Pós-graduação lato sensu em
Gestão do Conhecimento e
Inteligência Empresarial

MBKM - Master Business on Knowledge Management

Jennifer Souza; Júlia Frozza; Maria Clara Boardman; Mariana Rodrigues de Lima; Mariane Muniz Ferraz

A contribuição da gestão do conhecimento pessoal para o aprendizado e desenvolvimento contínuos na educação:

um framework para professores de Projeto de Vida

Rio de Janeiro / RJ

2023

Jennifer Souza; Júlia Frozza; Maria Clara Boardman; Mariana Rodrigues de Lima; Mariane Muniz Ferraz

A contribuição da gestão do conhecimento pessoal para o aprendizado e desenvolvimento contínuos na educação:

um framework para professores de Projeto de Vida

Projeto final submetido ao corpo docente do programa de Pós-graduação em Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários para a obtenção da Certificação de Especialista em Gestão do Conhecimento e Inteligência Empresarial.

Orientadores

André Bello, Esp.; Marconi Pereira, M.Sc.

Rio de Janeiro / RJ

2023

A CONTRIBUIÇÃO DA GESTÃO DO CONHECIMENTO PESSOAL PARA O APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO CONTÍNUOS NA EDUCAÇÃO:

UM FRAMEWORK PARA PROFESSORES DE PROJETO DE VIDA

JENNIFER SOUZA
JÚLIA FROZZA
MARIA CLARA BOARDMAN
MARIANA RODRIGUES DE LIMA
MARIANE MUNIZ FERRAZ

PROJETO FINAL SUBMETIDO AO CORPO DOCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO COMO PARTE DOS REQUISITOS NECESSÁRIOS PARA A OBTENÇÃO DA CERTIFICAÇÃO DE ESPECIALISTA EM GESTÃO DO CONHECIMENTO E INTELIGÊNCIA EMPRESARIAL.

Aprovado por:

_____

Marcos do Couto Bezerra Cavalcanti, D.Sc

_____

André Bello, Esp.

_____

Marconi Ponte Pereira, M.Sc.

_____

Felipe Augusto de Luca, M.Sc.

Rio de Janeiro / RJ

2023

Souza,Jennifer; Frozza, Júlia; Boardman, Maria; Lima, Mariana; Ferraz, Mariane.

A contribuição da gestão do conhecimento pessoal para o aprendizado e desenvolvimento contínuos na educação: um framework para professores de Projeto de Vida. Jennifer Souza; Júlia Frozza; Maria Clara Boardman; Mariana Rodrigues de Lima; Mariane Muniz Ferraz – Rio de Janeiro: UFRJ/COPPE, 2023.

IX; 101 p.: il.; 29,7 cm.

Orientadores: André Bello; Marconi Pereira

Pós-Graduação (Projeto Final) – UFRJ/ COPPE/ MBKM - Master on Business and Knowledge Management, 2023.

Referências Bibliográficas: p. 105-110.

1. Gestão do Conhecimento Pessoal 2. Aprendizado Contínuo 3. Projeto de Vida. I. Bello, André; Pereira, Marconi II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, COPPE, MBKM - Master on Business and Knowledge Management

Resumo do Projeto

O atual mundo, cada vez mais complexo, tem vivenciado constantes e rápidas mudanças com impactos que atingem a sociedade e as organizações. E, com papel fundamental para o desenvolvimento humano e social, a Educação precisa ser transformada a fim de que sua missão seja atingida com eficácia. Sendo o professor neste cenário o principal agente de formação de indivíduos, torna-se necessário rever suas estratégias de adaptação e práticas de preparação diante dos novos desafios. Nesse sentido, objetivou-se estudar a gestão do conhecimento pessoal como fator contribuinte na atuação de docentes responsáveis pelo componente Projeto de Vida no ensino público. Recém incluído na grade curricular por meio da Reforma do Ensino Médio no Brasil, este componente visa a formação integral de seus estudantes (pessoal, social e profissional). Foi realizada a revisão bibliográfica em livros, artigos e sites sobre o assunto e também, após coleta preliminar, foram feitas entrevistas de aprofundamento com o objetivo de perceber melhor a presente experiência desses profissionais. Nessa análise, diante da complexidade e novas demandas observadas com a inclusão do novo componente, constatou-se a falta de preparação e capacitação adequadas desses docentes como um problema relevante para seu exercício. Desta forma, foi proposto um framework orientado aos professores de Projeto de Vida, como uma ferramenta de auxílio para que estes tenham o controle de seu desenvolvimento por meio de um processo contínuo da gestão do seu conhecimento pessoal, em busca de mais satisfação e melhoria no desempenho de seu papel fundamental para o desenvolvimento integral do aluno.

Palavras chave: Gestão do Conhecimento Pessoal; Aprendizado Contínuo; Projeto de Vida

Abstract of Final Project

The present world, increasingly complex, has experienced constant and rapid changes with impacts that affect society and organizations. And, with a fundamental role for human and social development, Education needs to be transformed so that its mission is achieved effectively. Being the teacher in this scenario, the main agent for the formation of individuals, it becomes necessary to review their adaptation strategies and preparation practices in the face of new challenges. In this way, the objective was to study the personal knowledge management as a contributing factor to the work of teachers responsible for the component of Life Project in public schools. Recently included in the curriculum through the High School Reform in Brazil, this component aims at an integral formation of students (personal, social, and professional). A bibliographic review on the subject was conducted in books, articles and websites and also, after preliminary collection, in-depth interviews were carried out in order to better understand the current experience of these professionals. In this analysis, given the complexity and new demands observed with the inclusion of the new component, the lack of adequate preparation and training of these teachers was found to be a relevant problem for their practice. In this way, we proposed a framework oriented to the teachers of Life Project, as an aid tool so that they have control over their development through a continuous management process of their personal knowledge, in search of more satisfaction and improvement in the performance of their fundamental role for the integral development of the student.

Keywords: Personal Knowledge Management; Continuous Learning; Life Project

"A tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente." (Freire, 1997)

Sumário

1. INTRODUÇÃO..... 10
1.1 Problema..... 12
1.2 Objetivos..... 12
1.3 Delimitação do Estudo..... 12
1.4 Estrutura do Trabalho..... 13
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA..... 14
2.1 Educação pública no Brasil..... 15
2.1.2 Indicadores e desafios do Ensino Médio..... 17
2.2 Reforma do Ensino Médio..... 23
2.2.1 Motivações e características gerais do Novo Ensino Médio..... 23
2.2.2 Inclusão de Projeto de Vida..... 27
2.2.2.1 Projeto de Vida no Ensino Fundamental..... 28
2.2.2.2 Projeto de Vida no Ensino Médio..... 29
2.2.3 Formação de professores da Educação Básica..... 31
2.2.3.1 Formação Inicial..... 33
2.2.3.2 Formação continuada..... 35
2.2.4 Desafios da Implantação do Novo Ensino Médio..... 36
3. REFERENCIAL TEÓRICO..... 39
3.1 Gestão do Conhecimento..... 39
3.2 Modelos de Gestão do Conhecimento..... 44
3.2.1 Modelo SECI de Criação do Conhecimento..... 44
3.2.2 Modelo SBGC de Referência em Gestão do Conhecimento..... 47
3.2.3 Modelo CRIE de Capitais do Conhecimento..... 49
3.2.3.1 Evolução do Modelo CRIE de Capitais do Conhecimento..... 50
3.3 Gestão do Conhecimento Pessoal..... 51
3.3.1 Framework Seek Sense & Share..... 53
3.4 Desenvolvimento de Competências..... 54
3.5 Conceitos..... 57
3.5.1 Projeto de Vida..... 58
3.5.2 Vontade de sentido - Viktor Frankl..... 59
3.5.3 Purpose - William Damon..... 60
3.5.4 Círculo Ikigai..... 61
3.5.5 Autonomia e Protagonismo..... 62
3.5.6 Aprendizado ao Longo da Vida..... 64
4. METODOLOGIA..... 67
4.1 Tipos de pesquisa..... 67
4.2 Coleta e Tratamento de dados..... 67
4.2.1 Design Thinking..... 67
5. EXPERIÊNCIA DOS DOCENTES..... 72
5.1 Resultados da Fase 1 de imersão: levantamento inicial..... 72

5.2 Resultados fase 2: aprofundamento (mapa da empatia)..... 75
5.2.1 Entrevistas com professoras para entender a persona..... 75
5.2.1.1 O que pensa e sente..... 76
5.2.1.2 O que ouve, fala e faz..... 77
5.2.1.3 O que vê e dores, frustrações e obstáculos..... 78
5.2.1.3.1 Formação e capacitação..... 78
5.2.1.3.2 Orientação e suporte pela gestão estadual..... 79
5.2.1.3.3 Interação, colaboração e planejamento..... 79
5.2.1.3.4 Infraestrutura..... 80
5.2.1.3.5 Material Didático..... 80
5.2.1.4 Ganhos, desejos, necessidades e oportunidades..... 81
5.2.1.5 Considerações finais sobre os resultados das entrevistas..... 82
5.3 Interpretação e Diagnóstico..... 83
6. PROPOSTA DE SOLUÇÃO..... 86
6.1 Modelo de Gestão do Conhecimento Pessoal aplicado ao Professor de Projeto de Vida - Framework VIDA..... 87
6.2 Conceitos norteadores..... 88
6.2.1 Pressupostos do modelo..... 89
6.2.2 Etapas do Framework VIDA..... 91
6.2.2.1 Visualizar o Sistema..... 92
6.2.2.2 Ir em Busca..... 94
6.2.2.3 Dar Sentido..... 95
6.2.2.4 Agregar Valor..... 96
6.2.3 Elementos do framework VIDA..... 98
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 102
8. SUGESTÕES PARA NOVOS ESTUDOS..... 104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 105
APÊNDICE I..... 111

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ALV	Aprendizagem ao Longo da Vida
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-F	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
FTP	Formação Técnica e Profissional
GC	Gestão do Conhecimento
GCP	Gestão do Conhecimento Pessoal
IFs	Itinerários Formativos
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LLL	Lifelong Learning
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
ODS4	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável para a Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional da Educação
PV	Projeto de Vida
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica

1. INTRODUÇÃO

É consenso que a Educação tem papel fundamental para o desenvolvimento humano e social, pois sua importância se traduz no potencial de formar cidadãos mais conscientes e críticos de sua atuação na sociedade, favorecendo a autonomia, a responsabilidade e a ação criativa na resolução dos mais diversos problemas, visando tanto o bem individual quanto o comum.

A época atual demanda cada vez mais resultados transformadores por meio da Educação, visto que a sociedade vive um novo modelo de organização, guiado pela inovação tecnológica capaz de possibilitar aos indivíduos todo acesso ao uso e manipulação da informação, além de promover a liberdade de comunicação e a facilidade de interação. Na sociedade em que o elemento fundamental para o desenvolvimento é o conhecimento, é imperativo saber lidar com os novos requisitos de construção coletiva e com a complexidade inerente.

Com o intuito de ofertar educação de qualidade a todos os jovens do Brasil e de adaptar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, foi proposta uma mudança na organização do EM no país cujo objetivo é prepará-los integralmente para o mundo do trabalho e da vida em sociedade.

A reestruturação curricular traz, entre outras importantes modificações, a inclusão do componente Projeto de Vida (PV), que objetiva promover a autonomia e o protagonismo do aluno, por meio da compreensão das suas necessidades, para que ele possa fazer escolhas próprias e mais conscientes de como atuar como indivíduo, profissional e cidadão, frente ao corrente contexto de rápidas mudanças, avanços tecnológicos e problemas cada vez mais complexos.

Com isso, escolas e profissionais diversos da educação se deparam com grandes desafios para elaboração e implantação deste novo componente do EM, tendo em vista sua pluralidade, amplitude e impacto. Olhando para a educação pública, constatamos que as dificuldades são ainda maiores, devido não só à falta de investimentos e desigualdades históricas, com o aprofundamento de hiatos educacionais que impactam a qualidade do ensino de forma desigual nas diferentes

regiões do país, mas também devido à rede pública de ensino na educação básica atender a maioria das crianças e adolescentes brasileiros, sendo também a etapa de ensino que acumula os mais graves problemas, principalmente os relacionados à falta de engajamento, evasão e baixo desempenho educacional dos alunos.

Desta forma tem-se como caminho recorrer à Gestão do Conhecimento (GC) a nível organizacional, no que se refere aos órgãos de gestão escolar e instituições de ensino; e também a nível individual, sendo este o foco da abordagem desse trabalho, principalmente aplicada aos professores pela relevante importância do papel que exercem na formação integral dos estudantes, seus projetos de vida e, portanto, pelo impacto gerado pela atuação desse profissional na vida de cada aluno e, consequentemente, na de sua família e comunidade.

Categorizada como uma ciência da complexidade, a GC representa uma resposta ao desafio de tentar gerir este complexo ambiente de trabalho, sobrecarga de informações (DALKIR, 2005, apud Sousa, 2014, p.28), sendo, assim, mais empregada em empresas. Ainda são poucos os estudos sobre GC direcionados para outras instituições, como escolas, hospitais, terceiro setor e outros (Costa, 2007, apud Sousa, 2014, p.18).

A partir da visão de Nonaka e Takeuchi (1997) a respeito da geração de conhecimento pelo indivíduo, e não pela organização, surgiu a ideia da Gestão do Conhecimento Pessoal (GCP) conforme Gorman e Pauleen (2011 apud Sousa, 2014, p.19):

> “considerada uma forma de gestão de carreira e vida pessoal, que ajuda os indivíduos a se tornarem mais eficientes e produtivos frente às mudanças ambientais, tanto a nível pessoal quanto organizacional, além de auxiliar na aprendizagem ao longo da vida e no desenvolvimento de competências e redes para ampliar horizontes, servindo não só ao indivíduo, mas a organização e a sociedade como um todo”.

1.1 Problema

Assim, o tema principal do trabalho é o uso da GCP como meio para promover o crescimento pessoal e profissional do professor de PV, contribuindo para

um melhor enfrentamento dos desafios e necessidades encontradas no atual contexto escolar. Desta forma, a questão central da pesquisa é: **Como a GCP pode contribuir para o desenvolvimento e Aprendizado Contínuo do professor de PV em escolas públicas do ensino regular e proporcionar mais suporte, satisfação e melhoria no desempenho de seu papel, fundamental na formação integral do aluno?**

1.2 Objetivos

O objetivo final deste trabalho é oferecer ao professor de PV uma alternativa de preparação com base na GCP que o auxilie na resposta aos desafios do componente curricular e proporcione o aprimoramento da sua atuação.

Este trabalho também tem os seguintes objetivos intermediários:

a. apresentar um breve resumo sobre a reforma do EM no Brasil e algumas visões da comunidade escolar a respeito;
b. discorrer sobre os aspectos gerais do novo componente curricular PV;
c. problematizar as consequências da inclusão do novo componente curricular PV na atuação do professor de escolas públicas do ensino regular; e
d. apresentar o que é GCP e sua relação com as necessidades do professor de PV.

1.3 Delimitação do Estudo

Como este trabalho traz a GC aplicada ao campo da educação e envolve, portanto, dois temas bastante extensos, com o intuito de delimitar o foco deste estudo, será abordada a temática da GCP como fator contribuinte na atuação de docentes do EM considerando as modalidades regular e integral, no contexto abrangente de reformulação da sua prática como educador do século 21, que pode ser evidenciado fortemente na inclusão de um novo componente na grade curricular do EM por meio da reforma ocorrida.

Apesar de inúmeros debates acerca das modificações propostas na reforma e seus efeitos para a educação brasileira, não traremos neste trabalho aprofundamento sobre tal, sendo estes apenas citados no texto.

1.4 Estrutura do Trabalho

Este trabalho está dividido em seis partes.

Na primeira parte é apresentada a introdução ao tema, problema e objetivos.

Na segunda parte, com o intuito de promover ambientação mais abrangente no tema, é apresentada a contextualização do escopo de estudo incluindo tópicos sobre a estrutura da Educação Pública no Brasil, indicadores e desafios do EM, a reforma do EM, inclusão do componente curricular PV e formação de professores.

Na terceira parte são apresentados os referenciais teóricos escolhidos para basear o trabalho. Primeiramente aborda-se a GC e seus modelos. Em seguida traz-se a pesquisa sobre a GCP e também sobre o desenvolvimento de competências. E por fim, nessa parte, foca-se em conceitos importantes no processo de aprendizagem e desenvolvimento relacionados com este estudo.

A quarta parte refere-se à metodologia aplicada no trabalho e traz os tipos de pesquisa, forma de coleta e tratamento de dados, bem como expõe as outras ferramentas utilizadas.

Na quinta parte são apresentados inicialmente os resultados e as conclusões dos questionários e entrevistas realizados com profissionais de educação e professores. E na sexta parte é apresentado um modelo de auxílio ao professor de PV baseado na GCP, em função desta ter grande potencial de contribuição para a formação continuada e a aquisição de novos conhecimentos demandados pela atualidade.

Finalmente, na sétima parte, são apresentadas as considerações finais e as sugestões de futuros trabalhos.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

A educação é um direito humano fundamental, assegurado constitucionalmente a todos os cidadãos brasileiros, conforme artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A educação de qualidade é um dos ODS da Organização das Nações Unidas (ONU) e prevê não apenas o desenvolvimento humano de cada indivíduo e o gozo de outros direitos, mas também o desenvolvimento sustentável de uma sociedade, como um poderoso instrumento para reduzir a pobreza e a desigualdade social e promover a paz e a estabilidade, de forma inclusiva e equitativa (ONU, 2018, ODS #04 - Educação de Qualidade).

Para além dos impactos pedagógicos, a complexidade dos desafios educacionais atuais demanda uma abordagem integral que seja centrada no aluno e no seu desenvolvimento, incluindo as dimensões socioemocionais, físicas, de trabalho e renda dos estudantes e de sua atuação na sociedade, bem como um olhar crítico sobre o peso das desigualdades sociais no processo educativo.

Ainda, para lograr tais efeitos, o Banco Mundial alerta sobre a necessidade de enfrentar a crise e a pobreza de aprendizagem, agravadas durante a recente pandemia de COVID-19 que aumentou as desigualdades sociais e intensificou a crise educacional devido ao fechamento de escolas e adoção de soluções de ensino remoto. Os impactos causados pela pandemia continuarão a ser sentidos e precisam ainda ser compreendidos em profundidade e abrangência, e como solução para amenizar tais impactos é proposto o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais, técnicas e digitais de jovens (Banco Mundial, 2023).

Diante desse contexto, a educação brasileira tem passado por modificações importantes, como a recente reforma do EM. Essa reforma, dentre outras alterações, trouxe a proposta de PV, que pretende trazer o foco do processo pedagógico para a autonomia do aluno. Para compreender melhor essas mudanças e a realidade de

atuação do professor responsável pelo PV do ensino regular, apresentaremos a seguir, uma breve discussão sobre a educação pública no Brasil, principalmente dos desafios da etapa do EM, sua reforma e novo componente curricular.

2.1 Educação pública no Brasil

No Brasil, observamos ao longo de sua história importantes avanços e conquistas no campo da Educação. A partir do aprendizado coletivo e de debates políticos abertos, foram criados, por exemplo, o Plano Nacional da Educação (PNE) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que representam marcos significativos para a melhoria da educação brasileira.

Porém, o cenário do ensino público no Brasil é preocupante, diante das graves e históricas desigualdades e da falta de investimento em educação, agravados recentemente com a pandemia de COVID-19. Ainda há muito o que se fazer para que o direito à educação seja garantido a todos de forma equitativa e para que sua qualidade responda às necessidades atuais e futuras, seguindo os preceitos constitucionais, conforme artigo 208 da Constituição Federal de 1988:

> O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

O Brasil tem um sistema educacional de grande magnitude e abrangência. Com base no Censo Escolar[1] (INEP, 2023), a Educação Básica, desde a creche até o EM, conta com quase 180 mil escolas, com a demanda de educar cerca de 47 milhões de estudantes matriculados na Educação Básica da rede pública e privada e formar cerca de 2,3 milhões de professores que atendem essa etapa de ensino.

Apesar da necessidade urgente de se priorizar o investimento em educação pública no Brasil, de acordo com os dados mais recentes disponibilizados pelo

[1] O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa estatística realizada anualmente pelo Inep em duas etapas e em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o art. 4º do Decreto no 6.425/2008.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no último relatório de monitoramento das metas do PNE, os gastos públicos em educação pública, em termos reais, tiveram leve alta entre 2015 e 2020, de apenas 1,5% (R$ 5,8 bilhões, passando de R$ 376,0 bilhões em 2015 para R$ 381,8 bilhões em 2020). Porém, levando em consideração o aumento inexpressivo desses gastos aliado ao fraco crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) no mesmo período, pela análise de um dos indicadores que reflete o gasto público em educação pública em proporção ao PIB brasileiro[2], esse investimento ficou estagnado próximo aos 5% entre 2015 e 2020 (INEP, 2022).

Os números estão muito longe da meta estabelecida no PNE, que é a de atingir um investimento público em educação pública equivalente a 10% do PIB ao final de 2024[3]. A meta intermediária de atingir 7% de investimento público em educação pública em 2019 não foi alcançada e a estagnação verificada desses gastos indica os imensos desafios para se chegar aos 10% em 2024.

Outro dado preocupante com relação ao investimento brasileiro em educação foi a redução significativa dos valores gastos em educação por Estados e Municípios em 2020 se comparado aos valores de 2019, mesmo diante dos agravantes causados pela pandemia e da necessidade de adaptação ao ensino remoto. Nos municípios, os valores pagos na função educação em 2019 foi de aproximadamente 154 milhões de reais e em 2020 as despesas pagas caíram para cerca de 144 milhões. As despesas estaduais pagas na função educação durante o ano de 2019 foram de cerca de 113 milhões, reduzindo para 103 milhões de reais em 2020. (Todos pela Educação, 2021, p. 123).

---

[2]Foram elaborados dois indicadores referentes a dois ordenamentos distintos com relação ao monitoramento dos investimentos públicos em educação, de acordo com a meta 20 do PNE. O indicador 20A - Gasto Público em Educação Pública em proporção ao PIB - e o 20B - Gasto Público em Educação em proporção ao PIB. Utilizaremos como referência neste trabalho, o indicador 20A, por refletir o caput da meta 20 do PNE, que é de ampliar o investimento público em educação pública. Indicador 20A - Gasto Público em Educação Pública em proporção ao PIB. Definição: Despesas Pagas e Restos a Pagar Pagos do Governo Federal, dos Governos Estaduais e do Distrito Federal e dos Governos Municipais durante o respectivo exercício na realização de atividades educacionais em instituições públicas de ensino e pesquisa educacional em proporção ao PIB.

[3] Meta 20 PNE 2014-2024: Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. inep

Em análise mais aprofundada dos orçamentos estaduais para a educação no EM entre 2019 e 2021, o Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc) em 2022 evidencia queda das despesas com essa política pública em 11 entes da federação em 2020, o que agravou ainda mais as desigualdades do sistema de ensino e dificultou as políticas educacionais durante a pandemia, com a necessidade de adesão de alternativas de ensino remoto e a posterior adequação das escolas para o retorno das atividades presenciais.

O baixo investimento em educação evidencia a falta de priorização e traz sérias consequências para a qualidade do ensino público, com desafios que vão desde a falta de infraestrutura na escola até a falta de suporte e formação adequada de professores. Esses impactos são sentidos principalmente na etapa do EM e no contexto escolar em que atuam os professores de PV na rede pública, grupo de interesse a que se dedica este trabalho.

2.1.2 Indicadores e desafios do Ensino Médio

Com um sistema educacional de ampla abrangência e complexidade, vimos que os investimentos em educação no Brasil não são suficientes para solucionar os problemas que se acumulam e tampouco isoladamente garantem educação de qualidade para a população. Considerando o cenário da educação no Ensino Básico no Brasil, a etapa do EM é a que apresenta os principais desafios.

Passaremos então a uma breve análise de indicadores da etapa do EM que expõem alguns desses problemas, como o atraso e o baixo desempenho escolar e a evasão, principais motivos utilizados para justificar a implementação de mudanças curriculares para estes anos de ensino no Brasil.

De acordo com o Censo Escolar (INEP, 2023), dos cerca de 7,9 milhões de alunos matriculados no EM em 2022, quase 90% estão nas redes públicas de ensino (municipal, estadual e federal). A rede estadual apresenta a maior participação na matrícula do EM, com 84,2%, seguida pela rede privada (12,3%), rede federal (3%) e rede municipal (0,5%) .

Com base na publicação do Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2021, em análise de dados referentes à população de jovens entre 15 e 17 anos anteriores

às alterações das atividades escolares e suspensão das aulas presenciais entre 2020 e 2021 devido à pandemia de COVID-19, observa-se um crescimento contínuo e consistente, desde 2012 até 2019 de acesso à escola e matrículas no EM, bem como da taxa de conclusão desta etapa de ensino. O percentual de jovens desta faixa etária matriculados na escola passou de 88,6% em 2012 para 92,5% em 2019, sendo 71,1% no EM. No mesmo ano, 65,1% dos jovens com 19 anos tinham concluído o EM, contra 51,7% em 2012. (Todos pela Educação, 2021,p. 47-48).

Neste aspecto, é importante enfatizar que apesar do crescente acesso à educação básica e, em específico, ao EM, ele não é suficiente para demonstrar a garantia do direito à educação de qualidade. Tampouco é suficiente para garantir uma educação integral da criança e do jovem, pois além do acesso à educação, é necessário que ela siga um fluxo adequado de aprendizado e conclusão com qualidade.

Já com relação à taxa de aprendizagem dos jovens ao final do EM, de acordo com dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) organizados pelo movimento Todos Pela Educação no Anuário Brasileiro da Educação Básica, podemos perceber na Figura 1 as profundas desigualdades entre a rede pública e privada de ensino. Utilizamos como referência a etapa do EM em um período anterior à pandemia de COVID-19 para compreensão do cenário que antecede seus impactos na educação.

