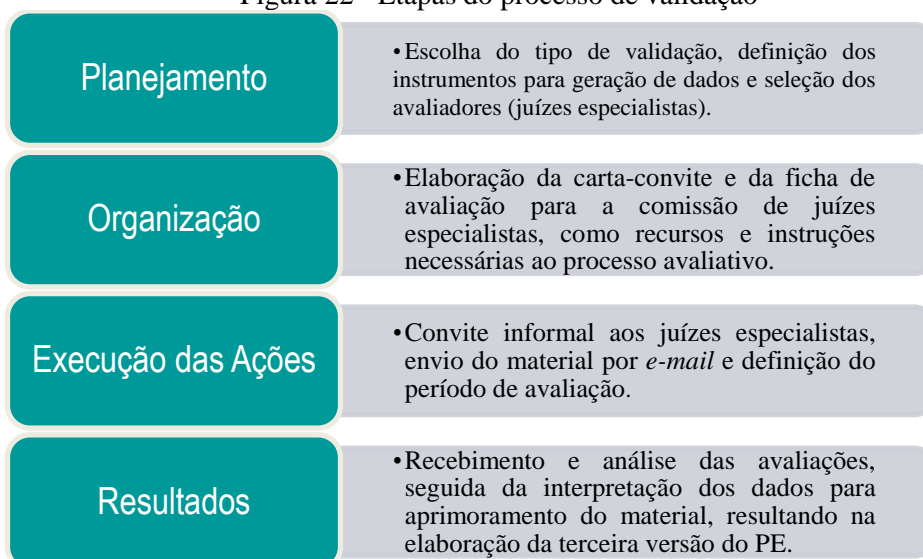
O processo de validação de Produtos Educacionais é uma tarefa complexa, envolvendo múltiplos fatores técnicos e educacionais que exigem análise criteriosa e rigor metodológico, que busca identificar evidências de sua adequação e resultados (Rizzatti *et al.*, 2020; Rocha *et al.*, 2024; Lucas, 2025).

Após os ajustes, como apresentado na etapa 6 - seção 1, chego segunda versão do PE. Cabia, então, planejar seu processo de validação/segunda avaliação, visando ao seu aprimoramento. Para tanto, segui as fases propostas por Rocha *et al.* (2024), que compreende quatro etapas: planejamento, organização, execução das ações e análise dos resultados, conforme Figura 22.

---

<sup>16</sup> As orientações para validação do produto educacional no PPGET estão disponíveis em: <https://ppget.ifam.edu.br/wp-content/uploads/2023/05/2-Orientacao-Validacao-do-Produto.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

Figura 22 - Etapas do processo de validação



Fonte: Elaboração própria, com base em Rocha *et al.* (2024).

### Planejamento da validação

A primeira etapa do processo de validação, o planejamento teve início com a definição do tipo de validação, estruturada por meio de um comitê *ad hoc*, composto por juízes especialistas<sup>17</sup> para avaliar o curso de formação, visando o seu aprimoramento. Para a seleção dos avaliadores, foram estabelecidos os seguintes critérios: atuação em cursos de licenciatura e/ou experiência com a temática “Psicologia Positiva e Empreendedorismo”.

Esses critérios foram estabelecidos para que os perfis dos especialistas se alinhassem à temática do curso de formação e, assim, serem capazes de oferecer contribuições significativas para o alcance dos objetivos do processo de validação. Nesse sentido, concordo com Rocha, *et al.* (2024, p.41) ao afirmarem que

O juiz especialista deve apresentar atributos, como possuir conhecimento especializado ou habilidades, ter experiência extensa em campo específico da prática, ter alto nível de desenvolvimento e ter a suas qualidades reconhecidas por outros, seja por produções científicas ou em virtude de sua atuação. [...] O processo de validação pelos juízes especialistas permite a elaboração de um produto educacional com validade no processo de ensino-aprendizagem centrado nas reais e potenciais peculiaridades do público-alvo.

<sup>17</sup> Não há consenso referente à quantidade de juízes para a validação de um produto educacional [...] Recomenda-se que o número de juízes deve ser de, no mínimo, seis. Para evitar empate de opiniões, ainda, pode-se adotar uma quantidade ímpar de juízes, a partir de sete (Rocha, *et al.* 2024, p.42).

Foram selecionados dez (10) juízes especialistas, sendo que oito (08) aceitaram participar do processo de validação, e para a geração de dados foi definida uma ficha de avaliação, elaborada na fase seguinte.

### **Organização da validação**

Nessa etapa foram elaboradas a carta-convite e a ficha de avaliação.

A carta-convite apresentava uma contextualização do estágio que se encontrava a pesquisa, além de abordar os seguintes aspectos: a tipologia do PE; a primeira aplicação do produto, realizada com 29 professores em formação inicial do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Acre – *Campus* Rio Branco; a avaliação dessa aplicação, realizada pelo mesmo grupo, revelando resultados significativos; e a relevância da participação dos avaliadores para o aprimoramento do Produto Educacional em sua terceira versão.

A ficha de avaliação foi constituída em quatro partes: 1) informações sobre o avaliador; 2) avaliação geral do Produto Educacional, examinando cada item como ótimo, bom, regular ou insuficiente e ainda, apresentar a justificativa de cada conceito; 3) avaliação específica do PE sobre as camadas conceitual, didático-pedagógica e comunicacional; 4) parecer final, indicando se o PE é recomendado, não recomendado ou recomendado com ressalvas.

Cabe ressaltar que, na terceira parte da ficha de avaliação, foram consideradas três das quatro camadas propostas por Farias e Mendonça (2025) para concepção de produtos educacionais: conceitual, didático-pedagógica e comunicacional, de modo que a camada estético e funcional, que tem “a função de proporcionar uma melhor experiência visual, comunicando de forma adequada e agradável as informações, e de usabilidade, fornecendo meios para facilitar o seu uso e acesso” (Farias; Mendonça, 2025, p. 4) será avaliada, a partir da terceira versão do PE, após o processo de diagramação.

### **Execução das ações para validação**

Após a elaboração da carta-convite e da ficha de avaliação, envio, aos membros do comitê *ad hoc* para análise, esses documentos, via *e-mail*, juntamente com PE, curso de formação, em formato PDF. Foi definido o período de 30 dias para a devolução da ficha de avaliação, contados a partir da data do envio do *e-mail* (de 11 de agosto de 2025 até 10 de setembro). Vale ressaltar que um dos membros solicitou mais alguns dias para concluir a sua

avaliação, o que foi concedido. Então, a última ficha de avaliação foi recebida no dia 22 de setembro de 2025.

O retorno das fichas de avaliação preenchidas constituiu-se em fonte de dados para a validação do PE.

### **Resultados da validação**

Ao término do prazo estabelecido, oito especialistas, dentre os dez que compuseram o comitê *ad hoc*, enviaram suas avaliações. A partir disso, procedi com a análise dos dados produzidos.

A análise foi realizada seguindo a abordagem qualitativa, com utilização de procedimento quantitativo para identificar Índice de Concordância (IC) entre os avaliadores, conforme proposto por Matos (2014). Neste caso, o IC corresponde ao cálculo entre o número de vezes em que houve convergência nas avaliações dos juízes e o número total de avaliações/participantes. Ainda, o autor, estabelece como parâmetro mínimo aceitável o valor de 75% de concordância, ao passo que índices iguais ou superiores a 90% são interpretados como altos.

A análise qualitativa foi realizada em duas etapas complementares: a primeira consistiu em uma leitura criteriosa do material, observando tanto a avaliação geral quanto a específica realizada por cada avaliador; a segunda trata da interpretação, dos pareceres finais, com base em autores que se dedicam à discussão acerca da concepção dos produtos educacionais.

A seguir, apresento os resultados obtidos e as respectivas discussões decorrentes da análise, considerando cada parte da ficha de avaliação, ou seja, suas quatro partes, conforme tratado, anteriormente, na organização da avaliação.

### **Primeira parte**

A primeira parte da ficha de avaliação trata das informações sobre o avaliador. Considerando que a validação foi realizada por um comitê *ad hoc*, apresento no Quadro 32, informações de seus membros, com base nos dados obtidos na primeira parte da ficha de avaliação, a qual contém informações acerca dos membros, ou seja, os juízes especialistas.

O comitê foi constituído por oito (8) juízes especialistas (JE1 a JE8), os quais tiveram sua identificação preservada, a fim de assegurar seu anonimato.

Quadro 32 - Dados dos membros do comitê ad hoc

Juiz especialista	Formação	Tempo de atuação	Instituição que atua	Critério de Seleção
JE1	Geografia/Doutorado em Ensino de Biociências e Saúde	15 anos	Instituto Federal do Acre (IFAC)	Licenciatura e experiência na temática
JE2	Matemática/Mestrado em Educação	30 anos	Instituto Federal do Acre (IFAC)	Licenciatura
JE3	Matemática/Doutorado em Educação	22 anos	Instituto Federal do Acre (IFAC)	Licenciatura
JE4	Matemática/Mestrado em Matemática	32 anos	Instituto Federal do Acre (IFAC)	Licenciatura
JE5	Pedagogia/Doutorado em Psicologia	25 anos	Instituto Federal do Acre (IFAC)	Licenciatura
JE6	Psicologia/Mestrado em Ensino Tecnológico	11 anos	Instituto Federal do Acre (IFAC)	Licenciatura e experiência na temática
JE7	Psicologia/Doutorado em Psicologia	4 anos	Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr)	Experiência na temática
JE8	Letras/Pós Doutor em Formação de Professores	45 anos	Centro Universitário Cenecista de Osório – UNICNEC	Licenciatura e experiência na temática

Fonte: Elaboração própria, 2025.

As informações referentes aos juízes especialistas, constantes na primeira parte da ficha, mostrou que os avaliadores atuam em cursos de licenciatura e/ou possuem experiências com a temática do PE, conforme critérios estabelecidos para a seleção dos avaliadores.

