

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN
NÍVEL MESTRADO

LARA MARIA LUFT

**ESTRATÉGIA DE DESIGN PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
AUTÔNOMOS DA GERAÇÃO Z NA ERA DIGITAL:
UMA ABORDAGEM POR MEIO DO DESIGN ESTRATÉGICO**

Porto Alegre/RS

2023

LARA MARIA LUFT

**ESTRATÉGIA DE DESIGN PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
AUTÔNOMOS DA GERAÇÃO Z NA ERA DIGITAL:
UMA ABORDAGEM POR MEIO DO DESIGN ESTRATÉGICO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Design Estratégico, pelo Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Profa. Dra. Debora Barauna.

Porto Alegre/RS

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L949e Luft, Lara Maria

Estratégia de design para a formação inicial de professores autônomos da geração z na era digital : uma abordagem por meio do design estratégico / Lara Maria Luft. – 2023.

179 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Design, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Debora Barauna.

1. Estratégia. 2. Design estratégico. 3. Ser professor. 4. Professor autônomo. 5. Formação docente – Brasil. 6. Geração Z. 7. Era digital. I. Título.

CDU: 7.05:37

Bibliotecária responsável: Cyntia Wessfl – CRB10/2212

LARA MARIA LUFT

**ESTRATÉGIA DE DESIGN PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
AUTÔNOMOS DA GERAÇÃO Z NA ERA DIGITAL:
UMA ABORDAGEM POR MEIO DO DESIGN ESTRATÉGICO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Design Estratégico, pelo Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Profa. Dra. Debora Barauna.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gustavo Severo de Borba – UNISINOS

Profa. Dra. Cristiane Maria Schnack – UNISINOS

Dedico este trabalho aos professores e futuros professores que acreditam na possibilidade de inovar dentro das suas carreiras na Educação. E aos que gostariam de acreditar, digo: é possível, sim, basta aprender a ver novas possibilidades, novos horizontes! E aos que não acreditam, ofereço estas páginas, talvez possam servir de inspiração!

AGRADECIMENTOS

Nesta jornada de dois anos de Mestrado, recebi apoio de pessoas que foram fundamentais no meu desenvolvimento acadêmico, pessoal e profissional. Sem elas não teria sido possível realizar o trabalho que realizei em meio às tempestades da vida.

Agradeço aos meus pais por terem sempre me incentivado a estudar e a seguir me desenvolvendo e aprendendo como pessoa e profissional. Também ao meu marido por ter acreditado em mim, segurando a minha “barra” em momentos em que eu não consegui, ter sido extremamente prestativo nesse processo e ter-se feito presente mesmo com a distância que enfrentamos. Como é bom ter vocês em minha vida!

Agradeço a minha orientadora, pelos ensinamentos, trocas, encontros e oportunidades de aprendizado e desenvolvimento durante o curso e fora dele.

Agradeço às minhas colegas (que viraram amigas), Fer, Cátia e Cla, pelos nossos encontros e descontração, e especialmente à Cla, que se tornou minha madrinha de casamento, minha amigona do coração, a qual também me ofereceu muito apoio e aprendizado durante os momentos difíceis. O mestrado já valeu só por ter conhecido vocês!

Agradeço também aos meus colegas de Grupos de Estudo (InovaDE) e de Pesquisa (IODA): a Carol, as Márcias, o Gabi, a Jaque, pelos compartilhamentos e aprendizados, e especialmente à Marcia Silva e Carol pelos acolhimentos, conselhos e dicas sobre artigos, workshops e vida acadêmica. Em especial, também aos professores Debora (minha orientadora) e Gustavo pela oportunidade de participar dos grupos e aprender com vocês. Em nome deles, também, agradeço aos meus colegas pelas trocas, especialmente aqueles que mais conversamos: Jana, Samuel, Luhcas, Ju.

Agradeço aos participantes desta pesquisa, que são colegas queridos de profissão, seja como professores ou designers, por terem participado das etapas práticas e a tornado este trabalho tão rico e cheio de insights. Não poderia ter encontrado pessoas melhores para participar!

Agradeço aos professores do PPG Design, muito do que aprendi com vocês está exposto aqui. E aos colaboradores do PPG Design, pelas ajudas em minhas tantas dúvidas durante esse processo.

Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil) pelo apoio financeiro dedicado a este trabalho (Código de Financiamento 001).

“Em um mundo em rápida e profunda transformação, todos fazem design.”
(Ezio Manzini)

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.” (John Dewey)

RESUMO

A formação de professores no Brasil é compreendida aqui como um problema social complexo de difícil resolução. Assim, entendendo que o Design Estratégico lida com os *wicked problems* e considerando o Ser Professor na Era Digital como o tema principal desta pesquisa, a questão problemática e o objetivo do trabalho voltaram-se para a construção de uma Estratégia de Design para a formação inicial do Professor Autônomo na Era Digital, em meio ao Mundo VUCA e, conseqüentemente, ao Mundo BANI. Trata-se de um estudo delimitado pela perspectiva de jovens brasileiros nascidos entre 1995 e 2010, também denominados de Geração Z. Esses são jovens que se constituem ou poderão se constituir como professores já em uma Era em que a educação e a sociedade sofrem ampla influência dos meios digitais. De modo geral, o trabalho caracteriza-se como uma pesquisa em design, orientada pela abordagem teórico-metodológica do Design Estratégico. Como apoio a essa metaprojeção, aplicam-se procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental, resultando na problematização e teorização dos elementos conceituais e contextuais do estudo, além da proposição teórica sobre o Professor Autônomo. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores da Geração Z e professores que não são da Geração Z, mas que têm mais de cinco anos de atuação em contextos não escolares. Além disso, foram desenvolvidas sessões colaborativas (workshops) com designers difusos e especialistas com o intuito de construir as propostas de cenários futuros e de interpretar, como definidos aqui, Valores Conceituais para a construção de uma Estratégia de Design para a formação inicial de Professores Autônomos no Brasil. Ao fim, foram identificados sete Valores Conceituais, os quais se constituem como capacidades mínimas para a nova formação inicial do Professor Autônomo, esses são: Mindset de Crescimento, Desenvolvimento Humano (*soft skills*), Repertório, Empreendedorismo, Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), Prática e Comunidade Criativa. A partir dos Valores foram apresentadas e discutidas cinco possibilidades de estratégias para que, a partir dos três Critérios de Escolha: Geracional, Temporal e de Aplicabilidade, elas fossem analisadas e discutidas para que resultasse a Estratégia escolhida: um sistema produto-serviço (SPS), composto por oficinas de criação de Comunidades Criativas e Workshops de cocriação das ementas das disciplinas atuais nas Universidades do país. Esse SPS propõe inovar e adequar os cursos de Licenciatura para uma formação inicial do Professor Autônomo.

Espera-se que essa Estratégia de Design possa colaborar para o desenvolvimento de uma nova formação inicial, a qual dê a autonomia e liberdade de escolha para o professor brasileiro em sua profissão na Era Digital.

Palavras-chave: estratégia; design estratégico; ser professor no brasil; professor autônomo; geração z; era digital.

ABSTRACT

Teacher training in Brazil is understood here as a complex social problem that is difficult to solve. Thus, understanding that Strategic Design deals with wicked problems and considering Being a Teacher in the Digital Era as the main issue of this investigation, the research question and the objective turned to the construction of a Design Strategy for a teacher training course focused on the Autonomous Teachers capacities in the Digital Era, amid the VUCA World and, consequently, the BANI World. This is a study delimited by the perspective of young Brazilians born between 1995 and 2010, also called Generation Z. These are young people who are or may become teachers in an Era in which education and society are widely influenced by digital media. In general, this research is characterized as design research, guided by the theoretical and methodological approach of Strategic Design. To support this meta-projection, bibliographic and documental research were applied, resulting in the problematization and theorization of the conceptual and contextual elements of the study, besides the theoretical proposition about the Autonomous Teacher. Semi-structured interviews were also implemented with Generation Z teachers and teachers who were not from Generation Z, but who have more than five years of teaching in non-school contexts. In addition, workshops were developed with diffused and expert designers in order to build the future scenarios and to interpret, as defined here, Conceptual Values for the construction of a Design Strategy for a teacher training course focused on the Autonomous Teacher capacities in Brazil. At the end, seven Conceptual Values were identified, which constitute the minimum capacities for the new initial training of the Autonomous Teacher: Growth Mindset, Human Development (soft skills), Repertoire, Entrepreneurship, Information and Communication Technologies (ICTs), Practice and Creative Community. From the Values, five possible strategies were presented and discussed. Based on the three Choice Criteria: Generational, Temporal and Applicability, they could be analysed to result in the chosen Strategy: a product-service system (PSS), consisting of workshops for the creation of Creative Communities and Workshops for the co-creation of the syllabus of the current disciplines at the Universities. This PSS proposes to innovate and adapt the undergraduate courses for a teacher training course focused on the Autonomous Teacher capacities. It is hoped that this Design Strategy could contribute to the

development of a new undergraduate course, which gives autonomy and freedom to Brazilian teachers in their profession in the Digital Era.

Keywords: strategy; strategic design; being a teacher in Brazil; autonomous teacher; generation z; digital era.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Um Novo Ser Professor.....	63
Figura 2 – Atributos do Século 21 dos Profissionais de Ensino.....	65
Figura 3 – Habilidades do Novo Ser Professor.....	66
Figura 4 – Autonomia Profissional dos Professores.....	68
Figura 5 – Professor Autônomo na Era Digital.....	73
Figura 6 – Visão Geral do Método de Pesquisa.....	86
Figura 7 – Participantes do Grupo 1 – Geração Z.....	89
Figura 8 – Participantes do Grupo 2 – Não Geração Z.....	90
Figura 9 – Momentos do Modo Cocriando.....	95
Figura 10 – Lista do Perfil dos Designers Especialistas que participaram dos Workshops.....	96
Figura 11 – Trajetória Profissional do Participante 1 (P1)	115
Figura 12 – Trajetória Profissional do Participante 2 (P2)	116
Figura 13 – Trajetória Profissional do Participante 3 (P3)	116
Figura 14 – Trajetória Profissional do Participante 4 (P4)	117
Figura 15 – Trajetória Profissional do Participante 5 (P5)	118
Figura 16 – Trajetória Profissional do Participante 6 (P6)	119
Figura 17 – Pergunta: Como é ser professor no Brasil?	127
Figura 18 – Pergunta: Quem é professor no Brasil para você? Por quê?	128
Figura 19 – Pergunta: Há quem seja menos professor que outro? Por quê?	128
Figura 20 – Pergunta: Dar aula é um milagre no Brasil? Por quê?	129
Figura 21 – Impressões sobre o Vídeo 1.....	129
Figura 22 – Representação Ser Professor no Brasil.....	132
Figura 23 – As mudanças do contexto em que vivemos.....	133
Figura 24 – Recados.....	135
Figura 25 – Valores Conceituais para o desenvolvimento do Professor Autônomo.....	145
Figura 26 – Processo de Criação do Sistema-Produto Serviço.....	158

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de Docentes, segundo a Faixa Etária – Brasil – 2021.....	22
Gráfico 2 – Gen Z Global Data – Ano Nascimento.....	28
Gráfico 3 – Gen Z Global Data – Estado de Residência.....	29
Gráfico 4 – Gen Z Global Data – Etnia.....	29
Gráfico 5 – Gen Z Global Data – Gênero.....	30
Gráfico 6 – Gen Z Global Data – Orientação Sexual.....	30
Gráfico 7 – Gen Z Global Data – Espiritualidade.....	31
Gráfico 8 – Gen Z Global Data – Ser Universitário.....	31
Gráfico 9 – Gen Z Global Data – Traços de Personalidade.....	32
Gráfico 10 – Gen Z Global Data – Motivação.....	33
Gráfico 11 – Gen Z Global Data – Estilo de Trabalho.....	34
Gráfico 12 – Gen Z Global Data – Métodos de Comunicação.....	35
Gráfico 13 – Evolução dos resultados do Brasil no Saeb, Língua Portuguesa...	55
Gráfico 14 – Evolução dos resultados do Brasil no Saeb em Matemática.....	56
Gráfico 15 – Número de Matrículas em Cursos de Graduação por Grau Acadêmico.....	59
Gráfico 16 – Fluxo de interação GP.....	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Lista de disciplinas comuns entre os cursos de Licenciatura analisados da UFSC.....	42
Quadro 2 – Atuação profissional dos egressos dos cursos de Licenciatura da UFSC.....	43
Quadro 3 – Lista de disciplinas comuns entre os cursos de Licenciatura analisados da USP.....	44
Quadro 4 – Atuação profissional dos egressos dos cursos de Licenciatura da USP.....	44
Quadro 5 – Atuação profissional dos egressos dos cursos de Licenciatura da UnB.....	46
Quadro 6 – Lista de disciplinas comuns entre os cursos de Licenciatura analisados da UFRN.....	50
Quadro 7 – Atuação profissional dos egressos dos cursos de Licenciatura da UFRN.....	50
Quadro 8 – Atuação profissional dos egressos dos cursos de Licenciatura da UFPA.....	53
Quadro 9 – Pilares do Design Estratégico.....	79
Quadro 10 – Bloco 1 de Perguntas da Entrevista Semiestruturada.....	91
Quadro 11 – Bloco 2 de Perguntas da Entrevista Semiestruturada.....	93
Quadro 12 – Novo Cronograma do Grupo de Preparação.....	99
Quadro 13 – Adesão às atividades do GP.....	100

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 OBJETIVOS	24
1.1.1 Objetivo Geral	24
1.1.2 Objetivos Específicos	24
1.2 RELEVÂNCIA DA PESQUISA	24
1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	25
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1 A GERAÇÃO Z EM MEIO À ERA DIGITAL E O SER PROFESSOR	27
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	38
2.3 UM NOVO SER PROFESSOR	58
2.3.1 Competências e Habilidades para o Novo Ser Professor	63
2.3.2 Autonomia para o Novo Ser Professor	67
2.4 PROPOSIÇÃO DO PROFESSOR AUTÔNOMO	71
2.5 DESIGN ESTRATÉGICO	75
2.5.1 Principais Pilares do Design Estratégico para a Pesquisa	82
3 MÉTODO DE PESQUISA	85
3.1 COMPREENDENDO	86
3.1.1 Entrevistas Semiestruturadas	87
3.2 COCRIANDO	94
3.2.1 Grupo de Preparação (GP)	95
3.2.2 Workshop 1 (WS1)	102
3.2.3 Workshop 2 (WS2)	105
3.3 CRIANDO	107
4 RESULTADOS: ANÁLISES, DISCUSSÃO E ESTRATÉGIA	109
4.1 REALIDADE DO SER PROFESSOR DOS PARTICIPANTES	109
4.1.1 Motivação para ser professor	109

4.1.2 Contexto de ensino	111
4.1.3 Mudanças para a profissão e formação inicial	111
4.1.4 Conhecimentos desenvolvidos e adaptações necessárias no fazer professor	112
4.1.5 Repertório e trajetória empreendedora	114
4.1.6 Aspectos positivos do ser professor e valorização profissional	119
4.1.7 Aspectos negativos em ser professor	121
4.1.8 Escolhas profissionais e geradoras de renda	123
4.1.9 Liberdade de atuação no mercado e na sociedade	123
4.1.10 Identidade do ser professor	125
4.2 PARTICIPANTES NA PRÁTICA PARA UM NOVO SER PROFESSOR	126
4.2.1 Prática assíncrona	126
<i>4.2.1.1 Atividade 1: Como é ser professor no Brasil</i>	<i>127</i>
<i>4.2.1.2 Atividade 2: Representação ser professor no Brasil</i>	<i>131</i>
<i>4.2.1.3 Atividade 3: Mundo VUCA</i>	<i>133</i>
<i>4.2.1.4 Atividades 4, 5 e 6: Recados do “Eu, professor autônomo do futuro” para o “Eu, professor autônomo do presente”</i>	<i>134</i>
4.2.2 Prática síncrona 1	136
<i>4.2.2.1 Grupo 1: Geração Z</i>	<i>136</i>
<i>4.2.2.2 Grupo 2: Não Geração Z</i>	<i>138</i>
4.2.3 Prática síncrona 2	142
4.3 ESTRATÉGIA DE DESIGN PARA O PROFESSOR AUTÔNOMO	144
5 CONCLUSÃO	159
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA ENTREVISTA	171
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO NO WORKSHOP	172
APÊNDICE C – ATIVIDADE 1: GRUPO 1: GERAÇÃO Z	173

APÊNDICE D – ATIVIDADE 2: GRUPO 1: GERAÇÃO Z	174
APÊNDICE E – ATIVIDADE 3.2: GRUPO 1: GERAÇÃO Z	175
APÊNDICE F – ATIVIDADE 1: GRUPO 2: NÃO GERAÇÃO Z	176
APÊNDICE G – ATIVIDADE 2: GRUPO 2: GERAÇÃO Z	177
APÊNDICE H – ATIVIDADE 3.1: GRUPO 2: NÃO GERAÇÃO Z	178

1 INTRODUÇÃO

Para iniciar esta pesquisa, entendo que o Século XXI está sendo marcado pela Era Digital, ou seja, está sendo um tempo e um contexto de mudanças, provocadas pelo advento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), as quais contribuem para a aceleração dos processos que acontecem na sociedade. Nesse sentido, o autor Belarmino da Costa (2010, p. 102) afirma que: “a tecnologia é vetor que modifica as condições de existência humana, como também as relações historicamente postas com a natureza e com a sociedade [...]”. Portanto, percebo que viver nessa Era Digital requer de nós o entendimento de que estamos em constante desenvolvimento. Isso exige que transformemos e ressignifiquemos os espaços, os empregos e as nossas vidas como um todo.

Nessa Era Digital, surge o Mundo VUCA, um Mundo cunhado em Volatilidade (*Volatility*), Incerteza (*Uncertainty*), Complexidade (*Complexity*) e Ambiguidade (*Ambiguity*). Esse termo foi criado na década de 1990, pelos militares americanos para descrever como estariam/seriam as situações de guerra que enfrentariam a partir daquele momento (BARBER, 1992). Mas, esse contexto, já não é mais utilizado apenas no âmbito militar, a área da Administração, por exemplo, tem empregado esse vocábulo para entender os novos mercados e como melhor atuar nessa nova realidade. E, seguindo essa linha de pensamento, o Mundo VUCA está sendo utilizado aqui para delimitar o momento da Era Digital, o qual está sendo abordado.

Nesse contexto, as TICs têm sido meios importantes que permitem que as informações atravessem barreiras e aproximem geograficamente o que está longe, fazendo com que tudo esteja disponível praticamente em tempo real, promovendo diferentes trocas, sejam elas científicas, tecnológicas, culturais, etc. Nesse sentido, em nossa sociedade em que as transferências de informações são constantes e romperam fronteiras, precisamos também fazer com que a inteligência gerada a partir dessa nova dinâmica gere ainda mais valor para essa mesma sociedade (WEISS, 2019). Dessa forma, tendo em mente os conhecimentos do Design Estratégico aprendidos e apreendidos neste Mestrado, eu entendo que gerar valor é criar novos sentidos e significados para essa nova Era no meio em que atuo como pessoa e profissional.

Por conta dessa perspectiva, debruicei-me em estudar o tema da Formação de Professores no Brasil e sua história. Esse novo conhecimento trouxe-me diferentes

entendimentos sobre o papel do professor em nosso país atualmente. Desse modo, eu poderia dizer que a Formação de Professores é apenas o tema central desta dissertação, porém conforme o livro “Professores do Brasil”, Gatti *et al.* (2020, p. 11) afirmam que “não se trata de abordar um tema, mas sim de estudar um problema social da maior relevância nos dias atuais” e que de acordo com Nóvoa (2009) tem sido muito debatido nos últimos anos.

Nesse sentido, entendo a Formação de Professores como um problema social, estrutural, arraigado em “carências” que se estendem ao longo da História do Brasil, que acentuam a desigualdade do país e que desmotivam o ser professor no Brasil: carência de professores qualificados ao longo da história, carência de locais e recursos para os professores serem formados, carência de atenção, cuidado e melhoramento contínuo com essa profissão que é uma das bases para o desenvolvimento do país (TANURI, 2000; RIBEIRO, 2015; GATTI *et al.*, 2020). Ou seja, a Formação de Professores no Brasil é uma questão social, uma questão estrutural ou um *wicked problem* (BUCHANAN, 1992; RITTEL e WEBBER, 1973), como será tratado aqui.

O primeiro relatório publicado que aborda o termo *wicked problem* de Horst W. J. Rittel foi escrito por C. West Churchman no texto “*Wicked Problems*”. Em vista disso, os *wicked problems*, segundo Churchman (1967, p. B-141): “são uma classe de problemas do sistema social que estão mal formulados, onde a informação é confusa, onde há muitos clientes e decisores com valores conflituosos, e onde as ramificações em todo o sistema são completamente confusas”. Essa perspectiva sobre o problema se dá pela influência deste trabalho se desenvolver no Programa de Pós-Graduação em Design da UNISINOS que tem como área de concentração o Design Estratégico: uma abordagem teórico-metodológica que lida com problemas complexos ou *wicked problems*, que se concentra no processo de mudança e mobiliza para isso uma rede de atores e relações. Desse modo, esta pesquisa situa-se dentro da linha pesquisa “Processos de projeção para a inovação”.

O Design é um campo teórico-prático que teve seu início na Europa junto com a produção industrial e que visava produzir objetos de desejo e de valor para a sociedade. Com as transformações da Era Digital, o Design também sofreu mudanças e influências, o que acarretou um deslocamento de foco do “objeto” para as “formas de pensar e fazer” e esse novo Design adotou abordagens que traziam o ser humano para o centro do processo (MANZINI, 2016). Ao referir-me ao Design aqui, entendo

que: “é uma capacidade de análise crítica e reflexão, com a qual os especialistas em design produzem conhecimento, visões e critérios de qualidade que podem ser concretizados em propostas viáveis” (MANZINI, 2016, p. 54), além de tomá-lo como uma abordagem teórico-metodológica para o meu trabalho. Nessa mudança de foco do Design, surgiu o Design Estratégico, um tipo de Design capaz de metaprojetar (BENTZ; FRANZATO, 2016), isto é, capaz de refletir sobre o processo de projeto e de atuar em contextos turbulentos e incertos, no mundo contemporâneo (MERONI, 2008).

Assim, neste estudo, por meio das lentes do Design Estratégico e sua capacidade de metaprojeção sobre os *wicked problems*, busco discutir a Formação de Professores, considerando a sua transformação ao longo do tempo, ampliada diante das mudanças provocadas pela Era Digital, que tem afetado o interesse em Ser Professor de quem ainda hoje está em atuação e das gerações futuras.