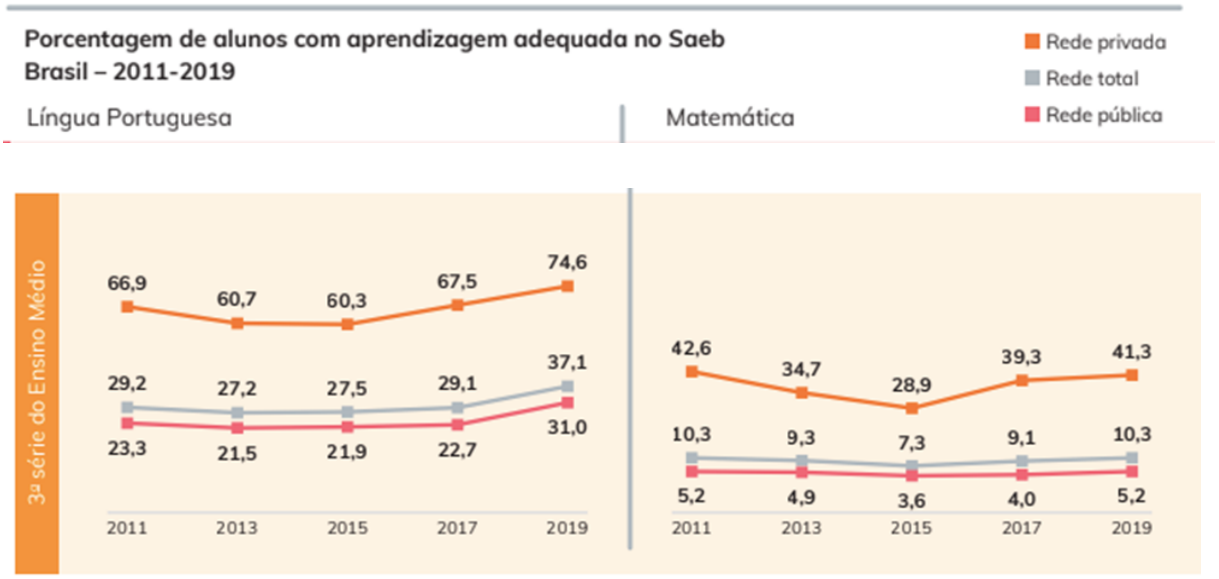

Figura 1. Porcentagem de alunos com aprendizagem adequada no Saeb
Fonte: Todos pela Educação, 2021.

Ainda, referente à abandono e evasão escolares, apesar dos avanços na educação ao longo dos últimos anos, com o aumento do acesso à escola, o número de alunos entre 15 e 17 anos fora da escola no Brasil em 2022 é de **715.194**, independentemente de estarem com o EM completo ou não. Se avaliarmos esses dados em comparação com o número de alunos fora da escola de acordo com a idade, percebemos que o EM concentra boa parte dos adolescentes e jovens que deixam de estudar, como observado na Figura 2.

Para a compreensão do número de jovens entre 15 e 17 anos que estão fora da escola no Brasil, é necessário avaliar tanto a taxa de abandono[4] escolar quanto a de evasão[5]. A taxa de abandono reflete o percentual de jovens desta faixa etária que desistiram ao longo do ano letivo. No EM em 2019, essa taxa é de 4,8%, a mais alta do Ensino Básico, frente à 0,6% e 1,9% de abandono no Ensino Fundamental (EF) I e II, respectivamente. O que preocupa é que esta taxa aumentou consideravelmente em 2021 (Todos pela Educação, 2021, p 68).

[4] Se a quantidade de jovens desta faixa etária fora da escola aumenta conforme o passar do ano letivo, tem-se uma subida dos números de desistência, o que caracteriza o abandono escolar.

[5] Trata-se como evasão escolar quando o aluno frequenta um ano da escola, mas não se matricula no ano subsequente. Acontece a evasão quando não há registro de matrícula do estudante nos Censos Escolares nos anos após ao que ele frequentou.

Figura 2. População de 4 a 17 anos que não frequenta escola no Brasil - 2022
Fonte: IBGE; Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022 (segundo trimestre)

Esses números são indicativos das dificuldades que os jovens desta faixa etária encontram para a continuidade dos estudos no EM.

Um estudo encomendado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) realizado pelo Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (Ipec) em agosto de 2022 mostra que cerca de 2 milhões de meninos e meninas entre as idades de 11 a 19 anos não terminaram a educação básica. A representatividade da amostra na pesquisa é de 11%. Estratificando esse percentual observamos que somente 4% encontram-se na classe social “AB”, enquanto 17% estão na classe social “DE”, ou seja, aproximadamente uma quantidade quatro vezes maior. O resultado então mostra que a exclusão escolar afeta os mais vulneráveis.

Outro desafio importante do EM é o atraso escolar, revelado pela distorção idade-série[6] nesta etapa através do percentual que mostra a quantidade de alunos

[6] São considerados em situação de distorção idade-série aqueles alunos que possuem idade superior à recomendada para a série frequentada.

que estão com 2 anos ou mais de atraso em relação a idade e série/ano que deveriam estar, como mostra a figura a seguir. Em 2022, essa distorção é mais elevada nesta etapa de ensino e atinge cerca de 22% das matrículas, enquanto fica em aproximadamente 18,5% nos anos finais do EF (INEP, 2023, p. 16).

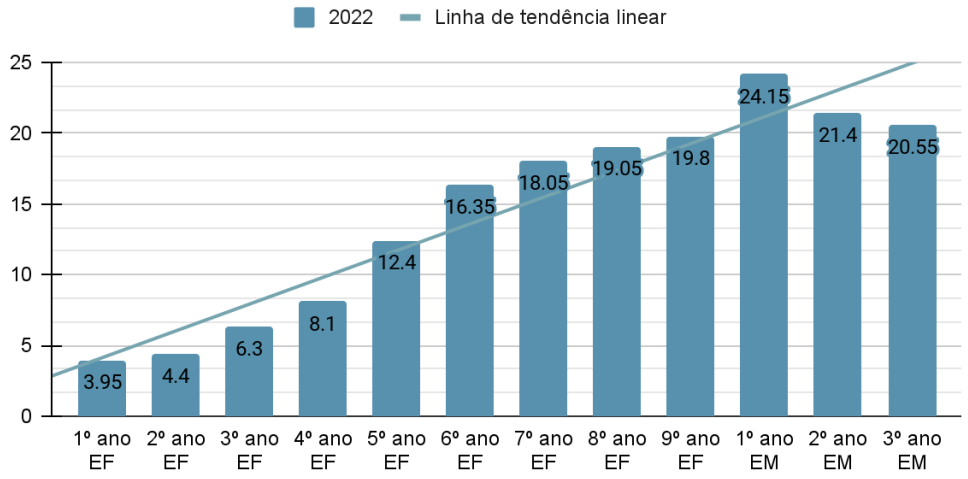

Figura 3. Percentual por série de alunos com 2 anos ou mais de atraso
Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica 2022

Este indicador revela que os adolescentes e jovens enfrentam maiores dificuldades com os anos finais do EF e com o EM. As taxas de reprovação e abandono, relacionadas ao rendimento do aluno, impactam o atraso escolar.

Com relação ao desempenho escolar, utilizaremos como referência os resultados do Ideb**,** que é um indicador composto pelos índices de aprovação escolar e pelas médias de desempenho no Saeb. Considerando o período anterior à pandemia de COVID-19, o EM apresentava um índice de desenvolvimento de 4,2 em 2019, o mais baixo de toda a rede, se comparado aos 4,9 e 5,9 do EF I e II, respectivamente (Todos pela Educação, 2021, p.64, 67).

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)
Por redes de ensino – Brasil – 2005-2019

Ensino Fundamental - Anos Iniciais

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Pública	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	5,5	5,7
Municipal	3,4	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	5,6	5,7
Estadual	3,9	4,3	4,9	5,1	5,4	5,8	6,0	6,1
Privada	5,9	6,0	6,4	6,5	6,7	6,8	7,1	7,1

Ensino Fundamental - Anos Finais

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Pública	3,2	3,5	3,7	3,9	4,0	4,2	4,4	4,6
Municipal	3,1	3,4	3,6	3,8	3,8	4,1	4,3	4,5
Estadual	3,3	3,6	3,8	3,9	4,0	4,2	4,5	4,7
Privada	5,8	5,8	5,9	6,0	5,9	6,1	6,4	6,4

Ensino Médio

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Pública	3,1	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	3,5	3,9
Estadual	3,0	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	3,5	3,9
Privada	5,6	5,6	5,6	5,7	5,4	5,3	5,8	6,0

Fonte: MEC/Inep/Daeb - Ideb. Elaboração: Todos Pela Educação.

Figura 4. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) por redes de ensino - Brasil - 2005-2019
Fonte: MEC/Inep/Daeb - Ideb. Elaboração: Todos pela Educação

Na figura acima, também é possível perceber as desigualdades entre a rede pública e privada de ensino, outro indicativo dos maiores desafios com a qualidade do ensino de crianças e jovens na escola pública e da falta de investimento em educação nessa esfera.

É importante destacar que entre os anos de 2019 e 2020 houve grande elevação das taxas de aprovação, mas em função dos ajustes realizados pelas escolas perante as limitações impostas pela pandemia do Covid-19. Já entre os anos de 2020 e 2021, período de arrefecimento do surto, observa-se a redução deste indicador, embora ainda permaneça superior a 2019, devido ao fato de a maioria das escolas terem adotado uma série de ajustes no planejamento com o objetivo de mitigar os impactos da suspensão das atividades presenciais.

2.2 Reforma do Ensino Médio

2.2.1 Motivações e características gerais do Novo Ensino Médio

Tendo em vista que a Medida Provisória 746 e a Lei 13.415, que promulgaram a reforma do EM durante o governo Michel Temer, datam, respectivamente, de 2016 e 2017, o contexto educacional brasileiro onde se dá a promulgação dessa reforma pode ser bem percebido ainda pelos resultados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, cujo diagnóstico da educação no Brasil contém as seguintes características, segundo Saionara (2022):

- dentre os aproximadamente 10,4 milhões de jovens entre 15 e 17 anos, metade cursava o EM;
- 1/3, ou seja, cerca de 4 milhões, cursaram o EF;
- 1 milhão não eram escolarizados;
- 4 milhões trabalham no setor informal, o que os impede de frequentar a escola; e
- 90% desses 4 milhões de jovens que precisam trabalhar recebem menos do que o salário mínimo.

Com a justificativa de enfrentar os graves desafios desta etapa de ensino, já supramencionados, o governo promove a Reforma do EM com o objetivo de oferecer uma educação mais flexível e atrativa ao jovem, voltada às habilidades e competências necessárias ao mundo contemporâneo e ligada diretamente à autonomia do jovem e formação para a vida e para o mercado de trabalho, trazendo, portanto, modernização a este nível escolar.

Dessa forma, a Lei nº 13.415/2017, que ficou conhecida como a Reforma do EM, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabeleceu uma nova estrutura do Novo Ensino Médio (NEM), contemplando uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de formação, conforme descrito em notícia no portal do Ministério da Educação (MEC) na época e definiu a implantação do NEM, de forma gradual, iniciando pelo 1º ano e com previsão de atingir todos os três anos do EM até 2024 em todas as escolas públicas e privadas:

> A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

Em Novembro de 2018 foram atualizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do EM, conjunto de regras que orientam o planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das instituições ou redes de ensino públicas e privadas que ofertam o EM em todo Brasil. Estas se articulam com as DCNs Gerais para a Educação Básica.

Em publicação do MEC a respeito da homologação das DCNs, Rafael Lucchesi, membro do Conselho Nacional de Educação (CNE) e relator das DCNs, reconheceu-a como positiva.

> As DCNs tiveram um papel de regulamentação muito importante da lei 13.415, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e o sentido geral dessa lei é de modernização do ensino médio brasileiro, que estava estagnado, na direção errada. Então, essa mudança foi positiva, aumentou a carga horária, que é importante, criou uma parte do ensino médio para a formação geral, outra para os itinerários formativos, flexibilizando o currículo e permitindo que os estudantes ajustem o ensino médio ao seu projeto de vida, suas vocações, de forma a torná-lo muito mais eficaz.

O objetivo destacado na reforma é trazer inovação à estrutura educacional e flexibilidade na organização da grade curricular. Com isso se possibilita a montagem de currículos e a constituição de propostas pedagógicas mais conformes às realidades locais e à diversidade de interesses dos estudantes. Sendo ambas

elementos de estímulo ao “exercício do protagonismo juvenil” e de “fortalecimento dos projetos de vida dos estudantes” (Lopes, 2022; BRASIL, 2018a, p. 468).

As DCNs para o EM apresentam nove princípios. Os dois primeiros estão relacionados ao componente de PV. São eles:

a. formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;
b. PV como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;
c. pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;
d. respeito aos direitos humanos como direito universal;
e. compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas;
f. sustentabilidade ambiental;
g. diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho;
h. indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo; e
i. indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, tais mudanças propõem então uma formação completa do cidadão, mais aproximada de sua emancipação e das demandas do mercado de trabalho, desenvolvendo as habilidades e competências de forma mais integrada, em suas dimensões intelectual, física, social, emocional e cultural, para equipá-los a solucionar problemas dos mais simples aos mais complexos, atuar no mundo do trabalho, exercer a cidadania plena e serem agentes de transformação social.

Em 2018 foi então homologada a BNCC para o EM, que detalha os conteúdos e competências para o processo de ensino. Com a reforma, o EM passará a ter ao

todo 3000 horas ao final de sua implementação em 2024. A parte obrigatória do currículo ocupa 60% da grade curricular, ou seja, 1.800 horas divididas entre os três anos do EM. As disciplinas atuais foram organizadas em quatro áreas do conhecimento, da seguinte forma:

a. Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Inglês, Artes e Educação Física)
b. Matemática e suas Tecnologias (Matemática)
c. Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Química e Física)
d. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia)

Assim, no NEM as áreas do conhecimento abordam todas as matérias disponibilizadas anteriormente à reforma, porém sendo ministradas de forma interdisciplinar, sendo que apenas Matemática e Língua Portuguesa são mantidas como disciplinas obrigatórias nos três anos do EM.

A oferta de Língua Inglesa também é obrigatória, mas as instituições e sistemas de ensino podem definir como ela será feita, se em um ou mais anos do EM. As outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol, poderão ser oferecidas de forma optativa e serão garantidas às populações originárias o aprendizado nas suas línguas nativas.

A oferta das disciplinas Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes, a partir de então designadas como campos de “estudos e práticas”, não tem qualquer caráter obrigatório durante os três anos.

A outra parte do currículo, que representa 40% das horas totais, foi destinada aos Itinerários Formativos (IFs), uma formação flexível, à parte, de acordo com as preferências e com os planos profissionais do estudante. São estruturados a partir de 4 eixos (investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, empreendedorismo) e organizados em 5 grupos. São eles:

a. Linguagens e suas tecnologias;
b. Matemática e suas tecnologias;
c. Ciências da natureza e suas tecnologias;

d. Ciências humanas e sociais aplicadas; e
e. Formação técnica e profissional (FTP).

Conforme disposto no portal do MEC, na seção intitulada "NEM - perguntas e respostas":

> Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar.

É importante salientar que, além de estar também vinculada aos interesses dos estudantes, que poderão escolher qual área do conhecimento se aprofundar, a oferta dos Itinerários está submetida às necessidades e contextos locais e à disponibilidade das escolas, que podem definir de forma autônoma quais deles serão ofertados, (BRASIL, 2018a, p. 468).

Além dessas mudanças, a reforma do EM apresenta ainda os seguintes eixos: oferta de ensino à distância; ampliação do ensino em período integral; criação de parcerias com instituições privadas; contratação de profissionais com notório saber para atuar como docentes no itinerário de formação profissional e técnica; e vinculação da formação às necessidades do mercado de trabalho.

2.2.2 Inclusão de Projeto de Vida

A inclusão do componente curricular PV é um dos sustentáculos da reforma do EM. Conforme o plano proposto, essa nova jornada de aprendizagem pretende colocar o aluno no centro, valorizando o seu protagonismo e autonomia. Essa espiral entre o conhecimento e o alinhamento pessoal do aluno, tem como objetivo dar condições para que as escolhas sejam feitas de forma mais consciente e responsável, visando uma formação conectada com o profissional e cidadão. Este

componente traz, portanto, uma modificação importante para o ensino como um todo, com potencial impacto na vida do aluno, família e sociedade.

A BNCC estabelece que aos estudantes deve ser assegurado o desenvolvimento de dez competências gerais da Educação Básica, que compõem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Estas devem, de forma articulada e integrada, ser desdobradas didaticamente com o objetivo de construir conhecimento, desenvolver habilidades e formar atitudes e valores. Na sexta posição desta lista está a competência ‘Trabalho e PV’.

Outro destaque ao componente PV é feito no texto da BNCC quando da abordagem de seus fundamentos pedagógicos: foco no desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral. É este último que propõe tornar o estudante um protagonista do que aprende e do que projeta para sua vivência, destacando que a jornada na escola deve ter o propósito de promover aprendizagens conectadas com seus interesses, necessidades e possibilidades, e também com os desafios da sociedade contemporânea, desmotivando a divisão disciplinar do conhecimento, e estimulando a sua aplicação à vida real.

Ainda, nas DCNs, percebe-se logo que os dois primeiros princípios estão relacionados à finalidade do PV quando orientam também para a formação integral do estudante e para a estratégia de reflexão sobre a sua trajetória escolar.

2.2.2.1 Projeto de Vida no Ensino Fundamental

Os anos finais do EF compreendem a fase de transição da infância para a adolescência, momento de mudanças diversas tanto biológicas, psicológicas, como também emocionais e intelectuais, que os levam a uma capacidade de descentração, “importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos” (CNE/CEB nº 11/2010). Há também nesse período a imersão na cultura juvenil dessa idade (evidenciada nos comportamentos) e grande participação na cultura digital (evidenciada pela atuação em redes sociais), em função do intenso uso das tecnologias de informação e comunicação.

Assim, neste contexto, a BNCC recomenda que a escola leve os estudantes à reflexão sobre o que querem ser no futuro e as ações necessárias para atingir esse plano, contribuindo assim para o traçado do PV de cada um deles.

2.2.2.2 Projeto de Vida no Ensino Médio

Enquanto no EF são estimulados o protagonismo e a autonomia dos estudantes, no EM, a escola deve assegurar a construção e a viabilização do PV, considerando estudo, trabalho e estilos de vida. Nessa fase deve se objetivar a preparação básica para o ingresso no trabalho e para exercer a cidadania, com foco em AC, adaptabilidade e capacidade de aperfeiçoamento.

Para tal, a escola deve estar estruturada de modo a:

a. contextualizar conhecimento;
b. viabilizar o acesso às bases científicas e tecnológicas;
c. revelar contexto de diferentes formas de produção e trabalho;
d. proporcionar cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes e valores; e
e. dar suporte ao reconhecimento de potencialidades e vocações.

E segundo disposto no website do MEC, as definições feitas para o PV de cada aluno os orientará para a escolha dos IFs:

> A lei dispõe sobre o desenvolvimento de projetos de vida dos estudantes, o que será o momento desencadeador para refletir sobre o que se deseja e conhecer as possibilidades do Novo Ensino Médio. A escola deverá criar os espaços e tempos de diálogo com os estudantes, mostrando suas possibilidades de escolha, avaliando seus interesses e, consequentemente, orientando-os nessas escolhas. Ou seja, é fundamental trabalhar o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, para que sejam capazes de fazer escolhas responsáveis e conscientes, em diálogo com seus anseios e aptidões (MEC, 2018).

Além disso, a escola precisa buscar aprimorar o educando como pessoa humana, trabalhando sua formação ética, autonomia intelectual, e pensamento crítico, objetivando que este estudante seja conhecedor de si mesmo, que respeite

diferenças, que saiba dialogar, que atue política e socialmente, e que seja capaz de construir projetos individuais e coletivos com base na cooperação e sustentabilidade.

E, juntamente com o supracitado, o EM deve possibilitar aos estudantes compreender e utilizar os conceitos e teorias que compõem a base do conhecimento científico-tecnológico, bem como os procedimentos metodológicos e suas lógicas; conscientizar-se quanto à necessidade de continuar aprendendo e aprimorando seus conhecimentos; apropriar-se das linguagens científicas e utilizá-las na comunicação e na disseminação desses conhecimentos; e apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais e tornar-se fluentes em sua utilização.

Desta forma, a construção do PV dos estudantes se torna um eixo central em torno do qual podem ser estruturadas todas as práticas da escola, que assim promoverá o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes, cuja influência alcançará a tomada de decisão ao longo de suas vidas. Esta construção deve considerar o desenvolvimento das várias identidades, os contextos culturais e as demandas sociais, além de permitir aos estudantes que se reconheçam como sujeitos, que se descubram como parte de uma sociedade diversa e que vejam tanto a relevância do seu PV como as oportunidades de crescimento atuais e futuras.

O componente PV aborda três dimensões interconectadas do desenvolvimento e formação dos jovens que guiam a elaboração das obras didáticas do EM oferecidas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2021 (PNLD 2021):

- Dimensão pessoal: **Autoconhecimento: o encontro consigo mesmo** - oportuniza o autoconhecimento e exploração de suas aspirações, interesses, potenciais e desafios;
- Dimensão cidadã: **Expansão e Exploração: o encontro com o mundo e com o outro** - estimula a ampliação de seus relacionamentos interpessoais e comportamento respeitoso e ético; e
- Dimensão profissional: **Planejamento: o encontro com o futuro e o nós** explora caminhos para o jovem como profissional e cidadão.

Destaca-se a importância deste novo componente do EM para a trajetória e o futuro dos alunos, de sua comunidade e da sociedade, enquanto elemento fundamental para o exercício de seu protagonismo. Com o intuito de proporcionar ao jovem uma formação integral, prioriza-se o desenvolvimento de suas capacidades socioemocionais, o autoconhecimento e sua relação com o outro e seu meio, promovendo tomada de decisão e construção de seus projetos de vida que respondam às suas necessidades e aspirações e às demandas e oportunidades do mundo atual. Por consequência, o PV do jovem influencia sua atuação profissional, o exercício de sua cidadania plena e o seu engajamento na solução de problemas e na transformação social.

Contudo, o componente PV é um programa sem carga horária mínima definida e sem especificações sobre a necessidade de um profissional especializado. Cada estado do país, através das políticas da respectiva Secretaria de Educação, tem liberdade para definir como colocar isso em prática, se transversal ao seu projeto pedagógico ou se através da criação de uma disciplina específica no currículo, podendo esta ser incluída tanto na Formação Geração Básica quanto nos IFs.

A maioria das escolas optou por fazer de PV uma disciplina da grade curricular, podendo o professor já trabalhar na rede de ensino ou então ser um outro profissional contratado para exercer essa função.

Assim, os professores de PV assumem uma grande responsabilidade. São os principais atores de suporte aos alunos em suas necessidades, contextos individuais e coletivos e dificuldades de adaptação ao novo desafio da construção de um plano para si mesmos. Em sua relação direta, pessoal e profunda com os estudantes neste ambiente de exploração das diversas dimensões trabalhadas, eles são os principais agentes facilitadores para um processo de desenvolvimento centrado no aluno.

2.2.3 Formação de professores da Educação Básica

A formação de professores da educação básica tem extrema relevância para a educação de qualidade, já que o docente exerce papel fundamental no processo

de ensino aprendizagem dos alunos. Trataremos aqui sobre a formação inicial e a formação continuada dos professores da educação básica, principalmente no que diz respeito à etapa do EM e ao componente de PV.

Juntamente com a reformulação do EM e implementação da BNCC, foram instituídas duas resoluções a respeito da formação docente, em substituição ao exposto sobre este tema na Resolução CNE/CP n. 02/2015. Com força de lei, a BNCC está estruturada por um conjunto de competências e habilidades que os alunos precisam desenvolver ao longo da educação básica. O documento orienta as redes de ensino e escolas na elaboração e atualização de seus currículos e de metodologias de ensino para responder às novas diretrizes. Essa renovação curricular e metodológica depende do trabalho dos docentes e, consequentemente, de sua formação.

A Resolução CNE/CP n. 02/2019 define as DCNs para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-F). Já a Resolução CNE/CP n. 01/2020 dispõe sobre as DCNs para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada ou BNC-FC).

Esses documentos apresentam um direcionamento para a prática docente em torno de três competências principais:

1. conhecimento profissional - domínio do conteúdo que o professor precisa ensinar e sua capacidade de fazê-lo;
2. prática profissional - planejamento de ações que resultem em aprendizagem e gerenciamento dos ambientes de aprendizagem; e
3. engajamento profissional - compromisso com o próprio desenvolvimento profissional e com a aprendizagem dos alunos.

Para que o professor consiga implementar a educação de acordo com os parâmetros e princípios da BNCC, a nova proposta demanda uma formação que

contemple esses três pilares de forma integrada e sistêmica, ligada à carreira do profissional.

2.2.3.1 Formação Inicial

A BNC-F estabelece novas regras quanto às competências e habilidades mínimas para a formação inicial de professores da educação básica, com reformulação dos currículos e estágios dos cursos de pedagogia e licenciatura para adequação às novas disposições.

O PNE também traz metas dedicadas à melhoria da formação docente para a educação básica. A meta de número 15 estabelece que todos os docentes tenham formação superior específica, em curso de licenciatura, à área de conhecimento de atuação (BRASIL, 2014):

> Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

De acordo com o Resumo Técnico do Censo Escolar 2022 (INEP, 2023, p.47). Em 2022, dos cerca de 545 mil docentes que atuam no EM, 96,1% apresentam nível superior completo e 3,9% possuem formação de nível médio ou inferior. Dos docentes com nível superior completo, 91,6% possuem grau acadêmico de licenciatura e 4,5% de bacharelado.