Ressalto que os juízes especialistas, por sua formação e área de atuação, reuniam conhecimentos aprofundados, habilidades específicas e experiências, atributos que, segundo Alexandre e Coluci (2011) e Rocha *et al.* (2024), os qualificam para realizar uma avaliação criteriosa e fundamentada do produto educacional.

### **Segunda parte**

A segunda parte da ficha corresponde à avaliação geral do Produto Educacional (PE), sendo avaliados os seguintes itens: apresentação; objetivo; metodologia; fundamentos

teóricos e metodológicos (Parte I do PE); e percurso orientador de cada encontro formativo (Parte II do PE).

Cada avaliador teve a possibilidade de classificar o referido item como ótimo, bom/boa, regular ou insuficiente, devendo, ainda, apresentar a devida justificativa para o conceito atribuído. O Quadro 33 apresenta os resultados da avaliação geral do PE.

Quadro 33 - Resultados da avaliação geral do PE

Ítems	Compilação da avaliação geral dos juízes especialistas
Apresentação do curso	A apresentação foi considerada clara, motivadora e bem estruturada, destacando objetividade, contextualização dos objetivos e recursos visuais que favorecem a imersão. Reconheceu-se a pertinência da metodologia da problematização e do formato híbrido, ampliando a participação discente. Foram sugeridos pequenos ajustes formais, como cor da fonte, adequação de títulos e revisão textual, para consolidação da proposta.
Objetivo	Os pareceres evidenciaram consenso quanto à clareza e pertinência dos objetivos, considerados bem delineados e alinhados à proposta formativa, sobretudo por contemplarem competências empreendedoras e socioemocionais no processo de formação docente. Destacou-se a valorização do protagonismo e da autonomia dos alunos. Algumas sugestões indicaram necessidade de redação mais direta e operacional, explicitando resultados esperados, de modo a tornar a formulação ainda mais precisa.
Metodologia	As análises convergiram no reconhecimento da adequação metodológica ao propósito do curso, em especial pela adoção da Metodologia da Problematização, ancorada no Arco de Maguerez, considerada consistente, flexível e pertinente para a promoção de reflexões críticas, formulação de soluções e articulação entre teoria e prática. Destacou-se, ainda, a divisão equilibrada entre momentos presenciais, atividades <i>on-line</i> e estudo autônomo, que amplia a acessibilidade e a aplicabilidade da proposta.
Fundamentos teóricos e metodológicos (Parte 1)	A fundamentação teórica foi considerada sólida, atual e coerente, favorecendo o pensamento crítico e a legitimidade científica do curso. Destacou-se o diálogo entre psicologia positiva e empreendedorismo. Houve sugestões de incluir definições mais precisas, especialmente sobre educação positiva, para maior clareza conceitual.
Estrutura geral e percurso orientador dos encontros formativos (Parte 2)	A estrutura dos encontros foi avaliada como clara, prática e detalhada, abrangendo recursos, dinâmicas e avaliações e com detalhamento suficiente para a condução das etapas. Destacou-se a integração de criatividade, autonomia e participação discente, além do uso de tecnologias digitais ( <i>Mentimeter</i> , <i>Google Classroom</i> ) como diferencial.

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Observo uma significativa convergência nas avaliações gerais do Produto Educacional (PE) por parte dos membros do comitê *ad hoc*. Entretanto, a partir da análise do Quadro 33, é evidenciada a necessidade de ajustes e aprimoramentos a serem implementados no PE, conforme apontado por alguns avaliadores.

Com referência a esses ajustes e aprimoramentos, destaco o comentário do JE1, o qual observa que o sumário e os títulos das duas sessões do PE, ainda remetem à configuração de uma pesquisa, e não de um curso de formação. Dessa forma, recomendou a alteração desses elementos, a fim de adequá-los à estrutura de um Produto Educacional e consolidar a proposta formativa.

Outro aspecto, apontado pelo JE5 como passível de melhoria e aprimoramento, refere-se ao objetivo geral do curso. Embora este seja considerado bem delineado e coerente com a proposta formativa, especialmente por promover competências empreendedoras e socioemocionais, sugeriu que seja redigido de maneira mais direta e operacional, de modo a explicitar de forma clara os resultados esperados ao término do processo formativo.

Por fim, no item referente à fundamentação teórica, o JE7, embora considere a fundamentação teórica boa, sugere a inclusão de uma definição mais específica e aprofundada sobre o conceito de educação positiva, uma vez que o leitor somente terá acesso a tal conteúdo, após acessar os links e consultar os materiais complementares.

Observo que as sugestões de melhoria constantes nas avaliações feitas pelos juízes especialistas puderam aprimorar a terceira versão do PE. Portanto, tais sugestões foram incorporadas à sua próxima versão, a saber: i) a adequação do sumário e dos títulos das duas seções, de modo que reflitam a configuração de um curso de formação e não de uma pesquisa; ii) a redação do objetivo geral do curso de forma mais direta e operacional, explicitando claramente os resultados esperados ao término do processo formativo, sem perder a ênfase nas competências empreendedoras e socioemocionais; e iii) a inclusão de uma definição mais específica e aprofundada sobre o conceito de educação positiva na primeira parte do PE, que trata dos fundamentos do curso, facilitando ao leitor a compreensão do conteúdo sem depender, exclusivamente, dos links e materiais complementares.

Entendo que tais sugestões não apenas evidenciam a relevância das contribuições dos avaliadores para o aprimoramento do Produto Educacional (PE), como também refletem que essas proposições contribuirão para uma melhor efetividade da proposta formativa.

### Terceira parte

A terceira parte da ficha de avaliação trata da avaliação específica do Produto Educacional, nas seguintes camadas: conceitual; didático-pedagógica; e comunicacional, sendo consideradas cinco alternativas (DT=discordo totalmente; D=discordo; I/N=indiferente/neutro; C=concordo; CT=concordo totalmente).

Os dados coletados foram organizados considerando o índice de concordância (IC) entre os juízes especialistas, conforme Matos (2014). O IC, calculado a partir da razão entre avaliações convergentes e o total de avaliações, permite verificar a consistência das análises, sendo valores iguais ou superiores a 75% considerados aceitáveis e aqueles acima de 90% indicativos de alta concordância. Os resultados referentes a essa avaliação estão apresentados na Tabela 5.

Tabela 5 - Avaliação específica do PE

Camada conceitual						
Comitê <i>ad hoc</i> (n=8) / Escala <i>Likert</i>	DT	D	I/N	C	CT	IC %
1.O PE foi concebido com bases teóricas e metodológicas consistentes.	-	-	-	2	6	100%
2.O conteúdo apresentado no PE condiz ao nível do público-alvo.	-	-	-	2	6	100%
3.Os conteúdos/temas dos cinco encontros, atendem às necessidades formativas de futuros professores no que se refere aos objetivos do PE.	-	-	-	1	7	100%
Camada didático-pedagógica						
Comitê <i>ad hoc</i> (n=8) / Escala <i>Likert</i>	DT	D	I/N	C	CT	IC %
1.O objetivo do 1º Encontro está claro.	-	-	-	1	7	100%
2.O objetivo do 2º Encontro está claro.	-	-	-	3	5	100%
3.O objetivo do 3º Encontro está claro.	-	-	-	2	6	100%
4.O objetivo do 4º Encontro está claro.	-	1	-	2	5	87,5%
5.O objetivo do 5º Encontro está claro.	-	-	-	1	7	100%
6.A carga horária dos encontros está compatível com as atividades propostas.	-	-	-	2	6	100%

7.As atividades propostas para os encontros estão bem elaboradas.	-	-	-	-	8	100%
8.As orientações para realização dos encontros estão claras e adequadas.	-	-	-	1	7	100%

Camada Comunicacional						
Comitê <i>ad hoc</i> (n=8) / Escala <i>Likert</i>	DT	D	I/N	C	CT	IC %
1.O PE apresenta uma linguagem clara e concisa.	-	-	-	-	8	100%
2.O PE traz uma linguagem que estabelece uma conexão com o leitor.	-	-	-	1	7	100%
3.No PE textos e legendas são precisos e contextualizados.	-	-	-	-	8	100%
4.No PE os ícones e imagens são relevantes, claros e consistentes.	-	-	-	1	7	100%

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Na Tabela 5, a análise dos resultados referentes às camadas avaliadas pelo comitê *ad hoc*, foi desenvolvida e articulada em diálogo com autores que discutem a concepção de Produtos Educacionais.

A camada conceitual compreende os aspectos de natureza conceitual e técnico-tecnológica que favorecem a compreensão do conteúdo do Produto Educacional por parte do público-alvo, evidenciando sua constituição e finalidade, de forma que contemple os conhecimentos mobilizados, viabilizando o alcance dos objetivos a que o referido produto se propõe (Farias; Mendonça, 2025).

Nesse contexto, considerando a primeira camada avaliada pelos membros do comitê, verifico um índice de concordância (IC) de 100%, em relação aos aspectos conceituais. No que se refere a este aspecto, o avaliador JE2 observa que “[...] a proposta está bem objetiva e cada passo desenvolve bem o objetivo principal do projeto, o que é fundamental para a efetividade da formação”. Cabe ressaltar uma sugestão levantada pelo JE5, onde reconhece que a articulação entre o empreendedorismo positivo e a formação docente, apresenta-se como inovadora, mas propõe a inclusão de mais exemplos de aplicação prática na escola.

Diante do IC obtido nesta camada da ficha de avaliação, entendo que os aspectos conceituais, favorecem o entendimento do conteúdo do PE por parte do público-alvo, porém, a sugestão apontada pelo JE5, foi revista e ajustada na composição da nova versão do PE.

A camada didático-pedagógica direciona o caminho formativo ou o percurso de ensino-aprendizagem, articulando as informações e os recursos disponíveis do PE para que o processo de aprendizagem tenha efetividade, alcançando os objetivos pretendidos (Farias; Mendonça, 2025).

Na avaliação realizada pelos juízes especialistas acerca da camada didático-pedagógica, verifico que o IC atingiu 100% em quase a totalidade dos itens, de modo que estes foram considerados válidos. As avaliações apresentaram que os objetivos dos encontros formativos estão bem alinhados e articulados com a proposta. Observo também nas avaliações que a carga horária está compatível com as atividades propostas, bem como as atividades e as orientações para a realização dos encontros estão claras e adequadas.