O interesse em Ser Professor de quem já está em sala de aula é ainda mais afetado devido ao alto número de professores que adoeceram e estão adoecendo com o passar do tempo e é possível ver isso tanto antes da pandemia de COVID-19, quanto após. O artigo “Revisão sistemática internacional sobre agravos à saúde mental de professores”, de Ródio Trevisan *et al.* (2022), retrata essa questão do adoecimento e conclui que os professores são vulneráveis a ele, por conta de fatores psicossociais e ocupacionais. Uma das razões que foi apresentada como destaque é a sobrecarga de trabalho. Além disso, há outros aspectos importantes, como:

ambiguidade do papel do professor; insatisfação no trabalho; baixos níveis de apoio social, autonomia e autoeficácia percebida; exposição à violência, problemas com alunos, cultura escolar deficiente, más condições de trabalho, número sobressalente de alunos em sala de aula e sobrecarga de trabalho. (RÓDIO TREVISAN *et al.*, 2022, p. 12)

Ainda, para ampliar a perspectiva dessa problemática, muitos professores não têm formação adequada para ministrarem as aulas que estão sob sua responsabilidade, pois de acordo com o Indicador de Adequação da Formação Docente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2021, 16,7% dos professores da Educação Infantil não possuem formação superior, este percentual é de 11,1% no Ensino Fundamental e de 2,8% no Ensino Médio. Também a partir dos dados do Indicador, foi avaliado o número de professores que possuem curso superior, mas que lecionam uma disciplina diferente da sua

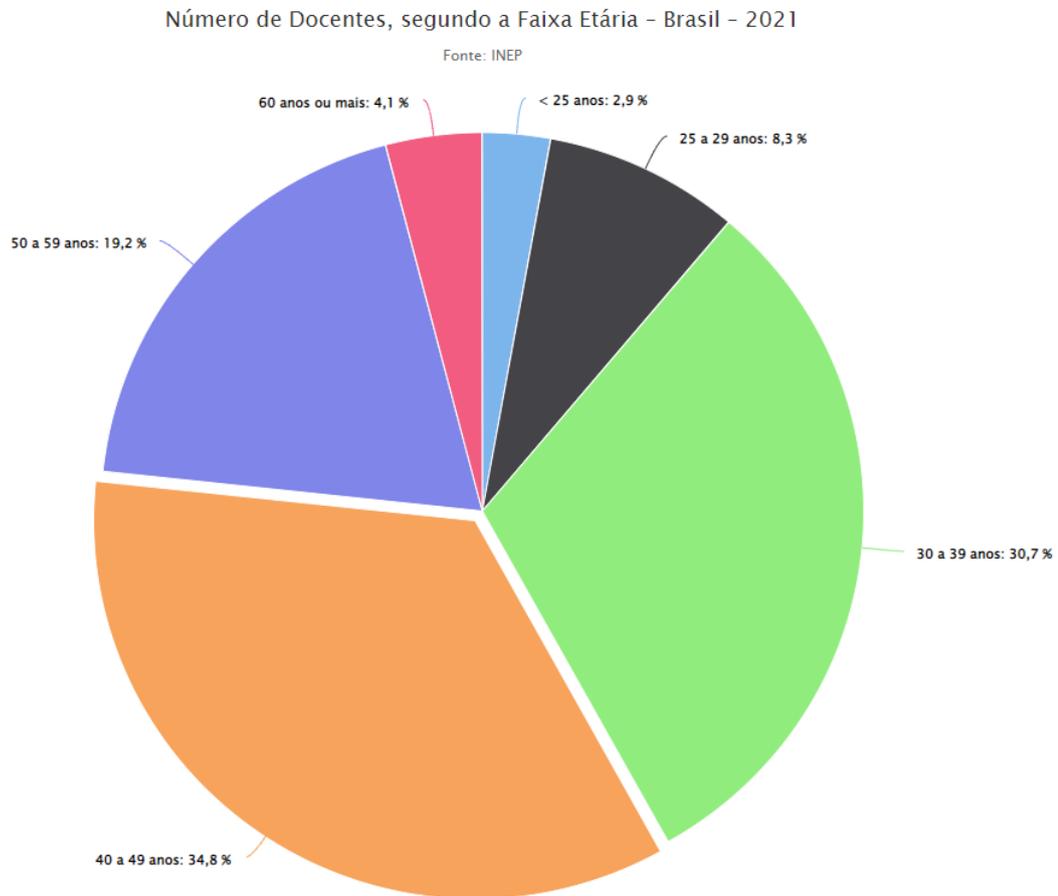
formação superior ou sua formação não faz parte da base curricular, e esses números são maiores do que os que não possuem formação: no Ensino Infantil e no Ensino Fundamental, esse percentual de docentes é de 21,3%. Porém, se for considerado a divisão do Ensino Fundamental, considerando as etapas I e II, a etapa I apresenta 12,5% e a II 31,9% dos docentes sem formação adequada. No Ensino Médio, esse valor é de 28,7% (INEP, 2021).

Não cuidar dos professores mostra o quanto a profissão perdeu lugar na sociedade. E isso se reflete na vontade do jovem em seguir essa carreira, especificamente dos nascidos entre 1995 e 2010, denominados de Geração Z, os quais nasceram na Era Digital e têm a presença digital em suas vidas desde o início de sua existência. Segundo o estudo do Instituto Península (IP) sobre “Atratividade da carreira docente no Brasil” (2021), os jovens da Geração Z não querem ser professores. De acordo com outra pesquisa do Instituto Península em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FGV), Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP) e Centro de Estudos em Administração Pública e Governo (CEAPG) sobre “Demanda e oferta de professores no Brasil”, já há “uma clara desconexão com as necessidades de demanda de professores” (IP, FGV, EAESP, CEAPG, 2020, p. 35), e em 10 anos, a demanda por professores será mais alta do que a atual (IP, FGV, EAESP, CEAPG, 2020).

Ao mesmo tempo em que se prevê uma demanda por professores mais alta (IP, FGV, EAESP, CEAPG, 2020), também se calcula a possibilidade de não haver professores suficientes. Esse cenário é afirmado pela pesquisa “Risco de apagão de professores no Brasil” feita pela Associação Profissional das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado De São Paulo (SEMESP, 2022) sobre o apagão de professores na educação básica, que calcula que a falta de professores pode chegar a 235 mil em 2040.

Outro fator importante e que deve ser considerado é a idade dos professores. Atualmente, a maioria está dentro da faixa de idade de 40 a 49 anos (34,8%). Se for observado o Gráfico 1, será percebido que professores da Geração Z representam uma parcela menor que 3%. Esse percentual sobe um pouco se for considerada a faixa etária de 25 a 29, com 8,3%, ainda assim um número bastante baixo perto das outras faixas etárias.

Gráfico 1 – Número de Docentes, segundo a Faixa Etária – Brasil – 2021



Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base no Censo da Educação Superior 2021 do INEP (2022).

Agora, em 10 anos, com as aposentadorias que teremos nesse período, sendo que esses professores representam cerca de 23% do percentual hoje (Gráfico 1), considerando as faixas etárias de 50 a 59 anos e 60 anos ou mais, e com a falta de interesse dos jovens da Geração Z em ser professor, o Brasil sofrerá ainda mais com a falta de professores qualificados e o cenário que se vê disso é um alargamento da desigualdade (GATTI *et al.*, 2020), pois sem Educação não é possível garantir uma vida melhor aos brasileiros – mas não é esse o futuro que desejo para o Brasil e para a minha profissão.

Cheguei até este Mestrado por conta disto: por estar insatisfeita com o início da minha carreira em escolas. Eu percebia que fazia muito pouco perto do que poderia fazer ao ensinar em um contexto não escolar. Por isso, sempre busquei ministrar aulas particulares. Hoje, a minha sala de aula é na Internet e o meu aluno está a uma câmera

de distância de mim, mas, além disso, muita coisa mudou: ganhei a flexibilidade de horários, a capacidade de poder cuidar de mim nas horas vagas e não apenas pensar em corrigir provas e trabalhos. Assim, eu, Lara, como escritora, professora, também jovem da Geração Z e, agora, estudante de Mestrado em Design Estratégico, preocupo-me e entendo que o meu lugar de fala pode ajudar a motivar outros jovens da minha geração a mudarem seu pensamento sobre Educação para decidirem trilhar seu caminho por meio dela.

Porém, não é possível continuar oferecendo a mesma perspectiva sobre o Ser Professor para a minha geração. Se quisermos que ela se engaje, é preciso visualizar novas perspectivas para a carreira, ou seja, é preciso gerar novos valores para a profissão professor. E aqui, proponho a perspectiva de um Professor Autônomo, um professor que tenha acesso a uma formação inicial adequada às demandas do contexto atual, e que tenha competências e habilidades desenvolvidas que o façam capaz de exercer sua autonomia e liberdade de escolha para traçar e escolher como e onde trilhar a sua própria carreira, o seu Ser Professor, seja em escolas ou fora dela. Todavia, considerando que os professores já têm um caminho adquirido na escola, nesta pesquisa, dá-se visão e destaque para a trilha do ser professor fora dela. É ela que será abordada na prática deste estudo.

Tal visão (de um professor autônomo) e prática (fora da escola) são propostas neste estudo a partir da abordagem teórico-metodológica do Design Estratégico, diante de uma conjuntura de quatro pilares conceituais de atuação dessa área: a construção de cenários futuros, a cocriação, os diálogos estratégicos e a inovação social. A premissa é que, a partir da lente desses quatro conceitos, seria possível especular e imaginar como seria ser um Professor Autônomo na Era Digital no Brasil, se fossem consideradas a autonomia e a liberdade de escolha no seu modo de atuação na formação inicial do professor. Esses quatro pilares foram baseados em Meroni (2008).

Dessa forma, considerando a problemática apresentada e as premissas relacionadas, uma questão de pesquisa em design para este trabalho foi formulada: **e se, em plena Era Digital, jovens da Geração Z pudessem ser Professores Autônomos, como seria a sua formação inicial?**

1.1 OBJETIVOS

A seguir estão expostos os objetivos da presente pesquisa.

1.1.1 Objetivo Geral

Projetar estratégia de Design para a formação inicial de um Professor Autônomo da Geração Z na Era Digital.

1.1.2 Objetivos Específicos

- a) compreender a realidade brasileira do Ser Professor na Era Digital;
- b) cocriar Cenários Futuros de Design para a formação de Professores Autônomos no Brasil.

1.2 RELEVÂNCIA DA PESQUISA

Em tempos de Era Digital, as profissões tomam novas perspectivas e com os professores isso não poderia ser diferente. Portanto, a primeira grande relevância desta pesquisa está na criação da estratégia de Design para a formação inicial de Professores Autônomos. A intenção foi a de criar possibilidades para os jovens da Geração Z sobre o Ser Professor no Brasil, oferecendo visões de novas realidades de acesso à Geração Z, muito em função do que cada Professor poderá criar em sua carreira.

Nesse sentido, o professor não deve ter apenas novas oportunidades de atuação de modo informal, sem acesso a uma formação que lhe possibilite atuar de forma crítica, criativa e autônoma, é preciso apoiá-lo em sua profissão, para que ele também veja valor e entenda novos formatos para a sua carreira.

Incentivar o jovem da Geração Z a ver valor, ou seja, criar novos sentidos e significados para o Ser Professor no Brasil, é contribuir para o futuro do país, que depende dos jovens para ter uma realidade melhor. E, também, é acreditar nesse jovem e dar-lhe a oportunidade de desenvolver sua nova forma de ver o mundo, com relação à Educação e à atuação do Professor.

A aproximação científica entre duas áreas tão relevantes para a sociedade, a Educação e o Design Estratégico, contribui com novos sentidos e horizontes para ambos os campos: a Educação ao expandir seus horizontes por ideias e inteligência vindas de processos de Design e o Design ao mostrar seu valor transdisciplinar e agregar para si novas maneiras de pensar, conduzir e aplicar seus processos.

Ainda, a expansão de horizontes para a Educação poderá contribuir, como já citado, com professores mais qualificados e satisfeitos com sua profissão. Pois, desenvolver uma formação inicial de Professores adequada às demandas da realidade também é um modo de incentivar e valorizar o Ser Professor, visto que manifesta, mesmo que involuntariamente, a crença de que a profissão não será substituída por máquinas e que a qualidade e atualização dos professores são importantes.

Ao valorizar o professor, ele poderá retornar esse cuidado aos alunos e isso poderá resultar em alunos aprendendo dentro de ambientes diversos e preparados para despertar seu melhor potencial, em tempos que a tecnologia convive com todos diariamente, ajudando ou atarefando cada um pelas muitas demandas que são possíveis realizar por meio dela.

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O presente trabalho é estruturado do seguinte modo: o Capítulo 1 traz a Introdução da pesquisa, na qual foi organizada uma síntese do trabalho, junto de uma breve problematização sobre o tema e apresentação da pergunta de pesquisa, dos objetivos e da relevância da dissertação. Além disso, outros três capítulos constituem a pesquisa.

Na Fundamentação Teórica, Capítulo 2, é apresentado um aprofundamento da problematização e da revisão de literatura. A subseção 2.1 “A Geração Z em meio à Era Digital e o Ser Professor” aborda sobre quem são os jovens da Geração Z, além de suas preferências sobre o Ser Professor no Brasil. A subseção 2.2 “Formação de Professores no Brasil” discorre sobre aspectos históricos da Formação de Professores no país. A subseção 2.3 “Um novo Ser Professor” discute as novas possibilidades sobre o Ser Professor na Era Digital e aborda sobre as competências e habilidades que o professor deve desenvolver para atuar na profissão e os conceitos relevantes sobre a autonomia do professor atualmente. A subseção 2.4 “Proposição do Professor

Autônomo” expõe a proposição teórica de uma nova identidade para o professor no contexto de Era Digital. A subseção 2.5 “Design Estratégico” apresenta a perspectiva do Design Estratégico para refletir sobre este novo Ser Professor, além de compilar a discussão dos quatro pilares escolhidos para guiar a pesquisa.

No Capítulo 3, concentra-se o detalhamento do Método de Pesquisa desse estudo, denominado de Triplo C: Compreendendo, Cocriando e Criando, e enfatizando os modos de projeção e os procedimentos metodológicos utilizados.

Já, o Capítulo 4 é dedicado à Análise e Discussão dos insumos gerados por meio dos três modos de projeção, possibilitando a construção da Estratégia de Design.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na Fundamentação Teórica são apresentadas cinco subseções que abordam os temas: Geração Z, História da Formação de Professores no Brasil, Novo Ser Professor, Professor Autônomo e Design Estratégico.

2.1 A GERAÇÃO Z EM MEIO À ERA DIGITAL E O SER PROFESSOR

A Geração Z nasceu em meio à Era Digital, entre os anos de 1995 e 2010. Os GenZers têm perspectivas distintas sobre o mundo, as quais tiveram fortes influências das mídias sociais, o que faz deles uma geração diferente das anteriores, visto que uma de suas grandes marcas é o uso constante das tecnologias (SEEMILLER, 2017). Muitas das pessoas que nasceram entre 1995 e 2010 já nasceram “logadas”, e hoje estão em constante uso de dispositivos digitais, ou seja, passam uma boa parte de sua vida on-line. Isso as “afetou”, mas o fato de terem sido criadas em ambientes que foram influenciados por crises econômicas mundiais, por exemplo, como a Grande Recessão, também as fez perceber que são parte de um mundo conectado que depende delas para ser um lugar melhor (SEEMILLER, 2017). “E por conta disso, os GenZers tendem a carregar grandes sentidos de responsabilidade e compaixão” (SEEMILLER, 2017, 3m23s).

As novas gerações, que já se encontram adaptadas às linguagens e funcionalidades das mídias digitais, possuem potencial inimaginável em comparação com outras épocas de reconfiguração da realidade por meio da computação gráfica. Pertencem a elas a possibilidade de virtualmente terem experiências em museus, universidades, e acesso a informações planetárias que permitem recombinar conteúdos de diferentes origens com os links e navegação anárquica no ciberespaço. “[...] Isto aponta para uma radicalidade: as mudanças de percepção provocadas pelas tecnologias digitais [...]” (COSTA, 2010, p. 93).

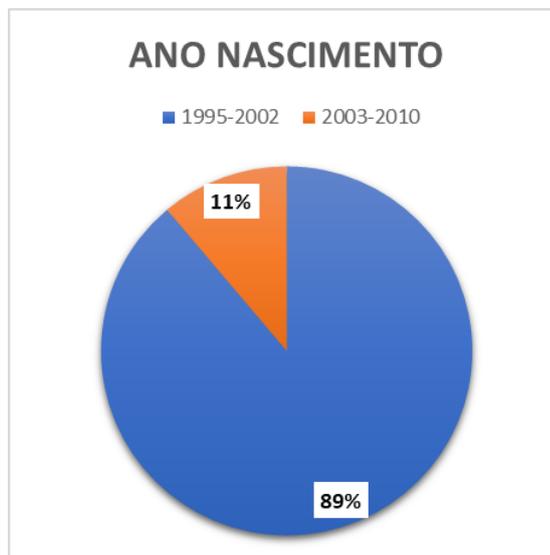
Embora diga-se que os jovens estejam adaptados às tecnologias, é preciso entender também que esse fato não os faz serem especialistas sobre elas. Portanto, é preciso desconstruir falas muito presentes na sociedade sobre esse tema, como “eles já nascem sabendo”. Pois, mesmo que eles usem os dispositivos tecnológicos mais frequentemente e isso faça com que tenham amplas oportunidades de acesso ao conhecimento, segundo o autor Pischetola, isso: “[...] ainda não configurou novas

práticas autônomas de autoinstrução e não parece estar produzindo os resultados esperados no que diz respeito à ampliação do desempenho escolar” (PISCHETOLA, 2016, p. 40).

E para serem “letrados” digitalmente, de acordo com a visão do autor van Dijk (2005), é preciso muito mais do que apenas habilidades técnicas, que nas palavras do autor seriam “habilidades operacionais”, é preciso também *habilidades informacionais*, as quais estão ligadas à capacidade de pesquisar, analisar e criar novas alternativas a partir das informações acessadas; além das *habilidades estratégicas*, as quais estão ligadas à capacidade de usar o conhecimento adquirido para melhorar de vida. Ou seja, embora os jovens tenham nascido em uma Era Digital, isso não os exime de ter de aprender sobre como utilizar as tecnologias da melhor forma.

Para conhecer um pouco mais sobre quem é a Geração Z, o grupo de pesquisa Inovação Orientada pelo Design para construção de engajamento em ambientes de aprendizagem (IODA), liderado pelo Prof. Dr. Gustavo Severo de Borba, realizou uma pesquisa internacional em conjunto com as pesquisadoras Corey Seemiller e Megan Grace. A pesquisa foi aplicada em mais de 30 países. Os dados apresentados aqui estão sendo divulgados pela primeira vez no meio acadêmico brasileiro. No Brasil, obteve-se 908 respostas, sendo que dessas: 88,8% pessoas nasceram entre 1995 e 2002 e 11,2% nasceram entre 2003 e 2010, conforme o Gráfico 2.

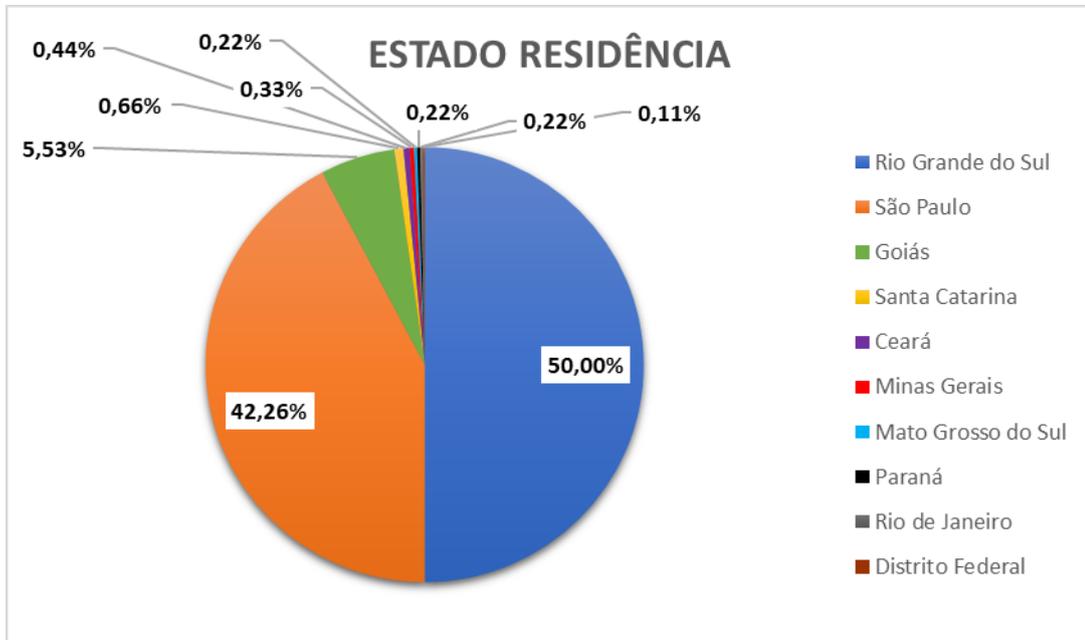
Gráfico 2 – Gen Z Global Data – Ano Nascimento



Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base em Seemiller; Grace & Associates (2022).

Os três Estados brasileiros que tiveram o maior número de respondentes foram: Rio Grande do Sul, São Paulo e Goiás (Gráfico 3).

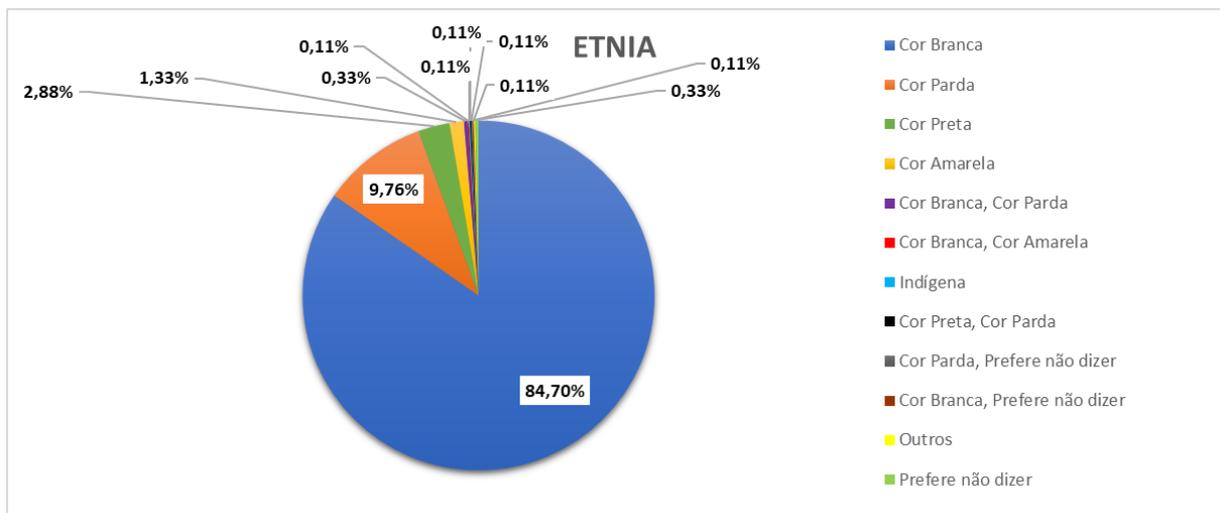
Gráfico 3 – Gen Z Global Data – Estado de Residência



Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base em Seemiller; Grace & Associates (2022).