Mas isso não quer dizer que os docentes atuam na sua área de formação. No EM, em 2022, os professores de 32,4% das turmas não têm formação compatível com a disciplina que lecionam. Para este levantamento, os professores são classificados em grupos, de acordo com sua formação em relação à área em que atuam, conforme Tabela 1:

Grupo	Descrição
1	Com licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área em que leciona aulas.
2	Com bacharelado na disciplina que ministra, mas sem licenciatura ou complemento pedagógico.
3	Com licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em disciplina diferente daquela que leciona.
4	Formado em área que não faz parte da grade disciplinar da escola.
5	Sem formação superior.

Tabela 1. Compatibilidade entre formação e disciplinas lecionadas
Fonte: Extraído do Censo Escolar 2022

A falta de professores com formação adequada é perceptível em todas as áreas do conhecimento no EM. As disciplinas avaliadas foram: Sociologia, Língua estrangeira, Filosofia, Física, Artes, Química, Língua portuguesa, Geografia, História, Matemática, Biologia e Educação física. Em 2022, portanto, 67,6% dos professores que atuaram no EM apresentaram formação com licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área em que deram aula.

No entanto, o Censo Escolar não traz uma visão da compatibilidade de formação docente frente à nova organização dos componentes curriculares nas quatro áreas do saber que abrangem a formação geral básica. Portanto, faz-se necessário ainda adaptá-lo à estrutura curricular do NEM para que reflita de forma mais adequada a relação entre a formação docente e as áreas do saber em que atua.

Ainda, o Censo Escolar 2022 não inclui informações sobre a atuação dos docentes de PV. Além da implantação do NEM ter se dado na época da pesquisa, o que provavelmente possa ter dificultado a inclusão de PV no instrumento, serão também necessários estudos de como fazê-la, já que este não é antecipadamente definido como uma disciplina; e também porque não é estabelecida uma formação específica como pré-requisito para a atuação dos docentes nesta matéria, conforme já citado no item 2.2.2.2.

2.2.3.2 Formação continuada

A formação continuada de professores, além de ser uma forma de garantir mais qualidade na educação, é um meio de proporcionar melhores condições de trabalho para os docentes. A Meta 16 do PNE diz respeito à pós-graduação e educação continuada destes profissionais (BRASIL, 2014):

> Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Os percentuais de docentes da educação básica com pós-graduação e formação continuada têm aumentado gradativamente ao longo dos últimos cinco anos.

O percentual de docentes com pós-graduação subiu de 37,2% em 2018 para 47% em 2022, chegando a um patamar próximo ao estabelecido pela meta do PNE. O percentual de docentes com formação continuada também apresentou elevação, saindo de 36% em 2018, para 40,5% em 2022, porém ainda está distante da meta estabelecida, que é a de garanti-la a todos os profissionais da educação básica até 2024, último ano de vigência deste PNE.

Quanto à capacitação do professor de PV, as secretarias estaduais, cada uma a seu modo, estabeleceram cursos preparatórios cujo objetivo é apresentar o componente aos docentes e auxiliá-los no planejamento das aulas, algumas inclusive fizeram parcerias com institutos, como o Iungo, o Ayrton Senna e do Unibanco, que atuam em prol da educação para conseguirem maximizar as ações de preparação. Destacam-se as secretarias do estado de São Paulo e a do Rio Grande do Sul.

Também foram encontradas iniciativas de ocorrência pontual em forma de cursos rápidos, encontros e webinários formativos, como por exemplo a dos estados da Bahia e Sergipe ao longo do ano de 2020 em parceria com a Telefônica Vivo, e

outras mais recentes como a do estado de Minas Gerais, Espírito Santo e Pernambuco.

Além da formação curricular do professor de PV, é importante considerar outros aspectos relacionados ao perfil do profissional que assume o compromisso de orientar a formação pessoal, social e profissional dos estudantes. Desta forma, o conceito PV traz reflexões não apenas relacionadas aos presente e o futuro dos estudantes, mas também sobre a vida e conduta, não só profissionais, daquele designado como orientador e também de como o seu trabalho é gerido e apoiado.

2.2.4 Desafios da Implantação do Novo Ensino Médio

Todo processo de transformação tem seus desafios. No caso da implantação do NEM, é possível perceber fortemente a presença destes relacionados à falta de persuasão, motivação, facilitação e suporte para a mudança onde caberiam métodos para aumentar a adesão, a participação e o envolvimento das pessoas (Sellman & Marcondes, 2010).

Como consequência, há diversas representações ligadas ao campo da educação envolvidas em debates críticos que apontam fatores negativos na reforma.

Segundo Lopes (2022) a reforma representa a criação de uma massa de trabalhadores disponíveis em relações sociais de produção caracterizadas pela precarização do trabalho, fator implicante de uma formação empobrecida, fraca, insignificante e restrita.

Já o Inesc (2022) ressalta os seguintes pontos:

a. o aprofundamento da oferta privada de serviços e produtos educacionais;
b. falta de diálogo com a comunidade escolar e com os próprios jovens;
c. prejuízo à formação dos estudantes e ao desenvolvimento de capacidades importantes para a fase de vida desses jovens, como pensamento crítico, tomada de decisões assertiva, criatividade e empatia com a redução significativa e/ou desaparecimento das disciplinas de Sociologia, Filosofia, Educação Física, Artes; e

d. o aumento da carga horária no NEM sem visível aumento da melhoria da qualidade de ensino.

Em artigo na Revista Perspectiva Sociológica, alunos do EM do Colégio Pedro II, em Niterói, alertam que a reforma, além de não resolver os principais problemas enfrentados por eles, piora um grave problema brasileiro: a desigualdade. Ainda na mesma revista, Ferretti (2018) relaciona a flexibilidade - dos arranjos curriculares a serem implementados por cada ente federativo e da oferta de itinerários - ao agravamento das desigualdades no país.

O Movimento Nacional em Defesa do EM[7] em carta entregue ao grupo de transição do atual governo em dezembro de 2022 atrela à reforma os seguintes pontos:

- desvalorização e intensificação do trabalho dos docentes já que as disciplinas sofreram redução de carga horária causando a estes profissionais dificuldade em lecionar disciplinas condizentes com sua formação inicial;
- comprometimento da qualidade do processo ensino-aprendizagem em função da diminuição da carga horária de disciplinas compromete a qualidade do processo de ensino-aprendizagem do aluno; e
- desprofissionalização docente devido à possibilidade de contratação de profissionais de notório saber para o itinerário de FTP.

Ainda na referida carta destacam-se, entre outros, a necessidade de resgatar, em caráter de urgência, o debate com entidades científicas e representativas da área de educação a respeito do tema, composição de uma política pública articulada, para melhoria do EM brasileiro.

---

[7] "A história do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio está entrelaçada à da formação da Rede Nacional EMPesquisa que passou, a partir da aprovação da Lei no 13.415/17, a se ocupar de análises sobre os processos que iriam regulamentar os dispositivos desta Lei, bem como a produzir conhecimento acerca de sua implementação nas redes estaduais de ensino e na rede federal. Atualmente a Rede é composta por 23 grupos de pesquisa distribuídos pelas cinco macrorregiões do Brasil. A Rede possui já uma vasta produção expressa em teses, dissertações, artigos publicados em periódicos de relevância nacional e livros. A Rede EMpesquisa passa a atuar como MNDEM e integra o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE)."

Muito além de gerenciar as resistências, que são inevitáveis durante a implementação de mudanças e inovações, cabe principalmente ainda devido a magnitude do impacto da reforma em questão, a revisão de alguns passos deste processo com o objetivo de melhor definir e esclarecer a situação futura desejada e de buscar em conjunto o equacionamento dos problemas encontrados

3. REFERENCIAL TEÓRICO

A época atual é marcada pela enorme quantidade de mudanças ocorridas numa velocidade maior que a capacidade de compreendê-las (Taylor, 2003 *apud* Lukosevicius *et. al* 2017, p. 455). Os avanços tecnológicos ocorridos nos últimos tempos trouxeram e trazem cada vez mais interação e conectividade entre as pessoas e sistemas ao redor do mundo, através da distribuição em massa de informações digitalizadas. Somado a isso, o comportamento das economias e a tendência das inovações revelam um mundo cada vez mais complexo (Saynisch, 2010; Sheffield et al., 2012 *apud* Lukosevicius *et. al* 2017, p. 455).

Para Edgar Morin (2005, p.13):

> "A complexidade é um tecido de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico".

Assim, para o entendimento da complexidade do mundo atual é necessário se afastar do pensamento linear, se opor ao reducionismo e considerar incertezas, indeterminações, dinamicidade e aleatoriedade, trazendo para os modelos existentes, antes baseados em relação causa/efeito, ordem e unidimensionalidade, a necessidade de adaptação e reformulação.

3.1 Gestão do Conhecimento

A GC é um tema estudado em algumas áreas científicas, dentre as quais a mais destacada é a Ciência da Informação, e ela está representada pela hierarquia de dados, ou *DIKW* no inglês, *Data, Information, Knowledge and Wisdom.*

Segundo este modelo - "*DIKW*" -, os termos dado, informação, conhecimento e sabedoria consistem em quatro elementos distintos porém intimamente relacionados e todos eles parte de um mesmo fenômeno. Para Frické (2009), muitos teóricos das Ciências da Computação, GC e Biblioteconomia veem informação em termos da hierarquia *DIKW*.

Para Rowley o conhecimento é um conceito elusivo de difícil definição em sua integralidade. Ele destaca: “o conhecimento pode ser visto como uma mistura de informação, compreensão, capacidade, experiência, habilidades e valores” (2007). A hierarquia apresentada pelo autor possui um formato piramidal em cuja base se encontra o conceito de Dado (d. para “*data*) e em cujo topo estão representados o conhecimento e a sabedoria (K para “*Knowledge*” e W para “*Wisdom*”).

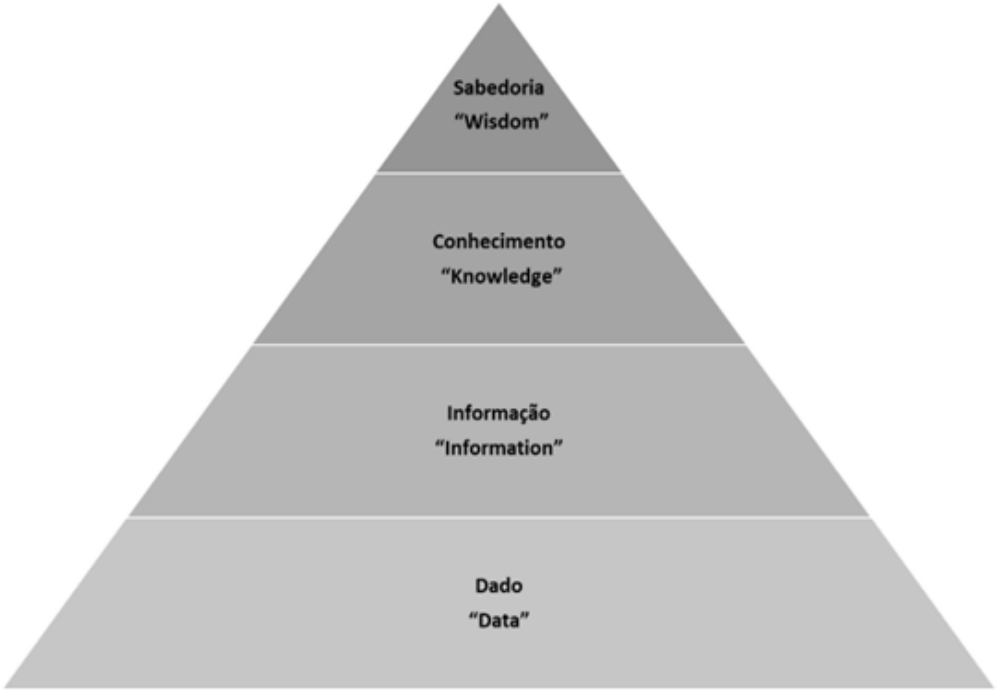

Figura 5. Exemplo pirâmide
Fonte: Rowley, 2009

Uma outra visão é apresentada por Ashan e Shan, para os quais a hierarquia é apresentada na forma de uma escala cujos quatro elementos constitutivos se distribuem em uma espécie de escala linear onde os pontos estão relacionados por proximidade e de forma sequencial (2006).

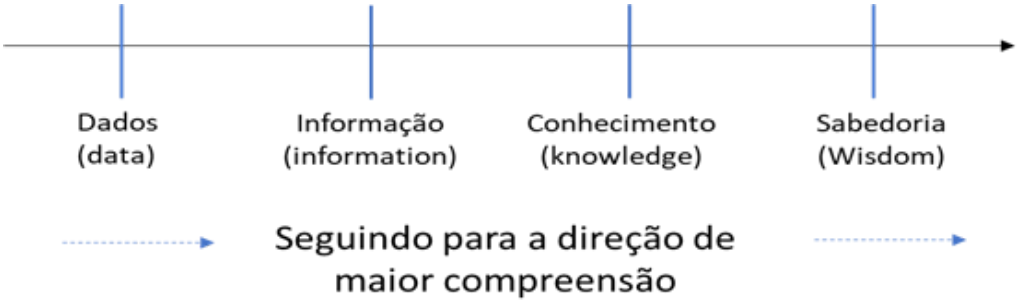

Figura 6. Exemplo Gradativo
Fonte: Ashan & Shah, 2006

O economista tcheco-americano Milan Zeleny (1987, *apud* Remor et al, 2017, p. 03), se iguala aos dois pesquisadores acima propondo uma hierarquia do conhecimento com os seguintes conceitos, que se equiparam a dado, informação, conhecimento e sabedoria:

a. não saber (dado);
b. saber o quê (informação);
c. saber como (conhecimento); e
d. saber por quê (sabedoria).

Ainda a este respeito, em 1995 Nonaka e Takeuchi propõem e divulgam o seu modelo SECI, que aborda a GC como um ciclo de transformação nas organizações onde o conhecimento tácito (não formalizado) se transforma em conhecimento explícito (formalizado) e ambos geram valor a partir do conhecimento organizacional.

Em um aprimoramento do conceito, estes mesmos autores propõem em 2008 um modelo com quatro tipos de conversão de conhecimento, quais sejam: (S) socialização - tácito para tácito; (E) externalização - tácito para explícito; (C) combinação - explícito para explícito; e (I) internalização - explícito para tácito (conforme detalhamento no item 3.2.1) (Nonaka e Takeuchi, 2008).

A Sociedade Brasileira de Gestão do Conhecimento (SBGC) é uma organização não governamental que promove pesquisas e debates sobre o tema GC

com atores do meio acadêmico, do terceiro setor e de organizações públicas. O modelo de referência aplicado pela sociedade é resultado de um estudo aprofundado com participantes voluntários de diversas organizações no qual se levantou a necessidade de se desenvolver uma estratégia de conhecimento para que as organizações e os indivíduos possam obter seus resultados de forma planejada e eficiente (conforme detalhamento no item 3.2.2).

Nas últimas décadas e com mais ênfase no período pandêmico, o ambiente dos negócios tem passado por grandes transformações nos campos econômicos, políticos e sociais. Migramos de uma sociedade industrial para uma sociedade do conhecimento baseada nos serviços de informação. Com isto, o debate sobre a GC e a sua disseminação se tornou presente nas mais variadas áreas de atuação.

O conhecimento é considerado por Porter (1991) a única vantagem a oferecer diferenciação para uma competição sustentável. As empresas devem promover a criação do conhecimento, as melhores práticas e a transferência das competências para toda a organização, com o objetivo de aprimorar os seus negócios.

Isto confirma-se quando observamos os números e o impacto do conhecimento no valor de mercado das organizações em termos de processo. O conhecimento é um dos bens e ativos intangíveis mais poderosos que uma organização detém, um importante recurso para a otimização dos seus resultados.

O valor de mercado das empresas representa o valor presente nos fluxos de resultados projetados para o futuro, que por consequência reflete nas expectativas dos investidores. No passado, quando a economia era predominantemente manufatureira, os ativos tangíveis eram os maiores influenciadores da visão dos investidores. Agora, em uma economia de serviços e informacional, os ativos intangíveis têm aumentado sua influência na criação de valor das empresas, de acordo com Ramaswami, Srivastava e Bhargava (2008). (Ramaswami, Srivastava e Bhargava,2008, apud Crispim; Dornellesb, 2021, p. 242).

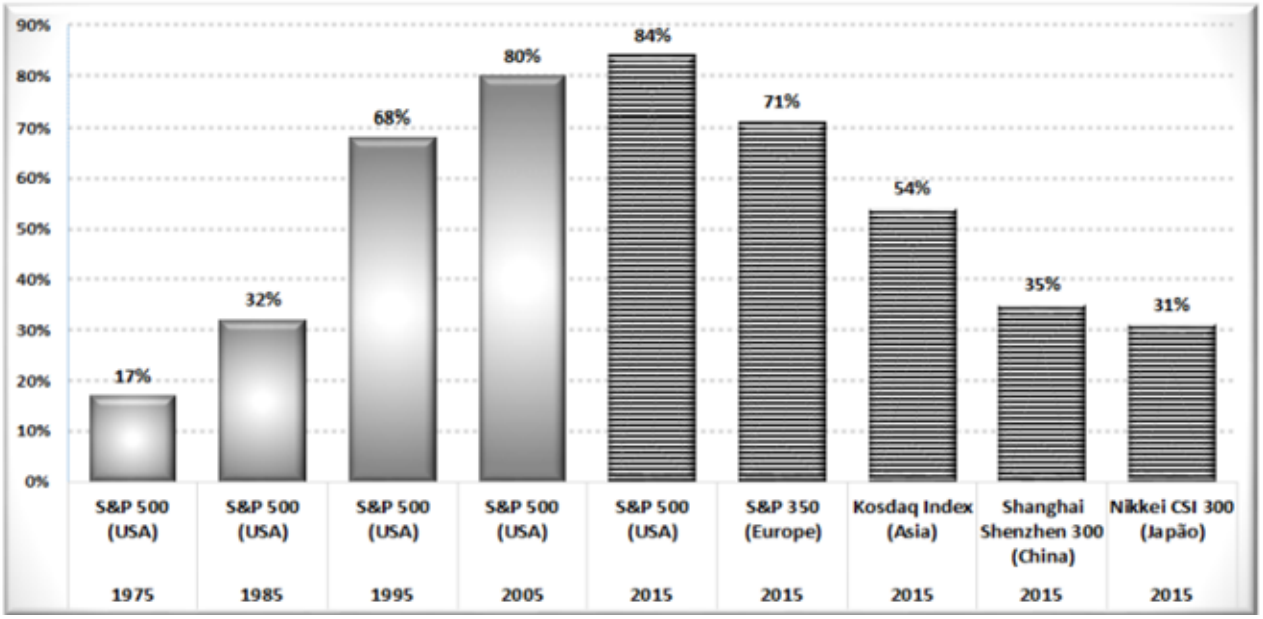

Figura 7. Participação dos ativos intangíveis no valor de mercado das empresas: Evolução de S&P e Situação dos Principais Mercados Globais em 2015.
Fonte: Adaptado de "*Intangible Asset Market Value Study?*", de C. Elsten & N. Hill, 2017. *Journal of the Licensing Executives Society*. Ashan & Shah, 2006

À medida em que o conhecimento se torna o principal motor para a economia e o elemento chave para a vantagem competitiva em ambas as visões, sejam elas dentro de uma organização ou no âmbito do desenvolvimento pessoal, ele passa a requerer a necessidade de se criar modelos que abordem e compreendam estes ativos intangíveis (Sveiby 1998, Stewart 1998 e Edvinsson 1998).

Contribuindo para os modelos já existentes apresentados acima temos a criação do modelo dos capitais do conhecimento, que nasceu fruto das reflexões teóricas e de observação levados à frente e expostos por Sveiby, Stewart e Edvinsson. Vale notar que a parte prática deste conceito foi realizada por meio de projetos de GC desenvolvidos pelo Centro de Referência em Inteligência Empresarial da Universidade Federal do Rio de Janeiro desde 1998 (CAVALCANTI; GOMES, 2000, 57, *apud* Silva; Alves, 2019, p. 33-34).

Considerando as diferentes definições dos conceitos abordados nesta seção, conforme proposição e exploração por seus respectivos autores, pode-se entender, em termos de síntese e por fim, a GC como um processo de criação,

compartilhamento, usabilidade e gerenciamento do conhecimento dentro de uma organização ou no desenvolvimento pessoal.

3.2 Modelos de Gestão do Conhecimento

3.2.1 Modelo SECI de Criação do Conhecimento

Primeiramente é importante destacar que o modelo proposto por Nonaka e Takeuchi surge como uma tentativa de responder e trabalhar no contexto de incertezas, contradições, complexidade e paradoxos característicos da sociedade do conhecimento em contraposição à sociedade industrial, onde se procurava sempre eliminar os paradoxos e contradições em busca de um permanente equilíbrio que permitisse a manutenção do funcionamento e do desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção.

De acordo com o modelo SECI publicado em 2008 por Nonaka e Takeuchi, a criação do conhecimento ocorre, como já dito acima, em um processo de espiral formado por quatro etapas de conversão, quais sejam:

a. a Socialização, quando ocorre a primeira conversão do conhecimento, a partir da interação e da troca de conhecimento tácito[8] entre indivíduos. Ela se dá de indivíduo para indivíduo;
b. a Externalização, que é onde se dá a conversão de conhecimento tácito em conhecimento explícito, e se dá do indivíduo para o grupo;
c. a Combinação de conhecimento explícito com outros tipos de conhecimento já existentes, que se dá do grupo para a organização; e, por fim, e
d. a Internalização, que tem como objetivo a criação de novos modelos mentais e a expansão do *know-how*. Trata-se aqui da conversão de conhecimento explícito em conhecimento tácito de nível superior, num movimento que se dá da organização para o indivíduo.

Assim, para esse modelo, o processo de criação de conhecimento percorre todos os passos de conversão acima descritos e tem como propósito partir de um

[8] Conhecimento tácito não é um conhecimento palpável.

nível inferior e inicial de conhecimento tácito individual para a criação de um tipo de conhecimento amplificado muito mais complexo, onde estão em jogo novos modelos mentais e a expansão, a níveis bem superiores, do *know-how* inicial.

Para uma melhor visualização do modelo SECI, vejamos a sua ilustração na figura a seguir:

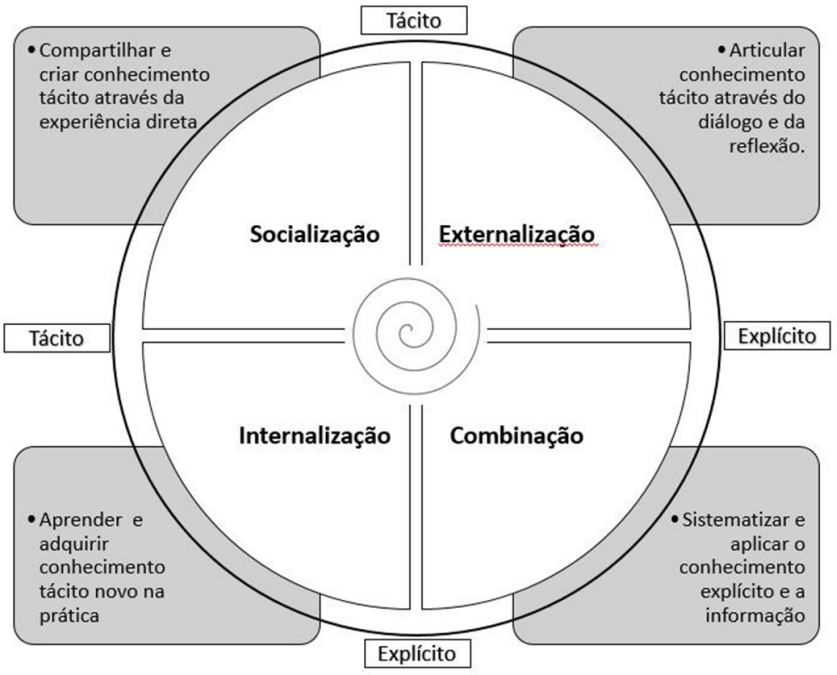

Figura 8. Modelo de GC SECI de Nonaka e Takeuchi
Fonte: Adaptado de Nonaka e Takeuchi, 2008

A GC propicia, segundo esse modelo, a gestão sistêmica do processo de criação do conhecimento. Além da conversão do conhecimento precisamos levar em conta o seu objetivo, ou seja, para o quê ele será utilizado, e o estímulo necessário, ou a criação de condições que favoreçam o surgimento de um ambiente adequado à sua criação. Este ambiente, no modelo de Nonaka e Takeuchi, é chamado de "*BA*", uma representação mental japonesa de um espaço onde o mundo e a consciência se encontram, onde a experiência acontece. No conceito "*BA*" estão unificados os espaços físico, virtual e mental envolvidos na criação de conhecimento. Para que o "*BA*" aconteça é preciso confiança, empatia, acesso à ajuda, delicadeza no julgamento e coragem.

É importante notar também que para Nonaka e Takeuchi o conhecimento consiste numa síntese dialética de elementos opostos capaz de exprimir em si

mesma, dar conta, ou incluir, paradoxos, contradições, dilemas, inconsistências, dualidades, polaridades, dicotomias, na medida em que ele, o conhecimento, representa a existência, ou contém em si mesmo, elementos aparentemente opostos, ou “dicotômicos”, conhecimento tácito e conhecimento explícito. (Nonaka e Takeuchi, 1995). Algumas das polaridades ou dualidades analisadas pelos dois autores do modelo SECI no texto que nos serviu de base são: Oriente e Ocidente; novo e antigo; prática e teoria; cooperação e competição; e público e privado.

A obra dos autores discorre também sobre estudos de casos de organizações consideradas por eles como dialéticas por serem capazes de estimular a criação e a utilização do conhecimento.

Adicionalmente, para eles a criação do conhecimento se dá pela presença de três componentes interconectados – o diálogo, a rotina criativa e a visão absoluta -, como expresso pelo triângulo da figura 9. Estes três elementos compartilham, ou estão presentes, num “contexto dinâmico” chamado de BA, já citado acima e expresso no círculo presente na mesma figura abaixo.