No entanto, julgo importante destacar as sugestões apresentadas pelo JE7, as quais, após análise criteriosa, foram incorporadas à nova versão do PE, a saber: i) substituir, no objetivo geral do 2º encontro, o termo “impedem” a escuta empática, por “facilitam” a escuta empática, uma vez que há materiais disponíveis que ensinam a cultivar a empatia em sala de aula.

Quanto à camada comunicacional diz respeito à forma como o Produto Educacional estabelece interação com o usuário ou público-alvo. Ela é responsável por estabelecer um diálogo eficaz com o leitor, orientando-o e facilitando o processo de compreensão do que é proposto no Produto Educacional (Farias; Mendonça, 2025). Entendo, que o aspecto comunicacional foi contemplado, a exemplo do que afirma o JE5: “[...] o PE apresenta linguagem acessível e com fluidez, que contribui para o desenvolvimento profissional dos licenciandos”.

Ainda que a camada estético e funcional, destinada a proporcionar e assegurar a usabilidade do PE (Farias; Mendonça, 2025), não tenha sido objeto de análise nesta versão, verifico, através das avaliações dos juízes especialistas, que o PE, por meio da camada comunicacional, apresenta linguagem clara e concisa, capaz de estabelecer conexão com o leitor, e que textos, ícones e imagens foram considerados satisfatórios. Nesse contexto, com um índice de concordância (IC) de 100%, o aspecto comunicacional do PE foi plenamente validado.

#### **Quarta parte**

A quarta parte da ficha de avaliação, que trata do parecer final, reuniu considerações analíticas de cada juiz especialista acerca da proposta apresentada, incluindo apreciações

críticas, sugestões de aprimoramento e eventuais contribuições voltadas a enriquecer a estrutura e a aplicabilidade do PE.

Os pareceres finais dos oito (8) juízes especialistas do comitê *ad hoc* revelaram concordância quanto à aplicabilidade do material avaliado. Entre os pareceres que recomendaram a aplicabilidade do Produto Educacional, constatei que:

a) apresenta coerência entre objetivos, metodologia e atividades, com base teórica consistente, articulada para promover formação crítica e inédita (JE1);

b) mostra pertinência ao propor ensino centrado no protagonismo do aluno e ancorado em sólida base teórica e metodologia que tornaram a formação significativa e participativa, favorecendo reflexão crítica e desenvolvimento profissional dos licenciandos (JE4 e JE5);

c) indica que os conteúdos e materiais fornecem fundamentação teórico-metodológica adequada que favorecem debates relevantes e fortalecem a aprendizagem, oferecendo segurança ao professor formador e atendendo às necessidades de professores em formação inicial (JE 6 e JE7).

Dentre as recomendações indicadas nos pareceres, destacam-se:

[...] apesar do PE está muito bem estruturado, sugiro apenas 4 encontros para a realização do mesmo (JE3).

[...] investir em maior exploração dos recursos visuais, tornando-os ainda mais didáticos e sobre acessibilidade: disponibilizar os vídeos com legendas ou Libras e audiodescrição (JE5).

[...] em relação à organização do último encontro, observa-se que a carga horária de quatro horas pode não se mostrar necessária, tendo em vista que as atividades descritas aparentam demandar menor tempo para sua execução. Do mesmo modo, recomenda-se explicitar a duração do intervalo nos encontros presenciais, de forma a assegurar maior previsibilidade na gestão do tempo (JE7).

Quanto às recomendações indicadas pelos juízes especialistas, JE3 e JE7, relativas à adequação da quantidade de encontros, suprimindo o quinto encontro e ainda apresentando o tempo de intervalo nos encontros presenciais, entendo que tais indicações, compreendidas como ajustes pontuais, são realizáveis, principalmente por não comprometerem a estrutura metodológica e formativa proposta pelo PE.

Em relação ao proposto pelo JE5, quanto a acessibilidade do material, entendo que tal adequação é viável a partir da inserção da camada estético e funcional, a qual “tem a função de proporcionar uma melhor experiência visual [...] fornecendo meios para facilitar o seu uso e acesso” (Farias; Mendonça, 2025, p. 4), já contemplada à versão atual do PE.

Portanto, compreendo que as recomendações apresentadas pelos juízes especialistas (JE) nos pareceres finais, uma vez incorporadas às camadas que compõem o Produto Educacional (PE), passaram a qualificar e fortalecer a sua versão revisada com maior efetividade em termos de aplicabilidade, aprimorando-o e assegurando o cumprimento dos objetivos para os quais o PE foi concebido.

### **6.3.1 Revisão e ajustes do PE após a validação**

A análise das avaliações realizadas pelo comitê *ad hoc* revelou elevada concordância entre os juízes especialistas (JE), demonstrando consistência nas camadas conceitual, didático-pedagógica e comunicacional do PE, além dos aspectos gerais e recomendação de replicabilidade.

As sugestões apresentadas pelos avaliadores, tais como: adequação do sumário e de títulos; reformulação de objetivos de forma mais direta e operacional; e a ampliação da definição conceitual de educação positiva indicaram caminhos para o aprimoramento que foram incorporadas à nova versão do PE, terceira versão.

Além disso, foram incorporadas à terceira versão, considerações dos avaliadores quanto ao parecer final, última parte da ficha de avaliação. Os avaliadores manifestaram concordância em relação à replicabilidade do material avaliado, apresentando apreciações críticas, sugestões de melhoria e contribuições pontuais relativas à adequação da quantidade de encontros e quanto a acessibilidade do material.

A terceira versão do PE, apresentada à banca examinadora de defesa da tese, corresponde a segunda validação (terceira avaliação). Os ajustes eventualmente indicados pela banca, subsidiarão a elaboração da quarta versão, a qual passarão a constituir a versão final do Produto Educacional.

É possível compreender, ainda, o processo de validação como fundamental na pesquisa de doutorado profissional, pois esse processo permite o aprimoramento e a efetivação do produto educacional, estabelecendo uma relação em que a pesquisa tanto alimenta quanto é alimentada pelo desenvolvimento do produto.

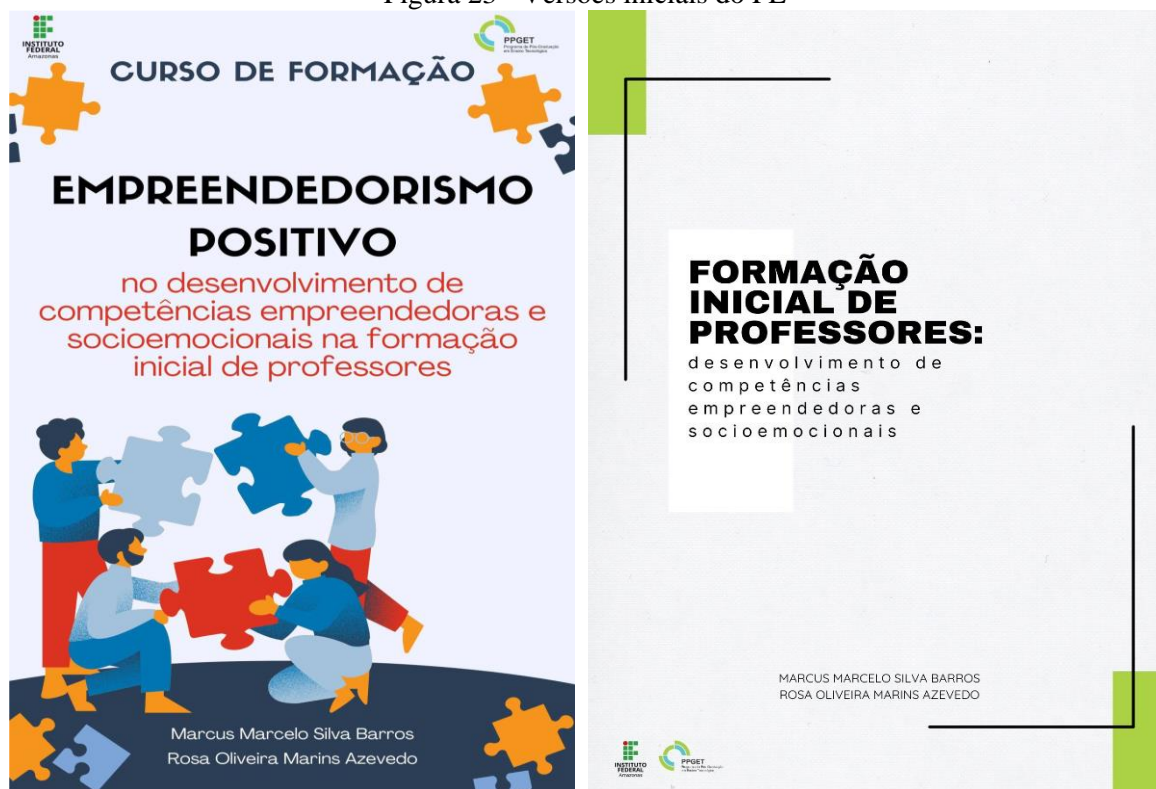
A seguir, apresento a versão final do Produto Educacional, organizada de forma estruturada e articulada, a fim de garantir a compreensão de seus elementos constitutivos.

#### 6.4 Versão final do Produto Educacional<sup>18</sup>

O Produto Educacional, um curso de formação profissional, intitulado “Desenvolvimento de competências empreendedoras e socioemocionais na formação inicial de professores”, tem como finalidade promover o desenvolvimento de competências empreendedoras e socioemocionais em professores em formação inicial. Tais competências buscam convergência entre os elementos constitutivos do empreendedorismo e da psicologia positiva, que denomino “empreendedorismo positivo”, como fundamento do curso.

As diferentes reformulações do Produto Educacional, materializadas, inclusive, nas alterações de suas capas, expressam o percurso de construção e aprimoramento do produto, conforme apresento na Figura 23.