Aproximadamente, 85% dos respondentes autodeclararam-se brancos, 10% pardos, 3% pretos e 1% amarelos (Gráfico 4).

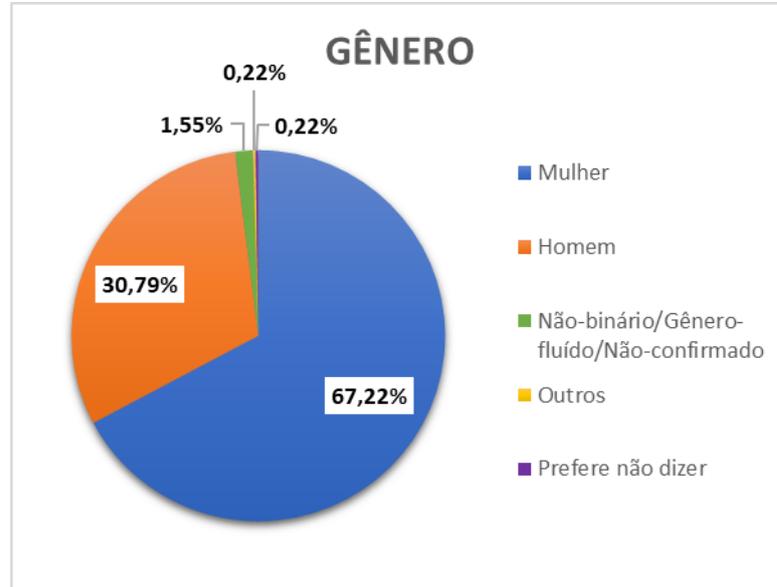
Gráfico 4 – Gen Z Global Data – Etnia



Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base em Seemiller; Grace & Associates (2022).

Quanto ao gênero, 67% autodeclaram-se mulher e 31% homem (Gráfico 5).

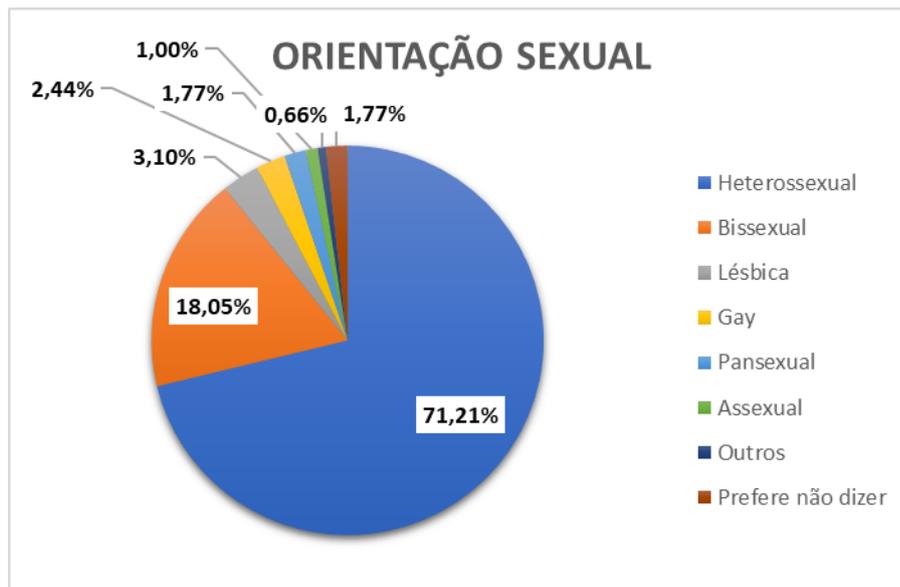
Gráfico 5 – Gen Z Global Data – Gênero



Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base em Seemiller; Grace & Associates (2022).

Quanto a orientação sexual, 71% autodeclaram-se heterossexual, 18% bissexual, 3% lésbica, 2,5% gay (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Gen Z Global Data – Orientação Sexual



Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base em Seemiller; Grace & Associates (2022).

Em termos de espiritualidade, 53% declararam-se espiritualizados, mas que não participam de nenhuma organização religiosa, 27% participam de uma organização religiosa e 20% não são espiritualizados (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Gen Z Global Data – Espiritualidade



Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base em Seemiller; Grace & Associates (2022).

Mais de 97% estão cursando faculdade, seja como aluno em tempo parcial (30%) ou em tempo integral (67%) (Gráfico 8).

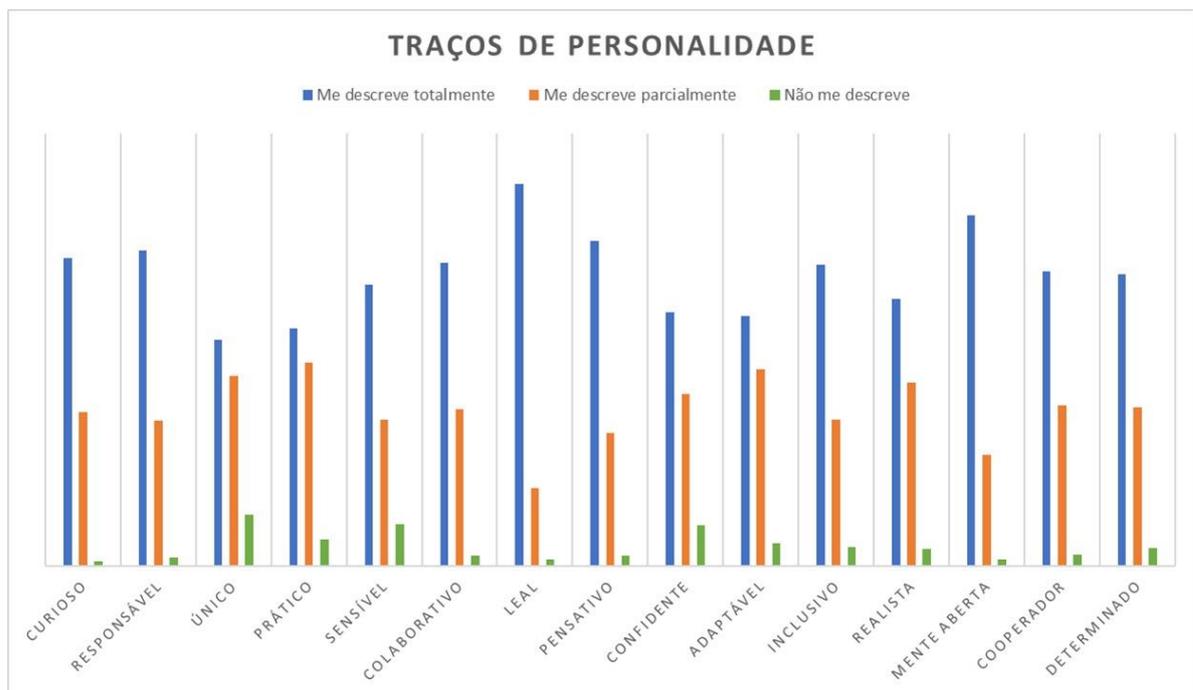
Gráfico 8 – Gen Z Global Data – Ser Universitário



Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base em Seemiller; Grace & Associates (2022).

Seguindo na linha dessa mesma pesquisa, apresenta-se o resultado de quatro questões que ajudam a entender com mais detalhes sobre a personalidade do jovem da Geração Z: com relação aos traços de personalidade: mais de 65% consideram-se curiosos, 67% responsáveis, 48% únicos, 50% práticos, 60% sensíveis, 64% colaborativos, 81% leais, 69% pensativos, 54% confiantes, 53% adaptáveis, 64% inclusivos, 57% realistas, 74% mentes abertas, 63% cooperativos, 62% determinados (Gráfico 9).

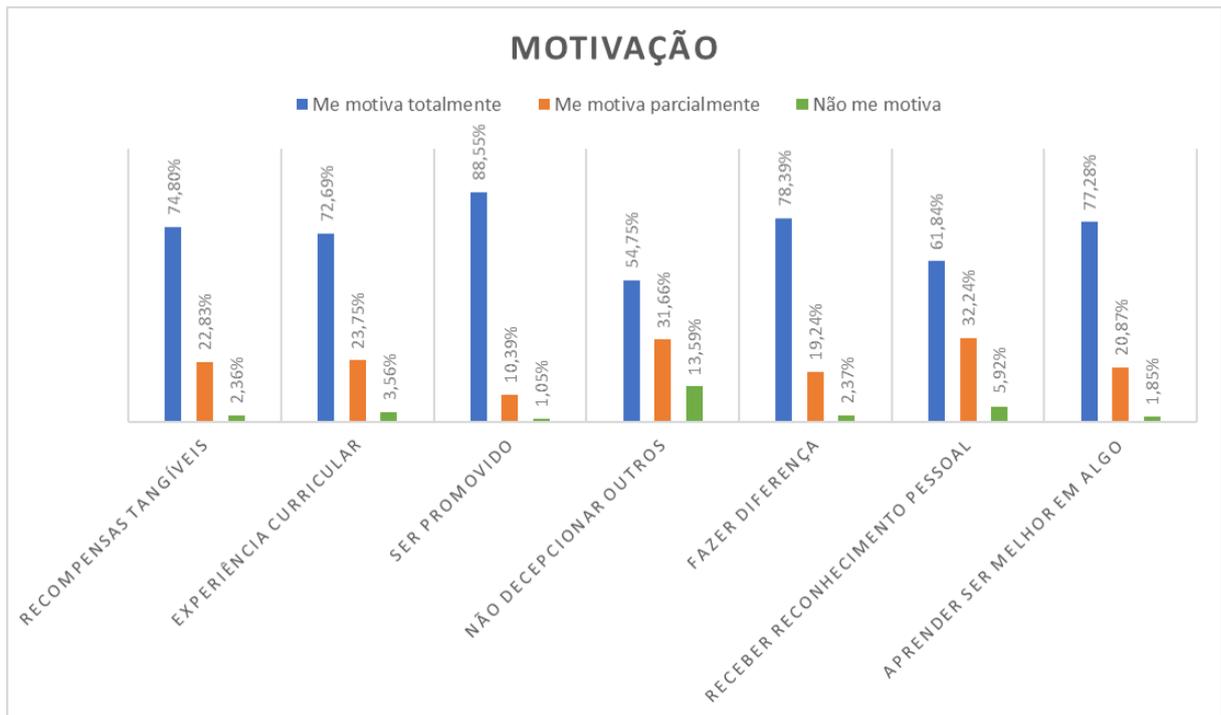
Gráfico 9 – Gen Z Global Data – Traços de Personalidade



Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base em Seemiller; Grace & Associates (2022).

Quanto ao que os motiva: mais de 74% motivam-se com recompensas tangíveis, 72% ao ganhar experiência para construir currículo, 88% ao ter oportunidade de avanço (promoção), 54% ao saber que não decepcionarão os outros, 78% ao saber que farão a diferença para alguém, 61% ao saber que receberão reconhecimento pessoal, 77% ao aprender algo ou ser bom em algo (Gráfico 10).

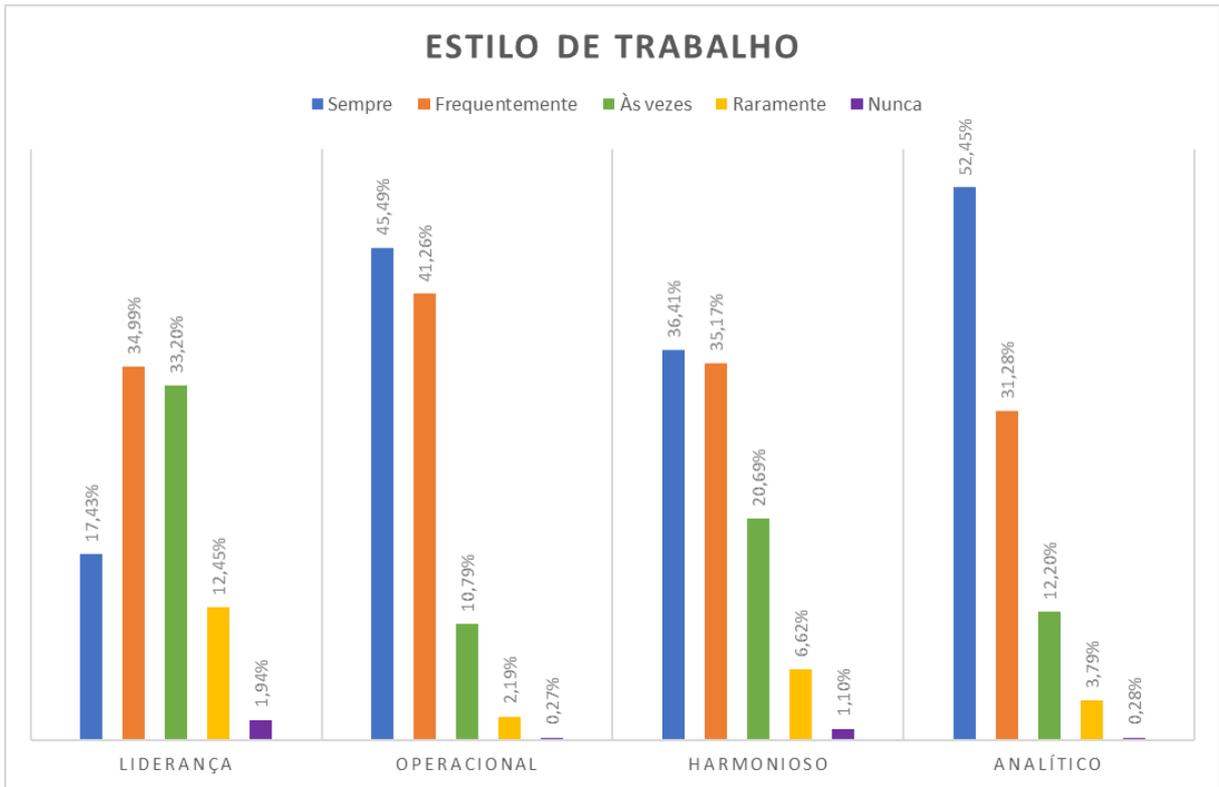
Gráfico 10 – Gen Z Global Data – Motivação



Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base em Seemiller; Grace & Associates (2022).

Quanto ao estilo de trabalho que preferem: mais de 51% preferem realizar sempre trabalhos analíticos, 36% preferem sempre realizar um trabalho harmonioso, 46% preferem sempre realizar um trabalho operacional, e 35% preferem geralmente realizar um trabalho de liderança (Gráfico 11).

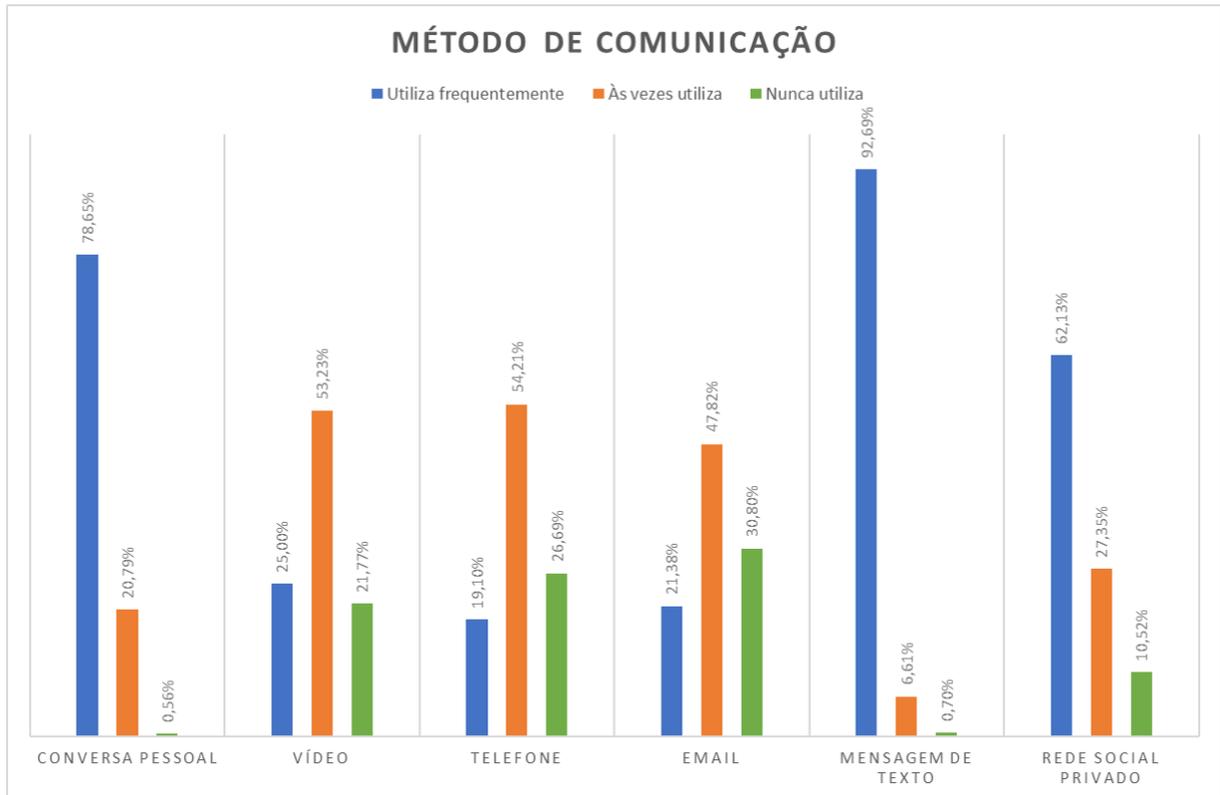
Gráfico 11 – Gen Z Global Data – Estilo de Trabalho



Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base em Seemiller; Grace & Associates (2022).

Quanto aos métodos de comunicação que utilizam: frequentemente: 78% conversam pessoalmente, 92% mandam mensagens de texto e 48% escrevem mensagem via *direct*; às vezes, 53% ligam por videochamada, 54% usam a chamada telefônica e 47% escrevem e-mails (Gráfico 12).

Gráfico 12 – Gen Z Global Data – Métodos de Comunicação



Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base em Seemiller; Grace & Associates (2022).

A partir da pesquisa realizada pelo grupo IODA, é possível perceber que os jovens da Geração Z apresentam características de personalidade sociáveis, ou seja, eles tendem a ajudar uns aos outros mais facilmente e por vontade própria. Motivam-se por recompensas que estão ligadas ao desenvolvimento pessoal e profissional, e comunicam-se mais por mensagem de texto ou pessoalmente, além de preferirem trabalhos que exigem maior envolvimento mental.

Quanto às perspectivas sobre ser professor, agora segundo o estudo desenvolvido pelo Instituto Península (IP) sobre “Atratividade da carreira docente no Brasil”, eles demonstram não se interessar pela profissão. Nesse estudo, foram entrevistados via *web* painel, em julho de 2021, 1600 estudantes do Ensino Médio, Técnico e Magistério de todas as regiões brasileiras e a pesquisa tinha dois objetivos: o 1º era identificar o perfil e as ideias do jovem que quer ser professor e o 2º era identificar o que atrai e o que afasta os jovens do magistério.

Na mesma pesquisa citada, um dos questionamentos feitos aos participantes foi se eles pensavam em “ser professor no Brasil”. O resultado mostrou que apenas “5% dos entrevistados serão professores, 12% pensam em ser e 50% nunca

pensaram sobre isso” (INSTITUTO PENÍNSULA, 2021, p. 37). Para os jovens, os maiores desmotivadores da carreira educacional são:

- a) falta de paciência para ser professor;
- b) outra carreira dará mais prazer;
- c) fui convencido de que há profissões melhores;
- d) atualmente ser professor é desafiador demais e;
- e) ganha pouco.

A partir de tais aspectos, nota-se que há fatores de diferentes ordens que influenciam na não escolha do jovem em ser professor no Brasil: comportamental; não separação de trabalho e momentos de prazer; e observação de uma realidade difícil de ser vivida, principalmente, se for pontuada a escola pública brasileira, que além de sofrer com questões de infraestrutura, tem remuneração baixa. Em média, no Brasil, um professor da rede pública recebe o valor de 20 reais por hora-aula (SINPRO-SP, 2022).

A partir do que foi exposto, nota-se que a profissão professor é limitada para a Geração Z da forma como se tem sido apresentada até hoje, porém há movimentos informais que têm levado pessoas a buscarem ser professor de outros modos, fortemente influenciado pelas redes sociais, em espaços não escolares, mas que de certa forma também se transformam em salas de aula. A exemplo disso, tem-se o estudo Netnográfico de Jean Carlos da Silva Monteiro, o qual estudou a atuação dos professores na plataforma Youtube, como *Booktubers*, ou seja, como incentivadores da leitura, a partir do compartilhamento de vídeos sobre os livros que mais gostam (MONTEIRO, 2020), e o estudo de Tereza M. Spyer Dulci e Tarcísio Moreira de Queiroga Júnior que analisou três canais da plataforma Youtube, os quais são voltados para o ensino de História (DULCI; QUEIROGA JÚNIOR, 2019). Ambos os estudos revelam o quanto as TICs têm influenciado a criação de ambientes de ensino-aprendizagem, sendo muitos deles não escolares, mas que ainda assim podem contribuir para o desenvolvimento dos alunos e novas atuações dos professores.

Além disso, se for comparada a autonomia que um professor tem em sua carreira com a de um médico, por exemplo, poderá ser entendido o que se quer dizer aqui. Tal comparação é feita a partir das possibilidades que a formação inicial de cada profissão oferece. Um médico ao graduar-se tem a possibilidade de seguir estudando

para realizar especialização em uma área, montar seu próprio consultório médico, trabalhar em plantões, clínicas, além de poder atuar em rede pública ou privada. Já um professor, igualmente tem a possibilidade de seguir estudando e realizar Mestrado, porém ao observar o seu mercado de trabalho terá opção de ser auxiliar de ensino ou professor em rede pública ou privada. Pode aventurar-se a ser Professor Particular também, porém não recebeu formação inicial para isso e terá de traçar esse caminho por si só. E agora, com a grande mudança dos modos de viver da sociedade, está começando a entender que também pode ser empreendedor, como o médico, e montar seu próprio espaço de trabalho. Mas, isso ainda está muito longe de ser uma prática constante ou de algo que faça parte da sua formação, visto que é algo que ele percebeu com a expansão da Era Digital, por também precisar entrar nessa transformação.