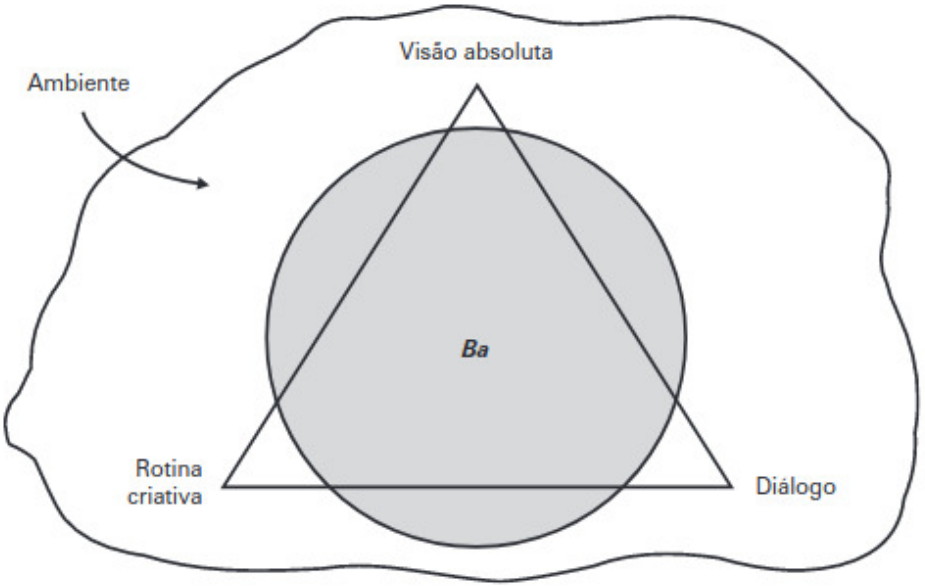

Figura 9. Reforço da criação do conhecimento na organização dialética
Fonte: Adaptado de Nonaka e Takeuchi, 2008

3.2.2 Modelo SBGC de Referência em Gestão do Conhecimento

O Modelo de Referência SBGC é resultado de um estudo realizado, em colaboração com os integrantes da Comunidade de Prática de Maturidade em GC e Inovação, mantida e gerenciada pela SBGC desde 2013, e segundo Saito e Fukunaga (SBGC, 2020) o modelo facilita a avaliação do nível de maturidade de GC e o direcionamento de quais práticas implementar de acordo com a estratégia do negócio.

Pensando na multiplicidade de contextos organizacionais, o modelo de referência funciona como um guia para que profissionais que se dedicam a problemas do conhecimento possam se orientar para formular estratégias e estruturar programas e práticas de conhecimento que se adequem ao ambiente e objetivos de uma dada organização, seja ela pública, privada ou do terceiro setor. Essa ferramenta demonstra o valor do conhecimento e de sua gestão, que, de forma estruturada contribui para a transformação organizacional e geração de resultados através do desenvolvimento e aplicação de seus ativos de conhecimento.

O modelo possui três dimensões: (1) Alinhamento com o negócio; (2) Iniciativas e Práticas de GC; e (3) Ambiente Facilitador, e aborda como principais fundamentos: (1) GC apoiando a estratégia do negócio; (2) ambiente facilitador dando suporte à GC, como pode ser observado na figura 10:

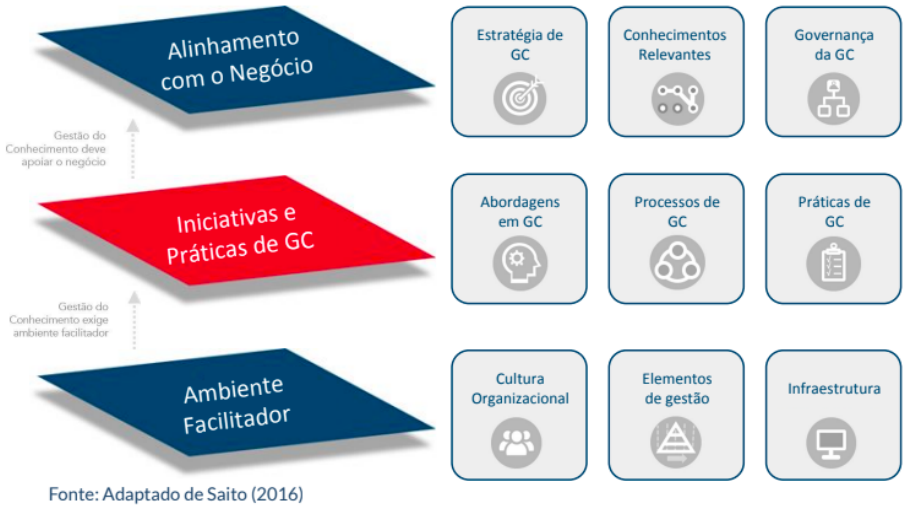

Figura 10. Modelos de Referência SBGC de Gestão do Conhecimento
Fonte: SBGC (2022)

Como pode ser observado, o modelo de referência da SBGC está ancorado em dois pressupostos, que conectam as três dimensões do modelo de forma sistemática: 1) **GC deve Apoiar o Negócio** - pela inviabilidade de gerenciar todos os conhecimentos de uma organização, a GC deve focar nos conhecimentos relevantes para seu negócio; 2) **GC exige um Ambiente Facilitador -** a GC demanda um ambiente propício para a colaboração e criação de uma cultura organizacional de valorização do conhecimento, o que envolve mudanças no comportamento das pessoas e alinhamento de diretrizes e políticas da organização.

Cada uma dessas dimensões é composta por variáveis interdependentes, igualmente importantes para o sucesso da GC de qualquer organização. Para os autores, a dimensão alinhamento com o negócio trata de: (i) Estratégia de GC, onde são identificados os objetivos estratégicos, desafios do negócio e problemas de conhecimento, associando atividades para alcançar os objetivos de conhecimento; (ii) Conhecimentos Relevantes, que devem ser mapeados e priorizados para resolver os desafios de conhecimento; e (iii) Governança da GC, que caracteriza a definição de stakeholders, patrocinadores e responsáveis pela implementação da GC nos níveis tático e operacional, bem como pelo acompanhamento de indicadores e resultados.

Na dimensão Iniciativas e Práticas de GC: (i) Abordagens em GC apoiam a comunicação, a criação de iniciativas de GC e a avaliação da contribuição das práticas existentes; (ii) Processos de GC são contemplados a criação, retenção, transferência e aplicação do conhecimento; e (iii) Práticas de GC utilizadas para minimizar os desafios de conhecimento.

E finalmente os autores classificam as variáveis do Ambiente Facilitador como: (i) Cultura Organizacional, que deve estar alinhada aos processos de GC e orientada à colaboração; (ii) Elementos de Gestão, que definem os objetivos e como são tomadas as decisões; e (iii) Infraestrutura física e tecnológica para apoiar a interação e as práticas de GC.

3.2.3 Modelo CRIE de Capitais do Conhecimento

O Modelo CRIE de Capitais do Conhecimento considera a gestão interna (capital estrutural, capital de relacionamento e capital intelectual) e a gestão externa ou ambiental do Conhecimento (capital ambiental) e foi criado a partir da reflexão teórica de conceitos criados em 1998 por Sveiby, Stewart e Edvinsson e da observação prática dos autores, Cavalcanti e Gomes (2000). O modelo prevê o monitoramento e gerenciamento de quatro capitais, apresentados a seguir, a fim de alcançar o sucesso da GC em uma organização.

a. capital ambiental: definido como o conjunto de fatores que descrevem o ambiente onde a organização está inserida. A análise do ambiente deve ser feita por meio da implantação de um modelo de Inteligência Competitiva.[9]
b. capital estrutural: um conjunto de sistemas administrativos, conceitos, modelos, rotinas, marcas, patentes, cultura organizacional e sistemas de informática, que permitem à organização funcionar de forma efetiva.
c. capital intelectual: refere-se à capacidade, habilidade, experiência e conhecimento formal, ativo intangível que pertence ao indivíduo e pode ser utilizado pela empresa para gerar valor.
d. capital de relacionamento: rede de relacionamentos de uma organização e seus colaboradores com seus clientes, fornecedores e parceiros. São alianças estratégicas para ampliar a presença no Mercado. Cavalcanti e Gomes (2000).

Os autores destacam a Inteligência Empresarial, definida como a combinação entre conhecimento, inovação e empreendedorismo, como sendo fator chave para o sucesso das organizações na Sociedade do Conhecimento e dão ênfase à importância da gestão dos capitais de conhecimento para isso.

[9] Inteligência Competitiva é um processo sistemático e ético de coleta de informações das atividades desenvolvidas pelos concorrentes e das tendências gerais dos ambientes de negócios.

3.2.3.1 Evolução do Modelo CRIE de Capitais do Conhecimento

Com o objetivo de se ajustar às necessidades do intitulado mundo VUCA[10] e a partir de experiências e estudos conduzidos pelos CRIE e registrados em um estudo de autoria de Thurler, Rodrigues, Cavalcanti (2021), o modelo de Capitais do Conhecimento ganhou algumas atualizações.

A primeira delas aconteceu em 2007 em consequência a uma demanda do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - BNDES para criação de um framework que possibilitasse a avaliação de empresas, a serem financiadas ou investidas pelo banco, visando o crescimento na economia dos intangíveis e permitir que elas desenvolvessem planos de ação para a construção ou aquisição de ativos e recursos intangíveis necessários para a criação de valor. Deutscher (2008) propôs então uma atualização do Modelo CRIE dos Capitais do Conhecimento e criou o chamado Rating[11] de capitais intangíveis que comparado ao modelo de Cavalcanti e Gomes (2000), acrescenta os capitais financeiro e estratégico e o capital intelectual passa a se chamar capital humano. (Thurler, Rodrigues, Cavalcanti, 2021)

Em 2014 a COPPE/UFRJ recebe a demanda dos Ministérios dos Esportes e da Ciência e Tecnologia, para avaliar os impactos das ações de intervenção estrutural realizadas para a adequação da cidade do Rio de Janeiro à Copa do Mundo FIFA 2014 e o CRIE fica responsável pelos impactos na área do turismo, propondo um sistema para identificar o valor dos capitais intangíveis e indicação de ações que gerassem um legado para a cidade. Rodrigues e colaboradores (2015) propoem então uma atualização do Modelo CRIE de Capitais do Conhecimento de 2007 e a criação do Modelo de impactos intangíveis de megaeventos, composta por cinco dimensões de capitais intangíveis: estratégico, estrutural, de relacionamento, humano e de ecossistema (figura 11), que, comparado ao modelo proposto por Deutscher (2008), se diferencia por priorizar identificar os impactos intangíveis de projetos e não os ativos e recursos intangíveis das organizações. Neste modelo o

---

[10] VUCA é sigla/acrônimo de *Volitility*, *Uncertainty*, *Complexity* e *Ambiguity* (volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade). Esses quatro conceitos são usados para descrever o mundo em que vivemos atualmente.

[11] Rating é uma avaliação que se refere ao mecanismo de classificação de crédito de uma empresa, um país ou um título. Essa avaliação é emitida por agências classificadoras de risco que avaliam a situação financeira do emissor (empresas, bancos, financeiras, etc.) e sua capacidade de honrar suas obrigações financeiras dentro do prazo.

capital financeiro passa a integrar o capital estratégico e o capital ambiental foi renomeado para capital de ecossistema (Thurler, Rodrigues, Cavalcanti, 2021).

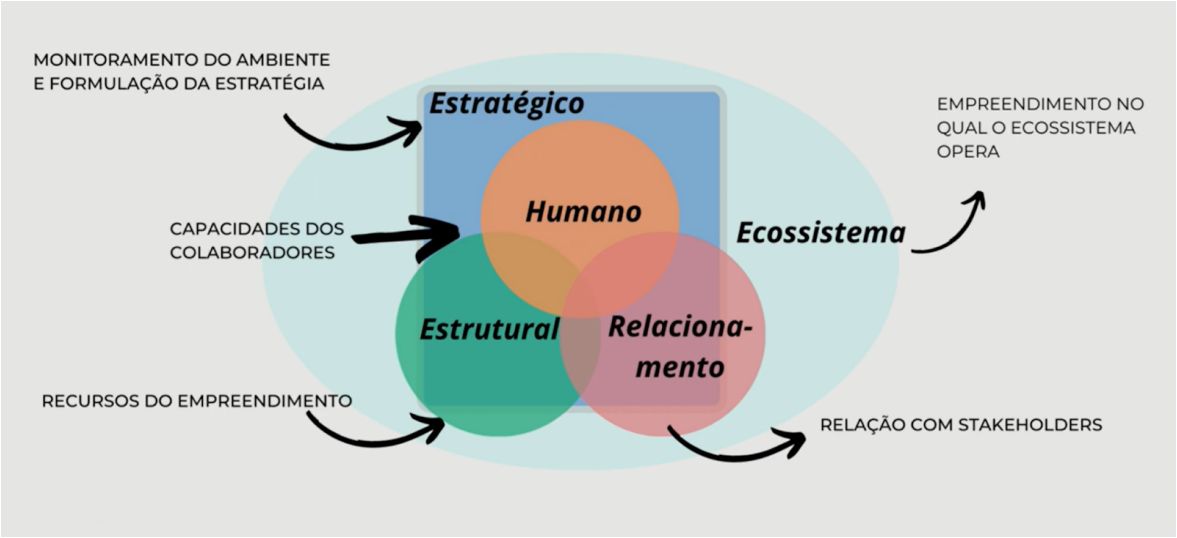

Figura 11. Modelo CRIE de Capitais do Conhecimento - Rodrigues e colaboradores (2015)
Fonte: Adaptado de Rodrigues e colaboradores (2015)

3.3 Gestão do Conhecimento Pessoal

A pesquisa sobre a GCP ainda é bastante incipiente e a definição sobre seu conceito está em evolução. Ela é, porém, muito promissora e influenciadora em diversas áreas, como por exemplo a GC.

Mas antes de citarmos as referências pesquisadas, sobre a GCP precisamos entender o nosso contexto atual de vida. Muitos analistas, referem-se a esse novo mundo de diferentes formas, mas com significados similares ou complementares, como sendo um dos mais transformadores no recorte “pessoas”, por exemplo, o mundo VUCA, foi introduzido pela *U.A. Army War College* e a proposta foi apresentar um mundo multilateral, mais volátil, incerto, complexo e ambíguo. Para Diamandis e Kotler (2012), eles destacam a *Era da Abundância*, ou seja, um mundo que se apresenta com muitas possibilidades, no qual o indivíduo poderá alcançar novos patamares, por meio das inovações tecnológicas que têm elevado padrão básico de vida de todos, fundindo os mundos físicos, digitais e biológicos e fazendo transformações em várias disciplinas do conhecimento, como na economia, indústria e comportamento.

Em decorrência a todo esse momento, que vem acompanhado com os avanços das tecnologias digitais e exponenciais, o indivíduo evoluiu de um mundo de escassez para uma quantidade enorme de conhecimento. Isso traz consequências diretas e indiretas para o volume de informações nos quais o indivíduo está exposto, fazendo com que suas escolhas e preferências mudem constantemente e mesmo a pessoa mais bem informada não consegue acompanhar.

A GC foi aplicada inicialmente para dentro de organizações, ou seja, foco no conhecimento que a empresa produz dentro do seu negócio de atuação, o componente pessoal, até então não representava grandes influências no processo.

O centro da discussão atual está em enfatizar, no desenvolvimento do indivíduo, para além da sua capacidade produtiva, as suas aptidões enquanto ser social e as suas habilidades e competências para construir uma rede de relacionamentos que resultará em conexões que geram valor. Segundo Jarche, 2017 (Jarche, 2017 *apud* Silva; Alves, 2019), além de ser uma atividade individual, a GCP é, sobretudo, social.

Uma pesquisa realizada em 2020 pelo *Institute for the future* com a participação do Instituto de Pesquisa da Universidade de Phoenix, de autoria de Anna Davies, Devin Fidler e Marina Gorbis, listou seis *drives* responsáveis por essas mudanças atuais: (1) Longevidade, (2) Máquinas Inteligentes, (3) Poder Computacional, (4) Novas Mídias, (5) Empresas super estruturadas e (6) Mundo conectado.

Para Cheong e Tsui (2011), eles realizaram uma revisão crítica dos modelos de GCP e, baseado nessa análise realizada pelo autores mencionados acima, concluíram que é claro o quanto a GCP progrediu para algo individual e focado na gestão da informação para um processo mais orientado a resultados e desenvolvimento de competências pessoais, interagindo com suas necessidades, propósitos e autoconhecimento.

Contribuindo para o mesmo tema, Jarche (2017), coloca que desenvolver a GCP requer tempo, esforço, autoconhecimento e, como desafio maior, destaca a

dificuldade cada vez mais de dar sentido às coisas que acontecem ao seu redor. Entende que o indivíduo possui a dificuldade de separar o que é importante do que não tem utilização, pois o que é inútil hoje pode ser útil amanhã. Para ele a GC é de pouco valor a menos que os resultados sejam compartilhados, conectados e que possam contribuir para ideias e construção de outros conhecimentos significativos.

Para chegar ao estágio em que o indivíduo consiga priorizar aquilo que é importante, sabendo como produzir, como conectar e compartilhar esse conhecimento, a técnica requer esforço para sua prática e aprendizado constante.

Pensando nesse processo, Jarche (2017), elaborou um modelo que sintetiza o melhor do conceito sobre GCP, o *framework Seek, Sense* e *Share*, segundo o autor, ele considera o modelo efetivo para a conexão entre a GCP e a GC organizacional, tendo como estrutura a divisão de três níveis com foco em curadoria do conhecimento coletivo, de indivíduo e equipes.

3.3.1 *Framework Seek Sense & Share*

Framework é um termo em inglês que, em tradução direta para o português, significa estrutura. Para Johnson e Foote (1988), *framework* é um “um conjunto de classes que formam o projeto abstrato para solução de uma família de problemas relacionados”. Em administração de empresas, um *framework* serve para pré-definir entregáveis comuns, ou seja, deve prover sugestões de solução para problemas semelhantes. Geralmente utilizados no desenvolvimento de softwares, estão presentes também na gestão e na performance, e como exemplo podemos citar o SCRUM, usado no gerenciamento de equipes ágeis, e o Cynefin, utilizado como guia para tomada de decisões em ambientes complexos.

Esta é a definição dada por Harold Jarche, criador do *framework Seek Sense Share* para GCP (figura 12), como base para a proposição da estrutura do seu modelo, conhecido pelo termo em inglês *Personal Knowledge Mastery*, onde *SEEK* equivale a como buscamos, filtramos e consequentemente, entendemos o mundo à nossa volta, *SENSE* é como damos sentido e criamos valor com o que filtramos e finalmente *SHARE* é a forma como contribuímos e compartilhamos para a sociedade essa criação de valor.

Figura 12. Framework Seek, Sense & Share
Fonte: Adaptado de Jarche (2017)

3.4 Desenvolvimento de Competências

Para entendermos o conceito de desenvolvimento de competências, iniciamos por entender o que são competências.

Magalhães, *et al* (1997) diz que competência é o "Conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que credenciam um profissional a exercer determinada função".

Bitencourt (2004) aborda a relação complementar entre a Aprendizagem Organizacional e a gestão de competências nas organizações. A competência não se limita a um nível abstrato, mas se traduz em práticas observáveis no trabalho, que, uma vez sistematizadas, permitem a disseminação do conhecimento individual para o coletivo. A Aprendizagem Organizacional contribui para a gestão de competências gerenciais, buscando incorporar a tensão criativa e os modelos mentais compartilhados às rotinas organizacionais. Ela destaca ainda a importância do ciclo virtuoso em que a aprendizagem contribui para o desenvolvimento de competências, à medida que se investe no desenvolvimento de competências.

Bitencourt (2004) cita as cinco disciplinas propostas por Peter Senge, que incluem o domínio pessoal, modelos mentais, aprendizado em equipe, visão comum e raciocínio sistêmico, como meios para desenvolver competências de forma mais abrangente. A autora destaca a importância de equilibrar práticas individuais e coletivas, formais e informais, e de considerar a competência como um sistema que envolve interação humana. Bitencourt (2004) aponta ainda a dificuldade de empresas em incorporar programas de formação e treinamento às práticas de trabalho e sugere que o desenvolvimento de competências deve ser abordado de forma holística e integrada, considerando tanto as habilidades individuais quanto as práticas coletivas e a interação humana.

Em tempos de crescente complexidade e disrupção no mundo do trabalho, caracterizado por alta volatilidade e incertezas e, consequentemente, dificuldade para a tomada de decisão e mudança, o Fórum Econômico Mundial lança o Relatório sobre o Futuro dos Empregos 2023, em edições bi-anuais desde 2016, com a expectativa de:

> "contribuir com uma ambiciosa agenda multissetorial para melhor preparar trabalhadores, empresas, governos, educadores e sociedade civil diante das disrupções futuras e empoderá-los a navegar por essas mudanças sociais, ambientais e tecnológicas". (WEF, 2023, p. 61, tradução nossa)

Diante desse contexto de rápida transformação, o documento revela uma elevada instabilidade das habilidades para o trabalho. A pesquisa realizada com 803 empresas[12] participantes na edição de 2023 indicou que 44% das habilidades mudarão em cinco anos. O resultado do estudo relaciona e analisa 26 habilidades, dentre as quais extraímos e atualizamos as principais para os trabalhadores do mundo de hoje. Elas são apresentadas a seguir em ordem decrescente de importância e com a indicação da categoria à qual pertencem:

1. Pensamento analítico (habilidade cognitiva);
2. Pensamento criativo (habilidade cognitiva);

[12] As 803 empresas participantes desta edição do *The Future of Jobs Survey* coletivamente empregam cerca de 11,3 milhões de pessoas, por 27 clusters industriais de 45 economias de todas as regiões do mundo, tendo sua mais ampla cobertura desde a primeira edição, em 2016. (WEF, 2023, p. 5)

3. Resiliência, flexibilidade e agilidade (autoeficácia);
4. Motivação e autoconsciência (autoeficácia);
5. Curiosidade e Lifelong Learning (LLL) (autoeficácia);
6. Letramento tecnológico (habilidade tecnológica);
7. Confiabilidade e atenção aos detalhes (autoeficácia);
8. Empatia e escuta ativa (trabalho em equipe);
9. Liderança e influência social (trabalho em equipe);
10. Controle e qualidade (habilidade de gestão e engajamento).

O profissional de hoje e do futuro precisa estar em constante atualização e desenvolvimento para conseguir navegar pelas rápidas mudanças sociais, ambientais e tecnológicas.

Na tentativa de compreender as possíveis competências necessárias, requisitos ou desafios postos ao professor do componente de PV, fizemos um exercício de reflexão a respeito das habilidades requeridas aos profissionais, de acordo com o *Future Work Skills* 2020, relacionando-as ao contexto a que nos dedicamos neste estudo e à atuação do professor de PV. Neste sentido, dentre as competências desejáveis, podemos citar:

- Capacidade de se relacionar;
- Desenvolver uma mente inovadora e facilmente adaptável às novas situações e que não se limite a usar os regramentos rotineiros do passado para construir soluções e saídas para os novos problemas e situações que surjam. Ou seja, possuir inteligência social: adaptabilidade situacional para fazer frente às situações inesperadas.
- Saber trafegar com agilidade e facilidade em ambientes de diversidade cultural e social, compreendendo as diferenças para reagir de forma positiva às novas situações e cenários. A diversidade é um elemento de extrema importância para o estímulo à inovação.
- Pensamento computacional para saber interpretar dados que surgem de forma exponencial. Por um lado ter claro que a qualidade dos paradigmas depende da qualidade dos dados utilizados e por outro ser capaz de responder às novas

situações e condições mesmo na ausência de algoritmos ou ferramentas tecnológicas.

- Letramento midiático para poder fazer frente às inter-relações atuais baseadas em mídias e redes sociais.
- Possuir um enfoque trans e interdisciplinar para fazer face aos problemas mais complexos dos momentos atual e futuro, como o aquecimento global e a questão da superpopulação. Possuir um conhecimento profundo e especializado em uma área do conhecimento mas ser capaz de lidar com conceitos e conhecimentos de diversas outras áreas. Isso requer curiosidade e vontade de aprender ao longo de toda a vida.
- Uma mente baseada em design que saiba perceber o que é necessário para se obter os resultados esperados. Ou seja, que pensamentos e procedimentos são e se tornaram necessários para o atingimento das metas de produção educacionais e profissionais.
- Diante do excesso de informação a que somos submetidos no dia a dia, ser capaz de filtrar o que é pertinente para aprimorar os métodos utilizados para lecionar a disciplina PV e descartar o não necessário.
- No caso do ensino à distância ou de aprendizado online, será fundamental saber criar ambientes propícios à produtividade e ao trabalho em equipe.
- De autoria do psicólogo Daniel Goleman, o conceito de inteligência emocional abarca a capacidade inata, ou a ser desenvolvida durante a vida, de gerir ou lidar com os próprios sentimentos e os dos outros.

3.5 Conceitos

Exploraremos a seguir algumas referências teóricas e conceitos que julgamos serem relevantes para a construção do entendimento do papel do professor no seu processo de aprendizagem, que tem fundamental importância no desenvolvimento integral do aluno, e que inspiraram a elaboração do *framework* VIDA.

3.5.1 Projeto de Vida

Como apresentado na introdução deste trabalho, o tema principal é o uso da GCP como meio para promover o crescimento pessoal e profissional do professor de PV.

Mas antes é importante entendermos o que significa o termo “Projeto”.

Segundo o PMBOK (*Project Management Body of Knowledge*), o conceito projeto é um esforço temporário empreendido para criar um produto, serviços ou resultado exclusivo, ou seja, é um complemento de componentes necessários para realizar e gerar algo novo. Dentro do conceito, existe o gerenciar projeto que tem como finalidade, definir e controlar os processos que envolvem o projeto utilizando técnicas e recursos de gestão, que são categorizados como: planejamento, execução, controle e encerramento.