Figura 23 - Versões iniciais do PE



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Cada reformulação gráfica e estrutural correspondeu a mudanças em seu conteúdo, em seus objetivos formativos e em sua organização didático-pedagógica, processo de elaboração para além da dimensão estética e funcional, configurando-se como um exercício

<sup>18</sup> A versão completa pode ser acessada no repositório do PPGET em: <https://ppget.ifam.edu.br/>

reflexivo e crítico sobre a própria proposta formativa. Na figura 24, apresento a capa da versão final do PE.

Figura 24 - Capa e contracapa do PE – versão final



Fonte: <https://ppget.ifam.edu.br/>

Assim, o processo de elaboração do Produto Educacional foi desenvolvido a partir de um movimento contínuo de articulação entre teoria e prática, potencializado pelas etapas de aplicação, avaliação e validação.

As contribuições decorrentes dessas etapas demandaram sucessivas reformulações/revisões, as quais resultaram em novas versões do produto, cada vez mais consistentes do ponto de vista teórico-metodológico e mais adequadas às necessidades do público-alvo.

De forma estrutural, o PE está organizado em duas partes: Parte I – “Fundamentos da proposta formativa”; Parte II – “Orientações para desenvolver a proposta formativa”.

A primeira parte, aborda os fundamentos da proposta formativa, proporcionando subsídios para a compreensão acerca do empreendedorismo positivo e das competências empreendedoras e socioemocionais a ele relacionadas, bem como da metodologia de ensino para desenvolvê-la. A finalidade dessa primeira parte busca estabelecer um diálogo com o

professor formador, oferecendo orientações para compreensão dos fundamentos teóricos-metodológicos indispensáveis à implementação da proposta formativa.

A segunda parte, apresenta orientações para o desenvolvimento da proposta formativa, organizada em cinco encontros e com carga horária total de 44 horas. A finalidade dessa segunda parte é apresentar ao professor formador o direcionamento necessário para cada encontro formativo, incluindo sugestões de dinâmicas, estratégias pedagógicas, bem como a indicação de materiais de apoio que visam enriquecer a experiência formativa dos professores em formação.

A Figura 25 apresenta a organização das Partes I e II no Produto Educacional (PE), evidenciando a estrutura e a disposição de seus respectivos componentes:

Figura 25 - Sumário do PE

APRESENTAÇÃO	09
<b>PARTE 1</b> FUNDAMENTOS DA PROPOSTA FORMATIVA	11
1.1 Empreendedorismo positivo- competências empreendedoras e socioemocionais na formação inicial de professores	12
1.2 Metodologia para desenvolver a proposta formativa	19
<b>PARTE 2</b> ORIENTAÇÕES PARA DESENVOLVER A PROPOSTA FORMATIVA	24
2.1 Estrutura da proposta formativa	25
2.2 Orientação para o desenvolvimento da proposta formativa	26
REFLEXÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	52
ANEXOS	55
APÊNDICES	57

Fonte: <https://ppget.ifam.edu.br/>

Na Parte II do PE, é possível conhecer a estrutura geral da proposta formativa, onde contempla o título, o público-alvo, a carga horária, o objetivo geral, bem como uma panorâmica dos encontros formativos, conforme Figura 26.

Figura 26 - Estrutura geral do PE

**2.1 ESTRUTURA DA PROPOSTA FORMATIVA**

A estrutura da proposta formativa, contempla: título, público-alvo, carga horária total e objetivo geral, além de uma panorâmica dos encontros formativos, conforme Quadro 2:

**Quadro 2 – Estrutura da proposta formativa**

<b>TÍTULO</b>	Desenvolvimento de competências empreendedoras e socioemocionais na formação inicial de professores
<b>PÚBLICO-ALVO</b>	Professores em formação inicial
<b>CARGA HORÁRIA</b>	<b>44 horas</b> (distribuídas em) <b>20h</b> mediação presencial; <b>8h</b> mediação online; <b>16h</b> estudo autônomo
<b>OBJETIVO GERAL</b>	Promover o desenvolvimento de competências empreendedoras e socioemocionais em professores em formação inicial
<b>1º ENCONTRO – 4h</b>	Apresentação da proposta formativa 4h – mediação presencial
<b>2º ENCONTRO – 12h</b>	<b>Temática: Empatia</b> 2h – mediação on-line 6h – estudo autônomo 4h – mediação presencial
<b>3º ENCONTRO – 12h</b>	<b>Temática: Criatividade</b> 2h – mediação on-line 6h – estudo autônomo 4h – mediação presencial
<b>4º ENCONTRO – 12h</b>	<b>Temática: Planejamento/Estabelecimento de metas</b> 2h – mediação on-line 6h – estudo autônomo 4h – mediação presencial
<b>5º ENCONTRO – 4h</b>	Avaliação e encerramento 4h – mediação presencial

Fonte: Elaboração própria.

25

Fonte: <https://ppget.ifam.edu.br/>

Encontra-se ainda na Parte II do PE, orientações para o desenvolvimento de cada encontro, contendo: tema, objetivo geral e específicos, temáticas/conteúdos, tipo de mediação, carga horária, detalhamento das atividades, recursos e materiais necessários, conforme Figura 27.

Figura 27 - Encontros formativos

**2.2 ORIENTAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA FORMATIVA**

Aqui, trazemos orientações para o desenvolvimento de cada encontro, contendo: tema, objetivo geral e específicos, temáticas/conteúdos, tipo de mediação, carga horária, detalhamento das atividades, recursos e materiais necessários.

**1º ENCONTRO FORMATIVO - 4H**

TEMA: APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA FORMATIVA

**OBJETIVO GERAL DO ENCONTRO:**  
Estabelecer expectativas e criar um ambiente colaborativo para desenvolvimento da proposta formativa do curso.

**TIPO DE MEDIAÇÃO:**  
Mediação presencial.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS DO ENCONTRO:**

- Favorecer a integração entre os participantes e o mediador, proporcionando um ambiente de acolhimento e abertura.
- Introduzir os participantes à proposta formativa e seus objetivos.
- Promover um diálogo com os participantes, através de perguntas norteadoras, visando o compartilhamento de percepções sobre os elementos constitutivos do empreendedorismo positivo na formação de professores.

26

**DESENVOLVIMENTO:**

**Mediação on-line (2h):**

1. Iniciar a mediação on-line pela apresentação da temática **empatia** através dos materiais:

**1. Vídeo**

"Empatia - 10 Habilidades Socioemocionais" (3min19s).  
<https://youtu.be/Wj14TDL4F2J4?list=PL4o0R0D0LNF0G>

No vídeo, Augusto Cury aborda a empatia como uma das habilidades essenciais para a saúde emocional, a convivência e a educação. Cury resalta que o desenvolvimento da empatia começa na infância, mas pode (e deve) ser fortalecido ao longo da vida. Ele argumenta que ambientes empáticos são mais acolhedores, reduzem conflitos e favorecem o aprendizado.

Como sugestão apresentamos alguns questionamentos para uma roda de conversa:

- Quais são os obstáculos mais comuns para sermos empáticos com os outros — e até conosco?
- Você já viveu alguma situação em que a empatia fez diferença real em um conflito ou dificuldade? Como foi?
- De que forma a empatia pode transformar as relações dentro de um processo formativo, especialmente na formação de professores?

**2. Vídeo**

"O poder da empatia" (10min51s).  
<https://youtu.be/7wv2v86d6n4?list=PL4o0R0D0LNF0G>

No vídeo, Mario Sérgio Cortella e Carolina Ferraz conversam sobre a empatia como uma habilidade essencial para a convivência humana. Destacam que ser empático não é sentir pelo outro, mas compreender com respeito e sensibilidade sua experiência, reforçando que a empatia é uma escolha ética e necessária em tempos de individualismo.

31

Fonte: <https://ppget.ifam.edu.br/>

Ao término do Produto Educacional, destina-se um espaço à realização de reflexões acerca da proposta formativa, contemplando a necessidade de aprofundamento das temáticas abordadas, a inclusão de outras competências empreendedoras e socioemocionais, bem como a possibilidade de conversão da proposta em disciplina optativa nos cursos de licenciatura, o que permitiria, desse modo, que outros professores formadores possam aprimorá-la e adaptá-la às distintas realidades em que atuam.

Dessa forma, o processo de elaboração do Produto Educacional (versão final) intitulado “Desenvolvimento de competências empreendedoras e socioemocionais na formação inicial de professores”, compreende-se como um percurso sistemático de construção, desconstrução e reconstrução, no qual as múltiplas versões e suas diferentes configurações visuais e estruturais evidenciam um movimento contínuo de aperfeiçoamento.

Por fim, almejo que a presente proposta formativa, mais do que cumprir uma finalidade instrucional, constitua-se como fonte de inspiração e apresente potencial de replicabilidade em distintos contextos formativos, configurando-se como um ponto de partida para novas experiências, ideias e práticas pedagógicas, capazes de mobilizar olhares

mais criativos, positivos e humanizados sobre a docência e sobre os processos de ensino-aprendizagem.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos quatro anos de doutoramento, vivenciei um significativo processo de transformação pessoal e profissional, marcado pelo aprofundamento reflexivo das dimensões que constituem o ser docente. As inquietações emergentes em relação às minhas práticas pedagógicas desencadearam um movimento de desacomodação crítica que não apenas motivou a realização desta investigação, mas também promoveu mudanças consistentes e relevantes em minha atuação docente. Tal percurso reforçou a compreensão de que o ato de ensinar não se configura como uma tarefa simples; ao contrário, constitui-se em um processo de elevada complexidade, permeado por desafios, aprendizagens e descobertas contínuas.

Nesse sentido, estas considerações finais apresentam uma síntese reflexiva da trajetória investigativa desenvolvida, evidenciando os principais resultados alcançados, os desafios enfrentados, as contribuições do estudo para a formação inicial de professores, bem como os limites identificados e as questões que permanecem em aberto, apontando caminhos potenciais para investigações futuras e para o aprimoramento de práticas formativas no campo da formação inicial de professores.