Até na Língua Portuguesa, quando se trata dos locais de trabalho de cada profissão, percebe-se uma lacuna de oportunidade de autonomia para o professor trilhar sua carreira e escolher onde quer trabalhar. Observe: para médico há o consultório; para o advogado, o escritório; para o cientista, o laboratório e; para o professor, a sala de aula. Porém, a ideia de sala aula que ainda é difundida na sociedade está altamente ligada à escola (VASCONCELLOS, 2014). Ainda é pouco difundido que uma sala de aula possa ser fora da escola, ou seja, que uma sala de aula possa "existir" fora dela. Portanto, nota-se que é preciso romper com essa barreira social e linguística também, visto que isso contribui para a ressignificação do trabalho do professor como um profissional que tem autonomia de escolher onde e como trabalhar, mas para isso precisa de uma formação inicial que o ajude a desenvolver essa autonomia e as competências e habilidades que precisa para atingir isso.

Mesmo que os estudos citados anteriormente não tragam dados sobre empreendedorismo, descobriu-se que 50% dos GenZers têm vontade de empreender (SEEMILLER, 2017) e que 74% dos jovens brasileiros, entre 18 e 34 anos, querem ser empreendedores, no entanto apenas 1/3 consegue colocar sua ideia em prática (AGER, 2018). Nesse sentido, é possível falar de um professor com característica empreendedora ou também de inovação social.

O sentido de empreendedorismo que se pensa aqui, não é o de apenas abrir um negócio, mas, sim, o empreendedorismo como uma competência empreendedora, segundo Acúrcio (2005, p. 13), como “um estado de espírito, um modo de ser e agir,

uma forma de encarar o mundo”. Partindo desse princípio, o conceito de inovação social dirigida pelo design também se aproxima. Freire (2017, p. 111) sobre inovação social dirigida pelo design escreve que “ao usarmos a expressão inovação social, referimo-nos a soluções capazes de gerar valor social, independentemente da entidade que a produz [...]”. Nesse sentido, o valor social deve ajudar a melhorar o bem-estar dos envolvidos, no caso desta pesquisa, dos professores da Geração Z, e também ajudá-los a criar novos sentidos e significados para suas carreiras.

Agora, especula-se ao imaginar uma proposição de um Professor Autônomo: e se houvesse expectativas futuras para ser um professor empreendedor no Brasil, o número de jovens interessados na carreira poderia aumentar? Seria por via da educação formal ou informal? Quem seriam os incentivadores, as instituições públicas ou por mobilização dos próprios jovens e da sociedade? Isto poderia contribuir para uma inovação na Educação?

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Os primeiros professores do Brasil foram os padres Jesuítas e sua formação de professor acabava sendo confundida com a de sacerdote. Eles lecionavam para os índios: língua portuguesa, aritmética, capacitação para o trabalho e fé católica (RIBEIRO, 2015). Os Jesuítas ficaram com essa função durante 210 anos, sendo expulsos em 1759, pelo Ministro de Portugal, Marquês de Pombal. Com isso, algumas mudanças foram feitas, por exemplo, foram adotadas as Aulas Régias, que eram aulas isoladas que serviriam para substituir o curso de Humanidades ofertado pelos Jesuítas, bem como também foram instituídos concursos para que os professores fossem contratados (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006). Embora essas mudanças tenham sido implementadas, elas não tiveram força para funcionarem, pois não havia professores com as capacidades exigidas para ministrar as aulas, portanto os concursos não deram certo (RIBEIRO, 2015). Para Ribeiro (2015, p. 423): “a situação da educação não mudou muito nas suas bases, porque os professores, então contratados, sobretudo os padres seculares que haviam recebido a formação jesuítica, tornaram-se continuadores de sua ação pedagógica”, ou seja, por mais que a Coroa quisesse trocar o sistema de ensino no período do Império, não havia meios para isso ser efetivado.

A partir de 1808, com a vinda da Coroa para o Brasil, aconteceram diversos movimentos importantes para a história do país, porém nada alteraram na questão dos professores de escola básica, a saber: em 1822, a independência e, em 1824, a Constituição. Logo, a formação de professores continuou sendo uma problemática, pois nesse tempo não havia uma instituição que formasse os professores no país, o que resultava em uma escassez de professores (RIBEIRO, 2015). Com o pretexto de amenizar essa situação, “houve a criação da Lei de 1823, que concedia a qualquer cidadão o direito de abrir escolas elementares e nelas empregar o denominado Ensino Mútuo” (RIBEIRO, 2015, p. 424). Essas escolas, além de ensinarem as primeiras letras, também tinham o princípio de preparar professores para a aplicação desse método, sendo essa a primeira forma de preparação de professores no Brasil (TANURI, 2000).

Outra forma de preparar os professores foi por meio das Escolas Normais. Em 1835, criou-se a primeira escola normal no Rio de Janeiro, por meio da Lei nº 10 (BERTOTTI; RIETOW, 2013). Porém: “as escolas normais não lograram êxito, seja por falta de engajamento de uma população predominantemente agrária e marcada pela escravidão ou pela ausência de interesse pelo magistério” (BERTOTTI; RIETOW, 2013, p. 13796). Com isso, em 1890, o Estado de São Paulo propôs uma reforma educacional, que acabou servindo de modelo para os outros estados. Uma das mudanças que ocorreu foi a divisão em duas partes do ensino primário, o que acarretou mudanças também nas Escolas Normais (BERTOTTI; RIETOW, 2013). Essas influências chegaram ao Estado do Paraná, por exemplo, onde em 1923, a Escola Normal fora dividida em dois cursos: um com duração de três anos, chamado “fundamental” e outro com duração de três semestres, chamado “profissional” (TANURI, 2000).

Ao acompanhar a leitura, é possível perceber que a transformação do processo de formação de professores no Brasil parece lento, algo que parece levar muitos anos para acontecer, tudo porque a formação de professores sempre esteve em consonância com o desenvolvimento da educação básica brasileira, e isso é corroborado no livro “Professores do Brasil”, escrito por Gatti *et al.* (2020, p. 20): “o processo formativo mais estruturado de professores acompanhou a lentidão com que a educação básica se desenvolveu no Brasil, um país que revelou, ao longo de seus governos, pouco interesse pela educação básica de sua população”.

A partir dos anos 1920, com o movimento Escola Nova, é que algumas mudanças significativas começaram a ser feitas. As mudanças já citadas sobre São Paulo também tiveram influências escolanovistas.

Segundo Bertotti e Rietow (2013, p. 13797): “Esta nova tendência se enraizaria em todas as esferas da educação brasileira, oferecendo uma nova forma de enxergar as questões educacionais e a formação do professor, iniciando um novo período educacional no país”. Esse movimento fez com que novas Escolas Normais fossem abertas ao longo do Brasil, tanto de forma privada quanto pública, sendo que sua pedagogia estava embasada na psicologia experimental, ou seja, havia então uma preocupação de que a pedagogia fosse entendida e estudada também de um ponto de vista “científico” (TANURI, 2000).

Também a partir dos anos 1930, as licenciaturas passaram a vigorar nas universidades e faculdades existentes. Porém, elas não eram cursos próprios de formação docente, foram iniciadas como acréscimos aos cursos de bacharelados que existiam na época (GATTI *et al.*, 2020). É preciso lembrar que mesmo sem professores formados, havia muitas escolas no país que atendiam os alunos com professores leigos no ensino primário, hoje conhecido como ensino fundamental I (GATTI *et al.*, 2020). O ensino secundário (ensino fundamental II) era algo escasso, principalmente até os anos 1940, pois segundo Gatti *et al.* (2020, p. 20): “as escolas secundárias, ainda em pequena quantidade em face do tamanho da população, tinham docentes formados em áreas diversas que se propunham a lecionar, porém, sem formação pedagógico-didática”.

Poucos remetem ao seu imaginário que a maioria dos cargos de professores no Brasil, nessa época, eram ocupados por homens, isso se dá, pois, a referência atual associa o papel de professor à figura feminina (RIBEIRO, 2015). Porém, isso nem sempre foi assim e teve sua modificação, no início do Século XX, quando a função de educar passou a ser associada quase que majoritariamente à figura feminina, pois com o crescimento das indústrias no Brasil, os homens estavam migrando para trabalhos que pagassem mais (RIBEIRO, 2015).

Não havia lei que determinasse que os professores deveriam ter formação para lecionarem. Foi apenas em 1996 com a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – nº 9.394 de 1996, que foi garantido que os professores de escola básica devessem ter ensino superior para ministrarem aula. E com a LDB é que de fato mudanças

acontecem no Brasil, porém isso tem apenas 25 anos e, mesmo assim, ainda há professores sem formação adequada (INEP, 2021).

Além disso, a formação de professores no país ainda está longe de ser a mais adequada, pois ela não capacita para outro trabalho que não o de professor em escola, no momento em que o futuro professor se prepara para lecionar, ele apenas aprende os caminhos para ensinar na Educação Básica, em escolas públicas ou privadas do país, e acaba não tendo acesso, muitas vezes, às novas potencialidades que a profissão professor pode oferecer, na Era Digital. Para compreender isso, basta analisar os currículos de algumas Universidades públicas brasileiras, conforme feito a seguir.

Para exemplificar o que está se querendo dizer, foram analisadas as disciplinas relacionadas à Educação que os cursos de Licenciatura oferecem. Optou-se por buscar informações sobre os cursos de Licenciatura em Matemática, Língua Portuguesa, História e Ciências Biológicas, os quais contemplam uma disciplina de cada uma das quatro áreas do conhecimento da Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (INEP, 2022). Os cursos avaliados são de uma Universidade Pública brasileira, de cada região do país, para que o nível de comparação seja mais abrangente. Foram mantidos os mesmos cursos para todas as Universidades, a fim de equiparar as análises. As Universidades foram selecionadas a partir do Ranking da *Times Higher Education* de 2022, a partir do filtro América Latina – Brasil, sendo selecionada a primeira colocada de cada região do país, as quais são: Região Sul: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Região Sudeste: Universidade de São Paulo (USP), Região Centro-Oeste: Universidade de Brasília (UnB), Região Nordeste: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Região Norte: Universidade Federal do Pará (UFPA). Todos os dados, disciplinas e área de atuação, dos currículos para esta análise foram obtidos por meio do site dos respectivos cursos em suas respectivas universidades, respeitando o critério de eleger a matriz curricular mais recente e ativa de cada curso.

Ao analisar os currículos dos cursos de Licenciatura da UFSC: Matemática¹, Língua Portuguesa², História³ e Ciências Biológicas⁴ foi percebido que, considerando as disciplinas obrigatórias, há algumas que são comuns para todos os cursos (Quadro 1) e outras que estão presentes na grade curricular de alguns cursos específicos. Por exemplo, as disciplinas de Organização Escolar e Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem encontram-se nos currículos das Licenciaturas em Matemática, Língua Portuguesa e História. A disciplina de Teorias da Educação é obrigatória apenas para os cursos de Matemática e História. Se for analisado o curso de Ciências Biológicas, será percebido que ele é o que mais apresenta opções de disciplinas que ampliam o conhecimento do aluno de graduação quanto a sua profissão, como: Ciências Biológicas: Formação Profissional e Ciências Biológicas: Ciência e Profissão II. Também como optativas de Ciências Biológicas, são oferecidas disciplinas direcionadas às tecnologias, como: Educação à Distância e Introdução ao Uso de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação. Todos os cursos podem optar por cursos disciplinas optativas oferecidas por outros cursos da Universidade.

Quadro 1 – Lista de disciplinas comuns entre os cursos de Licenciatura analisados da UFSC

Disciplinas Comuns
<ul style="list-style-type: none"> • Didática • Metodologia do Ensino • Estágio Supervisionado

Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base na Matriz Curricular dos cursos de Licenciatura da UFSC.

No site de cada curso está descrito a atuação profissional dos egressos, que pode ser observado no Quadro 2 abaixo:

¹ UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Currículo do Curso Matemática – Licenciatura**. 2018. Disponível em: <https://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=223>.

² UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Currículo do Curso: Letras – Língua Portuguesa e Literaturas**. 2012. Disponível em: <https://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=426>.

³ UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Currículo do Curso: História**. 2018. Disponível em: <https://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=327>.

⁴ UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Currículo do Curso: Ciências Biológicas – Licenciatura**. 2018. Disponível em: <https://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=110>.

Quadro 2 – Atuação profissional dos egressos dos cursos de Licenciatura da UFSC

Curso	Descrição obtida no site
Matemática	<i>“O objetivo do curso é formar professores para atuar na Educação Básica, mas também com o conhecimento das linhas de pesquisa para o ingresso em programas de pós-graduação” (UFSC, 2023a).</i>
Língua Portuguesa	<i>“O licenciado pode lecionar no ensino fundamental e médio, além de poder atuar em cursos pré-vestibulares na área de Língua Portuguesa ou de Literatura” (UFSC, 2022).</i>
História	<i>“Esse modelo de formação conjunta do bacharel e do licenciado deve ajudar a encurtar a enorme distância que há entre as práticas e os saberes históricos produzidos e debatidos no espaço da Universidade e aqueles ensinados nas escolas de ensino fundamental e médio” (UFSC, 2023b)</i>
Ciências Biológicas	<i>“Ao receber o grau de Licenciado em Ciências Biológicas, (10 semestres no diurno e 11 semestres no turno noturno), o egresso estará apto a ser professor da Educação Básica e atuar em escolas de Ensino Fundamental e Médio” (UFSC, 2023c).</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base no Plano Pedagógico dos cursos de Licenciatura da UFSC.

Na USP, os quatro cursos de Licenciatura: Matemática⁵, Língua Portuguesa⁶, História⁷ e Ciências Biológicas⁸ possuem algumas disciplinas em comum, conforme descrito no Quadro 3. Essas disciplinas fazem parte do conjunto de disciplinas Optativas Eletivas, sendo que há uma variação do número mínimo de disciplinas a serem cursadas como eletivas, variando de 90h na Licenciatura de Ciências Biológicas até 555h na Licenciatura de Matemática. Única disciplina obrigatória comum a todos os currículos é Política e Organização da Educação Básica no Brasil. Todos os currículos preveem 400h de estágio, com exceção da Licenciatura de Língua Portuguesa. Observa-se então que todos os currículos possuem um foco

⁵ UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). **Grade curricular: Curso Matemática e Estatística**. 2020. Disponível em:

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=45&codcur=45024&codhab=1&tipo=N>

⁶ UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). **Grade curricular: Curso Letras**. [202-?]. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=8&codcur=8051&codhab=6202&tipo=N>

⁷ UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). **Grade curricular: Curso História**. [202-?]. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=8&codcur=8030&codhab=200&tipo=N>

⁸ UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). **Grade curricular: Curso Ciências Biológicas**. [202-?]. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=41&codcur=41012&codhab=300&tipo=N>

predominante na formação técnica do egresso, e que o desenvolvimento e formação educacional é limitada ao desejo do estudante de buscá-lo, tendo em vista que são disciplinas optativas.

Quadro 3 – Lista de disciplinas comuns entre os cursos de Licenciatura analisados da USP

Disciplinas Comuns
<ul style="list-style-type: none"> • EDA0463 – Política e Organização da Educação Básica no Brasil • EDF0285 – Introdução aos Estudos da Educação: Enfoque Filosófico • EDF0287 – Introdução aos Estudos da Educação: Enfoque Histórico • EDF0289 – Introdução aos Estudos da Educação: Enfoque Sociológico • EDF0290 – Teorias do Desenvolvimento, Práticas Escolares e Processos de Subjetivação • EDF0292 – Psicologia Histórico-Cultural e Educação • EDF0294 – Psicologia da Educação: Constituição do Sujeito, Desenvolvimento e Aprendizagem na Escola, Cultura e Sociedade • EDF0294 – Psicologia da Educação: Constituição do Sujeito, Desenvolvimento e Aprendizagem na Escola, Cultura e Sociedade • EDF0298 – Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Práticas Escolares

Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base na Matriz Curricular dos cursos de Licenciatura da USP.

No site de cada curso está descrito a atuação profissional dos egressos, que pode ser observado no Quadro 4 abaixo:

Quadro 4 – Atuação profissional dos egressos dos cursos de Licenciatura da USP

Curso	Descrição obtida no site
Matemática	<i>“O Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto de Matemática e Estatística da USP tem por objetivo a formação de professores de Matemática para a segunda fase do ensino fundamental e para o ensino médio” (USP, [2023?a]).</i>
Língua Portuguesa	<i>“[...] o objetivo fundamental do curso de licenciatura é formar professores como sujeitos de transformação da realidade brasileira, comprometidos com</i>

	<i>a busca de respostas aos desafios e problemas existentes em nossas escolas, especialmente nas da rede pública” (USP, [2023?b]).</i>
História	<p><i>“O curso de graduação de História busca formar profissionais com capacidade para atender as demandas de ensino e pesquisa, preparando-os como produtores de conhecimentos especializados, fornecendo-lhes o variado instrumental epistemológico e teórico do campo.”</i></p> <p><i>“Não há hierarquia no processo de formação de professores/pesquisadores, devendo todos os graduados dominar os elementos necessários à compreensão da natureza do conhecimento histórico e ao domínio das práticas essenciais de sua produção.”</i></p> <p><i>“[...] o objetivo fundamental do curso de licenciatura é formar professores como sujeitos de transformação da realidade brasileira, comprometidos com a busca de respostas aos desafios e problemas existentes em nossas escolas, especialmente nas da rede pública” (USP, [2023?c]).</i></p>
Ciências Biológicas	<i>“A filosofia adotada na grade de 2007 foi oferecer no núcleo básico um elenco de disciplinas obrigatórias abordando em seu conjunto o conteúdo considerado essencial para a formação de um ótimo professor do ensino médio. Já no núcleo avançado, as disciplinas optativas eletivas, obrigatoriamente oferecidas pelos departamentos, propõem-se a complementar o conteúdo básico com vistas ao bacharelado. Ainda no núcleo avançado, as disciplinas optativas livres destinam-se a avançar por tópicos bem mais especializados” (USP, [2023?d]).</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base no Plano Pedagógico dos cursos de Licenciatura da USP

Analisando os currículos de Licenciatura da UnB: Matemática⁹, Língua Portuguesa¹⁰, História¹¹ e Ciências Biológicas¹² foi percebido que a matriz curricular

⁹ UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Matriz Curricular do Curso Licenciatura em Matemática:** Cod. 1325/1. 2017. Disponível em: https://sigaa.unb.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=pt_BR&id=414638.

¹⁰ UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Matriz Curricular do Curso Licenciatura em Língua Portuguesa:** Cod. 4146/1. 2016. Disponível em: https://sigaa.unb.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=pt_BR&id=414845.

¹¹ UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Matriz Curricular do Curso Licenciatura em História:** Cod. 3476/1. 2020. Disponível em: https://sigaa.unb.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=pt_BR&id=414748.

¹² UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Matriz Curricular do Curso Licenciatura em Ciências Biológicas:** Cod. 2259/2. 2021. Disponível em: https://sigaa.unb.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=pt_BR&id=414392.

possui um eixo formativo em que o aluno cria seu próprio percurso por meio das disciplinas optativas, variando entre os cursos de um mínimo 630h em Matemática a 960h em História. Em média, os cursos possuem mais de 25 disciplinas optativas relacionadas à área da Educação e Ensino, sendo grande parte compartilhadas entre todos os cursos. Das obrigatórias, os cursos compartilham somente uma disciplina entre eles, a disciplina Língua de Sinais Básico. Contudo, as disciplinas de Desenvolvimento Psicológico e Ensino e Didática Fundamental estão presentes em todos, exceto no curso de Ciências Biológicas. O curso de Ciências Biológicas possui uma disciplina de didática, Didática da Biologia, em seu programa obrigatório, que avaliada a ementa não parece ter a mesma relação. A disciplina Organização da Educação Brasileira é obrigatória para os cursos de Matemática e História, enquanto a disciplina Psicologia da Educação é obrigatória para os cursos de Língua Portuguesa e Ciências Biológicas. Destaque para o curso de Ciências Biológicas como o único em sua matriz de disciplinas obrigatórias que contempla uma disciplina direcionada à tecnologia, com a disciplina Práticas em Novas Tecnologias de Ensino.

No Projeto Pedagógico dos cursos está descrito a atuação profissional dos egressos, que pode ser observado no Quadro 5:

Quadro 5 – Atuação profissional dos egressos dos cursos de Licenciatura da UnB

Curso	Descrição obtida no site
Matemática	<p><i>“[...] tem por objetivo formar professor(a) para as disciplinas de Matemática da segunda fase do ensino fundamental e para todas as séries do ensino médio, que seja profissional do ensino [...], com um perfil que conta com as seguintes características: Possuir sólida formação em conhecimentos específicos para realizar uma prática educativa de ensino em matemática de qualidade, tendo ciência da importância do professor no processo de aprendizagem do aluno e do papel social do educador. Compreender as áreas de conhecimento que serão objeto de sua atuação pedagógica, os contextos e as temáticas do currículo escolar para planejar, organizar, gerir e avaliar situações didáticas e projetos de ensino eficazes para a aprendizagem escolar. Gerenciar a relação entre o saber científico e a dimensão cultural, social, histórica, política e econômica da educação</i></p>

	<p><i>necessária ao desenvolvimento das pessoas, da sociedade e na construção da cidadania. Saber articular de forma integrada conteúdos, métodos, objetivos, recursos e estratégias de ensino que contribuam no desenvolvimento de raciocínio lógico, da imaginação, da criatividade e da capacidade de abstração do aluno. Promover atividades de ensino focadas na aprendizagem do saber matemático mediante articulações entre conceitos, linguagens e representações e em função do nível cognitivo dos alunos, respeitando a sua diversidade pessoal, social e cultural. Propiciar o trabalho em equipe ou dinâmica de grupos como estímulo para a comunicação oral, a leitura crítica, a formulação de hipóteses, o confronto e o respeito a diferentes pontos de vista, a comparação e o estabelecimento de relações, observação, argumentação, organização, análise, síntese, questionamento e pesquisa, exercício do pensamento crítico e reflexivo. Favorecer a convivência entre os alunos com o fortalecimento da tolerância, solidariedade, cooperação, convivência com a diversidade. Valorizar a posição central do aluno como construtores do seu conhecimento, assumindo como educador o papel de orientador e guia dos trabalhos, mediante o exercício das funções de organizador, facilitador, mediador, incentivador, avaliador. Conduzir ações educativas que estimule nos alunos a valorização do conhecimento e dos bens culturais e que contribuam para o desenvolvimento das competências dos alunos de enfrentar desafios, opinar, criar, raciocinar, agir de forma autônoma, adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções. Realizar pesquisa e avaliação no âmbito da sua própria prática docente” (UnB, c2023a).</i></p>
<p>Língua Portuguesa</p>	<p><i>“Pretende que seus discentes desenvolvam ao longo do curso múltiplas competências e habilidades, dentre as quais destacam-se: - domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; - reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; - visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional; - preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho; - percepção de diferentes contextos interculturais; - utilização dos recursos da informática. Além desses, acrescentam-se: - o estudo do nível básico de, pelo menos,</i></p>

	<p><i>uma língua estrangeira; - o desenvolvimento de visão crítica a respeito das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias; - capacidade para prosseguir estudos especializados nas áreas de Literatura, Linguística e Linguística Aplicada” (UnB, c2023a).</i></p>
História	<p><i>“[...] objetiva formar profissionais comprometidos/as com um projeto educacional centrado na formação do/a cidadão/ã crítico/a e atuante, propõe-se uma formação curricular consistente, na qual ensino e pesquisa estejam associados, contemplando competências e habilidades exigidas para atuar no ambiente escolar nos níveis fundamental e médio. Busca-se a formação do/a licenciado/a em História com um perfil que atenda às expectativas sociais, científicas e profissionais da área. Sintonizado/a, portanto, com as exigências contemporâneas de um mundo em constante e acelerada transformação, entre elas, a de criatividade, autonomia intelectual, espírito crítico, iniciativa, flexibilidade e conhecimento de tecnologias. Assim, o campo de atuação do/a diplomado/a requer uma formação abrangente e diversificada que lhe garanta sólida bagagem e trânsito pelos domínios da história – conteúdos de história e repertório teórico-metodológico –, exigindo diálogo permanente entre ensino e pesquisa, entre outros campos disciplinares, bem como e particularmente com o educacional e o pedagógico” (UnB, c2023c).</i></p>
Ciências Biológicas	<p><i>“[...] o egresso é: o um profissional com entendimento do funcionamento natural de sistemas ecológicos, considerando as interações com sistemas humanos. O um profissional com entendimento do nível de complexidade associado ao funcionamento de sistemas ecológicos e apto a pensar criativamente sobre esses processos e a trabalhar problemas ambientais multidisciplinares. O um profissional que, independentemente da cadeia de seletividade para a qual tenha optado, apresente condições reais de desenvolver atividades em todos os eixos das ciências ambientais, incluindo aspectos sociais, econômicos, de biodiversidade e de geodiversidade. O um profissional que enfatize o pensamento e a aprendizagem, com capacidade de análise integrada das questões ambientais, para além das abordagens lineares e fragmentadas. As opções de carreira incluem planejamento, gestão e regulação ambiental no setor privado e público e organizações não governamentais, mediação e resolução de conflitos ambientais, além de consultorias. O grande número de segmentos profissionais que pode</i></p>

	<p><i>potencialmente contratar cientistas ambientais mostra que se trata de um mercado de trabalho aberto e em constante transformação. Outro aspecto relevante é o fato de as projeções indicarem que se trata de um mercado de trabalho em expansão e sempre com forte tendência de maior ampliação no futuro” (UnB, c2023d).</i></p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base no Projeto Pedagógico dos cursos de Licenciatura da UnB.