O PMBOK adicionou na 6ª edição, o processo “Gerenciar Conhecimento do Projeto", enfatizando o quanto é importante realizar a GC ao longo do projeto.

Entendendo sobre o conceito projeto, a definição de PV está relacionada como o indivíduo planeja o seu presente e futuro na busca de melhores condições de vida e experiências que proporcione conhecimento, desenvolvimento e entendimento sobre seus desejos, fraquezas e oportunidades.

O PV tem como principal foco, ajudar o indivíduo a responder sobre “quem eu sou”, “o que eu quero” e “como as minhas escolhas podem gerar impacto positivo na sociedade”.

Observando na linha do tempo, há muitos séculos que a busca sobre o sentido e propósito de vida é uma preocupação da humanidade. Antigamente as respostas vinham dos saberes nas áreas de conhecimento da filosofia, ciência e religião.

Ao longo deste capítulo, apresentaremos alguns pensadores e pesquisadores que foram referência na discussão sobre o PV e determinantes dentro da sua época, para o desenvolvimento humano, no qual o sentido da vida a partir das experiências

adquiridas e da importância do processo de orientação que pais e professores podem aplicar para auxiliar o adolescente em sua jornada e construção do PV.

3.5.2 V*ontade de sentido* - Viktor Frankl

A busca pela felicidade e realização pessoal é um objetivo comum na humanidade. Porém, o que é felicidade depende de pessoa para pessoa, em seus diferentes contextos. Tendo vivido num campo de concentração da Alemanha nazista e passado pela dura experiência de trabalhos forçados, Viktor Frankl, fundador da escola psicológica da Logoterapia, observou a capacidade da solidariedade humana. Mesmo diante de condições degradantes, o ser humano tem uma última liberdade, a de escolher como agir diante das circunstâncias.

A adaptação da teoria de Frankl para o âmbito escolar pode ser observada na inclusão de PV, estabelecendo que é possível orientar os jovens a construírem seus próprios projetos de vida, sendo capazes de evitar desfechos indesejados e lidar com períodos conturbados de vida, como os anos finais do EM e a preparação para atuação profissional. Segundo o autor, não se deve perseguir o sucesso, ou a felicidade:

> Quanto mais o procurarem e o transformarem num alvo, mais vocês vão errar. Porque o sucesso, como a felicidade, não pode ser perseguido; ele deve acontecer, e só tem lugar como efeito colateral de uma dedicação pessoal a uma causa maior do que a pessoa, ou como subproduto da rendição pessoal a outro ser. A felicidade deve acontecer naturalmente, e o mesmo deve ocorrer com o sucesso. Vocês precisam deixá-lo acontecer, não se preocupando com ele. FRANKL, 1946

Desta forma, em contraponto ao sentido de prazer da psicanálise freudiana e ao *status drive* da psicologia individual de Adler, Frankl apresenta a ideia de que a razão para ser-se feliz não é uma busca que se encerra em si mesma, como uma autogratificação individualista ou busca por equilíbrio interno, como preconizam essas psicologias que o autor contesta. Em contrapartida, para Frankl, a busca pelo sentido não está no próprio sujeito, mas no mundo, referindo-se à

autotranscendência, em que a existência humana está relacionada a algo ou a alguém:

> Na verdade, o homem só se torna homem e só é completamente ele mesmo quando fica absorvido pela dedicação a uma tarefa, quando se esquece de si mesmo no serviço a uma causa, ou no amor a uma outra pessoa (Pereira 2007 p 127 cita Frankl, 1991, p 18).

Segundo argumenta Pereira (2007), a *vontade de sentido* de Frankl seria então uma motivação primária do ser humano, da qual derivam a vontade de poder e de prazer, o esforço mais básico do ser humano em busca de realizar sentidos e propósitos em sua vida. Nesse contexto, a felicidade e auto-realização seriam então efeitos da realização de um sentido:

> Assim como a felicidade, a auto-realização aparece como efeito, isto é, efeito da realização de um sentido. Apenas na medida em que o homem preenche um sentido lá fora, no mundo, é que ele realizará a si mesmo. Se ele decide realizar a si mesmo, ao invés de preencher um sentido, a auto-realização perde imediatamente sua razão de ser. (Pereira, 2007 p. 130 cita Frankl, 1988, p.38)

3.5.3 P*urpose* - William Damon

Por prever a busca de sentido, o PV é uma inquietação que está presente em diversos estudos ao longo da história da humanidade. William Damon (2009), psicólogo e estudioso do desenvolvimento humano, apresentou o conceito de *purpose* ou, em adaptação para o português, “projeto vital” após constatar em suas pesquisas a falta de compromisso por parte dos jovens com papéis que, de certa forma, definem a vida adulta e, em consequência a falta de compromisso, a ideia de vazio existencial. Damon (2009) define o conceito de *purpose*, que tem como influência o trabalho do psiquiatra austríaco Viktor Frankl, como "uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu" (Damon, 2009, p. 53).

Purpose, ou projeto vital, pode ser caracterizado por satisfação pessoal e uma forma ativa de participar na transformação da sociedade, atribuindo sentido

ético à vida e construindo identidade por meio da junção de interesses pessoais e coletivos. De acordo com o autor, são destacados três pontos principais nos projetos vitais.

a. amplitude e estabilidade: projetos vitais podem ser entendidos como uma espécie de meta, porém são mais estáveis e têm um alcance amplo, ao passo que as metas são mais pontuais e imediatas;
b. significado pessoal e autotranscendente – projetos vitais têm um significado pessoal, mas também têm um componente externo, que se traduz no desejo de fazer a diferença no mundo, de contribuir para assuntos que transcendem os interesses autocentrados; e
c. algo a ser realizado – projetos vitais não se orientam para um fim definido, dirigem-se sempre a uma realização, a uma forma de orientação a ser seguida no curso da vida. Essa orientação pode ser material ou não material, externa ou interna, perceptível ou não, mas trata-se de uma característica necessária, não em sua concretude, mas em seu senso de direção (Damon; Menon; Bronk, 2003).

3.5.4 Círculo Ikigai

Ikigai é uma palavra japonesa que significa "razão de viver", "objeto de prazer para viver" ou "força motriz para viver". De acordo com os japoneses, todos têm um ikigai e descobrir qual é o seu requer uma profunda e extensa busca de si mesmo.

Portanto, o Ikigai pode proporcionar ao indivíduo harmonia e satisfação permitindo alcançar a razão de ser ou o propósito para a sua existência, onde a busca pelo sentido na vida está profundamente ligada ao entendimento de quem somos (nossas crenças, relacionamentos, cultura, formação, etc.) e o que fazemos (profissão, vocação, trabalho, lazer, etc). No círculo Ikigai, ilustrado na figura a seguir, observamos a clara correlação entre estes aspectos.

Figura 13. Círculo Ikigai
Fonte: Dreamstime

É importante ressaltar que a proposta da filosofia Ikigai não é definir o ser humano por meio de seu trabalho, e sim encontrar sentido e satisfação ao combinar paixão, vocação, missão e profissão.

3.5.5 Autonomia e Protagonismo

Protagonista geralmente é o personagem principal de uma história, uma pessoa que se destaca e toma atitudes para mudar as coisas e colocar seus objetivos em prática.

Com objetivo de conhecer sobre protagonismo e autonomia no contexto do EM, com foco no professor de PV, realizamos algumas pesquisas de textos e artigos com análises e críticas.

Isso nos deu base para uma melhor compreensão sobre o tema e sua importância para o processo de capacitação e desenvolvimento do conhecimento pessoal e principalmente do modelo que estamos propondo.

Levando para o contexto do nosso trabalho, ser protagonista de sua própria história, é ser capaz de elaborar planos e engajar-se para realizá-los, essa é proposta que a disciplina PV tem como fundamento, ou seja, o aluno precisa identificar-se como protagonista da sua história, sentir a satisfação em fazer algo, desenvolver competências para empreender, se tornar um ser perseverante que desenvolve a consciência e significado do que é enfrentar os problemas reais com GC, planejamento e previsão de como executar.

Em vários modelos pesquisados, destaco as Escolas Referências Integrais de Pernambuco, onde o protagonismo juvenil foi bem debatido e acabou virando uma referência na educação. Nesse modelo, alguns projetos são elaborados pelos alunos com a finalidade de aprimorar competências de autoconhecimento, liderança e interação entre seus pares, a proposta é incentivá-los a se envolverem em processos de formação de projetos que acontecem no âmbito escolar, mas que estão relacionados a problemas cotidianos.

Essas escolas possuem uma visão de colaboração e de empreendedorismo, coloca o jovem como protagonista dentro de um modelo educacional que proporciona formas de exercer suas competências, seu sentido para vida através de projetos que o ajudarão no seu desenvolvimento pessoal e profissional, no qual ele vai se deparar quando sair da escola.

Ser protagonista ou ter autonomia é ser autor da sua história e o professor de PV, participa integralmente, mostrando ao aluno, o quanto ele deverá ser o destaque da sua trajetória e incentivando-o também a buscar sua liderança, formando assim uma rede que envolverá todo o sistema educacional.

O filósofo Antônio Carlos Gomes da Costa, um dos pensadores, em que as “Escolas Referências Integrais de Pernambuco” se basearam, defende que na avaliação interdimensional, onde busca-se a integralidade do estudante, é essencial que seja observado aspectos como o comportamental, relacional, cognitivo e interpessoal.

Voltando para a ótica de Paulo Freire sobre protagonismo e autonomia, esse tema envolve uma abrangência de significados importantes a ser observado. Na

prática os termos são vistos como uma postura atuante em seu contexto de vida e mostra de certa forma, positividade em suas ações como por exemplo: - a educação protagonista, onde o jovem traz suas expectativas e motivações para atuar na elaboração dos seus projetos, onde ele será o único responsável por esse processo. Existe também uma outra visão: o protagonismo político cuja sua participação está em diversos espaços de construção política, do coletivo e principalmente no ambiente da educação e comunitário, tomando posição ativa na confirmação e reivindicação de reconhecimento e suas leituras do mundo. Outro tipo de protagonismo é o cidadão que se responsabiliza pela sua vida em comunhão com as dos outros para seguir na direção da qualidade de vida, no atendimento aos direitos, do cumprimento dos deveres e compromissos coletivos.

3.5.6 Aprendizado ao Longo da Vida

LLL é um conceito que surgiu na Europa por volta de 1970, quando várias novas políticas educacionais se voltaram para a educação adulta. Tais medidas consideravam o aprendizado como um processo a ser continuado ao longo da vida, não limitando seu acontecimento somente à fase inicial da existência do indivíduo.

Em 1996 o conceito passou a ter notoriedade mundial, sendo indicado como o foco da educação, e estruturado em quatro pilares - (1) aprender a ser, (2) aprender a fazer, (3) aprender a aprender e (4) aprender para viver juntos - através do Relatório para Educação do Século XXI elaborado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), apresentado na Conferência Ministerial da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

O termo LLL em português pode ser entendido como "Aprendizagem ao Longo da Vida" (ALV) ou ainda Aprendizado Contínuo. Há várias formas de traduzir o conceito para outras línguas, contudo a compreensão da sua definição, origem e enfoque se faz necessária. Ressaltamos que ao longo dos anos houve muitas discussões a respeito da perspectiva a ser adotada na ALV. Regmi (2015) identificou que as mais diferentes abordagens e fundamentações existentes podem ser categorizadas em dois grandes grupos: a da Teoria do Capital Humano e a formação

humanística. Sendo essa última a base para a mais recente definição de ALV encontrada:

> Em essência, a Aprendizagem ao Longo da vida está enraizada na integração da aprendizagem e da vida, cobrindo atividades de aprendizagem para pessoas de todas as idades (crianças, jovens, adultos e idosos, meninas e meninos, mulheres e homens) em todos os contextos da vida (família, escola, comunidade, local de trabalho e assim por diante) e através de uma variedade de modalidades (formais, não formais e informais) que juntas atendem a uma ampla gama de necessidades e demandas de aprendizagem. Os sistemas de educação que promovem a ALV adotam uma abordagem holística e setorial envolvendo todos os subsetores e níveis para garantir a oferta de oportunidades de aprendizagem para todos os indivíduos (UNESCO, 2017, p. 2).

Segundo Lima (2012), internacionalmente coexistem duas visões do conceito, que se baseiam tanto nas necessidades do sistema econômico, como também da mudança social e da emancipação social e coletiva. Para Torres (2006), ainda com base na perspectiva humanística, a ALV deve possibilitar o autogoverno da própria vida do indivíduo, de forma que este supere as desigualdades sociais:

> - o que importa é a aprendizagem; - a sociedade da informação e a sociedade do conhecimento que estão emergindo supõem fundamentalmente o desenvolvimento de sociedades de aprendizagem e comunidades de aprendizagem;
>
> - a aprendizagem permanente é fundamental para a sobrevivência e para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, bem como para o desenvolvimento humano, social e econômico de um país; - existem muitos sistemas, lugares, meios, modalidades e estilos de aprendizagem; - é necessário assegurar oportunidades de aprendizagem para todos, durante toda a vida (TORRES, 2006, p. 3).

Por necessidade, a adaptação às mudanças é uma capacidade inerente à humanidade, estando assim além do contexto educacional. Portanto, praticar

conscientemente e constantemente a atividade de aprender contribui significativamente para toda a vida do indivíduo em suas várias dimensões.

Peter Jarvis (2006a *apud DOUTOR; ALVES, 2022*) define que a ALV é um processo ao longo do período da vida em que a pessoa por inteiro – corpo (genética, física e biologicamente) e mente (conhecimento, habilidades, atitudes, valores, emoções, crenças e sentidos) – experimenta situações sociais cujo conteúdo percebido é então transformado em termos cognitivos, emotivos e até práticos, sendo assim integrado na biografia do indivíduo, dando origem a uma pessoa em constante mudança (ou mais experiente).

Dessa forma, a proposta da ALV impacta vários contextos, não só as escolas e as universidades - incluindo a formação de professores -, mas também as indústrias e as empresas, tanto no nível do indivíduo como no nível da sociedade. É um compromisso global estabelecido no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável para a Educação (ODS4) “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de ALV para todos”.

Discutido pela comunidade internacional em 2015, no Fórum Mundial de Educação, na Coreia do Sul, o ODS 4, que norteará ações na educação até 2030, é também considerado como mola propulsora dos demais objetivos definidos relacionados à saúde, crescimento e emprego, consumo e produção sustentáveis, entre outros.

4. METODOLOGIA

4.1 Tipos de pesquisa

Para Gil (2007), as pesquisas podem ser classificadas com base nos objetivos e com base nos procedimentos técnicos. Quanto aos objetivos, esta pesquisa é considerada descritiva, pois busca o estabelecimento de relações entre variáveis, por meio da utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática, e preocupa-se com a atuação prática.

Já quanto aos procedimentos, a presente pesquisa é considerada de 2 tipos:

a. bibliográfica: utilizada para a elaboração da fundamentação teórica do trabalho; foram consultados livros, artigos, trabalhos já publicados e publicações em redes eletrônicas relacionados com os temas educação, PV, GCe GCP; e
b. documental: foram pesquisados documentos normativos e leis relacionados ao ensino no Brasil.

4.2 Coleta e Tratamento de dados

O método para coleta de dados adotado foi a entrevista, realizada com professores de PV e profissionais diversos de educação.

Os dados coletados foram tratados por meio do modelo do Duplo Diamante, uma ferramenta de aplicação da abordagem *Design Thinking*.

4.2.1 Design Thinking

Segundo Vianna et al. (2012), o *Design Thinking* é um processo utilizado para identificar problemas e gerar soluções de forma mais afetiva, através de trabalho colaborativo executado por equipes multidisciplinares, que decifram a questão com base em diferentes perspectivas e propõem respostas inovadoras.

Assim as observações feitas buscam responder às perguntas formuladas

com base na percepção dos fenômenos, não sendo um processo guiado pelo pensamento lógico, mas pelo pensamento abdutivo, não linear, de várias etapas, aberto a erros e aprendizagens.

A fase inicial do *Design Thinking* é a Imersão, subdivida em Imersão Preliminar e Imersão em Profundidade. A primeira procura a compreensão do contexto do projeto. Já a segunda, busca identificar as necessidades dos atores nele envolvidos. Ainda nessa etapa, é feita a análise e a síntese dos dados encontrados com o objetivo de entendimento global e definição de oportunidades e desafios.

Na fase seguinte, Ideação, são criadas ideias cuja seleção considera os objetivos do negócio, a viabilidade tecnológica e as necessidades humanas atendidas. Na última etapa, a Prototipação, tais ideias são validadas.

Cabe lembrar que a sequência em que as etapas ocorrem não é fixada (figura 14), ou seja, pode haver permeação de uma na outra ou até mesmo a ocorrência de retorno a uma etapa anterior a depender da necessidade do processo de criação.

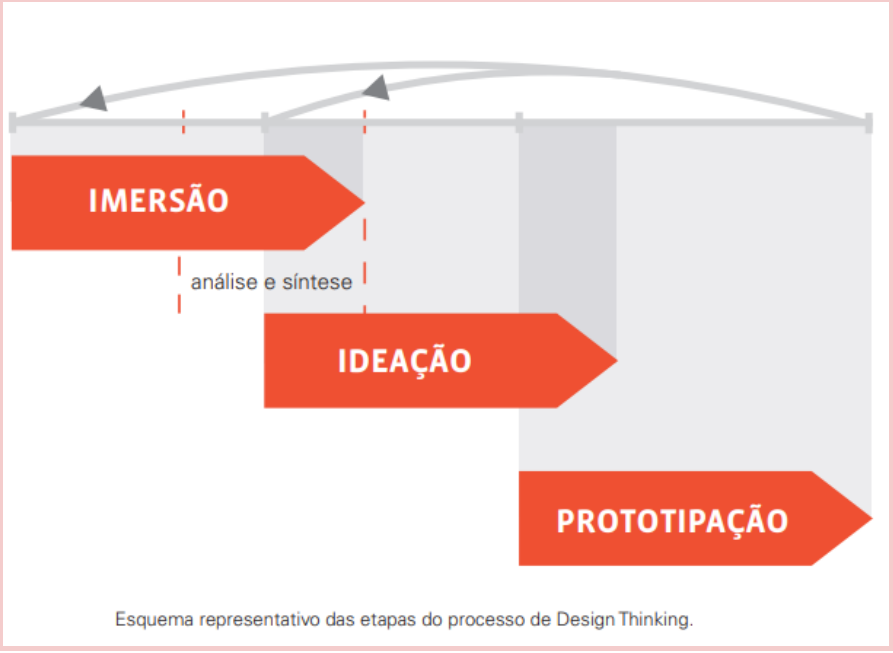

Figura 14. Esquema representativo das etapas do processo de Design Thinking
Fonte: Fonte: Vianna et al, 2012. p 18

A ferramenta Duplo Diamante, criada em 2005 pelo British Design Council, traz também essas fases e enfatiza a divergência e a convergência no decorrer

delas, como explicado a seguir:

O primeiro diamante é focado nos problemas. A primeira etapa é um período de divergência, ou seja, onde ocorrem descobertas e busca de ampliação do conhecimento sobre o assunto através da exploração do problema. Na fase seguinte, ainda no primeiro diamante, é o período de interpretação e alinhamento das descobertas, quando então as ideias são analisadas e convergidas para um único foco priorizado, que deverá ser solucionado.

O segundo diamante é focado nas soluções. Inicialmente aplica-se a busca e das possíveis soluções para o problema priorizado, divergindo ideias sem limites para chegar a um desenvolvimento de um resultado. E por fim, já novamente em fase de “convergência”, as ideias são analisadas com base em um processo de refinamento a fim de que a solução seja definida.

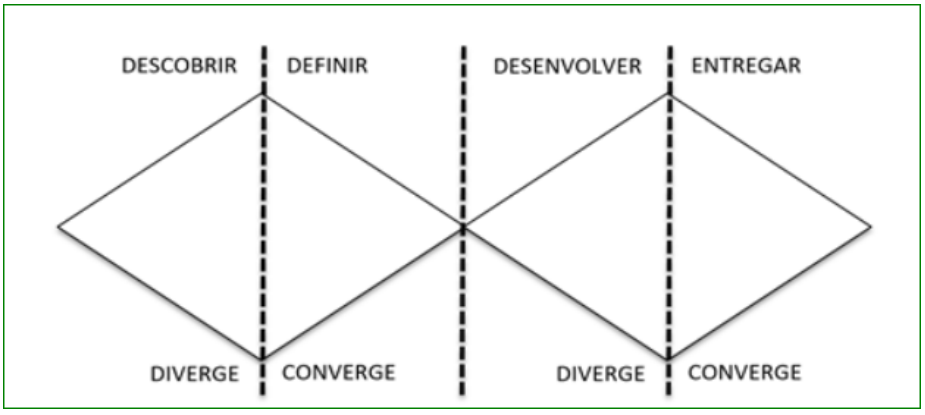

Figura 15. Duplo Diamante
Fonte: Adaptado de Pinheiro e Alt (2011)

Ainda, o Duplo Diamante pode ser utilizado juntamente com outras ferramentas. Nesta pesquisa foram elas:

a) Mapa de Stakeholders: aplicamos tal ferramenta com objetivo de auxiliar no processo de identificação das partes interessadas, conhecer o grau de impacto e de influência destas na atuação do professor e também do estudante. Salientamos que colocamos no centro o aluno que receberá por meio do AC, o valor gerado para o seu desenvolvimento e também o professor, conforme figura a seguir, por dois motivos: o primeiro porque ele

volta a ser um aluno nesse processo de mudança e também por ter ele a função principal de conduzir seus alunos na elaboração de seus PVs.

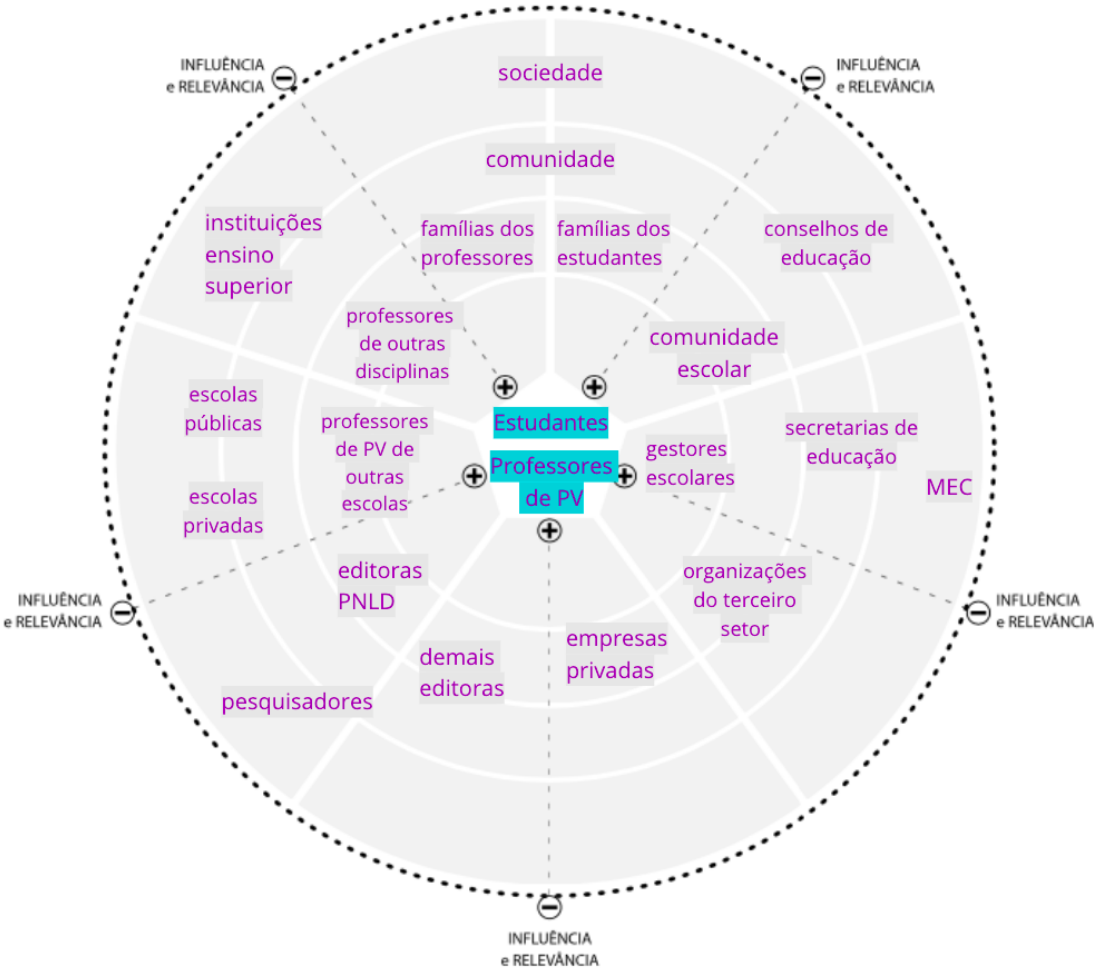

Figura 16. Mapa deStakeholders
Fonte: As autoras

b) Mapa de Empatia: na fase 1 de imersão preliminar, realizada em agosto/2022, por meio das respostas no questionário preenchido por professores e gestores educacionais, obtivemos um entendimento inicial da perspectiva de quem atua na ponta, vivenciando a implementação das mudanças. Em novembro/2022, com o intuito de aprofundar os questionamentos e estabelecer um diagnóstico do problema, elaboramos com base na ferramenta Mapa de Empatia perguntas que nos orientassem a um recorte mais específico para a proposição de uma solução viável que respondesse melhor aos desafios enfrentados pelo professor de PV. A

partir disso, elaboramos o mapa de empatia, conforme abordado no item 5.2.

c) Diagrama de Causa e Efeito: com o qual buscamos definir o problema central a partir da perspectiva ‘causas e efeitos’, com base nas análises das imersões realizadas, conforme abordado no item 5.3.