A pergunta norteadora do estudo — em que aspectos um processo formativo, à luz do empreendedorismo positivo, contribui para a formação inicial de professores? — orientou todo o percurso investigativo, desde a delimitação do objeto de estudo até a elaboração, implementação, análise e validação do Produto Educacional. A partir dessa questão, estruturei um movimento investigativo que buscou o alinhamento entre princípios e prática, reflexão e intervenção, bem como entre produção de conhecimento científico e produção aplicada, em consonância com os pressupostos epistemológicos que fundamentaram essa pesquisa de tese.

O objetivo geral desta tese consistiu em compreender em que aspectos um processo formativo implementado à luz do empreendedorismo positivo contribui na formação inicial de professores. Buscando responder ao propósito central proposto, tornei necessário alcançar, de forma articulada e sistemática, cada um dos objetivos específicos que orientaram o desenvolvimento desta investigação.

No que se refere ao atendimento do primeiro objetivo específico — articular os conceitos de formação inicial de professores, empreendedorismo e psicologia positiva — foi alcançado por meio de um percurso teórico aprofundado, sustentado por autores clássicos e contemporâneos dos campos da formação de professores, do empreendedorismo e da

psicologia positiva, principalmente nos estudos de Nóvoa (1999; 2009; 2017; 2022), Gatti (2014; 2019), Fillion (1999), Dolabela (2003; 2008; 2014), Dornelas (2012), Hengemuhle (2012; 2014), Lopes (2010; 2017), Mosquera, Stobaus e Hengemuhle (2011), Cintra e Guerra (2017) e Seligman (2002; 2009; 2019).

As revisões de literatura, ainda realizadas para atender ao primeiro objetivo específico, buscaram revelar o que as teses e dissertações evidenciavam sobre a formação de professores empreendedores e sobre a psicologia positiva na formação de professores. Essas revisões, permitiram identificar lacunas nas produções acadêmicas, bem como comprovar aproximações teóricas que fundamentaram a proposição do constructo empreendedorismo positivo. Tal constructo configura-se como uma perspectiva que não só articula, mas também busca a sinergia entre os elementos constitutivos do empreendedorismo e da psicologia positiva, visando o desenvolvimento de competências empreendedoras e socioemocionais na formação inicial de professores.

O empreendedorismo positivo emergiu, no âmbito desta investigação, como um constructo nascido da necessidade de responder a lacunas identificadas tanto nos estudos sobre formação inicial de professores quanto nas abordagens tradicionais do empreendedorismo educacional, que, em geral, privilegiam dimensões instrumentais, econômicas ou comportamentais, em detrimento dos aspectos humanos, éticos e socioemocionais da docência.

Seu surgimento decorreu, portanto, de um movimento de aproximação entre os elementos do empreendedorismo — especialmente aqueles que enfatizam iniciativa, criatividade, autonomia e intencionalidade da ação — e os elementos da psicologia positiva, voltados ao bem-estar, ao desenvolvimento das potencialidades humanas e ao florescimento pessoal e profissional.

Dessa forma, neste estudo, o empreendedorismo positivo é tratado como um constructo propositivo inicial, ainda em processo de consolidação, uma vez que sua formulação demanda maior densidade empírica, validação em diferentes contextos e aprofundamento sistemático.

Tal proposição epistemológica reconhece, por um lado, as limitações inerentes à defesa de um constructo em sua fase inicial, por outro, assume o empreendedorismo positivo como uma aproximação teórica, capaz de orientar processos formativos e investigações futuras, cujo aprofundamento dependerá da ampliação de estudos empíricos e teóricos no campo da formação inicial de professores.

O segundo objetivo específico que foi elaborar uma proposta formativa à luz do empreendedorismo positivo para implementação e avaliação na formação inicial de professores, foi desenvolvido tendo a pesquisa-ação como estratégia metodológica de investigação, materializando-se na concepção da primeira versão do Produto Educacional “Empreendedorismo positivo no desenvolvimento de competências empreendedoras e socioemocionais na formação inicial de professores”.

A etapa inicial para estruturação da proposta formativa consistiu na aplicação de um questionário, cujo objetivo central foi identificar as competências empreendedoras e socioemocionais consideradas fundamentais pelos licenciandos dos cursos de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Ciências Biológicas para a sua formação inicial. A análise dos dados obtidos evidenciou a empatia, a criatividade e o planejamento com estabelecimento de metas como competências essenciais, as quais passaram a constituir as temáticas e os conteúdos estruturantes da proposta formativa desenvolvida.

Essa proposta formativa, foi concebida, inicialmente, para licenciandos do curso de Matemática do Instituto Federal do Acre (IFAC), *Campus* Rio Branco. A proposta formativa apresentou uma carga horária total de 40 horas, estruturada em quatro encontros semanais, distribuídos em mediação presencial, mediação *on-line* e ao desenvolvimento de atividades autônomas.

Registro que, embora 48 participantes estivessem presentes no encontro inicial, observei, ao longo do desenvolvimento do curso, uma variação no número de participantes, que se estabilizou em 33, em razão de dificuldades enfrentadas por alguns licenciandos para conciliar a participação no período vespertino com compromissos profissionais. Diante desse cenário, para fins de avaliação e análise dos dados, foram considerados os registros dos 29 participantes que responderam integralmente ao questionário aplicado no último dia do curso de formação.

O processo de elaboração dessa primeira versão do PE revelou-se complexo e dinâmico, marcado por algumas reelaborações conceituais, ajustes metodológicos e reorganizações didático-pedagógicas. Tais movimentos do processo evidenciaram que a construção do Produto Educacional não se deu de forma linear, mas configurou-se como um percurso formativo em si, no qual cada momento refletiu o amadurecimento teórico, metodológico e reflexivo do pesquisador.

No que concerne ao terceiro objetivo específico — analisar como a proposta formativa incidu na formação inicial de professores —, os dados analisados à luz da Análise Textual Discursiva, indicaram que a proposta formativa contribuiu de maneira significativa

para o desenvolvimento das competências de empatia, criatividade e planejamento, reconhecidas pelos próprios participantes como fundamentais à prática docente.

Da análise dos dados emergiram duas categorias centrais: 1) O desenvolvimento da empatia, da criatividade e do planejamento, como competências essenciais, potencializa a prática docente; 2) A integração de competências empreendedoras e socioemocionais, favorece o processo de ensino-aprendizagem.

A primeira, evidenciou que o desenvolvimento da empatia, da criatividade e do planejamento, compreendidos como competências essenciais, constitui um alicerce para uma prática docente mais reflexiva, inovadora e estrategicamente orientada, ao oferecer aos futuros professores subsídios para o engajamento e a transformação do ambiente educacional; a segunda, revelou que a integração entre competências empreendedoras e socioemocionais favorece de modo significativo o processo de ensino-aprendizagem, ao potencializar a autonomia, o protagonismo docente e a constituição de ambientes educativos mais inclusivos, motivadores e emocionalmente equilibrados.

Nesse sentido, confirmo a tese defendida de que um processo formativo orientado à luz do empreendedorismo positivo contribui para o desenvolvimento de competências empreendedoras e socioemocionais na formação inicial de professores. É possível com o resultado da pesquisa dizer que essa contribuição ocorre pelo desenvolvimento da empatia, criatividade e planejamento como competências centrais à prática docente, cuja integração com competências empreendedoras e socioemocionais potencializa o ensino e a aprendizagem.

O quarto e último objetivo específico objetivou sistematizar a proposta formativa, considerando camadas e dimensões de um Produto Educacional, tendo em vista a sua replicação por outros professores formadores, visando à colaboração na formação inicial de professores, foi alcançado por meio de um rigoroso processo de avaliação/validação do Produto Educacional.

A segunda avaliação, correspondente à primeira validação, foi realizada por meio de um comitê *ad hoc*. O planejamento dessa etapa iniciou com a definição do tipo de validação e a constituição do referido comitê, composto por juízes especialistas responsáveis pela avaliação do curso de formação, com vistas ao seu aprimoramento. Foram convidados dez especialistas, dos quais oito aceitaram participar e, ao término do prazo estabelecido, encaminharam suas avaliações, possibilitando a análise dos dados produzidos.

Os resultados evidenciaram elevada concordância entre os juízes especialistas, demonstrando consistência nas camadas conceitual, didático-pedagógica e comunicacional

do Produto Educacional, bem como nos aspectos gerais e na recomendação de sua replicabilidade.

As sugestões apresentadas, referentes à adequação do sumário e dos títulos, à reformulação dos objetivos de modo mais direto e operacional e à ampliação da definição conceitual de educação positiva, foram incorporadas à terceira versão do produto, juntamente com apreciações críticas e contribuições relativas à organização dos encontros e à acessibilidade do material.

Destaco que o processo de validação resultou na elaboração da terceira versão do Produto Educacional, a qual foi submetida à banca examinadora na defesa da tese para a segunda validação (terceira avaliação). A banca fez recomendações quanto à camada didático-pedagógica, sendo estas incorporadas, resultando na construção da quarta versão, consolidada como versão final do produto educacional.

Nessa perspectiva, o Produto Educacional final não se configura como um material acabado ou fechado, mas como uma proposta formativa aberta e dinâmica, passível de adaptações, ressignificações e recontextualizações em distintos contextos da formação inicial de professores.

Como contribuições, destaco que este estudo avança ao propor o empreendedorismo positivo como fundamento teórico-metodológico para a formação inicial de professores, oferecendo ao campo da pesquisa em Ensino, nesse caso a prática formativa em cursos de licenciatura, uma proposta formativa, materializada em um produto educacional.

Entretanto, o desenvolvimento da pesquisa não esteve isento de desafios e limitações. Dentre as principais dificuldades enfrentadas, destaco as limitações relacionadas ao tempo disponível para a implementação da proposta formativa (produto educacional), a oscilação no número de participantes ao longo do processo formativo e as dificuldades inerentes às múltiplas demandas de uma instituição de ensino. Tais aspectos indicam limites e apontam para a necessidade de aprofundamento e ampliação do estudo em investigações futuras.