Ao analisar os currículos dos cursos de Licenciatura da UFRN: Matemática¹³, Língua Portuguesa¹⁴, História¹⁵ e Ciências Biológicas¹⁶ foi percebido que, considerando as disciplinas obrigatórias, há algumas que são comuns para todos os cursos (Quadro 6) e outras que estão presentes na grade curricular de alguns cursos específicos. Por exemplo, a disciplina de Políticas Públicas e Gestão Escolar encontra-se nos currículos das Licenciaturas em Ciências Biológicas e Língua Portuguesa.

Além disso, cada Licenciatura ainda possui outras disciplinas específicas sobre Educação que são obrigatórias. Na Licenciatura de Matemática, há as disciplinas de História da Educação Matemática e Laboratório de Ensino da Matemática. Na de Ciências Biológicas, há as disciplinas de Ensino de Ciências e Biologia I, II e III, Tecnologias e Materiais Didáticos e Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva. Na de História, há várias disciplinas específicas de Práticas sobre componentes curriculares específicos (O mundo antigo na escola básica, O mundo medieval na escola básica, etc.). Na de Língua Portuguesa não há outras disciplinas obrigatórias relacionadas à Educação. Quanto às disciplinas optativas, destacam-se os cursos de Licenciatura em Língua Portuguesa, com as disciplinas de: Conhecimento e Reflexão do Espaço Escolar e Metodologias e Novas Tecnologias para o Ensino; e Ciências

¹³ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). **Currículos: Curso de Matemática**. 2023. Disponível em:

https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=pt_BR&id=111635066.

¹⁴ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). **Currículos: Curso de Letras – Língua Portuguesa**. 2019. Disponível em:

https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=pt_BR&id=118881115

¹⁵ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). **Currículos: Curso de História**. 2022. Disponível em:

https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=pt_BR&id=111635057

¹⁶ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). **Currículos: Curso de Ciências Biológicas**. 2023. Disponível em:

https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=pt_BR&id=111635035

Biológicas, com as disciplinas de: Extensão Comunitária em Ensino de Ciências e Biologia, Antropologia e Educação, Prática de Educação em Saúde, Aprendizagem e Recursos Digitais, Introdução à Educação a Distância, Cinema e Educação: Encontros, Diálogos e Problematização.

Quadro 6 – Lista de disciplinas comuns entre os cursos de Licenciatura analisados da UFRN

Disciplinas Comuns
<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação • Fundamentos da Psicologia Educacional • Organização da Educação Brasileira • Didática • Estágio Supervisionado de Formação de Professores I • Estágio Supervisionado de Formação de Professores II • Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Fundamental • Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base na Matriz Curricular dos cursos de Licenciatura da UFRN.

No site de cada curso está descrito a atuação profissional dos egressos, que pode ser observado no Quadro 7:

Quadro 7 – Atuação profissional dos egressos dos cursos de Licenciatura da UFRN

Curso	Descrição obtida no site
Matemática	<i>“O formando deverá aplicar os princípios da Matemática nos vários campos do conhecimento humano (Física, Estatística, Eletrônica, Computação, dentre outros), atuando de forma coordenada com profissionais destas áreas ou aplicando diretamente seus conhecimentos matemáticos” (UFRN, c2023a).</i>
Língua Portuguesa	<i>“A missão do curso de Letras – Língua Portuguesa da UFRN é proporcionar uma formação consistente e adequada ao exercício do magistério no nível fundamental e médio na área de Língua Portuguesa e Literaturas, proporcionando situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos aprendidos, ao mesmo tempo em que lancem mão</i>

	<p><i>de outros conhecimentos, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares” (UFRN, c2023b).</i></p>
<p>História</p>	<p><i>“O Licenciado em História formado pela UFRN deverá: Conceber a História de modo crítico e criativo, a partir de relações sociais dinâmicas, ligadas ao mundo com o qual o indivíduo interage, na sua dimensão do passado como do presente. Perceber os indivíduos na sua diversidade, de classes, de etnias, de culturas, estimulando o aluno a compreender de modo crítico as relações sociais. Estimular o aluno a situar-se como agente histórico e como ser integrado a uma comunidade humana, auxiliando-o a reconhecer e estreitar seus vínculos com a comunidade em que está inserido. Estimular a atividade da pesquisa na escola, nas suas diversas possibilidades, incluindo aí o trabalho na intersecção com outras disciplinas. Adotar posição permanentemente indagadora e aberta à experiência a respeito de seus métodos de avaliação de aprendizagem e de ensino. Mostrar-se capaz de incluir como apoio no processo de ensino-aprendizagem o uso de tecnologias como a internet, o cinema e o vídeo. Manter-se inteirado a respeito dos rumos que a disciplina toma atualmente, no plano teórico e da pesquisa efetiva, quanto às novas problemáticas, métodos e abordagens. Demonstrar postura ética na profissão, a que deve somar-se, como educador, o compromisso com a formação do aluno, na sua totalidade indissociável de ser intelectual e ser humano” (UFRN, c2023c).</i></p>
<p>Ciências Biológicas</p>	<p><i>“O licenciado em Ciências Biológicas pela UFRN deverá ser: generalista, crítico, ético e cidadão com caráter solidário; detentor de fundamentação teórico-prática adequada, como base para uma atuação docente no ensino fundamental e médio competente e adaptável à dinâmica do mundo do trabalho, que inclua o conhecimento e uma postura investigativa da diversidade dos seres vivos, bem como de sua organização e funcionamento em diferentes níveis, suas relações filogenéticas e evolutivas e suas respectivas distribuições e relações com o meio em que vivem; de noções básicas sobre saúde e doença, além de conhecimentos sobre química e física no ensino fundamental; detentor de conhecimento didático-pedagógico que o habilite a utilizar novas metodologias e técnicas no processo de ensino e aprendizagem de modo a atuar de forma multi e interdisciplinar exercendo o papel de mediador junto aos alunos de um saber-fazer, crítico e reflexivo; comprometido com a formação de cidadãos conscientes de sua realidade e</i></p>

	<p><i>da responsabilidade pelo estabelecimento de uma melhoria da qualidade de vida da sociedade; atuando como agente transformador da realidade, na busca dessa melhoria; comprometido com os resultados de sua conduta profissional, a partir de referenciais éticos legais e critérios humanísticos, respeitando a cidadania” (UFRN, c2023d).</i></p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base no Projeto Pedagógico dos cursos de Licenciatura da UFRN.

Na Universidade Federal do Pará (UFPA), ao analisar os currículos dos quatro cursos de Licenciatura: Matemática¹⁷, Língua Portuguesa¹⁸, História¹⁹ e Ciências Biológicas²⁰ percebe-se que não há uma disciplina da grade obrigatória de código e nome comum entre os currículos. Não foi possível averiguar as optativas dos cursos por não estarem disponíveis. Contudo, pode-se observar que todos os cursos possuem uma disciplina de Psicologia da Aprendizagem. No curso de Matemática é chamada de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, no curso Língua Portuguesa se chama Psicologia da Aprendizagem, no de História se chama Psicologia da Educação e da Aprendizagem-Desenvolvimento e, por fim, no de Ciências Biológicas se chama Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Nota-se, em todos os currículos, o foco na prática e preparação escolar, por meio das disciplinas de estágio supervisionado e prática de ensino.

No Quadro 8 está descrito a atuação profissional dos egressos para cada curso, tendo sido obtido através do plano pedagógico de cada curso no site da universidade.

¹⁷ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Matriz Curricular do Curso Licenciatura em Matemática**: Cod. 2022. 2022. Disponível em: <https://sigaa.ufpa.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/10469305>.

¹⁸ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Matriz Curricular do Curso Licenciatura em Língua Portuguesa**: Cod. 2022. 2022. Disponível em: <https://sigaa.ufpa.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/10468853>.

¹⁹ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Matriz Curricular do Curso Licenciatura em História**: Cod. 2022. 2022. Disponível em: <https://sigaa.ufpa.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/10467992>.

²⁰ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Matriz Curricular do Curso Licenciatura em Ciências Biológicas**: Cod. 2022. 2022. Disponível em: <https://sigaa.ufpa.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/10456750>.

Quadro 8 – Atuação profissional dos egressos dos cursos de Licenciatura da UFPA

Curso	Descrição obtida no site
Matemática	<p><i>“O licenciado pleno em Matemática deve ser um profissional da área de educação, tendo no seu perfil as seguintes características: visão do seu papel social de educador, capacidade de agir com sensibilidade na interpretação das ações de seus educandos, contribuir, por meio do ensino da matemática, ao exercício da cidadania, sólida formação acadêmica, com possibilidades de formação continuada, atuação em equipes multidisciplinares e emprego de práticas facilitadoras do processo ensino-aprendizagem” (UFPA, c2023a).</i></p>
Língua Portuguesa	<p><i>“O curso de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa forma professores que tem língua portuguesa como língua materna para atuarem na Educação Básica ou em quaisquer cursos que exijam um conhecimento técnico do idioma. De acordo com a Portaria do MERC nº 55, de 05 de fevereiro de 1998 o profissional portador do título de licenciado em letras deve ter um conhecimento: da gramática e do léxico de uma língua; das variedades e níveis do idioma; e capacidade de leitura crítica literária ou não de um texto escrito ou oralizado nesse idioma” (UFPA, c2023b).</i></p>
História	<p><i>“O egresso deverá estar capacitado ao exercício do trabalho docente, como professor de História, habilitado a operar os instrumentos da produção do conhecimento histórico, conhecedor das principais correntes teóricas e das principais correntes historiográficas da Historiografia Brasileira. O graduado deverá estar capacitado a operar o conhecimento historiográfico, de forma a produzir, a partir dele, Saber Histórico Escolar” (UFPA, c2023c).</i></p>
Ciências Biológicas	<p><i>“O perfil do biólogo professor que quer se formar é o de professor pesquisador reflexivo de sua própria prática, capaz de resolver problemas que ocorrem nas zonas indeterminadas dessa prática e investir continuamente em seu desenvolvimento profissional, apresentando uma concepção generalista, onde o conhecimento esteja mais próximo da unidade natural das coisas, para que a vida real e a experiência escolar coexistam em uma forma dinâmica e interativa. Deve ser um profissional com formação teórico-prática sólido e atualizado sobre os princípios, teorias e métodos da Biologia que resultem na compreensão do significado da Biologia para a humanidade. Deve pautar sua atuação profissional por</i></p>

	<i>itérios humanísticos e de rigor científico, bem como referenciais éticos e legais” (UFPA, c2023d).</i>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base no Projeto Pedagógico dos cursos de Licenciatura da UFPA.

A partir da análise dos quatro cursos de Licenciatura das cinco Universidades consideradas é possível perceber que o foco dos currículos está em preparar os futuros professores para o ambiente escolar de ensino, não levando em consideração a formação autônoma ou até mesmo a influência das mudanças tecnológicas na forma de ensinar e transmitir conhecimento. Isso também é reafirmado ao ser analisado a descrição da atuação profissional do egresso, na qual não cita a preparação do profissional para a Era Digital, predominando a formação do professor para a prática em ambiente escolar, com ressalva para as Licenciaturas em Ciências Biológicas que buscam trazer aspectos do pensamento crítico e prática reflexiva como formas complementares de atuação. É importante ressaltar que, na atualidade, com a Era Digital, há diferentes contextos, sejam escolares e não escolares, possíveis de atuação da figura do professor, que também precisam ser levados em conta. Hoje, muito mais do que apenas ensinar aos alunos das escolas com base nos quatro pilares básicos, apresentados pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2010), é preciso formar os professores a partir deles, pois acima de tudo, em uma Era Digital, o professor também toma o papel de aprendiz.

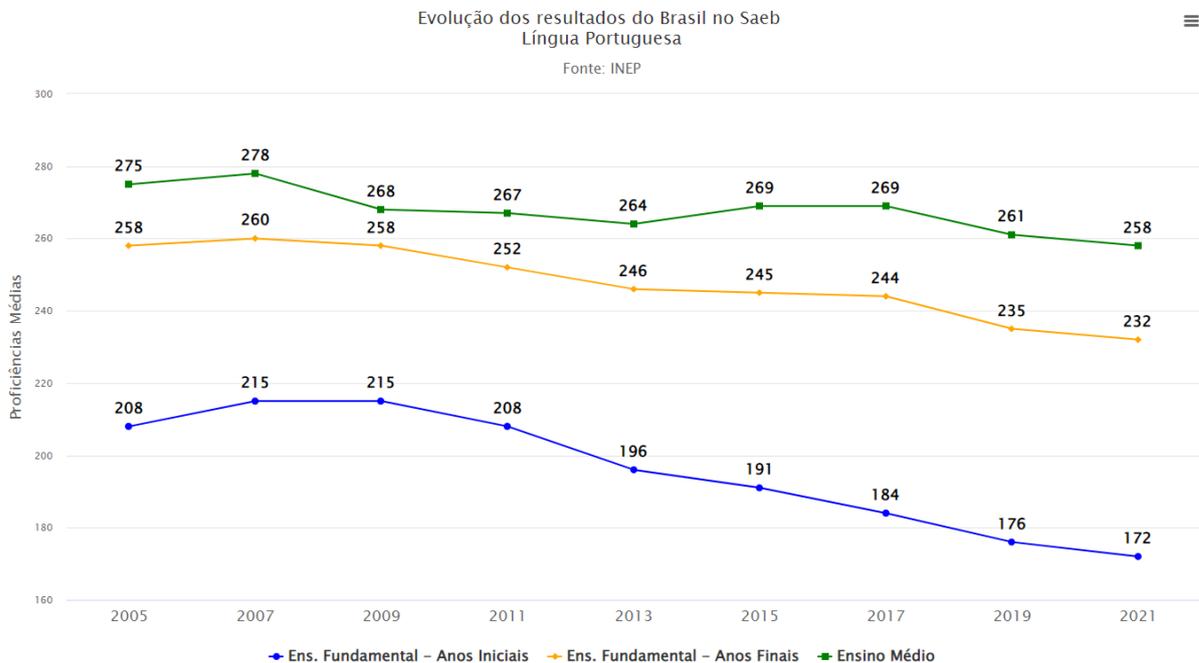
Com tudo exposto até o momento, percebe-se que a Educação, naquilo que concerne este trabalho, a Formação de Professores, recebeu pouquíssima atenção ao longo de sua história. O livro “Professores do Brasil” também ratifica essa ideia (GATTI *et al.*, 2020, p. 20):

Não é de hoje que enfrentamos dificuldades em ter professores habilitados para cobrir as demandas da população escolarizável, dificuldades para oferecer uma formação sólida, e, também, recursos suficientes para dar a eles condições de trabalho e remuneração adequadas. É um dos traços persistentes e problemáticos em nossa história.

Ter uma profissão que não recebe atenção na sua formação faz com que ela perca valor aos olhos da sociedade e isso é refletido na sociedade de muitas formas. Uma das formas que podemos analisar como a falta de atenção e atualização na formação inicial do professor tem reflexo se dá por meio das notas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). De acordo com o site do INEP, o Saeb visa “[...] realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante”. Esta avaliação ocorre a cada dois anos, sendo a última realizada em 2021, e mostra dados não muito promissores, como serão apresentados a seguir.

Na avaliação de Língua Portuguesa (Gráfico 13) observa-se que desde 2015, as notas estão estagnadas ou decrescendo em todos os anos escolares. Em 2015, o resultado do Ensino Médio, até então o maior de todos, somava 269 pontos, atualmente é de 258. No Ensino Fundamental (Anos Finais), em 2015, a pontuação era de 245, atualmente é de 232. No Ensino Fundamental (Anos Iniciais), em 2015, a pontuação era de 191, atualmente é de 172.

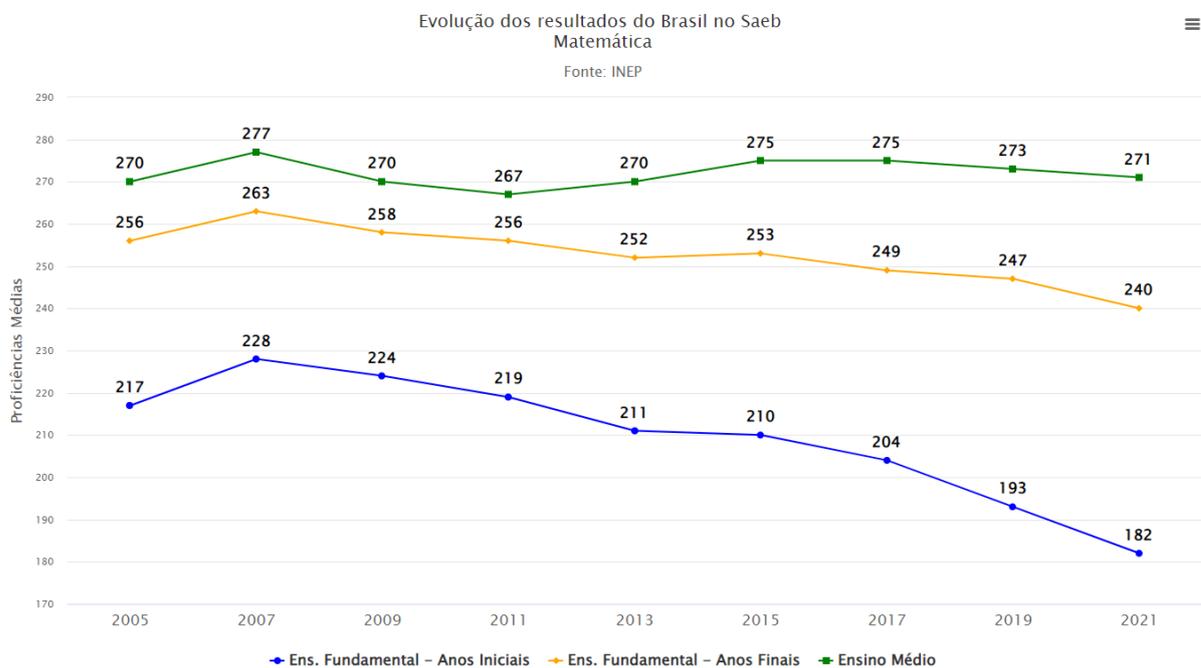
Gráfico 13 – Evolução dos resultados do Brasil no Saeb, Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base em INEP (2022).

Na avaliação de Matemática (Gráfico 14) observa-se a mesma situação que em Língua Portuguesa: desde 2015, as notas estão estagnadas ou decrescendo. Em 2015, o resultado do Ensino Médio, o qual também tem a maior pontuação, assim como Língua Portuguesa, era de 275 pontos, atualmente é de 271. No Ensino Fundamental (Anos Finais), em 2015, a pontuação era de 253, atualmente é de 240. No Ensino Fundamental (Anos Iniciais), em 2015, a pontuação era de 210, atualmente é de 182.

Gráfico 14 – Evolução dos resultados do Brasil no Saeb em Matemática



Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base em INEP (2022).

O cenário mostra-se ainda mais preocupante quando traduzidas as notas em uma escala de proficiência. Com base na Escala de Proficiência do Saeb (INEP, 2020), a qual avalia e segmenta em níveis a capacidade de interpretação e raciocínio dos alunos, sendo o nível 1 o mais baixo. A avaliação de Língua Portuguesa possui oito níveis de proficiência, sendo que no Ensino Fundamental (Anos Iniciais) há um nível a mais, sendo nove níveis de proficiência. A avaliação de Matemática possui 10 níveis de proficiência, sendo que no Ensino Fundamental (Anos Finais) há um nível a menos, sendo nove níveis de proficiência. Cada nível de ensino e avaliação possuem escalas diferentes para cada nível de proficiência. Levando as informações anteriores em consideração, constata-se que em 2021 atingiu-se o nível 2 de proficiências em

todos os níveis de ensino e avaliações, ou seja, um nível acima do nível mais baixo, com exceção para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais) na avaliação de Matemática que atingiu nível 3 de proficiência. Ou seja, nota-se que os alunos têm média baixa, nível elementar, quanto a sua capacidade de interpretar textos e resolver problemas matemáticos.

Outro ponto relevante, percebe-se que pessoas que provêm de famílias com maior grau de escolaridade não têm interesse em serem professores, os dados que se têm hoje mostram o: “baixo nível geral de escolarização das famílias dos estudantes que se preparam para a docência” (GATTI *et al.*, 2020, p. 148). Além disso, sabe-se que muitos dos estudantes de Licenciatura foram os primeiros de sua família a se graduarem, essa realidade também é compartilhada com outros países da América Latina (RIVAS, 2015).