5. EXPERIÊNCIA DOS DOCENTES

Como explicitado anteriormente, definimos como *persona* para a elaboração da solução a que se propõe este trabalho: professora ou professor de PV de EM de ambos os períodos (regular e integral) em escolas públicas. Após pesquisa documental a respeito do contexto em que se insere a temática deste trabalho, seguindo os métodos de *design thinking,* partimos para uma pesquisa de campo, com a intenção de estabelecer diálogo com a *persona* e conhecer em maior profundidade suas perspectivas a respeito da atuação com o novo componente curricular sob sua responsabilidade. Nos propusemos, então, a tentar compreender melhor o problema em questão a partir da perspectiva de quem o vivencia, o próprio professor.

Esta seção dedica-se a explorar os resultados de aproximações realizadas com profissionais da educação para aprofundamento do tema da inclusão de PV em dois momentos distintos: fase de levantamento inicial e fase de aprofundamento.

5.1 Resultados da Fase 1 de imersão: levantamento inicial

Nessa primeira fase exploratória da pesquisa, realizamos no total 5 (cinco) questionários de forma *on-line* (via formulário Google) com profissionais de escolas públicas, sendo uma Diretora de Escola Estadual da zona oeste da cidade do Rio de Janeiro e 4 (quatro) professores também de Escolas Estaduais localizadas nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro.

Inicialmente, perguntamos para todos os profissionais sobre suas impressões a respeito do NEM. Na visão da Diretora de escola, a mudança tem seus pontos positivos e beneficiará toda a cadeia de educação no Brasil, pois entende que a partir dos itinerários, o aluno terá a oportunidade de desenvolver atividades que ajudará no processo de autoconhecimento, alinhando seus interesses, valores e competências com suas preferências profissionais:

> *“A1 - No Novo Ensino Médio o jovem realiza atividades de autoconhecimento dos interesses, habilidades, valores, características pessoais, pesquisa do conteúdo curricular dos itinerários formativos e do itinerário Formação Técnica e Profissional pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, o*

> *que o torna mais abrangente e com uma formação completa para o jovem".*

Na visão dos professores, a mudança no EM, tem boas intenções, mas existem algumas incertezas quanto sua execução, pois envolve uma cadeia pedagógica que precisa ser revista para atender às novas demandas e o suporte e infraestrutura que as escolas necessitam para que o processo esteja efetivamente conectado com a proposta de olhar para o futuro, conforme os relatos levantados na entrevistas:

> *"A2 - Algumas disciplinas tiveram sua carga horária reduzida e outras retiradas do currículo, o que acredito que não seja positivo" – "Acredito que pode já ajudar o adolescente a "gastar energia" (estudar) com que gosta, mas o meu receio é antecipar uma decisão de direcionamento para o futuro em uma idade imediatista e sem maturidade suficiente."*

Na sequência abordamos os docente, o entendimento sobre a disciplina PV especificamente, a nossa intenção era coletar as seguintes percepções:

- Qual o entendimento que os docentes possuem em relação a disciplina PV;
- Quais capacitações foram aplicadas e que estão disponíveis atualmente para os professores de PV;
- Em relação disponibilidade de infraestrutura física e tecnológica que a escola possui para atender às novas demandas;
- Quais os desafios da disciplina PV e a percepção do aluno nesse processo.

De forma geral, os docentes entrevistados entendem que a proposta da disciplina PV faz parte de uma metodologia focada em projetos de aprendizagem, identificação de valores e competências que ajudará o aluno a definir o sentido do seu propósito tanto pessoal quanto profissional. Por outro lado, só a proposta no "papel" não trará os resultados esperados, na visão dos docentes, a falta de suporte em relação a capacitação e a infraestrutura da escola são fatores de maior desafio:

> *"A1 - O PV é o que motiva um indivíduo a seguir em frente na busca por melhores condições de vida e na esperança de um futuro melhor. Muitos especialistas o definem como bússola, que aponta o rumo para onde caminhar ``. – Referente a suporte e capacitação – Foram realizadas reuniões pedagógicas mensais" – indicação de livros, apostilas e reuniões de formação".*

> *“A2 - Sobre a disciplina PV - A ideia é boa, mas os profissionais ainda não estão devidamente preparados para trabalhar com os alunos”. – “Proporcionar um caminho a ser escolhido quanto à profissão” – Sobre suporte e capacitação: Não acredito que tal preparação tenha ocorrido. Apenas lemos a respeito e fizemos escolha do livro didático, conforme a área de atuação”.*

Perguntamos sobre os principais desafios que os profissionais, sua equipe e seus pares encontraram para a implementação da inclusão do componente PV na sua escola, ela esclareceu:

> *“A1 – principal desafio - estimular os alunos a nova disciplina,*
>
> *“A2 - Os desafios são a formação condizente com as necessidades dos estudantes. Mais do que isso, se havia um interesse do governo, dos governos, em fazer um ensino técnico, que esse ensino técnico fosse completo, e não apenas de uma forma que não há profissional para formar esse estudante. Além disso, os estudantes estão vendo que essa disciplina não funciona. Estão faltando, estão desesperançados e não estão comparecendo às aulas. Além disso, em relação à questão cinco, esses alunos não podem ser avaliados. Nessa disciplina não consta avaliação. Então há um desinteresse pela disciplina, que eles mesmos escolheram. Então há um hiato aí muito grande em relação a essa disciplina. (AB1)”...*

Quanto ao *feedback* dos alunos, sobre a inclusão desse componente na grade curricular da escola:

> *“A1 - acham que é importante construir o estudante enquanto ser reflexivo”,*
>
> *“A2 - Um feedback que nós temos dos nossos colegas, professores, é que não há um comprometimento dos estudantes com a disciplina porque também não houve um comprometimento do governo em relação à implementação dessa reforma do ensino médio. Então há um hiato de discussão muito grande, tanto do ponto de vista cognitivo, emocional mesmo, porque eles não estão preparados para fazer escolhas fechadas, e essas escolhas vêm desconectadas do que o Estado mesmo oferece. Então um projeto que existe para não funcionar, não é? Os alunos não têm compromisso porque o Estado também não teve compromisso na implementação da reforma* (AB1)”.

Apesar das condições bastante desfavoráveis da educação brasileira descritas acima, inclusive com a reforma do ensino e a inclusão do componente PV

na grade curricular, como pudemos ver nessa primeira fase exploratória das entrevistas com os docentes e diretor de escola, a maioria deles compartilha algumas das críticas elencadas aqui, mas procuram, na sala de aula, ao máximo e sempre, fazer o possível e o impossível para que os discentes desenvolvam, ao cursarem a disciplina, o seu nível de consciência sobre a realidade brasileira, a sua capacidade de pensar autonomamente e o seu espírito crítico.

É importante lembrar também que o andamento da implementação da reforma depende muito do apoio das secretarias estaduais de educação e dos gestores das escolas. Assim, há estados em que ela está bem mais desenvolvida do que em outros, como fica claro também nas entrevistas.

5.2 Resultados fase 2: aprofundamento (mapa da empatia)

5.2.1 Entrevistas com professoras para entender a persona

Exploraremos a seguir os resultados das entrevistas realizadas no segundo momento de imersão, para uma maior e melhor compreensão e aproximação com um dos agentes fundamentais no desenvolvimento integral do aluno, ao lado do próprio aluno, o professor do componente curricular PV. Foram realizadas entrevistas com três professoras desse componente curricular de escolas públicas de EM cujas características representam a *persona* que guiou este trabalho, professor de PV de EM em escolas públicas. Das três professoras de PV entrevistadas, duas delas lecionam em escolas de Florianópolis, Santa Catarina, chamadas neste estudo de Professora-A e Professora-B, e uma no Rio de Janeiro, chamada de Professora-C.

As perguntas desta fase de imersão (vide APÊNDICE I) foram elaboradas com base no mapa da empatia para um entendimento mais empático e aprofundado das percepções desses docentes.

Embora tenhamos elaborado perguntas específicas para compreensão de cada um dos elementos do mapa de empatia, ordenadas em um rol sequencial, no caso das entrevistas, devido à fluidez dos assuntos e à dinâmica da conversa, vários temas se repetiram e, por vezes, foram aprofundados seguindo a abordagem da

própria entrevistada. Desta forma, o resultado dessas conversas está ilustrado na figura 17, que traz uma visão das respostas compiladas e organizadas pelos temas abordados pelo mapa da empatia, a partir da análise das autoras. Esses resultados serão abordados a seguir.

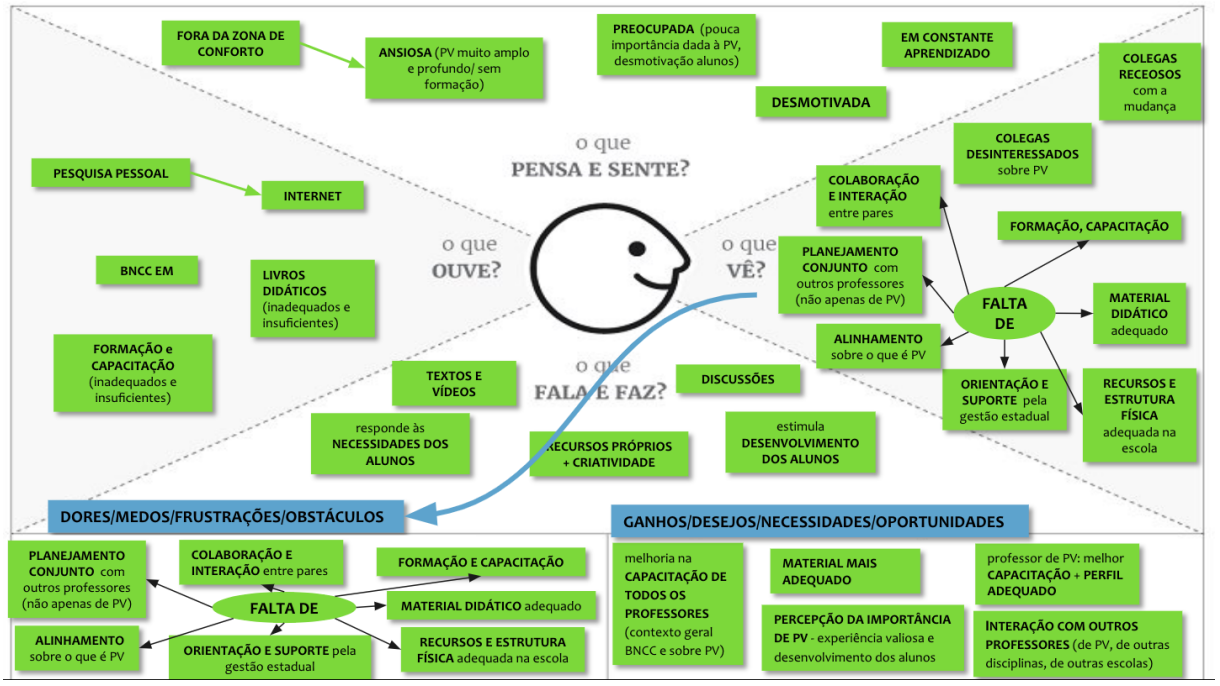

Figura 17: Mapa de Empatia: Entrevistas com Professoras de Projeto de Vida
Fonte: Criado pelas autoras

5.2.1.1 O que pensa e sente

A primeira pergunta feita às professoras nesta etapa da imersão foi sobre o seu sentimento em relação ao componente PV, sentimento este que foi depreendido também ao longo de toda a escuta.

Percebemos um misto de sentimentos em relação a PV. Muitos dos relatos nessa fase de imersão evidenciaram certa desmotivação e preocupação, em virtude dos inúmeros desafios enfrentados neste primeiro ano de implementação do novo componente. A Professora-B manifestou sentir-se ansiosa por ter que "*buscar sempre o novo*", por ter que sair da sua zona de conforto, representada por sua atuação anterior na área condizente com sua formação inicial, para a qual já tinha o material todo pronto. Essa ansiedade diante do novo componente e de suas incertezas também pôde ser percebida através do reconhecimento por essas docentes do esforço demandado para responder às complexidades inerentes ao

trabalho com este componente e também frente ao Aprendizado Contínuo que ele exige, pela constante necessidade de adaptação e resposta às interações com os alunos e as demandas que surgem.

5.2.1.2 O que ouve, fala e faz

Isso ficou mais claro quando exploramos como as professoras se preparavam e atuavam como docentes de PV, quais fontes e recursos utilizavam e como eram as aulas. As entrevistadas declararam que as aulas de PV demandam muito tempo e dedicação à pesquisa pessoal, em diversas fontes, para elaborarem suas atividades. A professora-A atribui essa necessidade de passar "*horas e horas correndo atrás de coisas que motivam [os alunos]*" à falta de suporte e má qualidade de cursos de formação ofertados. No caso da Professora-C, que recebeu "*apenas um livro e nada além disso",* ela relata que teve que desenvolver o conteúdo e sua aplicação e explica:

> Uso sites da Internet que estudam o assunto. Organizo os assuntos de acordo com a necessidade da turma, procurando textos, vídeos e situações cotidianas para estudarmos e debatermos sobre o tema. Inicio a aula a partir de textos ou vídeos e abro para a fala dos alunos e faço intervenções quando necessário.

Ao detalhar algumas atividades e práticas utilizadas nesse primeiro ano de implementação de PV com alunos do primeiro ano do EM, as entrevistadas deram exemplos de como os professores engajaram os alunos no desenvolvimento de habilidades diversas, desde o respeito a opiniões e perspectivas diferentes, o autoconhecimento e reflexão sobre o futuro profissional e como cidadãos conscientes, argumentação sobre temas atuais e polêmicos, comunicação e escrita criativa em diversas atividades que incluem debates, pesquisa documental e de identificação de problemas na comunidade, elaboração de propostas, autobiografia, mapeamento de sua rede de apoio, dentre outras.

Além da dedicação com o conteúdo e práticas para lecionar PV, ficou evidente a preocupação e necessidade de esforço das docentes para engajar e motivar os alunos, com o intuito de demonstrar a importância de PV, estimulando o desenvolvimento dos jovens. Por não reprovar, as professoras percebem que muitos

alunos não dão importância ou não se interessam por PV. Em Florianópolis, por exemplo, os alunos não recebem uma nota, mas são avaliados a partir de conceitos relacionados ao seu desempenho no desenvolvimento de habilidades propostas no programa. Segundo a Professora-B, isso exige um esforço para que os alunos não diminuam a importância de PV, não a desvalorizem por saberem que esta disciplina não reprova.

Pudemos verificar que o professor precisa desenvolver habilidades, gerenciar recursos e conhecimentos para suprir as demandas desse componente de tamanha complexidade e relevância para o planejamento de vida do aluno. Salientamos nossa percepção de um interesse genuíno e motivação desses profissionais em se dedicar ao outro (ver itens 3.5.2 e 3.5.3), e, sobretudo, fazendo-no de forma muito criativa, de modo a promover o desenvolvimento do jovem diante dessa complexidade.

5.2.1.3 O que vê e dores, frustrações e obstáculos

Ao serem questionadas sobre como percebiam o ambiente e contexto escolar e a interação entre gestores e professores da escola no que diz respeito à atuação com PV ("o que vê" no mapa de empatia), todas as respostas das professoras entrevistadas indicaram desafios percebidos em seu contexto de trabalho naquele momento. Esses e outros desafios também foram explorados e refletiram em perguntas sobre os principais problemas percebidos pelas docentes em relação à sua atuação, ao componente de PV e à sua implementação e sobre suas preocupações relacionadas à experiência e resultados dos alunos de PV. Portanto, ao consolidar o resultado das entrevistas no mapa de empatia, percebemos a relação direta entre o que o professor observa ao seu redor e sua percepção dos obstáculos para sua atuação ("dores, frustrações e obstáculos" no mapa de empatia).

5.2.1.3.1 Formação e capacitação

Dentre os principais desafios apontados nas entrevistas, podemos destacar a falta de orientação e capacitação dos gestores e professores, com a percepção de que os cursos ofertados pelas secretarias estaduais de educação são inadequados

ou insuficientes. Segundo a Professora-B, esses cursos são superficiais, geralmente on-line e sem interação, trocas, acompanhamento, devolutivas ou orientações.

A formação dos professores que assumem PV também é vista pelas entrevistadas como um grande desafio. A Professora-C mencionou que seu sonho seria *"*que apenas professores com o perfil para a disciplina a lecionassem, e não qualquer professor, simplesmente pelo fato de não estar com sua carga completa na disciplina de origem", que é o que ocorre atualmente.

Diante da complexidade que é conduzir PV e da falta de exigência de formação inicial específica ao professor de PV e falta de formação continuada adequada (ver itens 2.2.2 e 2.2.3), a Professora-A detalha que nesse trabalho com os alunos, questões muito pessoais da vida dos jovens, muitas vezes problemáticas com grande carga emocional, vêm à tona durante a exploração das dimensões do conteúdo do PV. Ao longo da entrevista, refletiu sobre seus inúmeros papéis para dar conta da complexidade que é o componente, sentindo-se por vezes psicóloga, assistente social, mãe, além de professora.

5.2.1.3.2 Orientação e suporte pela gestão estadual

Também evidenciamos o descontentamento com a falta de orientação e suporte aos professores de PV por parte da gestão estadual responsável, problema que também tem relação com a capacitação e preparação dos professores de PV pelos órgãos gestores estaduais. Aprofundando o tema, a Professora-B refletiu sobre as demandas que chegam da gestão estadual para que os professores atuem de forma a motivar o engajamento dos alunos, fomentar a inclusão e a diversidade, e utilizar metodologias ativas. Mas percebe que a Secretaria de Educação não aplica essas diretrizes em suas ações, inclusive em ações de capacitação dos docentes.

5.2.1.3.3 Interação, colaboração e planejamento

Outro aspecto que chama a atenção nas entrevistas é que todas abordaram a inexistência ou a falta de interação entre pares como um desafio importante para sua atuação. Essa constatação aparece tanto no que diz respeito à falta de interação com outros professores desse componente como com os professores das outras disciplinas, para um planejamento conjunto, já que ele permeia o currículo de

todo o EM de forma transversal. Elas destacam a inexistência de contato e colaboração com outros professores de PV da rede para a troca de experiências sobre a responsabilidade de lecionar o novo componente.

Isso se reflete na preocupação relatada por uma das entrevistadas com o planejamento da disciplina, a busca de atividades, e a preocupação com que os alunos não percebam a importância desse componente, que eles não se engajem. A Professora-B aponta a dificuldade de fazer um planejamento de longo prazo. E explica que o componente PV é muito amplo, aberto, dinâmico e fluido. Além disso, é difícil planejá-lo no início do ano, pois depende da interação com os alunos. Com uma percepção similar, a Professora-C relata seu sentimento em relação à PV: *"Em relação à disciplina PV me sinto aprendendo a leciona-la todos os dias, conforme a interação com os alunos vai acontecendo e suas demandas surgindo".*

5.2.1.3.4 Infraestrutura

Outras dificuldades foram levantadas nas entrevistas. Elencamos a influência do ambiente ou do contexto escolar sobre o seu trabalho com o componente PV perceptível pelo relato dos limites na estrutura física e recursos da escola, que impactam não apenas este componente, seus alunos e professores, mas a escola como um todo. A Professora-A aponta que o formato e a estrutura das salas de aula não favorecem o vínculo que precisam criar com os alunos deste componente. A ausência ou precariedade de outros ambientes, como laboratórios, também foram citados como obstáculos aos docentes de PV.

5.2.1.3.5 Material Didático

As Professoras A e B relataram problemas com a escolha e com o uso dos livros didáticos para PV. A escolha é muito difícil, pois os docentes têm pouco tempo para analisar muitos livros e fazer a opção, na prática, não conseguem analisar todas as obras e nem todos os professores participam. A Professora-B nos revelou uma constatação importante: "é apenas na prática que é possível saber se o livro é bom ou ruim". Ela afirma que seus alunos não gostaram do material e que ele não responde às necessidades dos alunos no desenrolar das aulas. Mais uma vez, percebemos que esse novo componente curricular é construído juntamente com o

aluno, a partir de oportunidades e necessidades evidenciadas a partir da relação entre o professor e seus alunos, ao longo do período letivo.

5.2.1.4 Ganhos, desejos, necessidades e oportunidades

Ao final da entrevista, uma das perguntas versou a respeito das principais necessidades e desejos do professor de PV, considerando as preocupações e desafios expostos ao longo da conversa, o que também apareceu ao longo de toda a escuta. Para melhor compreender os ganhos, oportunidades e desejos que as professoras identificam nesse contexto, é indispensável mencionar que as entrevistadas destacam a importância do componente de PV para o desenvolvimento integral dos alunos, como um ganho, ou experiência valiosa para o jovem. Nas palavras da Professora-C a partir do retorno que recebe de seus alunos é que a experiência é "produtiva e enriquecedora".

Pelo olhar da Professora-B, esse novo componente curricular proporciona a exploração de temas atuais e aprofundamento de discussões importantes, que estimulam o pensamento crítico, e que os leva a questionar padrões e pensar em novas possibilidades.

Quanto ao seu sonho maior em relação ao componente de PV, apesar de apontar para uma certa decepção e frustração, a Professora-A afirma: "meu sonho era ajudar na construção do caminho dos alunos". Para lecionar o componente PV ela precisou refletir sobre novas questões relacionadas ao seu papel como educadora. A Professora-B consegue perceber diversos e muitos potenciais e capacidades nos seus alunos que precisam ser desenvolvidos para que as possibilidades não sejam limitadas, não se percam, mas sejam, ao contrário, expandidas.

Ela sugere, inclusive, a construção de um laboratório de informática para o componente PV e para as outras disciplinas, de forma a utilizar a tecnologia a favor do ensino. Isso porque o seu sonho é associar a tecnologia ao desenvolvimento das atividades de ensino e dos potenciais dos alunos. Ela considera que essa nova situação permite à professora perceber melhor as capacidades e a criatividade dos alunos, e explorá-las ou desenvolvê-las mais facilmente. A Professora-A relata

desejar "uma sala com estrutura diferente, ter alunos menos desestimulados”, em ambiente mais acolhedor: cadeiras dispostas de forma circular, vídeo com som, sofás, puffs, tapetes, pequenos grupos. Ela imagina uma sala exclusiva para PV onde os alunos se deslocam até a sala.

Ainda sobre as necessidades apontadas durantes as conversas, a Professora-A também acrescenta a necessidade de haver tempo disponível no começo do ano, e periodicamente, destinado à interação com professores de outras disciplinas para construir planejamento interdisciplinar; e contato com outros professores de PV da rede, em dinâmicas sobre planos de aulas, erros e acertos, contextos diferentes, como lidar com problemas.

Quanto à formação do docente de PV, a Professora-B sugere uma melhoria na formação de todos os professores com relação ao contexto geral da BNCC, sobre o conteúdo do componente PV, bem como o incremento da interação com outros docentes tanto desse componente como de outras disciplinas, e de outras escolas.

Nessas falas, observamos o reconhecimento do valor do componente de PV pelas professoras e de seu esforço para motivar o aluno, demonstrando uma preocupação e desejo de contribuir com seu futuro, numa dedicação a essa causa externa que é a educação integral dos jovens.

5.2.1.5 Considerações finais sobre os resultados das entrevistas

Muitas das manifestações desses profissionais elucidaram seu descontentamento com os variados desafios que enfrentam, dentre os quais destacamos a falta de suporte e a falta de capacitação adequada que auxilie na formação continuada desse profissional e a falta de orientação e suporte por parte dos órgão gestores competentes.

Pudemos perceber que a relação do professor com o aluno nessa disciplina se tornou mais profunda e desafiadora, dado o aspecto pessoal do desenvolvimento do jovem nas diferentes dimensões exploradas pelo componente. Com isso, no dia-a-dia da sala de aula e em sua relação com seus alunos, além dos problemas comuns a todos os professores de escolas públicas do país, esse profissional precisa lidar com as diferentes realidades, necessidades e problemas pessoais e

sociais dos estudantes de forma mais aprofundada, tornando seu trabalho ainda mais complexo.

De maneira geral notamos a crescente complexidade para a atuação do professor do componente PV, somada à falta de uma formação específica que supra as demandas desse profissional responsável por leciona-lo. Ficou evidente, portanto, o reconhecimento do valor que PV tem no desenvolvimento do jovem e no planejamento do seu futuro, acentuando-se a preocupação com a trajetória e com os caminhos futuros dos alunos após o EM. Esse cuidado se reflete na perceptível dedicação desses profissionais em se adaptar às necessidades e desafios do novo componente curricular, utilizando recursos próprios e muita criatividade para motivar o jovem e atingir o melhor resultado possível.

5.3 Interpretação e Diagnóstico

Os resultados das fases de imersão deram subsídio para definição de um recorte específico para apresentação de uma solução de problema. Diante do objetivo proposto em relação ao componente PV, foi diagnosticado como a estrutura e escolas estão se preparando para execução no EM e nos deparamos com as deficiências no processo de desdobramento das estratégias globais ocasionado pela mudança no Ensino e principalmente do ciclo de capacitação dos docentes no processo.

Durante a fase de interpretação e diagnóstico identificamos algumas causas e efeitos para chegarmos ao real problema no contexto que estamos analisando, conforme ilustra o diagrama de causas e efeitos na figura 18.