No que se refere às lacunas identificadas, destaco a necessidade de estudos longitudinais que acompanhem os impactos do desenvolvimento das competências empreendedoras e socioemocionais na prática docente dos egressos da formação inicial. A possibilidade de sua institucionalização como disciplina optativa nos cursos de licenciatura, bem como sua ampliação para contemplar outras competências, sinaliza desdobramentos futuros e reforça a continuidade e o aprofundamento das reflexões iniciadas por esta tese.

Por fim, reconheço que, embora os resultados alcançados se mostrem consistentes, esta investigação não esgota as múltiplas possibilidades de análise acerca da temática. Nesse

sentido, sugiro a realização de estudos futuros que ampliem a aplicação da proposta formativa em outros cursos de licenciatura, em diferentes contextos institucionais, bem como investigações que permitam acompanhar os impactos do empreendedorismo positivo na prática docente ao longo do exercício profissional.

Concluo, portanto, que a formação inicial de professores, quando orientada à luz do empreendedorismo positivo, revela-se um caminho possível para o desenvolvimento de competências empreendedoras e socioemocionais, contribuindo, de maneira significativa, para a formação de professores mais conscientes, engajados, resilientes e comprometidos com uma educação transformadora.

Sem a pretensão de esgotar ou superar qualquer tipo de impasse conceitual previamente constituído, a presente tese propõe-se a desencadear movimentos reflexivos que possibilitem novos olhares e interpretações sobre o objeto investigado, favorecendo um percurso aberto e dinâmico de (re)significações. Nessa perspectiva, é possível afirmar que a pesquisa alcançou sua finalidade de maneira proveitosa, na medida em que oferece subsídios teórico-metodológicos para a construção e o aprofundamento de novos conhecimentos no campo da formação inicial de professores e fundamentado no empreendedorismo positivo.

## REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, Neusa Maria Costa; COLUCI, Marina Zambon Orpinelli. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. **Ciencia & saude coletiva**, v. 16, p. 3061-3068, 2011.
- ALMEIDA, Fernanda Cardoso. **Aprendizagem Baseada em Empreendedorismo: Uma proposta para melhoria do ensino profissional técnico de nível médio no IFPA**. 2019. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2019.
- AMABILE, T. M. **Componential theory of creativity. Working Paper**. Boston: Harvard Business School, 2012. Disponível em: <<http://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/12-096.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2024.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**. Porto Alegre, p. 174-181, 2010.
- AZVEDO, Rosa Oliveira Marins. **Formação inicial de professores de ciências: contribuições do estágio com pesquisa para a educação científica**. 2014. 385 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2014.
- BAEZ, Marcio Alessandro Cossio. **O processo de construção do bem-estar e a qualidade de vida durante a formação em educação física e suas perspectivas de futuro à luz da psicologia positiva**. 2015, 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- BARDINI, Beatriz Pereira Zago. **Professor empreendedor: um estudo sobre as práticas pedagógicas utilizadas na educação profissional durante o ensino remoto**. 2021. 149 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia da Informação e Comunicação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Araranguá, 2021.
- BARROS, Marcus Marcelo Silva. **Empreendedorismo na formação de professores: uma proposta formativa**. 2017. 109 f. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2017.
- BARROS, Marcus Marcelo; GONZAGA, Amarildo Menezes. Empreendedorismo na Formação de Professores. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 4, n. 09, 2018.
- BENTO, António. Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. **Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)**, v. 7, n. 65, p. 42-44, 2012.
- BERBEL, Neusi Aparecida Nava; GAMBOA, Sílvia Ancízar Sánchez. A metodologia da problematização com o Arco de Magueréz: uma perspectiva teórica e epistemológica. **Revista Filosofia e Educação**, v. 3, n. 2, p. 264-287, 2011.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas; VILLARDI, Marina Lemos; CYRINO, Eliana Goldfarb. A metodologia da problematização no ensino em saúde: suas etapas e possibilidades. **A problematização em educação em saúde: percepções dos professores tutores e alunos [online]**. São Paulo: Editora UNESP, p. 45-52, 2015.

BORDENAVE, Juan Díaz. El método del arco: una forma de hacer educación. **Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales**, v. 5, n. 2, p. 9, 2009.

BORN, Bárbara Barbosa. Transformar a formação de professores pela prática: um desafio possível. Instituto Península, Profissão docente (org.). **O papel da prática na formação inicial de professores**. 1 ed. Moderna, 2019, p. 21-52.

BRASIL. CAPES. **Produção Técnica-Grupo de Trabalho**: relatório. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 3 de junho de 2024, Seção 1, p. 26.

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC - Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRIZOLA, Jairo; FANTIN, Nádia. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. **Revista de Educação do Vale do Arinos-RELVA**, v. 3, n. 2, 2016.

CACHOEIRA, Eder; MEDEIROS, Elita. **Empreendedorismo para professores na prática**. [e-book] Disponível em: < <https://plataformacultural.com.br/empreendedorismo-para-professores-na-pratica/>>. Acesso em: 24 out. 2024.

CAMPOS, Ana Maria de Lima. **Empreendedorismo na educação**: uma questão de atitude. 1ª ed. – São Paulo: EDICON, 2016.

CARVALHO, Agair Juliete Cavalcante. **Formação empreendedora na educação básica**: uma análise das práticas implementadas no estado de Sergipe. 2022. 175 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

CHIAVENATO, Idalberto. **Empreendedorismo**: dando asas ao espírito empreendedor. 4 ed. Barueri, São Paulo: Manole, 2012.

CINTRA, Clarisse Lourenço; GUERRA, Valeschka Martins. Educação Positiva: A aplicação da Psicologia positiva a instituições educacionais. **Psicologia escolar e educacional**, v. 21, p. 505-514, 2017.

COAN, Marival. **Educação para o empreendedorismo**: implicações epistemológicas, políticas e práticas. 2011. 540 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

COELHO, Paula Geralda Barbosa. **Trajetórias de professores empreendedores da área de tecnologia da informação que geraram riqueza**: estudo de casos em três universidades públicas federais brasileiras. 2022. 357 f. Tese (Doutorado em Inovação Tecnológica) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

COLOMBO, Andréa Aparecida. BERBEL, Neusi Aparecida Nava. A Metodologia da Problematização com o Arco de Magueres e sua relação com os saberes de professores. **Semina: ciências sociais e humanas**, v. 28, n. 2, p. 121-146, 2007.

CONSONI, Deizi Paula Giusti. **Competências empreendedoras**: estudo de caso em uma organização de ensino intensiva em conhecimento. 2016. 256 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

COSTA, Eliezer Arantes da. **Gestão Estratégica**: da empresa que temos para empresa que queremos. 2. Ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

COSTA, Hudson; FERNEDA, Edilson; DO PRADO, Hercules Antonio. **Educação empreendedora em uma plataforma tecnológica ludificada**: um estudo de caso. *Renote*, v. 15, n. 1, 2017.

COSTA, Janaína; MARTINS, Silvana Neumann; DIESEL, Aline. PIBID UNIVATES: formação inicial de professores e perfil empreendedor. **Revista Signos**, v. 36, n. 2, 2015.

COSTA, Leonor Leandro Lima. **Bem-estar subjetivo e psicologia positiva**: instrumento para a avaliação do bem-estar acadêmico na EAD. 2023, 89 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2023.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. - Porto Alegre: Penso Editora, 2014.

CUNCA, Leonel Luís Curado. **A motivação dos professores para promover o espírito empreendedor nos alunos das escolas do 1º ciclo do ensino básico do concelho de Vila Nova de Gaia**. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Recursos Humanos) – Instituto Politécnico de Gestão e Tecnologia, Vila Nova de Gaia, 2020.

D'ÁVILA, Cristina. Métodos e técnicas de ensino-aprendizagem para a Educação Superior: cardápio pedagógico. EDUFBA, 2021.

DAMAS, Fernanda Guimarães *et al.* **Lições do empreendedorismo para o alcance de uma educação emancipadora e transformadora**: material didático. São Paulo: Instituto Êxito de Empreendedorismo, 2022.

DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John. **Preparando os professores para um mundo em transformação**: o que devem aprender e estar aptos a fazer. Penso Editora, Porto Alegre, 2019.

DESROCHE, Henri. Pesquisa-ação: dos projetos de autores aos projetos de atores e vice-versa. Michel Thiollent (org.). **Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche**. EdUFSCar, 2006, p. 33-68.

- DIAS, Fabiano de Cristo Nogueira. **Possibilidades do empreendedorismo na formação dos profissionais da educação**. 2012. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 145-154, 2013.
- DOLABELA, Fernando. **Pedagogia Empreendedora**. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.
- DOLABELA, Fernando. **O segredo de Luísa**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.
- DOLABELA, Fernando. **Oficina do empreendedor**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.
- DOLABELA, Fernando; GORINI, Marco. **Empreendedorismo na Base da Pirâmide - A História de Um Intraempreendedor: Desafios e Aprendizados**. Rio de Janeiro: Alta Books Editora, 2014.
- DORNELAS, José Carlos Assis. **Empreendedorismo: transformando ideias em negócios**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- DRUCKER, Peter Ferdinand. **Inovação e espírito empreendedor: prática e princípios**. São Paulo: Editora Pioneira, 1987.
- EDUCATION, Entrepreneurship. A Guide for Educators. **European Commission–DG Enterprise & Industry**, Brussels, n. s 6, 2014.
- FALCONE, Eliane. A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. **Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva**, v. 1, n. 1, p. 23-32, 1999.
- FARIAS, Marcella Sarah Filgueiras de; MENDONÇA, Andréa Pereira. **Concepção de Produtos Educacionais: para um Mestrado Profissional**. 1. ed. Manaus: Instituto Federal do Amazonas, 2019. 72p.
- FARIAS, Marcella Sarah Filgueiras de; MENDONÇA, Andréa Pereira. Concepção de produtos educacionais: um processo para programas de pós-graduação profissionais. *In*: Diniz, Eder Carlos Cardoso *et al.* (org.). **Institutos Federais de Educação da Amazônia Legal e suas interfaces com ensino, pesquisa e extensão**. Macapá: Edifap, 2023.
- FARIAS, Marcella Sarah Filgueiras; MENDONÇA, Andréa Pereira. Um instrumento analítico para apreciação de Produtos Educacionais relacionados à pesquisas em construção. **Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 11, n. jan./dez., p. e256325-e256325, 2025.
- FILION, Louis Jacques. Diferenças entre sistemas gerenciais de empreendedores e operadores de pequenos negócios. **Revista de Administração de Empresas**, v. 39, p. 6-20, 1999.