Além da pouca atenção na história do país, a Era Digital vem afetando a Formação de Professor, pois, segundo o autor Costa (2010, p. 98-99):

[...] não é possível ignorar que as tecnologias digitais modificam as formas de apreensão de sentidos e a cultura de aprendizagem, potencializando rupturas com os esquemas tradicionais demarcados pela mera memorização e transmissão de conhecimento. Entretanto, a racionalidade técnica decorrente do espírito de época, este associado à aceleração tecnológica, ao primado do prazer hedonista e à valorização de uma cultura de objetos de passagem, faz com que a ação educativa tenha como fundamento o esclarecimento dos mecanismos que subvertem a relação entre ter conhecimento e agir eticamente.

Essas questões ainda contribuíram de forma indireta para o desprestígio do Ser Professor na sociedade, pois antes quando as tecnologias ainda não estavam disseminadas como estão atualmente, o professor e os livros detinham o “conhecimento” e era por meio deles que era possível aprender. Agora, em meio à Era Digital, entendendo que o professor já não é mais o único detentor do conhecimento, mas ainda sim desempenha um papel importante na aprendizagem dos alunos, é preciso que ele tenha o seu Ser Professor ressignificado, ou seja, que o seu papel seja reconstruído para essa nova Era, a Digital, e apoiado na sua formação inicial.

Se o professor já não detém mais o conteúdo, então qual o seu papel em sala de aula?

2.3 UM NOVO SER PROFESSOR

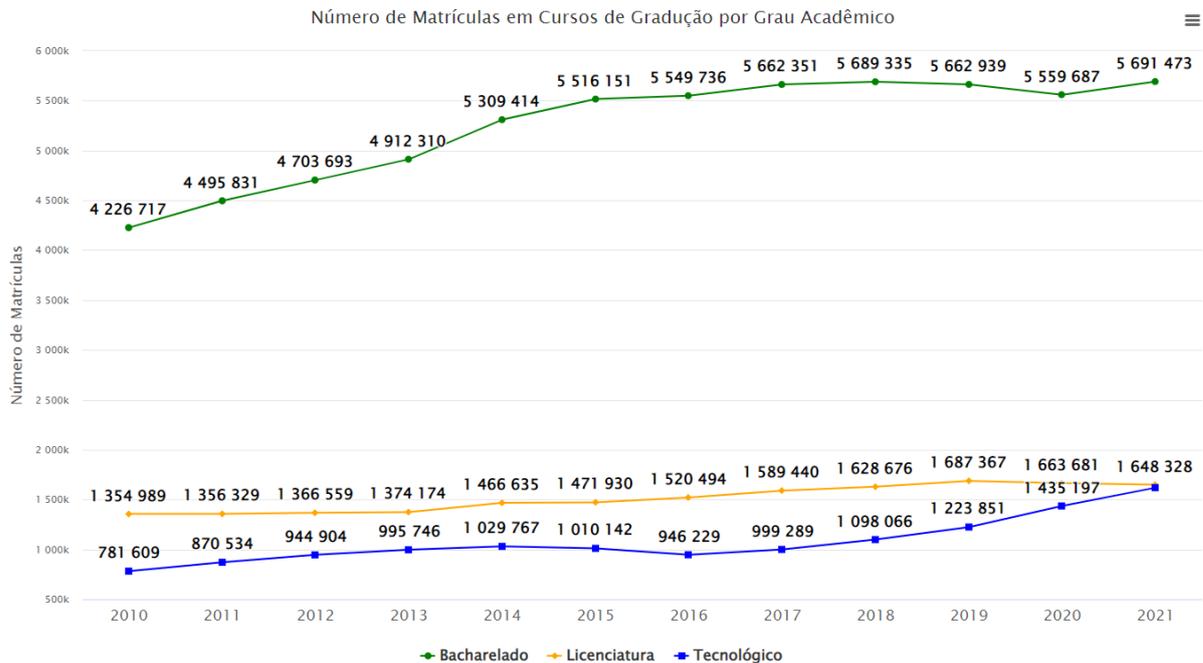
Entende-se aqui que muito do que tem se feito na Era Digital é a simples transposição do que se estava fazendo anteriormente, na Era Analógica. Reforça-se tal afirmação a partir das palavras do Professor José Moran (2004, p. 2): “colocamos tecnologias na universidade e nas escolas, mas, em geral, para continuar fazendo o de sempre – o professor falando e o aluno ouvindo”. Mas, será que isso basta? O Ser Professor da Era Digital é o mesmo do da Era Analógica? Nesse sentido, Santos e Gomes (2009, p. 144) escrevem que

Ora, na Era do Digital, em que a sequência simples e material do tambor que nos pode comandar e marcar o passo – um, dois, um, dois, [...] – parece apenas ser substituída pela mesma sequência, eletronicamente suportada e exponenciada, – os bits (*binary digits*), assumindo-se uma leitura foucaultiana (FOUCAULT, 1991, 1998), podem ser o sinal e o símbolo de uma nova episteme, de um novo quadro geral do pensamento e do saber, a nova base sobre a qual se articulam os conhecimentos.

Visando a ideia dos autores Santos e Gomes (2009, p. 144): “de que há uma nova episteme, um novo quadro geral do pensamento e do saber, a nova base sobre a qual se articulam os conhecimentos” é que se propõe a busca por um novo Ser Professor, uma nova busca por seu papel, visto que a episteme é outra, portanto a condição do que se faz, como se faz e o que o constitui também muda. Ou seja, ao entender que o contexto em que se está inserido mudou, também é preciso entender que é preciso um novo Ser Professor. Nesse sentido, o autor Donald Schön, já no final da década de 1980, nos Estados Unidos, começava a perceber que havia uma certa descrença quanto ao conhecimento profissional dos professores perante à sociedade e percebia que uma alternativa seria a “busca de uma nova epistemologia da prática profissional” (SCHÖN, 1997, p. 80).

Vê-se pela pesquisa, já citada, do Instituto Península, sobre “Atratividade na carreira...” (2021), que os jovens da Geração Z não têm interesse em serem professores. Este mesmo fenômeno pode ser observado por meio da análise do número de matrículas em cursos de graduação por grau acadêmico.

Gráfico 15 – Número de Matrículas em Cursos de Graduação por Grau Acadêmico



Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base nas Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior INEP (2021).

Analisando o Gráfico 15, observa-se que no período de 2010 a 2021 o número de matrículas dos cursos de Licenciatura não sofreu um crescimento tão significativo, se comparado aos cursos de Bacharelado e Tecnológicos, tendo em vista que o número subiu de 1,34 milhões de matrículas para 1,64 milhões de matrículas, o equivalente a 21,6%. Neste mesmo período, os cursos de Bacharelado cresceram 34% (1.464.756 matrículas), saindo de 4,22 milhões de matrículas para 5,69 milhões de matrículas. Os números dos cursos Tecnológicos de matrículas são ainda mais expressivos, com um crescimento de 107% (837.237 matrículas) em relação a 2010, saindo de 0,78 milhão de matrículas para 1,61 milhões de matrículas. Atualmente (2021), os cursos de Licenciatura representam 18,4% do número de matrículas totais em cursos de graduação. Esse número em 2010 era de 21,29%, o que representa uma queda de 2,89% de 2021 em relação a 2010.

Além do número menor de matrículas nos cursos de licenciaturas, outro estudo vai além e mostra o arrependimento dos alunos em relação aos cursos em que se graduaram. A Zip Recruiter (2022), uma empresa de recrutamento e seleção, realizou uma pesquisa com 1500 candidatos dos Estados Unidos a fim de avaliar se hoje, após formados, eles teriam escolhido outro curso para sua formação inicial. Foi identificado que 61% dos formados em cursos de Educação, arrependem-se de sua graduação e

que se pudessem, escolheriam uma outra formação. É o oposto de quando se olha para cursos, como o de Criminologia e Ciência da Computação, pois mais de 72% dos formados se pudessem hoje escolher outra opção, escolheriam a mesma.

Esse desinteresse, a falta de atratividade e o arrependimento é consequência de um Ser Professor que hoje já não faz mais sentido, visto que ainda é o mesmo do que existia em outros tempos, como a Era Industrial. Então como querer fazer algo que da forma como está sendo feito perdeu sentido em muitos aspectos por conta do contexto da Era Digital em que se vive?

Para isso é preciso entender que é necessário repensar o papel do professor. Ainda os autores Santos e Gomes (2009, p. 154)

Talvez por isso, mas não só, valha a pena (re)pensar o papel do professor, tutor, formador ou monitor, nomeadamente no que é exigido a qualquer um deles pela dimensão psicossocial dos novos processos de ensino-aprendizagem, pelo menos até que o acesso à videoconferência, à vídeo-sessão ou à tecnologia dita virtual recrie como que a presença, com características próximas da interação face-a-face e da interação social: na verdade, ainda somos e agimos tendo como espelho desse nosso Ser e Agir o Outro.

Como já citado e considerando a referência dos autores supracitados (2009), o papel do professor já não é mais o único de detentor do conhecimento, visto que a informação está disponível por meio das plataformas digitais a qualquer momento. Ou seja, o atual papel do professor não é o de entregar as respostas, mas ele ainda sim precisa garantir a interação social e do conhecimento no espaço de sala de aula (seja este onde for). Nesse sentido, Pretto (1996, p. 115) afirma que a função do professor, hoje, passa a ser outra, como: "Função de comunicador, de articulador das diversas histórias, das diversas fontes de informação. Articulador de um processo educativo que combine a inteligência mental e a inteligência sensível com a imaginação criadora".

Nessa Era Digital, a subjetividade do professor passa a ser mais exigida, no sentido de que ele precisa autoconhecer-se, refletir e analisar sobre suas práticas. Pensando assim, Ramal (2002, p. 191) apresenta o professor como um arquiteto cognitivo, entendido como: "um profissional, que é capaz de traçar estratégias e mapas de navegação que permitam ao aluno empreender, de forma autônoma e integrada, os próprios caminhos de construção do (hiper)conhecimento em rede".

E os autores Nelson Lima Santos e Inês Gomes (2009, p. 154) afirmam que: “do nosso ponto de vista, mais do que apenas transmitir informação e conhecimento, o Professor deve, essencialmente, modelar o como se faz e fazer com que se faça, sempre ancorado em três pilares – a escolha, o suporte e o controle.” Para que o professor esteja ancorado nesses três pilares, entende-se, nesta pesquisa, que são necessárias competências e habilidades, ou seja, o “ser capaz de” e o “como fazer”. Visto que aqui entende-se que ele precisa de competências que assegurem que ele tenha a capacidade de saber fazer modelagem e de habilidades para entender como assegurar a efetivação desse fazer. Para que o professor consiga desempenhar essa questão do “modelar como se faz” e “fazer com que se faça”, é preciso também fazer uso da Prática Reflexiva, sugerida por John Dewey (1979), e reafirmada por Donald Schön (2007) na ideia de Profissional Reflexivo, esclarecida como Reflexão-na-ação, a fim de que consiga manter o seu fazer alinhado com o que se projetou/modelou.

O conceito de Prática Reflexiva citado por Dewey (1979) permite que os professores desenvolvam uma visão crítica sobre sua prática pedagógica e possam fazer ajustes para melhorar sua eficiência. Nesse sentido, Dewey (1979, p. 22) afirma que a prática reflexiva abrange: “[...] (1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e (2) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade”. É preciso pontuar que refletir neste caso não se dará como uma sequência do fazer profissional do professor, mas sim como uma consequência disso (DEWEY, 1979).

Nessa mesma direção, Schön (2007) define reflexão como um processo crítico e consciente de pensar sobre a prática, ou seja, é uma forma de questionar e avaliar as ações profissionais para alcançar um entendimento mais profundo da situação. Ele argumenta que a reflexão é um aspecto crucial do desenvolvimento profissional e é uma forma de aprendizagem situada, na qual o profissional pode aprender a partir de sua própria experiência. De acordo com Schön (2007), existem dois tipos de reflexão: reflexão-na-ação e reflexão-sobre-ação, as quais são consideradas importantes para o desenvolvimento de professores mais autônomos e preparados para as demandas do Século XXI. A reflexão-na-ação ocorre quando o profissional reflete sobre suas ações durante a realização de sua tarefa, tentando compreender e resolver problemas imediatos. Já, a reflexão-sobre-ação ocorre depois da ação, é uma reflexão mais profunda e sistemática sobre as ações e decisões tomadas durante a realização da

tarefa. Deste modo, a vivência de novas experiências por meio da reflexão-na-ação enriquece o repertório do profissional (SCHÖN, 2007).

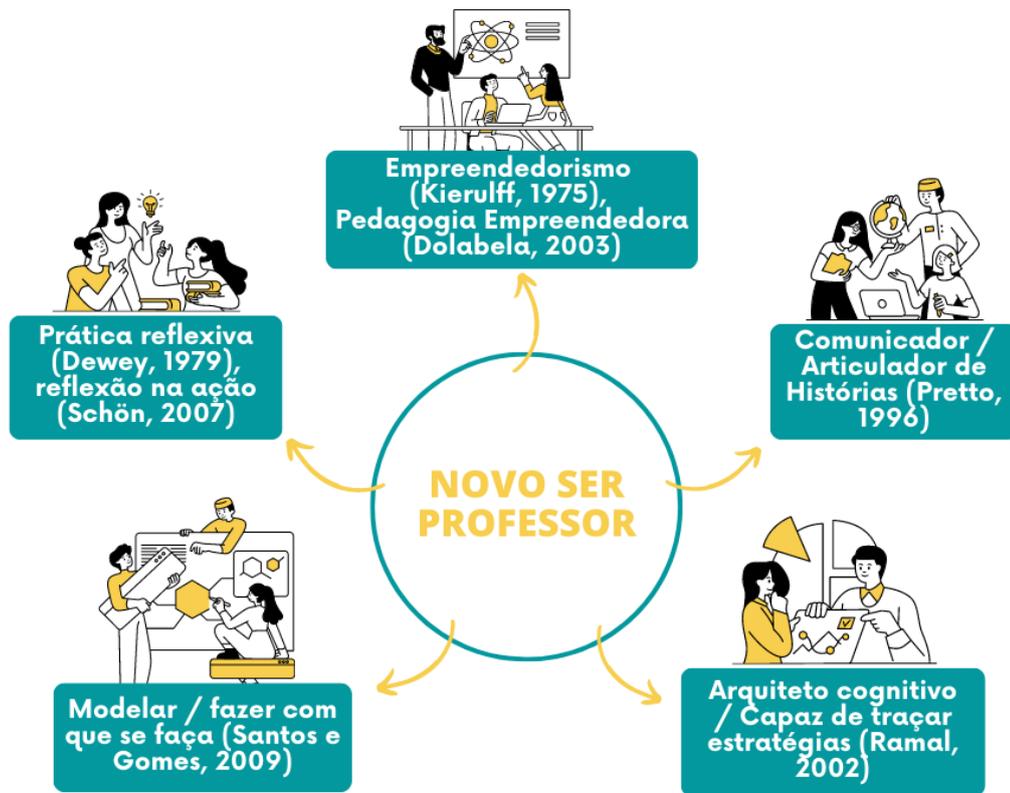
Conforme a análise dos currículos das cinco Universidades brasileiras realizada na subseção anterior, percebe-se que a maioria dos cursos de Licenciatura não atinge a prática profissional do professor de modo condizente com a realidade de atuação, por conta disso os professores têm sido expostos a críticas externas, vindas da sociedade, as quais muitas vezes julgam sua competência profissional. Nesse sentido, Schön (1997) reforça que a consequência disso é uma crise de confiança no conhecimento e na formação do Professor, sendo ela originada da epistemologia da prática dominante, segundo o autor.

A falta de confiança no conhecimento e na educação profissional citada anteriormente por Schön (2007) e sua epistemologia enraizada pode estar relacionada com uma formação não empreendedora do professor. Drucker (1974) define empreendedorismo como não sendo uma ciência e nem uma arte, mas como uma prática. Para Kierulff (1975) o empreendedor deve ter um entendimento generalista, ou seja, deve conhecer um pouco sobre diversos assuntos. Para esta pesquisa que aborda sobre a formação de professores o termo “entendimento generalista” equivale a possuir repertório, ou seja, a capacidade do professor de acumular conhecimentos diversos e complementares que auxiliam na sua capacidade de se desenvolver em sua profissão.

Dolabela (2003) apresenta o conceito de “pedagogia empreendedora”, como um espaço para análise e para a criação de um método para a autorrealização do indivíduo, o qual tem, como objetivo desenvolver a pessoa envolvida, no sentido de capacitá-la a partir do conhecimento, da transformação, do inconformismo, para encorajar o sonho e a sua realização. Pois, para o autor, os sonhos realizados geram os conhecimentos necessários para o desenvolvimento do indivíduo (DOLABELA, 2003). Este é o sentido da “pedagogia empreendedora” que envolve cérebro, ferramentas e ambientes, bem como a cultura e uma rede de relações adaptadas a cada cidade, sala de aula e a cada aluno.

Ou seja, a partir do que foi exposto, entende-se que o Novo Ser Professor desenvolverá competências e habilidades a fim de cumprir uma atuação diversificada e atual, a qual pode ser conferida na Figura 1.

Figura 1 – Um Novo Ser Professor



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Até este momento, no que tange ao Novo Ser Professor, entende-se que é preciso que ele tenha competência para assegurar que saiba modelar, ou seja, para que tenha a capacidade de saber exercer suas atribuições como profissional e habilidade para garantir a efetivação desse fazer, além de compreender onde e como trabalhar.

2.3.1 Competências e Habilidades para o Novo Ser Professor

Em 2016, o Fórum Econômico Mundial publicou um documento sobre o futuro do trabalho. Nesse documento (WORLD ECONOMIC FORUM, 2016) foram destacadas as habilidades para os trabalhos entre os anos de 2015 e 2020, sendo que a maioria delas corresponde a habilidades cognitivas, como: solução de problemas complexos, pensamento crítico, negociação, criatividade, entre outras, porém todas correspondem a trabalhos técnicos, vinculados a escritórios. Agora,

quais são as principais competências e habilidades do Século XXI que o professor deve desenvolver?

Borba e Piangers (2019) apresentam em seu livro “A escola do futuro” uma reflexão ampla sobre esse tema a partir da visão de alguns autores e ao final explanam sobre a necessidade de o professor desenvolver competências que possibilitem a ele personalizar, participar e melhorar os resultados em suas aulas. Considera-se também as ideias dos outros autores que Borba e Piangers (2019) citam: Michael Fullan trata a figura do professor como agente de mudança, a partir de alguns princípios, entre eles o autoconhecimento e a reflexão na e sobre a ação. Para Cynthia Scott, o desenvolvimento de competências do professor está atrelado às competências necessárias dos alunos. Já, para Mcloughlin e Lee é necessária uma nova pedagogia que seja personalizada, participativa e produtiva.

Nota-se até aqui o quanto há ideias diversas, mas, ao mesmo tempo, complementares sobre quais competências e habilidades o professor do Século XXI precisa desenvolver. Acredita-se que isso se deve porque ser professor é uma das profissões mais plurais que existe atualmente, pois ele não desvincula o seu conhecimento profissional, de sua prática e valores pessoais, ao mesmo tempo que trabalha com o desenvolvimento dos alunos, que são seres humanos de forma integral. Portanto, vamos analisar o que o Instituto Nacional de Educação (NIE) de Singapura apresentou sobre esse assunto e veremos o quanto formar um professor não pode ser avaliado por apenas uma ou duas competências isoladas.

O Instituto Nacional de Educação (NIE) de Singapura (2010) possui um Modelo de Formação de Professores para o Século XXI (TE21) estruturado a partir do modelo V3SK, o qual se concentra em três dimensões internas (V3), além das habilidades (S) e conhecimentos (K) externos. Segue a análise da Figura 2 a qual apresenta em detalhes as partes que compõem o modelo V3SK.

Figura 2 – Atributos do Século 21 dos Profissionais de Ensino

<p style="text-align: center;">V1 – Dimensão centrada no aluno</p> <p>Empatia Acreditar que cada criança pode aprender Comprometer-se em nutrir o potencial de cada aluno Valorizar a diversidade</p>	<p style="text-align: center;">V2 – Dimensão da identidade do professor</p> <p>Objetivar o alto padrão Pesquisar sobre a natureza Buscar por aprendizado Esforçar-se para melhorar Apaixonado Adaptativo e resiliente Ético Profissional</p>	<p style="text-align: center;">V3 – Dimensão de serviço à profissão e à comunidade</p> <p>Aprendizagem e prática colaborativa Aprendizagem e mentoria de construção Responsabilidade social e engajamento Gestão</p>
<p style="text-align: center;">Habilidades</p> <p>Habilidades pedagógicas Habilidades de gestão de pessoas Habilidades de autogestão Habilidades administrativas e de gestão Habilidades de comunicação Habilidades de facilitação Habilidades tecnológicas Inovação e capacidade empreendedora Inteligência social e emocional</p>		<p style="text-align: center;">Conhecimento</p> <p>Autoconhecimento Comunidade Conteúdo do assunto Pedagogia Fundamentos e políticas educacionais Currículo Reportório multicultural Consciência global Consciência ambiental</p>

Fonte: National Institute of Education Singapore (2010), tradução da autora.

São inúmeras as competências, porém um aspecto que pode garantir o desenvolvimento delas é como o “mindset” do professor está, ou seja, se ele aborda as questões da sua atuação com um Mindset Fixo ou Mindset de Crescimento (DWECK, 2017). A psicóloga Carol Dweck, autora do livro “Mindset”, afirma que os professores com Mindset Fixo (2017, p. 211): “criam uma atmosfera de julgamento. Esses mestres veem o desempenho inicial dos estudantes e os separam entre os inteligentes e os burros.” Ela também reforça que professores assim não acreditam em “aperfeiçoamento”, por isso, distinguem seus alunos nessa classificação dual. Em contrapartida, os professores com Mindset de Crescimento (2017, p. 208): “acreditam no crescimento do intelecto e do talento, e têm fascinação pelo processo de aprendizado”. Na visão de Dweck, um professor que gosta do processo de aprendizado estabelece padrões mais elevados de ensino para seus alunos e ajuda-

A partir da Figura 3, é possível perceber que Ser Professor exige o desenvolvimento de um leque amplo de habilidades para que ele consiga exercer suas atribuições com maestria. Nota-se também o quanto é preciso fazer com que o Professor se desenvolva como pessoa para suprir muitas dessas competências e habilidades. Outro aspecto que precisa ser destacado é que todas essas competências e habilidades devem ser desenvolvidas com base em um olhar de Mindset de Crescimento, ou seja, é preciso que o Professor esteja se desenvolvendo em um ambiente em que o encoraje a ver a sua profissão como algo processual, que exigirá dele um desenvolvimento constante, que o mantenha com a mente aberta e com propensão a esse desenvolvimento contínuo, pois assim ele assegurará para si confiança em seu fazer, ao mesmo tempo em que entenderá que os erros são partes do processo e assim poderá buscar melhorar em sua atuação. Nesse sentido, o que de fato efetivará que o Professor tenha essas competências e habilidades em sua ação? Será que não lhes falta autonomia para SER Professor?