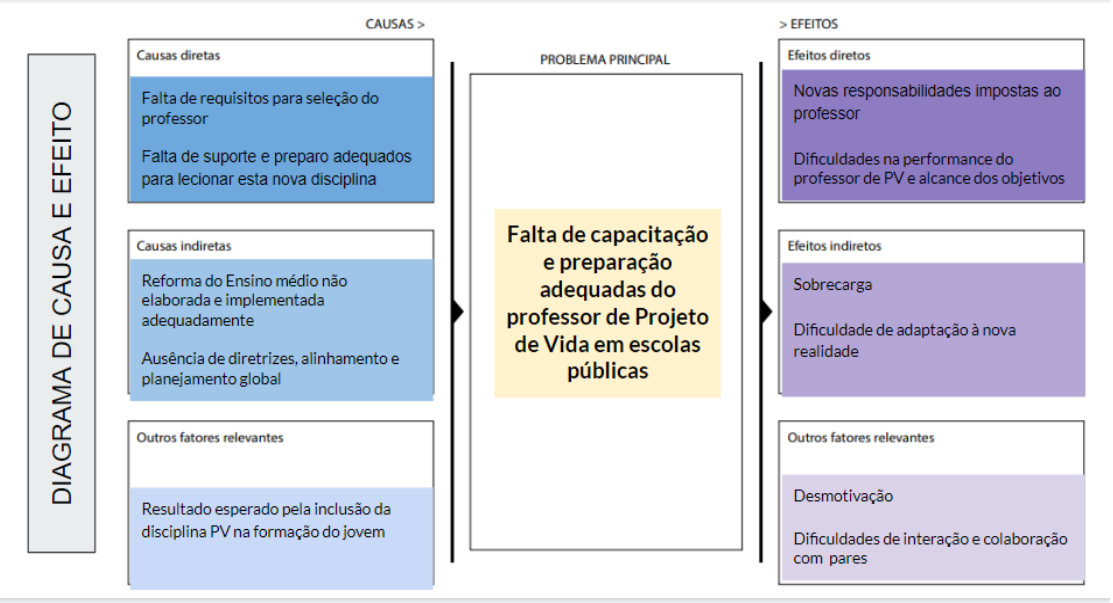

Figura 18: Interpretação dos resultados da investigação
Fonte: Criado pelas autoras

As causas identificadas foram: (1) Causas diretas: Falta de requisitos para seleção do professor; Falta de suporte e preparo adequado para lecionar esta nova disciplina. (2) Causas indiretas: Reforma do EM não elaborada e não implementada adequadamente; Ausência de diretrizes, alinhamento e planejamento global. (3) Outros fatores relevantes: Resultado esperado pela inclusão do componente de PV na formação do jovem.

Os Efeitos identificados foram: (1) Efeitos diretos: Novas responsabilidades impostas ao professor; Dificuldade na performance do professor de PV e alcance dos objetivos. (2) Efeitos indiretos: Sobrecarga; Dificuldade de interação e colaboração com pares.

Como resultado da fase de interpretação e diagnóstico, mantivemos o professor como foco principal do nosso projeto e identificamos a falta de capacitação e preparação adequadas do professor de PV principalmente em escolas públicas, por isso acrescentamos o recorte de professor de PV, de EM em escola pública e a necessidade de mudança do problema de pesquisa que passa de “Como podemos apoiar os professores de escolas públicas na atuação da disciplina PV para gerar efetivamente impacto positivo na vida de seus alunos, e consequentemente, família, comunidade e sociedade?” para “como a GCP pode contribuir para o aprendizado e desenvolvimento contínuo do professor de PV em escolas públicas e proporcionar

mais suporte, satisfação e melhoria no desempenho de seu papel fundamental para o desenvolvimento integral do aluno?

Após avaliação do contexto no qual se deu a reforma do EM, e em particular a inclusão da disciplina PV na grade curricular das escolas públicas, e principalmente após um diagnóstico dos desafios colocados aos docentes encarregados de lecionar essa disciplina nessas escolas, chegamos à explicitação do problema a ser resolvido neste projeto de final de curso na seguinte questão: como a GCP pode contribuir para o aprendizado e desenvolvimento contínuos do professor de PV em escolas públicas e proporcionar mais suporte, satisfação e melhoria no desempenho de seu papel fundamental para o desenvolvimento integral do aluno?

6. PROPOSTA DE SOLUÇÃO

A temática do PV segundo a perspectiva das mudanças implantadas pela reforma do EM convida todos a entenderem a sua interdisciplinaridade e a conexão de saberes que ela engloba. Ela retrata e espelha uma nova postura pedagógica dos ministérios, secretarias, instituições reguladoras, escolas e professores em que os alunos são chamados a percorrerem um processo de aprendizagem que estimula o diálogo entre diferentes metodologias, paradigmas e áreas de conhecimento. Visa-se com a sua criação o surgimento de novas reflexões e soluções que resultem por sua vez no desenvolvimento de novas ferramentas e linguagens a serem constantemente revisadas, adaptadas e aprimoradas de forma a atender às novas demandas sociais e de mercado.

Nesse sentido, a nossa iniciativa de tomar essa temática como objeto do nosso estudo buscou problematizar as lacunas e deficiências na formação e na capacitação dos professores tornadas visíveis com a inclusão do componente PV na grade curricular do EM. As pesquisas desenvolvidas no decorrer da elaboração deste projeto trouxeram à luz do dia interrogações, controvérsias e obstáculos diversos que precisam ser enfrentados o mais breve e profundamente possível. Nós buscamos oferecer, concomitantemente, subsídios para tal.

Vale ressaltar que a criatividade na busca de soluções é uma constante desde a implantação da nova reforma e a inclusão do componente PV na grade curricular do EM.

A reforma do ensino e a inclusão do componente PV na grade curricular das escolas de EM criaram uma nova situação e um novo cenário que requer a preparação de todos os agentes envolvidos para a abordagem e o encaminhamento de questões mais existenciais e de vivência pessoal dos alunos. Na medida em que as escolas passam a ser espaços onde os alunos são colocados diante de reflexões dessa ordem, eles são chamados a assumir novos e diferentes papéis sociais e a tecer novos laços afetivos e novas formas de interação entre si, com os demais agentes escolares, e com os seus pais e familiares.

Da mesma forma, o inusitado e os aspectos inesperado e inédito desta nova experiência e realidade demandam de alguns agentes, em particular dos professores do novo componente curricular PV, uma preparação e uma capacitação pessoal e profissional mais intensa e eficaz para que o seu novo papel nesse novo cenário possa ser desempenhado adequada e satisfatoriamente. Os antigos meios, ferramentas e instrumentos disponíveis e utilizados para a sua formação como professores tornam-se obsoletos e ultrapassados nesse novo cenário, que passa a exigir novos requisitos, padrões e critérios para que eles possam cumprir apropriada e corretamente o novo papel para o qual foram chamados. Foi diante desse novo desafio que o grupo decidiu prover o professor de PV com um modelo de GCP que lhe auxilie nesta complexa tarefa.

6.1 Modelo de Gestão do Conhecimento Pessoal aplicado ao Professor de Projeto de Vida - *Framework* VIDA

A solução proposta aproveita as contribuições da GCP para o aprendizado e desenvolvimento contínuos do professor de PV. Visou-se com isto proporcionar um melhor gerenciamento dos desafios enfrentados por ele na sua atuação diante das mudanças curriculares recentes no EM e da falta de suporte e capacitação para o exercício de suas novas responsabilidades como docente do componente PV. Tratou-se de municiá-lo da melhor forma possível, de capacitá-lo adequadamente para o exercício do seu papel fundamental no desenvolvimento integral e no planejamento da vida do aluno, o que certamente afetará a qualidade da educação prestada por ele nesta etapa do ensino e consequentemente a transformação social.

O modelo de GCP aplicado ao professor de PV foi pensado com base em alguns referenciais teóricos importantes, quais sejam: o modelo de referência em GC da SBGC, o modelo SECI, o *Seek, Sense and Share*, o Ikigai, e o modelo CRIE de capitais do conhecimento. Ele é um modelo que mistura elementos desses vários referenciais para a criação de um modelo específico pensado para o contexto da atuação do professor de PV.

Assim como o *Personal Knowledge Mastery* (PKM) ou, em tradução literal, o domínio do conhecimento pessoal, o modelo proposto tem como objetivo que os

indivíduos assumam o controle do seu desenvolvimento pessoal e profissional. O *framework* VIDA é um modelo criado para guiar os professores de PV em um processo continuado de procura, criação de sentido e compartilhamento de conhecimentos, cujo resultado é a reelaboração constante de si mesmo como um formador e gestor intencional do próprio conhecimento.

6.2 Conceitos norteadores

Para a concepção do *framework* VIDA relacionamos o conceito supracitado de PV (vide itens 2.2.2.2 e 3.5.1) ao esforço do professor para desenvolver suas habilidades de planejamento, de tomada de decisões conscientes e assertivas e de definição de metas e objetivos mais claros diante das suas novas necessidades e interesses neste novo contexto, com vistas a atingir os seus propósitos.

Para alinhar nosso entendimento sobre o senso de propósito relacionamos dois conceitos já explorados anteriormente e que foram norteadores para o desenvolvimento do *framework* VIDA: os conceitos de “vontade de sentido” de Victor Frankl e de “*purpose*” de William Damon (vide itens 3.5.2 e 3.5.3). Definimos senso de propósito como a busca ou a dedicação do professor de PV a uma causa externa que confere sentido à sua atuação na educação integral de jovens com impacto direto na transformação social. Compreendemos assim o senso de propósito como um elemento motivador que orienta as escolhas e as ações deste profissional e que, alinhado ao sentido, resulta em auto realização e satisfação, conferindo significado à sua atuação na sociedade.

Como condição indispensável em modelos de GCP, outros dois conceitos importantes para o modelo proposto neste projeto são os de autonomia e protagonismo do profissional, para a sua adesão e engajamento em todas as etapas do *framework* e para que se alcance os resultados esperados em todo o processo. Ou seja, os resultados atingidos no decorrer do processo e do desenvolvimento da gestão do seu conhecimento pessoal dependem da sua capacidade de adquirir autonomia e de se tornar protagonista, o que depende de motivação pessoal e de uma tomada de decisão informada e consciente. Com base nos referenciais teóricos apresentados no capítulo 3, para o incremento da sua autonomia é imprescindível

que o indivíduo desenvolva o seu autoconhecimento, descubra os seus reais propósitos e motivações e aprimore a sua capacidade de identificação das prioridades e objetivos necessários à execução das suas atividades, criando consequente e simultaneamente proatividade.

6.2.1 Pressupostos do modelo

Apresentaremos nesta seção os pressupostos do *framework* VIDA. Eles consistem nas características primordiais para o entendimento da sua aplicação sistemática na criação de condições para que o profissional que adere ao processo de GC proposto neste modelo consiga desenvolver as etapas do modelo de modo a obter os melhores resultados ao longo do processo. Os pressupostos se inter relacionam entre si de forma complementar, compondo o entendimento de importantes prerrogativas para o sucesso da aplicação do *framework*.

a. **A estratégia de GCP deve apoiar e estar alinhada ao propósito do professor**[13]. A GCP deve possibilitar ao professor o emprego e o desenvolvimento dos conhecimentos relevantes para o alcance do seu propósito, o que demanda conexão e manutenção do alinhamento entre o seu planejamento da GCP e o alcance dos objetivos estabelecidos por ele. Para tanto, entende-se ser de suma importância a elaboração de planos de ação para a construção e/ou aquisição de ativos e recursos intangíveis necessários para que o professor de PV exerça sua função com maestria. Dessa forma, o *framework* VIDA pressupõe a criação pelo professor de uma estratégia para ampliar e continuar construindo o seu repertório pessoal, o estabelecimento de metas para o seu desenvolvimento intelectual e para a aquisição de habilidades específicas. Ele implica também em criar um portfólio de aulas de sucesso através do mapeamento das melhores práticas e das lições aprendidas, em cultivar uma rede de relacionamentos profissionais e em armazenar as informações importantes em uma base de dados pessoal. É necessário que esse planejamento estratégico seja coerente com os referenciais

[13] Este pressuposto tem como referências o modelo de referência em gestão do conhecimento da Sociedade Brasileira de Gestão do Conhecimento (SBGC, 2020) e o conceito de capital humano do modelo de capitais de conhecimento do CRIE.

pessoais e profissionais do professor como ator e protagonista da sua própria trajetória de GC. Ele se reflete na sua vida pessoal e profissional e através da sua atuação como docente ele impacta o planejamento da vida dos alunos e a qualidade da educação oferecida a eles.

b. **A Gestão do conhecimento pessoal exige um comportamento facilitador[14].** O engajamento do professor de PV em todas as etapas do *framework* VIDA com vistas a atingir os resultados esperados dependem de uma atitude favorável que chamamos de "comportamento facilitador". Por comportamento facilitador entendemos uma postura do profissional ao longo do processo de GCP pautada por autonomia e protagonismo, para que o seu engajamento intencional facilite e potencialize o desenvolvimento dos seus conhecimentos e competências através de um gerenciamento pessoal consciente e eficaz. Deste modo, este pressuposto inclui a criação de sistemas administrativos pessoais[15] onde se destaca a importância do professor de PV elaborar um sistema de organização pessoal eficiente para gerenciar as suas rotinas e hábitos pessoais e profissionais. Tudo isso alinhado às suas crenças e valores pessoais e à sua bagagem de conhecimento e de experiências adquiridas ao longo da vida, fazendo sempre uso de ferramentas tecnológicas de suporte à gestão pessoal que lhe auxiliarão no exercício da sua função de professor de PV.

c. **Gestão intencional da rede de relacionamentos[16] para potencializar a geração de valor.** Por acreditarmos se tratar de um pilar fundamental da GCP e do aprendizado ao longo da vida, destacamos e incluímos como um dos pressupostos em destaque ao criarmos o *framework* VIDA manter e alimentar uma rede de relacionamentos que gere e agregue valor, oferecendo ajuda através do compartilhamento e da coleta de informações e conhecimentos. Ao gerir a sua rede de contatos o professor de PV tem a oportunidade de extrair e compartilhar ativos intangíveis de forma

[14] Este pressuposto tem como referências o modelo de referência em gestão do conhecimento da Sociedade Brasileira de Gestão do Conhecimento (SBGC, 2020) e o conceito de capital estratégico do modelo de capitais de conhecimento do CRIE.
[15] Baseado no conceito de capital estrutural do modelo de capitais de conhecimento do CRIE.
[16] Baseado no capital de relacionamento, do modelo de capitais de conhecimento do CRIE.

> estratégica e alinhada aos seus objetivos, gerando valor para ele e para os demais atores envolvidos.

Compreendemos portanto o alinhamento ao seu propósito, o comportamento facilitador do professor de PV e o gerenciamento da sua rede de relacionamentos como condições importantes para o sucesso da sua GCP como instrumento de aprendizado e desenvolvimento contínuos, e de dedicação à educação integral e à construção dos projetos de vida dos seus alunos. Por um lado, o propósito confere significado e serve como referencial para as escolhas na trajetória do professor enquanto gestor do seu próprio conhecimento e o seu comportamento facilitador funciona como um meio ótimo para o incremento da sua iniciativa e do seu engajamento, o que resulta em bons resultados neste processo. E por outro lado, a gestão dos seus relacionamentos de forma intencional e transversal ao longo de todo o processo potencializa a geração de valor através do compartilhamento e da ativação dessa rede.

6.2.2 Etapas do Framework VIDA

Conforme ilustra a figura 19, o *framework* VIDA é composto por quatro etapas representadas na imagem por suas iniciais: V - Visualizar o sistema; I - Ir em busca; D - Dar sentido e A - Agregar valor.

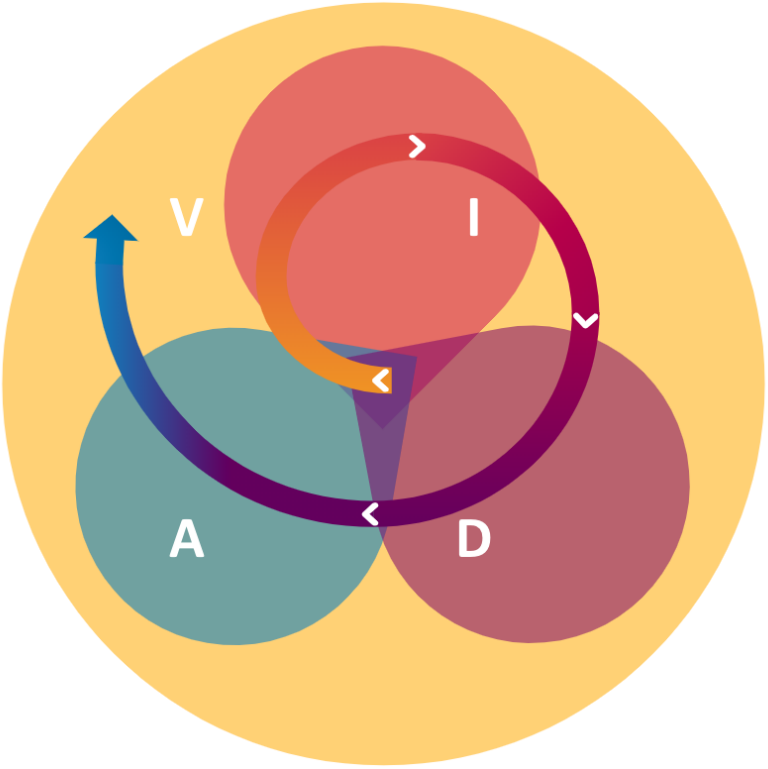

Figura 19: Modelo de Gestão do Conhecimento Pessoal aplicado ao Professor de Projeto de Vida - *Framework VIDA*
Fonte: Criado pelas autoras

6.2.2.1 Visualizar o Sistema

Esta é a primeira etapa e o ponto de partida do *framework* VIDA. Representada por um círculo que dá fundo a todos os outros elementos, esta etapa estabelece a base necessária para o início e a continuidade do processo de GCP, de forma sistematizada e intencional. Nela, o professor é convidado a fazer (1) uma análise do ambiente interno, ou diagnóstico pessoal, e (2) uma análise da sua relação com o meio em que atua e com o contexto que o cerca, ou seja, do seu ambiente externo. Com isso, o professor passará então para (3) o desenvolvimento da sua estratégia de GCP[17], o que marca e encerra esta primeira etapa do VIDA. A seguir, explicaremos cada um destes passos em maiores detalhes.

[17] Os desafios complexos e a falta de suporte presentes no ponto de partida da trajetória percorrida pelo professor de PV, bem como a etapa de autoavaliação e de diagnóstico (Visualizar o Sistema) pelo qual ele precisa passar no *framework* VIDA nos remetem, ou se assemelham, à etapa da criação e da gestão do conhecimento sugerida por Nonaka e Takeuchi, que se caracteriza pelo conhecimento tácito individual que necessita da troca entre indivíduos e da socialização para ser convertido em conhecimento tangível.

Primeiramente, dando seguimento aos pressupostos do *framework* VIDA, o alinhamento ao seu propósito demanda do professor de PV um exercício de (1) autoconhecimento e diagnóstico pessoal para reconhecer referenciais importantes, como o seu propósito e valores pessoais que lhe guiarão em sua atuação, aliados aos seus interesses e ideais de vida. Nesta fase também é necessário fazer uma sondagem do que já se conhece e domina e o que é preciso desenvolver, com um mapeamento dos seus conhecimentos e competências, através da identificação dos que são mais estratégicos para a resposta a desafios de conhecimento. Faz parte também desta compreensão aprofundada de si o entendimento do seu perfil profissional, com o reconhecimento dos seus pontos fracos e fortes, o que contribui para a identificação de lacunas em áreas que necessitam ser desenvolvidas. Neste momento também é importante que o professor identifique os recursos disponíveis em termos de relacionamentos chave e redes de contato para auxiliá-lo no processo[18]. Tudo isso permite ao professor compreender os conhecimentos e competências que deverão ser priorizados.

Em complemento ao diagnóstico pessoal e a partir dele, nesta etapa o professor também deve realizar (2) uma análise do seu ambiente externo para um melhor entendimento do contexto que o cerca em sua atuação profissional. Isto é fundamental para uma melhor compreensão do seu posicionamento nesse meio. É necessário dedicar-se a identificar os recursos disponíveis na escola, suas diretrizes e os principais desafios enfrentados por sua comunidade escolar. Além disso, o profissional deve procurar ter um entendimento do perfil, das necessidades e dos interesses mais gerais dos seus alunos e conhecer a comunidade em que a escola está inserida, para tentar entender a realidade dos seus alunos, familiares e comunidade. Neste momento o professor deve inclusive reforçar seu entendimento sobre o plano pedagógico da escola e sobre o novo componente PV para ter mais clareza sobre os objetivos deste componente sob sua responsabilidade, que é transversal em relação às demais disciplinas da grade curricular. Desta forma ele poderá reconhecer também os conhecimentos e habilidades necessários e as oportunidades para o seu desenvolvimento como professor de PV. Destacamos aqui a importância do diferencial competitivo[19] do professor, ou seja, da sua capacidade

[18] Aqui entra gestão de capital de relacionamento (?)
[19] Baseado no conceito de capital ambiental do Modelo de Capitais de Conhecimento do CRIE

de analisar o seu ambiente externo e dos seus alunos para entender como ele pode orientar diferentes perfis de alunos em contextos diversos e aplicar estratégias distintas para a construção dos projetos de vida dos seus alunos.

À medida em que ele avança na sua reflexão e na sua avaliação diagnóstica pessoal em sua relação com o ambiente externo, ele cria insumos que lhe darão subsídios para o reconhecimento das suas necessidades e prioridades. Esta etapa lhe auxiliará na definição dos seus objetivos e na elaboração (3) de uma estratégia de GCP relevante. Esta estratégia guiará o professor na sua tomada de decisão coerente em relação aos desafios de conhecimento e aos seus objetivos, proporcionando uma base para escolhas conscientes e mais assertivas e para o emprego de esforço direcionado às ações necessárias e úteis para a obtenção de melhores resultados neste processo de desenvolvimento.

Pular esta etapa pode tornar mais difícil a obtenção de uma visão clara de onde se quer chegar, dos objetivos almejados, dos pontos fortes e fracos que necessitam de atenção, das oportunidades e desafios que possa a vir enfrentar, resultando na tomada de decisões precipitadas, de ações mal orientadas, de perda de tempo e recursos. Sem uma estratégia é mais difícil manter o foco e a motivação.

6.2.2.2 Ir em Busca

Seguindo para a segunda etapa do *framework* VIDA, **Ir em busca** diz respeito a como buscar, organizar e desenvolver conhecimentos e habilidades identificados e definidos ao **Visualizar o sistema** e traçar a estratégia durante a etapa anterior. Essa busca se dá por meio de recursos e informações externas, mantendo atualizados os conhecimentos que já possui e encontrando meios e pessoas-chave que possam contribuir para o seu desenvolvimento e para a obtenção de objetivos definidos. Ao mesmo tempo em que lhe dá suporte na gestão destes relacionamentos, oferecendo ajuda, compartilhando, colhendo informações e conhecimentos, e assim gerando valor para as pessoas identificadas como chaves e para os novos atores, mantendo e aumentando a sua rede de contatos.

Esta etapa do *framework* VIDA se inspira em grande parte nos momentos *Seek* e *Sense*, que se referem a como buscamos, filtramos e consequentemente

entendemos o mundo à nossa volta, no *framework* de Harold Jarche e nas etapas de externalização, onde o conhecimento tácito é convertido em conhecimento explícito, e de combinação, onde o conhecimento explícito se combina com os outros tipos de conhecimento já existentes, do modelo SECI de criação de conhecimento de Nonaka e Takeuchi.

Vale sinalizar que pular esta etapa pode gerar lacunas em relação ao necessário desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para se alcançar os objetivos traçados.

6.2.2.3 Dar Sentido

Seguindo o caminho desenhado pelo *framework* VIDA, esta é a etapa em que o professor de PV, após um primeiro momento de análise das informações disponíveis, dos conhecimentos adquiridos, e das habilidades desenvolvidas, busca compreendê-los, bem como entender como outras pessoas realizam as atividades que o interessam, visando destacar as melhores práticas e lições disponíveis. Ele registra também as lições aprendidas por ele e as melhores práticas dentre as suas experiências. O objetivo a ser alcançado com estas reflexões é o de "se libertar" para experimentar o novo e deixar-se levar pelo seu entusiasmo, com vistas a obter não somente ganhos financeiros, mas principalmente satisfação pessoal e alinhamento com o seu propósito de forma autêntica, harmônica e sustentável, com empatia, praticando habilidades de entendimento de si e do outro e simulando a sua atuação na jornada de PV dos seus alunos.

Esta etapa é tão importante quanto as anteriores para a construção da identidade deste professor enquanto orientador do PV de seus alunos. É onde ele encontra e entende a sua própria maneira de lecionar PV ao dar sentido e internalizar o que é novo para ele e, desta forma, utilizar tais insumos no seu aprendizado, que se torna assim pró-ativo.

É nesta fase também que se espera que o professor encontre respostas para questionamentos como: Qual é a minha principal motivação (causa)? Quais são os meus interesses? Como aplicá-los no desenvolvimento do meu trabalho como professor de PV? Qual será o resultado para que eu possa alcançar o meu objetivo maior? Onde faz mais sentido aplicar os meus conhecimentos e as ferramentas disponíveis no PV dos alunos? Como eu posso usar múltiplas habilidades (pessoais

inclusive) em outros contextos para gerar e agregar valor, satisfação, e motivar o aluno? Como aplicar meus conhecimentos para gerar valor para a sociedade? Eu me sinto mais preparado para lecionar? Tenho mais satisfação em dar aula? Eu consigo e estou disposto a lidar com a complexidade que envolve a construção do PV dos meus alunos?.

Esta etapa do *framework* VIDA se inspira em grande parte no círculo Ikigai, apresentado no capítulo 3, que representa a busca por proporcionar ao indivíduo harmonia e satisfação no seu caminho para alcançar sua razão de ser ou o propósito para a sua existência. Ela se inspira igualmente nas fases do modelo SECI de criação de conhecimento de Nonaka e Takeuchi, em particular nas suas fases de 1) internalização, onde há a conversão de conhecimento explícito em conhecimento tácito, e 2) de socialização, onde há troca de conhecimento tácito entre indivíduos.

Negligenciar esta etapa pode resultar no não entendimento de como as informações adquiridas e as habilidades desenvolvidas pelo professor se interrelacionam com a sua estratégia e com os seus objetivos pessoais. A falta de vivência e experiências suficientes por parte do professor, e/ou o seu desconhecimento da comunidade e do contexto escolar local podem gerar nele insegurança no momento de cumprir a sua responsabilidade de atender as necessidades dos seus alunos.