FILION, Louis Jacques. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. **Revista de administração**, v. 34, n. 2, p. 5-28, 1999.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa** - 3.ed. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

FRANÇA, Creuza Martins. **O uso da modalidade blended learning na implementação de estratégias de ensino**: ação do pensamento empreendedor na formação de docentes da educação básica. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 483-502, 2005.

FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Série Ideias**, v. 8, n. 1, p. 44-53, 1990.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores, para uma mudança educativa**. Porto, Porto Editora, 1995.

GATTI, Bernadete *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista Usp**, n. 100, p. 33-46, 2014.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GREGÓRIO, José Renato Bez. **A produção de ciência e tecnologia nas IFES e o trabalho do professor empreendedor na Universidade Federal Fluminense**. 2017. 282 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

HASHIMOTO, Marcos. **Espírito empreendedor nas organizações**: aumentando a competitividade através do intraempreendedorismo. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

HENGEMÜHLE, A. **BNCC na prática**: uma estratégia para implantar a BNCC no plano de aula do professor. Youtube, 21 de jul.de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lxFJU2aIWfE>. Acesso em 25 de jan. 2024.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Desafios educacionais na formação de empreendedores**. Porto Alegre: Penso, 2014.

HENGEMÜHLE, Adelar. Desenvolver as potencialidades humanas: concepções para a formação de professores. **Revista trajetória multicursos–FACOS/CNEC Osório**, v. 3, n. 2, p. 47, 2012.

HINCKEL, Nágila Cristina. **Educação, inovação e empreendedorismo**: implicações pedagógicas da orientação empreendedora educacional. 2016. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

IFAM. Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico. **Regimento interno do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET)**. Manaus, 2021. Disponível em: < <https://ppget.ifam.edu.br/wp-content/uploads/2022/08/Resoluc%CC%A7a%CC%83o-n%C2%BA-48-Regimento-PPGET.pdf> >. Acesso em: 13 jan. 2026.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

ISOBE, Rogéria Moreira Rezende *et al.* BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL. **Cadernos da FUCAMP**, v. 21, n. 52, 2022.

JANUÁRIO, Carlos. O planejamento de jovens professores de Educação Física. **Educação Física escolar**: referenciais para o ensino de qualidade. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, p. 109-118, 2017.

JARDIM, Jacinto. **10 competências rumo à felicidade**. 2º ed. – Lisboa: Instituto Piaget, 2012.

JARDIM, Jacinto. DIAS-TRINDADE, Sara; MOREIRA, José António Marques; **ENTRECOMP**: Quadro de Referência das Competências para o Empreendedorismo (Tradução). 2020.

JARDIM, Jacinto. **Programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais**: estudo para a promoção do sucesso académico. 2007. 597 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Aveiro (Portugal), 2007.

KING, B.; SCHLICKSUPP, H. **Criatividade**: uma vantagem competitiva. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

KRÜGER, Cristiane *et al.* As características comportamentais empreendedoras de David McClelland. In: **Proceedings of the XII SIBGRAPI**, v. 101, p. 104, 2017.

KRZYNARIC, Roman. **O poder da empatia**: a arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2015.

LAVIERI, Carlos. Educação...empreendedora? In: LOPES, Rose Mary (Org.). **Educação Empreendedora**: conceitos, modelos e práticas – Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Sebrae, 2010, p. 1-16.

LEMES, Rafaela Souza. **Perfil empreendedor dos alunos**: desenvolvimento e aplicação de metodologia de ensino para promover competências empreendedoras. 2020. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2020.

LIBERATO, Antonio Carlos Teixeira. **O saber empreendedor docente**: a experiência do projeto despertar-parceria SEBRAE-RN/SEEC-RN. 2016. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

LIMA, Cristhiane Pereira de. **Competências empreendedoras na educação infantil**: curso de formação continuada de professores. 2018. 84 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2018.

LOPES, Rose Mary Almeida. Referenciais para a educação empreendedora. In: LOPES, Rose Mary (Org.). **Educação empreendedora**: conceitos, modelos e práticas – Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Sebrae, 2010, p. 17-44.

LOPES, Rose Mary Almeida; TEIXEIRA, Maria América de Almeida. Educação empreendedora no ensino fundamental. In: LOPES, Rose Mary (Org.). **Educação Empreendedora**: conceitos, modelos e práticas – Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Sebrae, 2010, p. 45-66.

LOPES, Rose Mary; LIMA, Edmilson de Oliveira; NASSIF, Vânia Maria Jorge. Panorama sobre a educação para o empreendedorismo. In: LOPES, Rose Mary (org.). **Ensino de empreendedorismo no Brasil**: panorama, tendências e melhores práticas – Rio de Janeiro: Alta Books Editora, 2017, p. 21-54.

LORENZI, Gisele Maria Amim Caldas. **Pesquisa-ação**: pesquisar, refletir, agir e transformar. Editora Intersaberes, 2021.

LUCAS, Lucken Bueno. A validação de produtos e processos educacionais na Área de Ensino: contribuições da Axiologia e da Avaliação Educacional para a proposição de um Itinerário Relacional de Valorações. **Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 11, n. jan./dez., p. e256925-e256925, 2025.

MACHADO, Gabriella Eldereti *et al.* Uma história da formação de professores/as no Brasil: um estudo bibliográfico. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, p. 1-13, 2021.

MAGALHÃES, Sérgio Ricardo Silva; COPPOLA, Natalia Luisa. **Formação docente e planejamento de sala de aula**. Revista da Universidade Vale do Rio Verde, v. 13, n. 1, p. 758-772, 2015.

MANRAPI, Ramli *et al.* The Influence of Entrepreneurial Education and Managerial Skills toward the Productivity of Silk Industry in Wajo Regency. **International Review of Management and Marketing**, v. 7, n. 2, p. 367-371, 2017.

MARTINS, Silvana Neumann. **Educação empreendedora transformando o ensino superior**: diversos olhares de estudantes sobre professores empreendedores. 2010. 156 f.

Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MATOS, Daniel Abud Seabra. Confiabilidade e concordância entre juízes: aplicações na área educacional. **Estudos em avaliação educacional**, v. 25, n. 59, p. 298-324, 2014.

MELO, Cleide Oliveira Silva. **Professor empreendedor competências para uma educação significativa**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

MENDES, Luiz Otavio Rodrigues; PEREIRA, Ana Lucia. Revisão sistemática na área de Ensino e Educação Matemática: análise do processo e proposição de etapas. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 22, n. 3, p. 196-228, 2020.

MENDONÇA, Andréa Pereira *et al.* O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional?: Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para Programas de Pós-Graduação na Área de Ensino. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 8, p. e211422-e211422, 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ver. E ampl. – Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2016.

MORRIESEN, Eliane Maria. **Formação docente para o ensino de empreendedorismo**. 2020. 97 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2020.

MOSQUERA, Juan Mouriño; STOBAUS, Claus Dieter; HENGEMÜHLE, Adelar. Psicologia positiva: contribuições para a educação focada na formação de pessoas empreendedoras. **Conhecimento & Diversidade**, v. 3, n. 6, p. 10-29, 2011.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008. p. 23-38.

NAKANO, Tatiana de Cássia; SIEBRA, Maristela Volpe dos Santos. Competências socioemocionais no contexto educacional: importância e usos. In: NAKANO, Tatiana de Cássia (Org.). **Psicologia positiva aplicada à educação** – São Paulo: Vetor Editora, 2018, p. 63-79.

NASCIMENTO, Belmiro José da Cunda. **Educação e empreendedorismo: reflexões associadas ao fazer docente na contemporaneidade**. 2020. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

NASCIMENTO, Belmiro José da Cunda; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. **Professor empreendedor: do mito ao fato**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2021.

NEIVA, Jaqueline Freitas de Oliveira. **Estabelecimento de metas e ansiedade traço na aquisição de habilidades motoras**. 2010. 133 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

- NORRISH, Jacolyn M. *et al.* An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, v. 3, n. 2, 2013.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1999. p. 13-34.
- NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. 2. ed., v. 4, Porto: Porto, 2013. (Coleção Ciências da Educação).
- NÓVOA, António. **Escolas e professores, proteger, transformar, valorizar**. Colaboração Yara Alvim. SEC/IAT. Salvador, 2022.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.
- NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: educa, 2009.
- NÓVOA, Antonio. **Profissão professor** (2ª Edição). Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.
- OLUFEMI, Aladejebi. Entrepreneurship: An option to solving unemployment problem among Nigerian youths. **European Business & Management**, v. 6, n. 6, p. 151-163, 2020.
- PASQUALI, Luiz. **Psicometria: teoria dos testes na Psicologia e na Educação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- POCINHO, Margarida; PERESTRELO, Célia Xavier. Um ensaio sobre burnout, engagement e estratégias de coping na profissão docente. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 03, p. 513-527, 2011.
- PRADO, Carla Bianca Barbosa; SILVA, Pollyane Vieira da. Protocolo de aperfeiçoamento em psicologia positiva e neurociência aplicado a profissionais da educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8, 2022, Alagoas. **Anais...** Alagoas: Editora Realize, 2022, p. 1-12.
- PUREZA, Juliana da Rosa *et al.* Psicologia positiva no Brasil: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 8, n. 2, p. 109-117, 2012.
- RIBEIRO, Kamilla Rodrigues. **Gestão Feminina: Um estudo exploratório sobre as mulheres empreendedoras e intraempreendedoras na área metropolitana de Lisboa-Portugal**. 2021. 133 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Empresas) – Universidade Autónoma de Lisboa, Lisboa, 2020.
- RIZZATTI, Ivanise Maria *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: docência em ciências**, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020.