2.3.2 Autonomia para o Novo Ser Professor

No artigo “*Teacher autonomy: a critical review of the research and concept beyond applied linguistic*”, o professor Jaime Usma Wilches (2007, p. 246) diz que: “a autonomia dos professores surgiu como um daqueles termos cativantes contemporâneos associados à qualidade educacional, inovação, descentralização de escolas em diferentes países”, isso por haver muitas definições para o tema.

Há muitos autores citados por Usma Wilches (2007) que trabalham com o termo “autonomia”, são eles e o resumo de seus conceitos:

- a) aprendizagem dos alunos (PALFREYMAN e SMITH, 2003; SINCLAIR, MCGRATH, e LAMB, 2000);
- b) formação de professores (LITTLE, 1995; REEVE, 1998; SMITH, 2003; TORT-MOLONEY, 1997);
- c) desenvolvimento profissional (FLEMING, 1998; SMYTH, 1995);
- d) capacitação dos professores (SHORT e RINEHART, 1992);
- e) e questões mais amplas como a privatização e a reforma escolar (CONTRERAS, 1997; LEVIN, 2001).

É possível perceber que há uma utilização diversa do termo com sentidos diferentes, por conta disso, como apresenta Usma Wilches (2007, p. 246): “Professores e pesquisadores interessados na análise e promoção da autonomia do professor, acham o conceito opaco e difícil de examinar de uma perspectiva empírica”.

Nessa perspectiva, a fim de ajudar a esclarecer o termo, Usma Wilches (2007, p. 248) propõe seu olhar, entendendo que: “a autonomia profissional dos professores transcende as disciplinas individuais e necessita de ser estudado de uma perspectiva multidisciplinar devido à sua complexidade”. Ele propõe a revisão de três áreas: os níveis de análise subjetivos e objetivos da autonomia; os quatro diferentes domínios em que os professores exercem algum tipo de controle; e as limitações de fatores pessoais e ambientais que moldam a tomada de decisão dos professores (USMA WILCHES, 2007). Essa revisão está apresentada a seguir na Figura 4.

Figura 4 – Autonomia Profissional dos Professores



Fonte: Usma Wilches (2007, p. 257), tradução da autora.

Já, o artigo “*Teacher autonomy in language learning: a review of the research*”, escrito por Jing Huang (2005), aborda sobre a autonomia do professor-aprendiz, porque, conforme o autor Huang (2005), o professor também é um aprendiz. Embora o foco aqui seja a autonomia do professor, se for entendido autonomia de aprendiz como aquele que aprende sozinho e traça ideias sozinho, entende-se que por esse lado essa ideia de autonomia se conecta com o que aqui está sendo debatido, pois

para que o professor tome a decisão de carreira que quer é preciso primeiramente que seja uma pessoa independente nas suas escolhas e tenha formação inicial adequada que lhe possibilite fazer escolhas em sua profissão, ou seja, tenha competências e habilidades para se desenvolver na carreira de Professor.

O autor José Contreras em seu livro “A autonomia de professores” aborda diversos conceitos sobre “autonomia”. Um deles que é possível fazer referência aqui é: “Autonomia como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista [...]. Capacidade para resolver criativamente as situações-problema para realização prática das pretensões educativas” (2012, p. 211). Ao mesmo tempo, o mesmo autor também declara:

A autonomia não está desvinculada da conexão com as pessoas com as quais se trabalha, nem tampouco é um padrão fixo de atuação. Antes, representa uma busca e um aprendizado contínuos, uma abertura à compreensão e à reconstrução contínua da própria identidade profissional, ou de sua maneira de realizá-la em cada caso (CONTRERAS, 2012, p. 217-218).

Nesse sentido, é possível perceber o quanto a questão do Mindset de Crescimento está ligada à autonomia. A autora Carol Dweck diz que os professores com Mindset de Crescimento “adoram aprender. E ensinar é uma maneira maravilhosa de aprender. Aprender sobre as pessoas, e como funcionam. Sobre a matéria. Sobre si mesmos. E sobre a vida” (2017, p. 215-216). Esse sentido também está implícito na teoria de HUANG (2005), o qual defende que os termos gerais para a autonomia do professor estão relacionados aos termos: “vontade”, “capacidade” e “liberdade”, e que “ensinar” e “aprender” são domínios da vida que estão inter-relacionados com o ser professor (HUANG, 2005).

Também é imprescindível perceber que a autonomia é uma questão de ordem pessoal, porém que só é exercida no coletivo, no caso desta pesquisa, na prática profissional do professor. Contreras (2012, p. 234) reforça essa questão ao afirmar:

A autonomia profissional significa, por último, um processo dinâmico de definição e constituição pessoal de quem somos como profissionais, e a consciência e realidade de que esta definição e constituição não pode ser realizada senão no seio da própria realidade profissional, que é o encontro com outras pessoas, seja em nosso compromisso de influir em seu processo de formação pessoal, seja na necessidade de definir ou contrastar com outras pessoas e outros setores o que essa formação deva ser.

E nesse sentido há que se tomar cuidado para não criar uma autonomia virtual (DAVINI, 1995). Por conta disso, faz-se fundamental que o professor tenha como uma de suas maiores forças as competências ligadas à prática reflexiva (DEWEY, 1979) e à reflexão-na-ação (SCHÖN, 2007). Pois, conforme Contreras (2012, p. 221), para se ultrapassar o sentido limitado de uma autonomia virtual “é necessário que esta contínua busca esteja alimentada pela análise da própria prática, das razões que sustentam as decisões e dos contextos que as limitam ou condicionam” e complementa ao dizer que uma autonomia madura exige processos de reflexão crítica sobre práticas e valores (CONTRERAS, 2012).

Essa definição cobre inicialmente o que está sendo abordado aqui, o professor com capacidade/vontade/liberdade própria de poder escolher por onde traçar seu caminho no ensino. Ou seja, se o professor não possui tais características, será pouco provável que terá vontade/capacidade/liberdade para seguir a ideia de autonomia que está sendo construída aqui, a qual condiz com dar liberdade de escolha, para que tenha uma nova possibilidade de atuação, conduzir sua carreira para além do espaço tradicional da escola e, mesmo assim, ser professor. Por conta disso, é que repensar a formação inicial é tão importante.

A partir do que tem sido discutido, percebe-se que o meio criado pela Era Digital requer novos conceitos, novos aprendizados, novos modos de agir para que a informação consiga gerar novos conhecimentos e ações mediadas, autonomia e decisão nos cidadãos, e com os professores isso não poderia ser diferente. Por conta disso, é que é preciso formar Professores Autônomos, capazes de refletir e decidir sobre os rumos de sua carreira, do seu Ser Professor. Pois, como é possível querer Educação na Era Digital sem ao menos olhar para o professor, que precisa ressignificar o seu papel, o seu Ser, nesta Era, que o seu Fazer é influência de uma realidade digital e conectada?

A Educação na Era Digital também requer o entendimento de que o que se está enfrentando é parte da realidade conectada em que se vive hoje. O autor Belarmino da Costa (2010, p. 101-102) afirma que

[...] podemos acentuar que o processo de digitalização da informação, e da condição de estarmos submetidos a uma imediata implantação da “internet nas nuvens”, [...] requer uma interpretação sobre a concepção de mundo e a ideologia que afirmam a existência de sociedades com enorme potencial de informação e reduzida capacidade de autonomia e decisão.

No que tange a esse sentido, concorda-se com a ideia de que o conhecimento e ação não necessariamente são gerados pela formação autônoma e então, considerando o contexto dos professores, tem-se um problema: um professor que em meio a uma Era Digital ainda tem o seu Ser Professor apenas ligado à instituição escola, e, por conta disso, dá-se conta do quanto não há autonomia em sua formação e em sua geração de conhecimento. Isso também reforça o que se busca especular com esta pesquisa: E se os professores da Geração Z, no Século XXI, pudessem SER mais autônomos quanto às escolhas de direção das suas carreiras, não ficando restrito à atuação na escola, como seria esse Cenário? Como seria a sua formação inicial de um **Professor Autônomo** diante das competências e habilidades destacadas da Figura 3?

Considerando o que foi exposto até aqui e a perspectiva deste trabalho (na formulação de uma estratégia de design para a formação inicial do Professor Autônomo), alcançou-se uma síntese e compreensão teórica sobre a identidade de um novo **Ser Professor, um Professor Autônomo**, a qual está exposta a seguir.

2.4 PROPOSIÇÃO DO PROFESSOR AUTÔNOMO

A partir do que foi exposto até aqui, é possível perceber o quanto o Ser Professor está abalado, ou seja, o quanto é necessária uma nova episteme da prática profissional (SCHÖN, 1997), e, portanto, o quanto é necessária uma nova identidade profissional para o professor. Nesse sentido, Pimenta (1999) cita que a profissão professor não desapareceu, mas está exigindo transformação ao necessitar adquirir novas características que correspondam às demandas atuais. Pensando nessas questões que emergiram, percebeu-se a necessidade de se propor uma identidade ressignificada para o Ser Professor na Era Digital, o que corresponde a ressignificar o Ser Professor da Era Analógica e entender o novo Ser Professor que está se formando, mas ainda de forma muito dispersa e sem direção, por conta dos contextos informais e não escolares que estão surgindo por conta da Era Digital. Pensa-se que ao ressignificar a identidade do Professor, a sua formação inicial também terá de se modificar e esses aspectos podem contribuir para que mais jovens da Geração Z queiram seguir essa carreira.

De acordo com Nóvoa (1992, p. 16), a identidade profissional docente “é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”, ou seja, a

identidade é formada por meio de uma série de experiências e interações sociais. Contreras (2012, p. 235) também reforça a necessidade de uma identidade profissional para o professor, ele afirma: “esta deve poder ser ao mesmo tempo sensível e flexível em função das aspirações educativas e dos próprios compromissos sociais que a profissão de professor incorpora”.

Entende-se que para os atributos (competências e habilidades) discutidos na Seção Novo Ser Professor e representados nas Figuras 1 e 3 sejam efetivos para o Professor Autônomo, ele precisa antes de mais nada desenvolver sua autonomia pessoal e profissional, a qual ditará a sua capacidade de escolha sobre como e onde atuar em sua profissão.

Propõe-se aqui um novo olhar e, portanto, novos sentidos para o esquema apresentado na Figura 4, proposta por Usma Wilches (2007). Propõe-se manter o nível de análise subjetivo e excluir o nível objetivo, visto que aqui o mais importante é o desenvolvimento da pessoa professor, o qual será capaz de escolher onde e como atuar em sua profissão, por ter uma formação mais aberta e condizente com a Era Digital. A partir dessa mudança, os Fatores de Limitações: pessoal e ambiental, seriam chamados de “Fatores de Abertura”, considerando a visão do Mindset de Crescimento (DWECK, 2017), a qual deve ser uma das bases da formação do Professor Autônomo. Ambos os Fatores de Abertura se conectam ao nível de análise subjetivo da autonomia, o qual considera o desenvolvimento profissional do professor, mas elas também perpassam o desenvolvimento pessoal, visto que não é possível separar esses dois lados do professor.

Quando se analisa a etapa dos domínios, é que se percebe o quanto o professor está ligado à escola no artigo de Usma Wilches (2007), visto que os quatro domínios propostos são: “ensino e avaliação, desenvolvimento curricular, funcionamento da escola e desenvolvimento profissional”, portanto, a ressignificação desses domínios passa a ser:

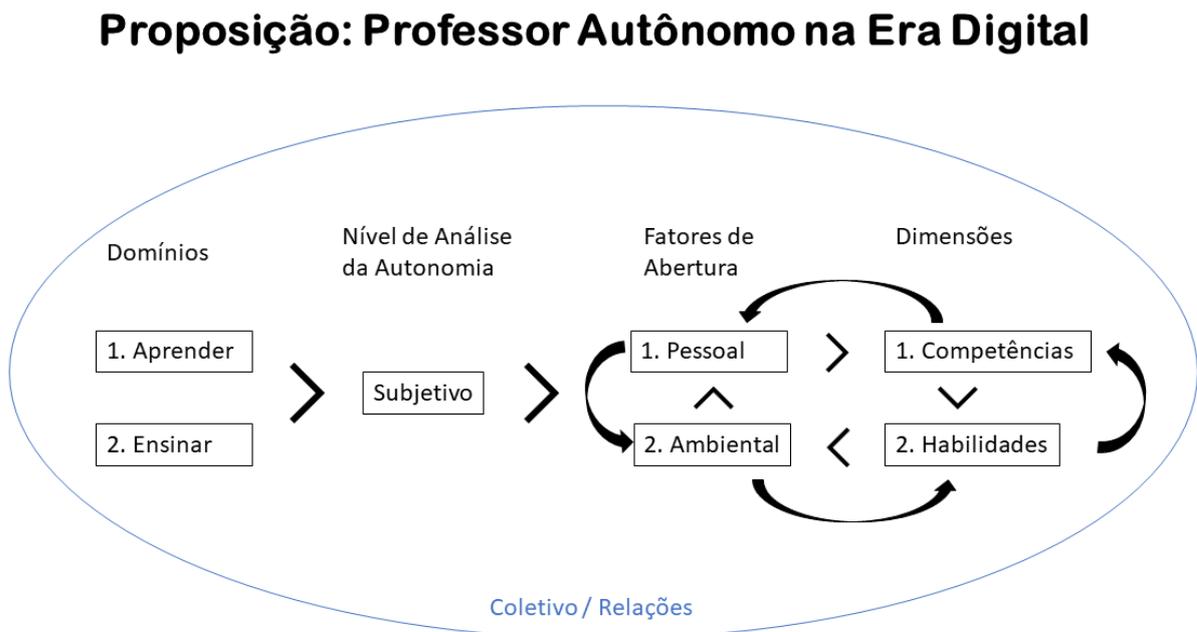
- a) aprender, o qual se conecta ao desenvolvimento pessoal, à pessoa professor, que por viver em uma Era Digital precisa antes de mais nada aprender constantemente com as mudanças que se apresentam; e
- b) ensinar, o qual se conecta ao desenvolvimento profissional do professor.

Para esta proposição também são consideradas as ideias de Huang (2005), o qual contribui com a ideia do domínio “aprender”, ou seja, um professor-aprendiz e também, a partir de sua proposição sobre Autonomia, no sentido de o professor, no nível pessoal, carregar capacidades, vontades e liberdades para o seu Ser Professor, em sua carreira.

Porém, também é preciso lembrar que todas essas questões subjetivas, que estão conectadas ao desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional do professor, recebem influência do coletivo, ou seja, do ambiente e das pessoas com as quais esse professor convive e trabalha. Esse sentido conecta-se com o que Contreras afirma em seu livro (2012, p. 218): “a autonomia se desenvolve em um contexto de relações, não isoladamente [...]. Conseqüentemente, as qualidades que estas relações reunirem são as que poderão favorecer ou entorpecer esse desenvolvimento”.

Aqui, nesse sentido, a partir das contribuições dos autores antes citados, Usma Wilches, Huang e Contreras, propõe-se um Professor Autônomo que corresponde às competências e habilidades do Ser Professor na Era Digital, conforme mostra a Figura 5.

Figura 5 – Professor Autônomo na Era Digital



Fonte: Elaborado pela autora com base em Usma Wilches (2007), Huang (2005) e Contreras (2012).

Para iniciar a proposição da ideia, tem-se os dois primeiros domínios do Professor Autônomo, ou seja, pontos em que o professor exerce controle e escolha sobre: 1) Aprender e 2) Ensinar. Tais domínios são referentes a ele, professor, como pessoa que desempenha o papel de aprendiz e desenvolve habilidades, competências e adquire conhecimentos; e como pessoa que desempenha o papel de ensinar no sentido de ser capaz de criar interação social e modelar as situações necessárias para que aluno aprenda na sala de aula. O nível de análise da autonomia será dado via “subjetividade”, visto que aqui está se discutindo o SER Professor, ou seja, o que lhe constitui para exercer essa profissão, como competências, habilidades, saberes e conhecimentos.

Como “fatores de abertura” é possível entender o que molda a tomada de decisão do professor para sua carreira, seguindo o Mindset de Crescimento (DWECK, 2017) e para isso serão considerados dois pontos: 1) o pessoal e 2) o ambiental. O sentido pessoal visa buscar a compreensão do “sonho” desse professor, entender o que ele espera e como vê a sua carreira e o quanto ainda pode se desenvolver para alcançar novas realidades, ou seja, um fator de abertura para novas possibilidades no seu trabalho; e o ambiental entende-se como uma sala de aula que vai além dos muros da escola, a qual pode estar presente em ambiente digital, por meio da Internet, da tecnologia, mais uma vez uma abertura, no sentido de abrir novas possibilidades de locais de atuação para o Professor, por meio do empreendedorismo.

E como dimensões apresentam-se os dois pontos discutidos na seção anterior: competências e habilidades. Entende-se como “dimensões” os níveis que compreendem o Ser e o Fazer do Professor ao mesmo tempo. Nesse sentido, os fatores: pessoal e ambiental, estão inter-relacionados com as dimensões, visto que também compreendem essa subjetividade. O Professor Autônomo, nesta Era Digital, continua tendo a dimensão do “saber”, embora ela não tenha sido citada na Figura 5, pois agora ele não é o único detentor desse conhecimento. Por isso, ele agrega ao seu Ser e, conseqüentemente, ao seu Fazer, competências e habilidades, duas novas dimensões humanas, que vão o diferenciar do fazer dos computadores em sala de aula.

E no entorno desse Professor Autônomo estão suas relações, o espaço coletivo, no qual ele convive, socializa, trabalha, e ao mesmo tempo se desenvolve e expande ou não sua autonomia, visto que é pelo espaço coletivo que a autonomia

pessoal e profissional é desenvolvida (CONTRERAS, 2012). Agregam-se a essa ideia, os autores Teixeira e Dewey. Nas palavras de Teixeira (1965, p. 13):

Pode-se mesmo dizer que tudo existe em função dessas relações mútuas, pelas quais os corpos agem uns sobre os outros, modificando-se reciprocamente. Esse agir sobre outro corpo e sofrer de outro corpo uma reação é, em seus próprios termos, o que chamamos de experiência.

Já, Dewey (2010, p. 45) reflete que o ambiente consiste em: “quaisquer condições em interação com necessidades de criar a experiência que se está passando”. Ou seja, a experiência vivida no ambiente em que o Professor Autônomo escolhe estar molda o desenvolvimento de sua autonomia, por conta disso é que se faz imprescindível que ele tenha condições para escolher onde e como atuar como profissional.

A partir desta perspectiva adotado sobre o Professor Autônomo e em conjunto com a abordagem teórico-metodológica do Design Estratégico, a qual será abordada a seguir, foram imaginados Cenários Futuros, que tanto acolhem como oportunizam a rediscussão da própria perspectiva de Professor Autônomo constituída até aqui. O sentido dessa construção/desconstrução é a projeção de uma estratégia de Design para a formação inicial do Professor Autônomo na Era Digital. Sendo Cenários Futuros um dos pilares adotados para isso, além da cocriação, inovação social e diálogos estratégicos, conforme se disserta a seguir.

2.5 DESIGN ESTRATÉGICO

Pela perspectiva do Design Estratégico, toma-se as questões discutidas e levantadas até aqui como *wicked problems*, problemas sociais, insolúveis, por dimensão e complexidade (BUCHANAN, 1992; RITTEL e WEBBER, 1973). Buchanan (1992) afirma que esses problemas não são indeterminados (*undetermined*), mas sim possuem indeterminação (*indeterminacy*), no sentido de que não há limites definidos para os problemas de Design. Embora, Rittel e Webber (1973) tenham identificado dez propriedades para os *wicked problems*, a definição desse termo ainda não é exata. Buchanan (1992, p. 16) afirmou que: “a abordagem dos *wicked problems* permaneceu apenas como uma descrição da realidade social do fazer design em vez de o início de uma teoria de design bem fundamentada”.

As dez propriedades dos *wicked problems* que Rittel e Webber identificaram (1973, p. 161-166) são:

- (1) Não existe uma formulação definitiva de um *wicked problem*: os problemas e as soluções estão indissociavelmente ligados.
- (2) Os *wicked problems* não têm regras de conclusão: o trabalho termina com base em resultados, tais como ficar sem tempo ou dinheiro, ou em critérios subjetivos, como 'isso é bom o suficiente'.
- (3) As soluções para os *wicked problems* não são verdadeiras ou falsas, apenas boas ou más: não há critérios para julgar se um resultado é 'correto', e os resultados serão muitas vezes ambíguos e dependentes de interesses grupais ou pessoais.
- (4) Não há teste imediato para a uma solução de um *wicked problem*: as soluções irão gerar 'ondas de consequências' que podem superar os benefícios da solução, e que podem não ser totalmente apreciadas até que as repercussões cessem.
- (5) Cada solução de um *wicked problem* é uma 'operação única': porque não há oportunidade de aprender por tentativa e erro, cada tentativa conta.
- (6) Os *wicked problems* não têm um conjunto exaustivamente descritível de soluções potenciais: não há critérios para provar que todas as soluções foram identificadas e consideradas.
- (7) Cada *wicked problem* é essencialmente único: apesar das semelhanças entre os problemas anteriores e os atuais, cada um tem uma qualidade 'única'.
- (8) Todo *wicked problem* pode ser considerado como um sintoma de outro problema: quanto maior o nível de formulação do problema, mais amplo e mais geral ele se torna.
- (9) A existência de uma discrepância ao representar um *wicked problem* pode ser explicada de inúmeras maneiras: não há nenhuma regra para determinar a explicação 'correta' de um problema (aqui Buchanan fala da cosmovisão do designer), para cada *wicked problem* há sempre mais do que uma explicação possível, com explicações dependendo da cosmovisão do designer.
- (10) O designer não tem o direito de estar errado: as consequências das ações importam, e a responsabilidade tem que ser tomada.

Por mais que se saiba que o tema de Formação de Professores no Brasil é um problema social e estrutural (GATTI *et al.*, 2020), entende-se também que ele é proveniente de outro problema, ou melhor, de outros problemas de níveis superiores, como citado na propriedade 8. Um exemplo desses problemas é a própria Educação como um todo, e não apenas a questão da Formação de Professores. No livro "Ciência com consciência", Edgar Morin (2005, p. 177) escreve que: "não podemos chegar à complexidade por uma definição prévia; precisamos seguir caminhos tão diversos que podemos nos perguntar se existem complexidades e não uma complexidade".