6.2.2.4 Agregar Valor

Esta é a última fase do modelo VIDA. Nela propõe-se uma avaliação por parte do professor sobre o seu engajamento e os resultados obtidos por ele ao percorrer o primeiro ciclo completo da espiral do *framework*. O propósito desta fase é o de constatar a capacidade real desta ferramenta de GCP proposta pelo grupo de contribuir para o aprendizado e o desenvolvimento contínuos do professor, bem como o de avaliar o seu nível de suporte na produção de satisfação pessoal e na melhoria do desempenho deste profissional no seu papel essencial para o desenvolvimento integral do aluno.

Outro aspecto essencial desta etapa é o de suscitar a coparticipação e a troca do que foi adquirido pelo professor durante o processo de desenvolvimento pessoal e profissional e de construção da sua identidade de orientador, propiciando a colaboração entre pares através do compartilhamento de recursos, ideias,

experiências, resultados, melhores práticas, lições aprendidas, dentre outros aspectos. Abre-se assim a possibilidade de se criar uma comunidade de prática onde o incremento do conhecimento da rede representa a geração de um valor incomensurável.

Lembremos aqui a fase 4 do modelo SECI de Nonaka e Takeuchi, de internalização, que inspirou esta última etapa do nosso *framework* VIDA. Nela a agregação de valor se dá na amplificação do conhecimento explícito através da sua conversão em conhecimento tácito mais complexo e de nível superior, resultando em novos modelos mentais e na expansão do *know-how*.

O último passo para fechar o ciclo da espiral que ocorre nesta etapa se caracteriza pela reavaliação da efetividade da estratégia empregada em garantir a continuidade da GCP. Em particular verifica-se o seu êxito em lograr que o professor, à medida em que vai percorrendo as diversas etapas do *framework* VIDA, se transforme em um multiplicador das suas próprias práticas de ensino do componente PV. O sucesso no emprego desta estratégia possibilita que o professor crie uma corrente de impacto com valor para toda a rede, desde o aluno até a comunidade como um todo.

Esta etapa do *framework* VIDA se inspira em grande parte no modelo de referência da SBGC, onde a GC deve estar alinhada à estratégia do negócio. Ela se inspira também no modelo de capitais do conhecimento do CRIE que sublinha a importância de haver um ambiente facilitador para a GC fundamentado em uma boa gestão dos vários tipos de capitais: 1) de relacionamento, através da criação de alianças estratégicas para ampliar a sua presença, 2) ambiental, com a implantação de um modelo de inteligência competitiva, e 3) intelectual, onde o ativo intangível pertencente ao indivíduo passa a ser utilizado pela empresa para gerar valor.

Alertamos para os prejuízos que a não aplicação dos conceitos desta etapa causará ao correto monitoramento do progresso e à implementação dos ajustes necessários. Como consequências possíveis pode-se citar a perda de oportunidades de crescimento e do *feedback* necessário para guiar o processo de desenvolvimento e de geração de valor e impacto na rede.

6.2.3 Elementos do framework VIDA

Além das etapas apresentadas anteriormente, o *framework* VIDA contém aspectos visuais significativos e representativos dos marcos principais da evolução dos professores de PV no seu percurso de GCP. Estes elementos são os que seguem:

a. **Área de sobreposição central:** Representa o propósito, fator motivador para o engajamento do professor de PV, bem como a união entre as quatro etapas do *framework* VIDA para uma abordagem sistemática de melhoria contínua e *LLL* em um processo iterativo e interativo. Sinaliza o ponto de partida da espiral.
b. **Áreas de sobreposição entre as etapas:** As sobreposições entre as quatro etapas do processo de desenvolvimento da GCP do professor, que ocorrem ao longo dos esforços necessários empregados por ele ao percorrer a espiral do conhecimento, representam as permeabilidades entre as etapas. Elas não são estanques, ao contrário, se sobrepõem com idas e vindas ao longo do percurso. Sinalizam mudança de etapas e pedem por ações específicas listadas a seguir:
    - durante todo o processo existe a sobreposição entre as diferentes etapas e a etapa Visualizar o sistema, tendo em vista que ela demanda a todo momento um planejamento alinhado aos objetivos de cada etapa;
    - a sobreposição entre Ir em Busca e Dar Sentido sinaliza o alinhamento entre o desenvolvimento de ações planejadas e a experimentação necessária para a criação de conhecimento;
    - a sobreposição entre Dar sentido e Agregar Valor indica a necessidade de se avaliar o desempenho das ações experimentadas e de se analisar o impacto causado, através da utilização de indicadores pré definidos; e
    - a Sobreposição entre Agregar valor e Ir em Busca representa a revisão da estratégia e o início de um novo ciclo que ocorre ao se percorrer um novo anel da espiral de GCP.
c. **A Espiral**: Com inspiração no modelo SECI de Nonaka e Takeuchi, a espiral dá forma ao movimento percorrido pelo professor na criação e

amplificação da sua GCP. Ela ilustra a ideia de construção gradual por meio de interações sociais e cognitivas, em um processo contínuo e iterativo. Representa a ideia de que a criação de conhecimento não é linear. Cada anel da espiral representa um momento específico do conhecimento, da sua criação e gestão, ao incorporar o que estava presente no anel anterior acrescido de novos modelos mentais mais complexos e da expansão do *know-how* original. O início, localizado na área central do diagrama, representa o propósito de ser professor de PV, e representa o principal referencial em todo o processo, já que aponta para a dedicação deste profissional à uma causa externa, no caso a educação de jovens. Ao contrário do que ocorre no modelo IKIGAI, neste *framework* partimos do centro, do propósito.

d. **Mudança de cores na Espiral:** Esta mudança representa as mudanças necessárias e também provocadas no professor durante a sua jornada de GCP.
e. **Seta ao final da Espiral:** Esta seta representa a continuidade do movimento iniciado pelo professor ao aderir à GCP como ferramenta de desenvolvimento pessoal e profissional com vistas à obtenção de um AC. Ela pode significar também o início de um novo ciclo de aprendizagem.
f. **Setas brancas na Espiral:** Estas setas indicam o início dos esforços necessários em cada fase, e ocorrem à medida em que o professor avalia se ele já completou os passos necessários para seguir adiante para as demais etapas com vistas a alcançar os seus objetivos.

Desta forma, concluímos que o *framework* VIDA de GCP proposto, ao ter como foco a sua aplicação ao professor de PV, visa preencher deficiências na sua capacitação principalmente no caso das escolas públicas. Lembremos que as mudanças implementadas no EM, dentre as quais a nova formatação da grade curricular com a inclusão, dentre outros, do componente PV, resultaram em novas demandas e desafios para os professores. A missão deste professor passa a ser mediar e auxiliar os alunos na construção do seu próprio PV.

As referências teóricas que nos inspiraram para a criação do *framework* VIDA respondem a desafios de organizações e empresas, e não de indivíduos em

condições específicas como é o caso do professor de PV. Esses modelos abordam e analisam a GC criado ou gerido nas e pelas organizações, enquanto o *framework* proposto por nós visa preencher lacunas na GCP do professor de PV. Ou seja, o *framework* VIDA foi desenvolvido, se destina, e está centrado na necessidade de proporcionar apoio e suporte aos professores de PV em seus novos desafios ao lecionar esse novo componente curricular.

Vide abaixo uma matriz comparativa dos modelos teóricos que inspiraram o grupo na criação do *framework* de GCP VIDA. Vale repetir que durante o progresso das pesquisas para a elaboração deste projeto que resultou no VIDA o foco foram as necessidades identificadas na formação e capacitação dos professores de PV.

Modelo / Referência	SECI	IKIGAI	Modelo de Referência SBGC	Seek; Sense; Share	Capitais de Conhecimento CRIE	Framework VIDA
Construção de PV						x
Vontade e sentido						x
Propósito		x				x
Autonomia e protagonismo		x		x		x
GC	x		x		x	x
GCP	x			x	x	x
LLL	x			x		x
Desenvolvimento de competências	x			x	x	x

Quadro 1: Síntese da combinação de componentes e elementos que alimentam o *framework* VIDA
Fonte: Desenvolvida pelas autoras.

Se bem capacitado a aplicar todas as ações acima propostas em sua função de professor de PV este profissional se tornará, sem dúvida e consequentemente, apto a liderar os seus alunos nestas mesmas práticas, não somente na dimensão

profissional mas também nos âmbitos pessoal e social. Lembremos que o modelo proposto engloba em seu método o convite e o encorajamento a conexões as mais diversas tanto de pessoas como de ambientes, tanto no interior como fora das organizações, o que corrobora a ideia de que dentre as suas maiores e principais missões se situam os imperativos de trazer à tona a diversidade de opiniões e de gerar inovação.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou responder a seguinte indagação: Como a GCP pode contribuir para o aprendizado e desenvolvimento contínuos do professor de PV em escolas públicas de ensino regular e proporcionar mais suporte, satisfação e melhoria no desempenho de seu papel fundamental para o desenvolvimento integral do aluno?

Após levantamento do conteúdo da reforma do EM, verificou-se que o objetivo destacado nesta é trazer inovação à estrutura educacional e flexibilidade na organização da grade curricular, adequando a escola ao mundo atual. Porém, nota-se que sua implementação ainda requer ajustes e necessita da revisão de alguns passos com o objetivo de melhor definir e esclarecer a situação futura desejada e de buscar em conjunto com os envolvidos o equacionamento dos problemas encontrados.

PV é apresentado como um eixo do currículo do NEM e tem a finalidade de focar na formação integral do aluno, englobando as dimensões pessoal, cidadã e profissional, Desta forma, constitui-se em uma modificação importante para o ensino como um todo, com potencial impacto na vida do aluno, família e sociedade. Identificou-se que geralmente PV é aplicado como uma disciplina e que esta coloca o professor diante da necessidade de obter mais recursos para a sua prática e de aprender uma nova forma de atuar em prol de apoiar o aluno no que tange à protagonismo, autonomia, cidadania e trabalho.

Verificou-se através da imersão realizada que, diante do desafio de lecionar PV, o professor precisa de capacitação e preparação frente ao cenário de mudança em que está inserido, já que se vê sem orientação e suporte, demonstra dificuldades no desenvolvimento do conteúdo a ser trabalhado com os alunos e sente ansiedade e frustração no exercício desta função.

Propôs-se, a partir de combinações com base no referencial teórico, o *framework* VIDA, que guia o professor de PV na estruturação do seu processo de GCP para atuar nessa função. Desta forma, o professor:

- compreende os ambientes interno (si mesmo) e externo (alunos, escola, comunidade), realiza uma autoavaliação e reconhece o que é necessário desenvolver de conhecimentos e habilidades;
- busca de forma direcionada informações, conhecimentos e habilidades que irão possibilitar seu aprendizado e desenvolvimento;
- realiza o alinhamento entre o que buscou e seu propósito; e reflete de que forma pode melhor contribuir como orientador do PV dos seus alunos;
- verifica a melhora no seu nível de satisfação ao percorrer esse processo e passa a atuar como multiplicador das suas próprias práticas de ensino do componente PV, impactando toda a rede, desde o aluno até a comunidade como um todo.

Assim, o Framework VIDA, dedicado ao professor de PV, é uma alternativa de preparação com base na GCP, para auxiliá-lo na resposta aos desafios do componente curricular e para proporcionar o aprimoramento da sua atuação; representa um diferencial em relação às aplicações mais comuns da GC no âmbito organizacional, pois é uma aplicação da GCP à área educacional. Ressalta-se ainda que sua utilização é possível também por docentes de outras disciplinas e até mesmo estudantes, com devidas adaptações.

Por fim, destaca-se a importância da aplicação do modelo aqui proposto, que efetivamente demonstrará os resultados proporcionados ao professor de PV e consequentemente aos seus alunos e a todos os demais envolvidos, lembrando que cabe àquele que faz uso da GCP a autonomia para elaborar e incrementar as ações da sua trajetória de desenvolvimento.

8. SUGESTÕES PARA NOVOS ESTUDOS

Visto que a GCP, de alta relevância para a sociedade atual, é uma matéria nova e que a temática PV foi recentemente incluída no sistema educacional brasileiro, propõe-se para futuros trabalhos:

- Verificação da aplicação do *framework* VIDA para guiar a formação continuada do professor, visando atingir metas definidas para a melhoria da educação através do uso da GCP;
- Pesquisa sobre o impacto na trajetória dos alunos, enquanto receptores diretos da transformação da atuação do professor após a atuação do professor de PV que utilizou o *framework* VIDA em seu desenvolvimento;
- Pesquisa sobre como o *framework* VIDA pode orientar Secretarias de Educação na formulação de cursos de capacitação para o professor de PV;
- Pesquisa sobre como outros professores (e profissionais, até mesmo estudantes) podem se beneficiar do uso do *framework* VIDA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Victor Couto. **Gestão do Conhecimento Pessoal e o Autodesenvolvimento.** Blog Gestão do Conhecimento Pessoal. 05 Abril 2020. Disponível em: ttps://medium.com/gest%C3%A3o-do-conhecimento-pessoal/gest%C3%A3o-do-conhecimento-pessoal-e-o-autodesenvolvimento-df895cee9310. Acesso em 30/01/2023

AHSAN, S., & SHAH, A. **Data, information, knowledge, wisdom**: A doubly linked chain. In the proceedings of the 2006 international conference on information knowledge engineering, IKE 2006, pp. 270-278.

BANCO MUNDIAL. **Understanding Poverty/Education/Overview**. 2023. Disponível em: https://www.worldbank.org/en/topic/education/overview. Acessado 08/01/2023.

BANCO MUNDIAL. **Relatório de Desenvolvimento Mundial (WDR) de 2018**. Washington, DC: World Bank, 2018. Disponível em: https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018. Acessado 10/01/2023

BITENCOURT, C. Fórum - **A Gestão de Competências Gerenciais e a Contribuição da Aprendizagem Organizacional**. 2004. Disponível em Https://Www.Scielo.Br/J/Rae/A/Xfzgplzq6nhvyqvxpghh6dt/?Lang=Pt&Format=Pdf - Acesso 04/05/2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988.** Brasília, DF: Presidência da República [2022]. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em 28/10/2022.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20/12/2022.

_____. Ministério da Educação. Diretoria de Estudos Educacionais. **Plano Nacional de Educação: 2014-2024.** MEC: Brasília, 2014. Disponível em http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 24/08/2022.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2/2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: 2015.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 20/11/2022.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24/08/2022.

_____. **Portaria Nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília: 2018b.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos**. Brasília, DF: 2018c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília, DF: 2018d.

_____. **Resolução CNE/CEB nº3/2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: 2018e.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2/2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: 2019a.

_____. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9394 de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 2019b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 21/01/2023.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1/2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: 2020.

REMOR, C. A. M., FIALHO, F. A. P., QUEIROZ, M. P. **Analisando a Hierarquia DIKM.** VII Congresso Internacional de Conhecimento e Inovação, Foz do Iguaçu, 2017.

CAVALCANTI, M.; GOMES, E. **Inteligência Empresarial:** Um Novo Modelo de Gestão para a Nova Economia. Produção, v. 10, n. v, p. 53–64, 2000.

DOUTOR, C. ., & ALVES, N. **Formação experiencial e aprendizagem biográfica**: refletir para atribuir sentidos às experiências? Educação E Pesquisa, 48(contínuo), e241700, 2022. Disponível em https://www.scielo.br/j/ep/a/XCrNpBYsZJz44JgpLyX6qFN/?lang=pt. Acesso em 23/01/2023.

Crispim, S; Dornellesb, M, **Tempo de marcas líquidas: um estudo sobre o valor das principais marcas globais.** Gestão & Regionalidade | São Caetano do Sul, SP | v.37 | n. 110 | p. 238-253 | jan./mar. | 2021 | ISSN 2176-5308.

Cynefin framework. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Cynefin_framework. Acesso em 30/01/2023

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** São Paulo. Summus. 2009.

DIAMANDIS, Peter H. KOTLER, Steven. **Abundância:** O Futuro é melhor do que imagina. 1. ed. São Paulo: HSM Editora, 2012.

DIAS, G., GUPY, **15 habilidades do profissional do futuro:** veja como desenvolvê-las. Blog do Emprego, 2022. Disponível em: https://www.gupy.io/blog-do-emprego/habilidades-do-futuro. Acesso em 30/01/2023

Educação 2030 no Brasil. UNESCO. Disponível em https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasilia/expertise/education-2030-brazil. Acesso em 30/01/2023.

FERRETI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Disponível em https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x#. Acesso em 03/05/2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os Reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola**. Educ. Soc. Campinas, v. 35, .129, pp. 1085-1114.

FRICKÉ, M. (2009). **The knowledge pyramid:** a critique of the DIKW hierarchy. Journal of information science, 35(2), 131-142.

GARCÍA, Héctor; MIRALLES, Francesc. **IKIGAI Os segredos dos japoneses para uma vida longa e feliz**. Ed. Intrínseca. 2018.

GHISLENI, T. S.; BECKER, E. L. S.; CANFIELD, G. de S. **Lifelong learning e sua contribuição para o ensino emancipatório**. Saber Humano: Revista Científica da Faculdade Antonio Meneghetti, [S. l.], v. 10, n. 16, 2020. DOI:10.18815/sh.2020v10n16.407. Disponível em: https://saberhumano.emnuvens.com.br/sh/article/view/407. Acesso em: 20/01/2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de**

Educação – 2022. – Brasília, DF : Inep, 2022.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2022:** Resumo Técnico. Brasília, 2023.

IFTF - Institute For The Future. ***Future Work Skills 2020***. Universidade de Phoenix, 2011, Instituto Labora, “Bem-vind@ à sua 2a carreira”. Disponível em: https://certificado-labora.thinkific.com/courses/bem-vindo-a-sua-2a-carreira. Acesso em 30/01/2023

INESC - INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **A conta do desmonte – Balanço do Orçamento Geral da União.** 2021. Disponível em: https://www.inesc.org.br/wp-content/uploads/2022/04/BalancoOrcamento2021-Inesc-1.pdf. Acessado 11/01/2023.

_____. **Análise do orçamento estadual para o ensino médio 2019-2022.** 2022. Disponível em https://www.inesc.org.br/analise-do-orcamento-estadual-para-o-ensino-medio-2019-2022/. Acessado em 11/01/2023.

JARCHE, Harold. **Finding perpetual beta:** Reflections On The Network Era. 2014. Disponível em: https://futureoftalent.org/wp-content/uploads/2017/09/Working-in-Perpetual-Beta-Harold-Jarche.pdf. Acesso em 30/01/2023.

JARCHE, Harold. **The Seek > Sense > Share Framework**. Blog pessoal. 10 fev. 2014. Disponível em: https://jarche.com/2014/02/the-seek-sense-share-framework/. Acesso em 30/01/2023.

JOHNSON, Ralph E. & FOOTE, Brian. **Designing Reusable Classes**. Journal of Object-Oriented Programming. June/July 1988, Volume 1, Number 2, pages 22-35

LIMA, Licínio Carlos. **Aprender para Ganhar, Conhecer para Competir: Sobre a Subordinação da Educação na “Sociedade da Aprendizagem”**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

LOPES, Saionara Félix da Silva. **A Concepção de Protagonismo e Autonomia no contexto do novo Ensino Médio**. Repositório Institucional UFSC, TCC Pedagogia [446], 2022-03-22. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/233997/TCC_Saionara_final.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 30/08/2022

LUKOSEVICIUS, A. P.; MARCHISOTTI, G. G.; SOARES, C. A. P. **Panorama da complexidade:** principais correntes, definições e constructos. Sistemas & Gestão, [S. l.], v. 11, n. 4, p. 455–465, 2017. Disponível em: https://www.revistasg.uff.br/sg/article/view/1157. Acesso em: 30/01/2023.

VIANNA, M. et.al. **Design thinking:** inovação em negócios. Rio de Janeiro : MJV Press, 2012.

MAGALHÃES, S.; ROCHA, M. **Desenvolvimento de competências:** O futuro

agora! Revista de Treinamento e Desenvolvimento, jan., p.12-14, 1997.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Do francês Eliane Lisboa. Porta Alegre: Sulina, 2005.

NOGUEIRA JUNIOR, D. P. et al. **A reforma do ensino médio: histórico, desdobramentos e reflexões**. Revista Perspectiva Sociológica, n.o 21, 1o sem. 2018, pp. 81-96.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Gestão do Conhecimento**, Bookman 2008.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **The Sustainable Development Agenda**. 2018. Disponível em: https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/. Acessado em 11/01/2023.

PORTER, Michael E. **Estratégia competitiva**: técnicas para análise de indústrias e da concorrência. São Paulo: Campus, 1991.

PROTAGONISMO JUVENIL: **a construção do jovem autônomo, solidário e competente**. Palestra de Antônio Carlos Gomes da Costa. Belo Horizonte, MG: Modus Faciendi, [2000]. 1 fita de vídeo (60 min.), VHS, son., color.)

RAMASWAMI, S.; SRIVASTAVA, R. K.; BHARGAVA, M. Market - Based Capabilities and Financial Performance of Firms: **Insights into Marketing's Contribution to Firm Value**. Journal of Tempo de marcas líquidas: **um estudo sobre o valor das principais marcas globais Gestão & Regionalidade** | São Caetano do Sul, SP | v.37 | n. 110 | p. 238-253 | jan./mar. | 2021 | ISSN 2176-5308 253 - The Academy of Marketing Science, Jun. 2008. 97-116.

REGMI, Kapil Dev. **Lifelong learning:** Foundational models, underlying assumptions and critiques. International Review of Education, v. 62, n. 2, p. 133-151, 2015.

ROWLEY, Jennifer. **The wisdom hierarchy:** representations of the DIKW hierarchy. Journal of Information Science, v. 33, n. 2, p. 163-180, 2007. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0165551506070706. Acesso em: 4 mar. 2019.

SBGC - SOCIEDADE BRASILEIRA DE GESTÃO DO CONHECIMENTO. **Modelo de Referência Sociedade Brasileira de Gestão do Conhecimento – SBGC:** guia de referência da gestão do conhecimento. SAITO, A.; FUKUNAGA, F. (org.). São Paulo: SBGC, 2020.

SELLMANN, M. C. Z.; MARCONDES, R. C. **A gestão da mudança em ambientes dinâmicos: um estudo no setor das telecomunicações**. Cadernos EBAPE.BR, Rio de Janeiro, RJ, v. 8, n. 4, p. 753 a 781, 2010. Disponível em: https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/5185. Acesso em: 30 jan. 2023.

SCHMITZ, Mike. **PKM Primer:** An Introduction to Personal Knowledge Management for Creatives. The Sweet Setup. Disponível em:

https://thesweetsetup.com/pkm-intro-for-creatives/#:~:text=According%20to%20Wikipedia%3A,work%20activities%20(Wright%202005). Acesso em 30/01/2023

SILVA, Luciana Martins Oliveira da; ALVES, Victor Couto. **A gestão do conhecimento pessoal e seu papel no aprendizado contínuo e sucesso na era das acelerações**. Rio de Janeiro: UFRJ/COPPE, 2019.

SOUSA, Priscila Aparecida. **Gestão do conhecimento pessoal dos docentes de cursos em administração:** um estudo comparativo entre uma universidade tradicional e uma universidade corporativa. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2014.

SNOWDEN, David J.; BOONE, Mary E. **A Leader's Framework for Decision Making.** The Harvard Business Review, 2007. Disponível em: https://www.systemswisdom.com/sites/default/files/Snowdon-and-Boone-A-Leader's-Framework-for-Decision-Making_0.pdf. Acesso em 31/01/2023.

THURLER, Larriza; RODRIGUES, Maurício Nunes; CAVALCANTI, Marcos. **Evolução do Modelo CRIE de Capitais do Conhecimento**. Rio de Janeiro: 2021.

_____ A dança das mudanças: os desafios de manter o crescimento e o sucesso em organizações que aprendem. 7. ed. Rio de janeiro: Campus, 2004.

Todos pela Educação. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. São Paulo: Editora Moderna, 2021. Disponível em https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/index.html. Acesso em 21/01/2023.

TORRES, Rosa Maria. **Alfabetización y aprendizaje a lo largo de la vida**. Revista Interamericana de Educación de Adultos, Madrid, ano 28, n. 1, p. 1-13, enero-jun. 2006. Disponível em: http://www.oei.es/alfabetizacion/AprendizajePermanenteESP.pdf Acesso em 21/01/2023.

UNESCO. **Education transforms lives**. 2022. Disponível em: https://www.unesco.org/en/education. Acessado 10/01/2023.

UNESCO. **The Power of Adult Learning:** Vision 2030. Suwon: UIL, 2017.

World Economic Forum. **Future of Jobs Report 2023.** Disponível em https://www.weforum.org/reports/the-future-ofjobs-report-2023/ Acesso em 06/05/23.

ZELENY, M. **Management support systems**: towards integrated knowledge management. Journal: Human systems management,vol. 7, no. 1, pp. 59-70, 1987.

APÊNDICE I

PERGUNTAS - SEGUNDA FASE DE IMERSÃO: APROFUNDAMENTO

Perguntas elaboradas com base no Mapa de Empatia
1) Como você se sente em relação à disciplina PV?
2) Quais são: a) suas principais preocupações e b) seus principais sonhos/desejos em relação a esta disciplina?
3) Como é o ambiente da escola ou contexto escolar para o seu trabalho com a disciplina PV?
4) Como você enxerga a sua interação com outros professores e gestores na atuação desta disciplina?
5) Quais fontes/recursos você usa para se preparar para lecionar essa disciplina? E como você se prepara?
6) Como você leciona a disciplina PV (se puder descrever uma aula ou algumas de suas práticas)?
7) Na sua opinião, quais são os principais problemas/desafios em relação à disciplina, à sua implementação e à sua atuação como professora?
8) Quais são suas preocupações em relação a: a) experiência do aluno e resultados atingidos pelo aluno desta disciplina? b) sua atuação na disciplina?
9) Diante das preocupações e desafios identificados, quais são suas principais necessidades/desejos em relação à disciplina e à sua atuação como professora de PV?
10) Fique à vontade para adicionar qualquer comentário sobre sua experiência como professora de PV.