ROBINSON, K. **Libertando o poder criativo**: a chave para o crescimento pessoal e das organizações. 1a ed. São Paulo: HSM, 2012.

ROCHA, Kátia Bones; SARRIERA, Jorge Castellá. Saúde percebida em professores universitários: gênero, religião e condições de trabalho. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 10, p. 187-196, 2006.

ROCHA, Mauricio Lima de Carvalho. **Competências empreendedoras na engenharia civil**: proposta de formação docente. 2022. 165 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) - Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2022.

ROCHA, Sarah Lais; Domingues, ROBSON José de Souza; TEIXEIRA, Elizabeth; LIMA, Lucas Henrique de Amorim. **Validação de Produtos Educacionais no ensino em saúde**. Belém: Neurus, 2024.

SAMPAIO, Leonardo Rodrigues; CAMINO, Cleonice Pereira dos Santos; ROAZZI, Antonio. Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. **Psicologia**: ciência e profissão, v. 29, p. 212-227, 2009.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. 5ª. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Maíra Cordeiro. Psicologia positiva na educação: percurso histórico e pesquisas. **Revista Mangaio Acadêmico**, v. 8, n. 2, p. 92-111, 2023.

SARAIVA, Ilyushin Zaak; BUTZEN, Eduardo; MOREJON, Camilo Freddy Mendoza. Educação Empreendedora na Base da Inovação: análise de um Case de sucesso no empreendedorismo catarinense de base universitária. **Cadernos de Prospecção**, v. 12, n. 5, p. 1231-1231, 2019.

SAY, Jean-Baptiste. **Tratado de economia política**. Tradução de Balthazar Barbosa Filho. São Paulo: Abril Cultural (Os economistas), 1983.

SCHAEFER, Ricardo. **Empreender como uma forma de ser, saber e fazer**: o desenvolvimento da mentalidade e do comportamento empreendedores por meio da educação empreendedora. 2018. 281 f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

SCHUMPETER, Joseph A. **Teoria do desenvolvimento econômico**. Uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico. Tradução da Maria Sílvia Possas. São Paulo: Abril Cultural (Os economistas), 1982.

SELIGMAN, Martin EP *et al.* Positive education: Positive psychology and classroom interventions. **Oxford review of education**, v. 35, n. 3, p. 293-311, 2009.

SELIGMAN, Martin EP *et al.* Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. **Handbook of positive psychology**, v. 2, n. 2002, p. 3-12, 2002.

SELIGMAN, Martin EP. **Florescer**: uma nova compreensão da felicidade e do bem-estar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIERRA, Maria de los Dolores Valades *et al.* Estratégias e programas para o desenvolvimento da criatividade nas escolas do México. In. MORAIS, Maria de Fátima; MIRANDA, Lucia Cerqueira; WECHSLER, Solange Muglia (Organizadoras). **Criatividade**: aplicações práticas em contextos internacionais – São Paulo: Vetor, 2008, p. 257-268.

SILVA MORAIS, Maria José da; DE PINHO, Maria José. Concepções de criatividade no contexto educacional: um novo olhar formativo. **Revista Contrapontos**, v. 17, n. 2, p. 312-334, 2017.

SILVA, Manoella Preuss da *et al.* Relato de práticas em Psicologia positiva na formação de pedagogos. **Disciplinarum Scientia Sociais Aplicadas**, v. 17, n. 1, p. 87-104, 2021.

SOARES, Ivy Santos *et al.* Empreendedorismo no ensino de Química no Brasil: um estudo de caso. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 11, p. e78991110316-e78991110316, 2020.

SOUZA, Alessandra Conti Gomes de *et al.* Revisão sistemática de literatura quanto ao ensino remoto emergencial na área de ciências biológicas durante a pandemia de covid- 9: percepção de docentes e discentes, uso de tecnologias digitais da informação e da comunicação, lições aprendidas para a construção de uma nova forma de ensino. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 28, n. 2, 2023.

TEIXEIRA, Kelison Ricardo. **O processo formativo de professores de ciências da natureza à luz da psicologia positiva**: experiências e ressignificações a partir de uma pesquisa-ação. 2022, 178 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022.

TESCH, Adriana da Conceição *et al.* Formação de professores para educação socioemocional. **Revista Ilustração**, v. 5, n. 7, p. 11-28, 2024.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. - São Paulo: Cortez 2011.  
TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 443-466, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2013.

UNESCO, Santiago, Chile, 1998. Disponível em:  
[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=68430](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=68430). Acesso em: 27 jan. 2024.

UNESCO. **A UNESCO e a Educação na América Latina e Caribe**: 1987-1997.

VERGA, Everton; SILVA, Luiz Fernando Soares da. Empreendedorismo: evolução histórica, definições e abordagens. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, v. 3, n. 3, p. 3-30, 2014.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Educa, 1993.

## APÊNDICE A - Questionário da pesquisa

Prezados Licenciandos do *Campus* Rio Branco, sou Marcus Marcelo Silva Barros, Professor de Administração do Instituto Federal do Acre. Sou doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico, do Instituto Federal do Amazonas - PPGET, sob a orientação da Professora Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo. Pesquiso a formação inicial de professores, com o objetivo de compreender em que aspectos um processo formativo à luz do empreendedorismo positivo colabora na formação de futuros professores.

Nesse intuito, convido você a participar da pesquisa respondendo às questões propostas abaixo (isso levará apenas alguns minutos). Informamos que não haverá identificação do destinatário, com manutenção de sigilo absoluto.

Caso tenham alguma dúvida ou necessidade de esclarecimentos, disponibilizo meus contatos de Celular (68) 992829756 e *e-mail* (marcus.barros@ifac.edu.br).

Agradecemos sua participação na pesquisa.

### I – IDENTIFICAÇÃO

1. Idade:

- Menos de 18 anos
- 18 a 26 anos
- 27 a 38 anos
- 39 a 49 anos
- 50 anos ou mais

2. Gênero:

- Feminino
- Masculino
- Outros: \_\_\_\_\_

3. Qual o seu curso:

- Licenciatura em Matemática
- Licenciatura em Ciências Biológicas

4. Qual período está cursando:

- 1°  2°  3°  4°
- 5°  6°  7°  8°

5. Seu *e-mail*: \_\_\_\_\_

## II – DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO AMBIENTE DA FORMAÇÃO INICIAL

2.1 As afirmativas abaixo tratam da utilização de competências no ambiente da formação inicial. Conforme a perspectiva de alguns teóricos, competência pode ser entendida como: a) Capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações (Perrenoud, 1999); b) Uma teia de relação entre saber, saber-fazer e saber-ser, com ênfase a este último (Ghedin, 2009); c) Mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018); d) Conjunto dos conhecimentos, habilidades e atitudes (Jardim, 2020).

Para cada afirmativa, indique a frequência com que você se identifica no ambiente da formação inicial (seja em sala de aula com os professores, seja no estágio ou em qualquer outro espaço formativo do ser professor), de acordo com a seguinte escala:

**1** – Nunca      **2** - Algumas vezes      **3** - Sempre

1. ( ) Busco soluções criativas para problemas que surgem.
2. ( ) Proponho novas ideias ou projetos nos diversos ambientes da formação inicial.
3. ( ) Planejo minhas atividades de forma estruturada e com antecedência.
4. ( ) Estabeleço metas claras e específicas para meu desenvolvimento como futuro professor.
5. ( ) Estou disposto (a) a ajudar meus colegas em suas atividades acadêmicas.
6. ( ) Coopero quando trabalho em equipe, pois isso melhora minha experiência de aprendizado.
7. ( ) Participo ativamente de redes de contato com outros colegas futuros professores.
8. ( ) Colaboro com colegas durante a formação para alcançar objetivos comuns.
9. ( ) Acredito que sou capaz de superar desafios em minha formação.
10. ( ) Reconheço minhas fraquezas e busco aprimorá-las.
11. ( ) Consigo me colocar no lugar dos colegas e entender suas dificuldades.
12. ( ) Tenho facilidade em construir relacionamentos positivos com meus colegas.
13. ( ) Encaro os obstáculos como oportunidades de aprendizado e crescimento pessoal.
14. ( ) Consigo me recuperar rapidamente de situações adversas.
15. ( ) Sou um (a) bom (oa) comunicador (a), tanto com professores quanto com colegas.
16. ( ) Faço um esforço consciente para ouvir e considerar as opiniões dos colegas.
17. ( ) Sinto-me confortável ao assumir papéis de liderança em atividades acadêmicas.
18. ( ) Acredito que a liderança é uma competência essencial para um educador.
19. ( ) Sinto-me motivado (a) para alcançar meus objetivos acadêmicos.
20. ( ) Recebo apoio e inspiração de meus colegas, o que aumenta minha motivação.
21. ( ) Considero que a minha formação inicial tem conseguido alcançar integralmente o desenvolvimento das competências necessárias para a minha prática docente?

### III – COMPETÊNCIAS QUE CONSIDERO ESSENCIAIS PARA A MINHA FORMAÇÃO

**3.1** Considero essencial para a minha formação inicial o desenvolvimento das seguintes competências abaixo: **(Numere cada competência de 1 a 10, indicando a ordem de importância, onde 1 é a mais importante e 10 é a menos importante. Os números não podem se repetir).**

- ( ) Criatividade
- ( ) Resiliência
- ( ) Planejamento com Estabelecimento de Metas
- ( ) Cooperação e Trabalho em Equipe
- ( ) Motivação
- ( ) Liderança
- ( ) Autoconhecimento
- ( ) Empatia
- ( ) Autoestima
- ( ) Comunicação e Assertividade

**3.2** Caso necessário, indique outras competências essenciais para sua formação inicial que não foram mencionadas na questão anterior.

---

#### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC** - Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

GHEDIN, Evandro. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. **Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**. Londrina, 2009.

JARDIM, Jacinto. DIAS-TRINDADE, Sara; MOREIRA, José António Marques; **ENTRECOMP**: Quadro de Referência das Competências para o Empreendedorismo (Tradução). 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens**: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.