Conforme a propriedade 5, não se entende que aqui se fez uma pesquisa de tentativa e erro, porque não se buscou uma solução, nesta pesquisa criou-se estratégia de Design para a formação inicial do Professor Autônomo por meio de Cenários Futuros de Design, as quais foram interpretadas por meio de processos de cocriação e diálogos estratégicos, ou seja, aqui preocupou-se mais com o processo que levou ao entendimento do problema de pesquisa, do que com a “solução” para isso. Outro ponto importante a ser destacado é a propriedade 10. Nesta pesquisa, entendeu-se a importância do designer responsável no quesito do comprometimento com a ética do projeto, principalmente por esta pesquisa estar relacionada a pessoas, por conta disso o projeto foi aplicado ao Comitê de Ética da UNISINOS e aprovado com o Parecer nº 5.368.140.

Os processos para entendimento dos *wicked problems* podem ser orientados pelo Design Estratégico (DE) – uma abordagem teórico-metodológica capaz de gerar processos metaprojetuais (BENTZ; FRANZATO, 2016), visto que: “específico de processos e não de resultados, é possível considerar, nesse sentido, que o projeto de design é de natureza metaprojetual” (BENTZ; FRANZATO, 2016, p. 1417). Nesse sentido, o termo “meta” configura um processo de criticidade ao processo de design que está sendo desenvolvido nesta pesquisa. É por meio do processo metaprojetual que o DE passa a trabalhar com o pensamento complexo (MORIN, 2005) e isso o leva para contextos transdisciplinares (MERONI, 2008), por conta dos *wicked problems*.

O design estratégico se desenvolve na perspectiva ecossistêmica que a complexidade possibilita e concentra-se no estudo das estratégias de design para orientar a ação projetual e, sobretudo, a ação organizacional, em direção à inovação e à sustentabilidade. Essas estratégias são elaboradas por processo que envolve todo o seu ecossistema de atuação: o meio organizacional (escritórios de design, empresas e demais organizações), o mercado, a sociedade e o meio-ambiente (BENTZ; FRANZATO, 2016, p. 1420).

Entende-se aqui que o problema de pesquisa é de ordem complexa, visto que não há uma única forma de entendê-lo e resolvê-lo. Morin (2005, p. 177) diz que: “[...] a complexidade surge como dificuldade, como incerteza e não como uma clareza e como resposta. O problema é saber se há uma possibilidade de responder ao desafio da incerteza e da dificuldade”. Nessa mesma obra, o autor também reforça sobre a importância da estratégia, ao escrever que: “A complexidade atrai a estratégia. Só a estratégia permite avançar no incerto e no aleatório” (MORIN, 2005, p. 191).

No sentido de estratégia, entende-se que o Design Estratégico é capaz de trazer novos contextos para áreas que lidam com *wicked problems*, como é o caso da Educação. Nesse sentido, a transdisciplinaridade, uma das características do DE agrega-se ao projeto. Assim sendo, Bentz e Franzato afirmam que (2016, p. 1421):

O design estratégico dialoga com as diversas áreas de conhecimento e com elas colabora pela sua capacidade de inovar e criar valor, da mesma forma que se beneficia do valor agregado pelos avanços projetuais, pelas práticas processuais e pelas tecnologias desenvolvidas e disponibilizadas por outras esferas de conhecimento cultural ou tecnocientífico.

No artigo “O conceito de estratégia”, a autora Isabel Nicolau apresenta diversos conceitos de estratégia, aproximando e os distanciando entre si. Um dos conceitos utilizado por ela, que vem da área da Administração, parece se aproximar da ideia de estratégia que se tem no Design Estratégico. Este conceito é o de Hofer e Schendel (1978)²¹, e Nicolau o sintetiza como (2001, p. 5): “Estratégia é o estabelecimento dos meios fundamentais para atingir os objetivos, sujeito a um conjunto de restrições do meio envolvente”. Ou seja, para os autores Hofer e Schendel (1978) estratégia tem a ver com os meios, ou seja, com o processo necessário para atingir o que se deseja.

Embora o termo estratégia tenha sido utilizado com muita proximidade às questões militares (NICOLAU, 2001), quando esse termo é tratado pela visão do Design Estratégico, ele se distancia do meio militar, pois para Zurlo (1999) a estratégia produz valor e gera a criação de identidade, por meio da criação de sentidos, por conta disso não há como fazer analogia à guerra. Esse processo de criação de sentidos, promovido pela estratégia, é possível a partir da capacidade do Design em fazer a leitura dos ambientes (ZURLO, 2010).

Portanto, o conceito que se assume neste trabalho para estratégia é o que Zurlo (1999, p. 186) propõe: “um processo coletivo de construção de sentido”. Dessa forma, é possível entender que a estratégia, ou seja, o meio, o processo não serão realizados por apenas uma pessoa e por meio dele será possível produzir valor e garantir a criação de identidade, o qual é o desejo desta pesquisa: criar estratégia de Design para a formação inicial do Professor Autônomo. Ou seja, espera-se que com a estratégia criada, seja possível rever a formação inicial do professor atualmente para

²¹ HOFER, C. W.; SCHENDEL, D. **Strategy formulation**: analytical concepts. St. Paul: West Publishing Company, 1978.

que ela seja adaptada/modificada e que gere novos sentidos e significados para a nova identidade do professor, o Professor Autônomo, e por meio dela seja possível garantir uma formação inicial em que o professor terá competências e habilidades para escolher onde e como atuar.

Sobre Design Estratégico, Meroni (2008) define oito pilares como seus fundamentos. O Quadro 9 apresenta a interpretação que se tem sobre cada um nesta pesquisa.

Quadro 9 – Pilares do Design Estratégico

Pilares	Conceito Meroni (2008)	Interpretação para esta pesquisa
Sistema produto-serviço	“O DE de um sistema produto-serviço muda o foco de inovação do design de produto ou serviço para uma forma estratégica integrada de design de produtos e serviços orientada para a produção de soluções” (p. 32).	Nesse sentido, foi sugerido um sistema produto-serviço com relação à estratégia de Design para a formação inicial do Professor Autônomo.
Evolução / Estratégia / Sustentabilidade	“Uma abordagem estratégica, ação sobre os diferentes componentes de uma solução, pode alcançar muito mais ao propor melhorias ambientais e sociais efetivas” (p. 33).	Nesse sentido, espera-se contribuir com estratégia que permita aos professores uma nova formação inicial que os permita escolher a direção de sua carreira profissional.
Definição e resolução do problema	“O que emerge é que o DE não é apenas a resolução de problemas; o seu papel é principalmente o de abrir novos problemas antes de tentar compreender como resolvê-los” (p. 34).	O DE, como uma abordagem teórico-metodológica, nesta pesquisa, é de suma importância para o desenvolvimento da Fundamentação Teórica como da prática a ser realizada, visto que ele amplia o problema para o campo da estratégia, aproximando-o da complexidade e, por conseguinte, fazendo entender que há muitas formas de ver esse mesmo problema e criar estratégia para

		ele, a que se propõe aqui é a criação de cenários futuros de Design, para se chegar à estratégia de formação inicial.
Inovação social	“[...] o principal impacto das inovações resultantes está na esfera sociocultural: a inovação social. [...] as inovações impulsionadas por mudanças comportamentais [...], que normalmente emergem de processos <i>bottom-up</i> , [...] são de grande interesse para o designer estratégico” (p. 34).	Esta pesquisa abarca esse conceito, visto que o processo para a formação do professor autônomo é <i>bottom-up</i> , nesta sociedade, levando em consideração que o professor na maioria das vezes atua em escola e, nem sempre, é a pessoa responsável pela tomada de decisão de currículo, abordagem de ensino.
Construção de Cenários	“[...] O DE está fazendo uma aposta, uma hipótese, de que essa visão pode se tornar parte da forma do futuro: uma hipótese construída sobre competência e experiência e apoiada por um projeto, estabelecendo as condições para que ela se torna provável” (p. 35).	A construção de cenários futuros de Design possibilitou a construção da estratégia de Design para a formação inicial do Professor Autônomo.
Codesign	“Para beneficiar-se da criatividade social e gerar cenários que possam adaptar-se ao ambiente em mudança e ser geridos com competência pelos diferentes atores sociais, o processo de DE deve ser compartilhado e participativo” (p. 35).	A cocriação/codesign foi um dos elementos-chave para o processo de criação de cenários futuros de Design, visto que trouxe contribuições de designers especialistas e difusos.
Diálogo estratégico	“Com a expressão ‘diálogo estratégico’ estamos nos referindo à técnica de produzir mudanças radicais no interlocutor durante a	O processo criativo projetual foi majoritariamente baseado no diálogo estratégico. As entrevistas e os workshops de criação de

	terapia (NARDONE; SALVINI, 2004) (p. 36).	cenários futuros se utilizaram do diálogo estratégico.
Construção de capacidades	“O DE é a construção de capacidades: contribuir para mudar (em uma coletividade, uma comunidade, uma empresa) a compreensão de um problema, para trabalhar uma nova percepção e visão, para construir a capacidade de implementá-lo, criando uma plataforma de ferramentas e conhecimento, capacitando e capacitando as pessoas a fazer coisas e lidar com um contexto em mudança é o significado real e profundo de qualquer projeto de Design Estratégico. É um processo interpretativo, uma ação de fazer sentido a partir do caos” (p. 37).	Com o DE foi possível criar estratégia e, por conta delas, oportunizar valor, por meio da inovação social produzida, aos professores, a partir de uma nova possibilidade de interpretar novos sentidos para sua carreira, por meio de uma nova formação inicial.

Fonte: Adaptado pela autora com base em Meroni (2008).

Bentz e Franzato (2016, p. 1420) defendem que a metodologia de DE compreende os processos criativos projetuais, os quais abarcam alguns fatores, como:

- a) pluralidade de atores em ação cooperativa e colaborativa;
- b) tangibilidade/intangibilidade nos percursos criativos;
- c) inclusividade nas circunstâncias exógenas/endógenas;
- d) pluridiversidade nas relações propostas; abertura para o desenvolvimento ou não de dado elemento; e
- e) sistemicidade nas relações entre todos os termos envolvidos.

O significado genuíno dos projetos de Design Estratégico, para Meroni (2008, p. 36) é: “contribuir para mudar o entendimento do problema, por meio de uma nova

visão e percepção, além de construir a capacidade de implementá-lo gerando ferramentas e conhecimentos e capacitando pessoas”.

A partir do que foi estudado, foi entendido que para esta pesquisa há alguns pilares fundamentais do Design Estratégico e eles estão apresentados na próxima subseção.

2.5.1 Principais Pilares do Design Estratégico para a Pesquisa

A partir do que foi discutido na seção anterior, entende-se que há quatro pilares do Design Estratégico que merecem destaque nesta pesquisa, os quais são: a cocriação, a inovação social, os diálogos estratégicos e a criação de cenários futuros de Design.

Nesta pesquisa, destaca-se a importância da cocriação no processo criativo projetual. Os autores Sanders e Stappers (2008), no artigo “*Co-creation and the new landscapes of design*”, abordam os termos “cocriação” (*cocreation* ou *co-creation*) e “codesign” (*co-design* ou *codesign*) para discutir as diferenças que entendem por haver entre os dois. Para eles, a cocriação é uma ação ampla que se refere a “qualquer ato de criatividade coletiva” (2008, p. 6), não sendo/havendo a cocriação apenas no Design. Já, o termo codesign é uma ação específica da cocriação, referindo-se à “criatividade coletiva dos designers e das pessoas não formadas em design para trabalhar em conjunto no processo de desenvolvimento do design” (SANDERS; STAPPERS, 2008, p. 6).

Embora eles digam isso, nesta pesquisa, o termo “cocriação” é usado como uma atividade coletiva no processo criativo projetual, a qual considera pessoas que são designers de formação ou não. Para embasar essa ideia, Ezio Manzini (2017), no livro “Design: quando todos fazem design”, parte do pressuposto de que todas as pessoas são capazes de fazer design, e classifica o designer difuso como qualquer pessoa “não especialista” que faz design. Já, designer especializado, como o próprio termo diz e Manzini também o entende assim, são: “pessoas formadas para atuar profissionalmente como designers e que se apresentam como profissionais de design” (MANZINI, 2017, p. 51).

Nesse sentido, a inovação social também é importante, pois ela gera valor para o bem-estar social (FREIRE, 2017) e é isso que está se buscando ao propor o conceito de Professor Autônomo, para que ele encontre sentido e valor no que faz, podendo

pensar em novos caminhos para sua carreira. Manzini (2014) apresenta duas classificações para as inovações sociais: incremental x radical e *top-down versus bottom-up*. A primeira classificação não será tratada aqui, pois ela está mais relacionada às inovações tecnológicas. Já, a segunda é de interesse para esta pesquisa, pois a ideia é propor o conceito de Professor Autônomo e ele ser difundido pelos professores, no caso, *bottom-up*. *Top-down* seria se a escola ou algum agente ligado à Educação estivesse disseminando este conceito, que não é o caso aqui. Freire (2017, p. 114) também escreve que ao propor um programa de inovação social dirigida pelo Design, é possível apropriar-se do: “conceito de ‘discurso projetual’ resultante da inteligência coletiva dispersa e difusa na sociedade, no qual uma rede de intérpretes da cultura contemporânea busca apresentar novos significados para os contextos de vida das pessoas”.

Nesse sentido, o diálogo estratégico conecta-se aos dois pilares já sugeridos, pois é algo intrínseco ao processo de Design Estratégico. Meroni (2008) afirma que o diálogo estratégico é um fator constante no projeto e a partir dessa visão o designer já não é mais apenas um “facilitador”, mas é de alguma forma um “terapeuta”, pois isso leva em consideração as competências que o designer possui de criar e influenciar comportamentos, e também porque que a teoria do diálogo estratégico deriva da Psicologia.

A cocriação, a inovação social e o diálogo estratégico foram possíveis nesta pesquisa por meio do processo de criação de cenários futuros de Design. A construção de cenários futuros para o Design tem a ver com “a visão de um hipotético estado das coisas que alguém foi capaz de conceber e descrever de forma comunicável e compreensível”, segundo Manzini e Jégou (2006, p. 191). Eles também devem ser “plausíveis e discutíveis”, para que seja possível gerar discussão e avaliação sobre os insumos gerados e entender o quanto eles se assemelham ou podem se assemelhar a uma realidade futura (MANZINI; JÉGOU, 2006).

Para Manzini e Jégou (2006, p. 192): “é necessário compreender três componentes fundamentais: uma visão, uma motivação e algumas propostas. Juntos, esses três componentes constituem o que chamamos de arquitetura do cenário”. Para que esses componentes sejam criados nos cenários que serão propostos pelos participantes, essa criação se dará em workshops. E esses workshops seguirão os momentos propostos por Stuber (2012): anterioridade, interioridade e posterioridade

para que gerem insumos significativos e a arquitetura do cenário consiga ser bem realizada.

A partir do que foi exposto, nesta pesquisa, propõe-se o Design Estratégico como uma abordagem capaz de lidar com a construção de uma nova proposta do Ser Professor, o Professor Autônomo, no Brasil, pelo jovem da Geração Z. A ideia utilizou dos pilares do DE a fim de projetar uma estratégia de Design para a formação inicial de professores atrelada à inovação social (MANZINI, 2008; MERONI, 2008) e às competências do Século XXI (NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION SINGAPORE, 2010). Essas são competências determinadas como essenciais para a vida, voltadas à formação integral do indivíduo e para a sua capacidade de se adaptar às incertezas e situações de rápidas mudanças, tal como o surgimento das TICs. Também, defende-se que o DE está frequentemente atrelado à inovação social, já que, segundo Meroni (2008): “esse é um dos fatores-chave para orientar as estratégias”, as quais criam valor e solução. A partir dessa visão, as soluções e os valores são cocriados em um processo mediado pelo designer estratégico, o qual não apresentará um plano pronto e fixo a ser seguido desde o início, já que todas as etapas são construídas em conjunto com todos os atores e artefatos daquele ambiente que fazem parte do contexto em que está se fazendo design. A seguir, está descrito o Método de Pesquisa utilizado nesta pesquisa.

3 MÉTODO DE PESQUISA

Esta é uma pesquisa da área das Ciências Sociais Aplicadas, de abordagem qualitativa e método abduativo. O Design Estratégico é a abordagem teórico-metodológica que conduz todo este estudo, a fim de refletir sobre o tema instituído e projetar estratégia de Design para a formação inicial do Professor Autônomo na Era Digital.

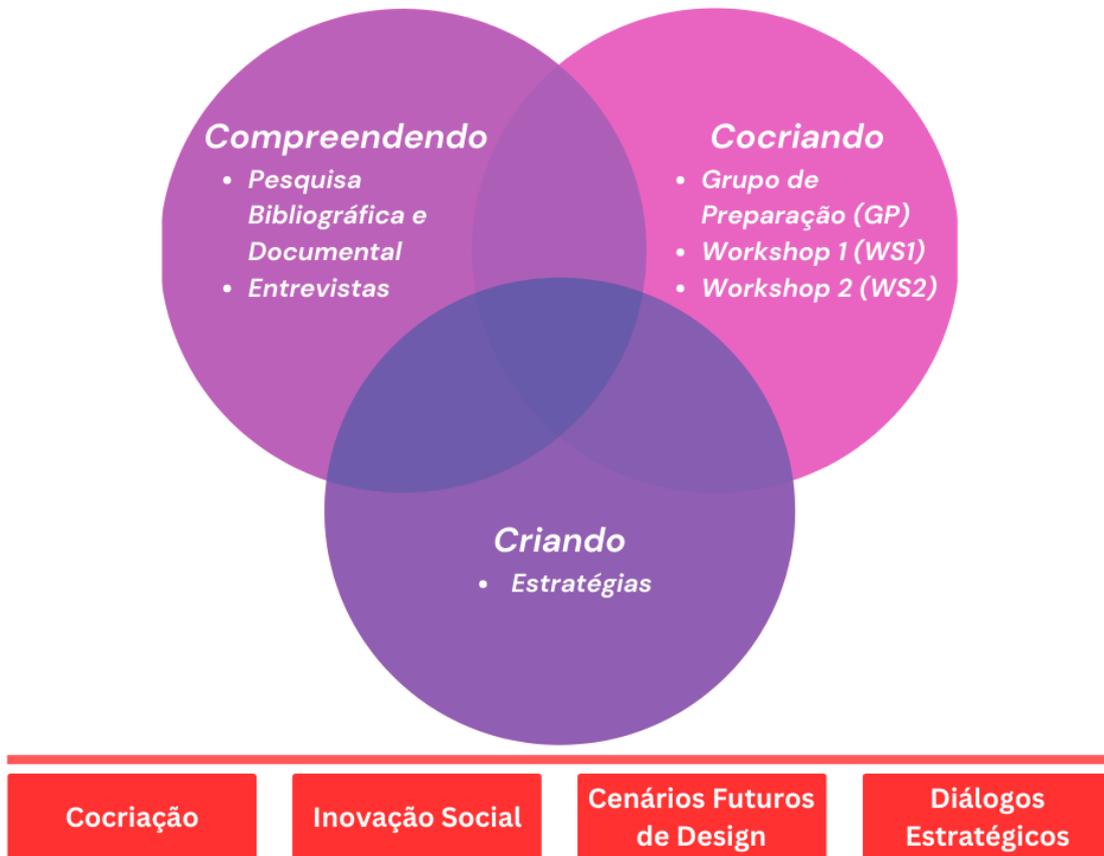
Dentre as perspectivas de projeção do Design Estratégico, neste estudo, situa-se, particularmente, a sua capacidade metaprojetual (BENTZ; FRANZATO, 2016) de construção de cenários futuros (MANZINI; JÉGOU, 2006) e de atuação transdisciplinar e dialógica – processo de cocriação (MANZINI, 2016; MERONI, 2008). Ao conectar Educação e Design Estratégico, realizou-se um processo de construção, escuta e diálogo com designers difusos, que neste caso eram professores (sendo alguns deles da Geração Z e outros não), além de designers especialistas (MANZINI, 2017), para construir cenários futuros para a formação inicial de Professores Autônomos da Geração Z e projetar, a partir deles, uma estratégia de Design, que seja adaptável e flexível às mudanças que estão ocorrendo no Século XXI, na Era Digital, constituindo-se como uma proposta possível.

A perspectiva metaprojetual é inerente à projeção no Design Estratégico, assim como o pensamento abduativo, imaginativo, especulativo de futuro. Dentro desse contexto, o tipo de pesquisa deste estudo é exploratório na intenção de especular sobre a seguinte questão: **E se, em plena Era Digital, jovens da Geração Z pudessem ser Professores Autônomos, como seria a sua formação inicial?**

Para tanto, três modos não lineares, mas acumulativos de produção de conhecimento foram propostos no estudo. Sendo o primeiro modo o **COMPREENDENDO** – composto pela problematização, pela fundamentação teórica e por entrevistas semiestruturadas. O segundo modo é o **COCRIANDO** – caracterizado pelo Grupo de Preparação para o Workshop e pelas sessões colaborativas (workshops) de construção de cenários futuros para reflexão e levantamento de ideias. E o terceiro modo é o **CRIANDO** – composto pela proposição final da estratégia de design para formação inicial de Professores Autônomos na Era Digital. Com isso tem-se um metaprocesso de Design Estratégico denominado de TRIPLO “C”. Este metaprocesso está ancorado em quatro pilares do Design Estratégico: cocriação, inovação social, cenários futuros e diálogos estratégicos.

A Figura 6, a seguir, apresenta uma visão geral do Método de Pesquisa proposto no estudo.

Figura 6 – Visão Geral do Método de Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

3.1 COMPREENDENDO

Neste modo, realizaram-se pesquisas bibliográfica e documental sobre os temas Educação, Formação de Professor, Competências do Século XXI, Autonomia, Era Digital, TICs e Geração Z visando a contextualização e problematização desses assuntos, bem como o entendimento sobre o Design Estratégico ao ponderar as perspectivas teórico-metodológicas incluídas neste estudo (metaprojeto, cenários futuros, cocriação, inovação social e diálogos estratégicos). Essas pesquisas foram realizadas por meio de fontes secundárias em bases de dados, como EBSCO, Portal de Periódicos da Capes, Google Scholar, além da Pesquisa da Geração Z, do grupo IODA em parceria com as Professores Corey Seemiler e Meghan Grace (EUA), de fonte primária. Foi utilizado também a busca por referência cruzada se constituindo

como uma Revisão Narrativa da Literatura. Ainda, para aprofundar a problematização foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis professores formados em cursos de Licenciatura. Escolheu-se este recorte, visando ter um parâmetro mínimo igualitário entre todos os participantes da pesquisa: a formação em Licenciatura. Esses seis professores, além de serem formados em Licenciatura, deveriam atender aos requisitos de algum dos dois grupos: Grupo 1 (Geração Z) três pessoas nascidas a partir de 1995 e Grupo 2 (Não Geração Z) três pessoas que tinham pelo menos cinco anos de experiência trabalhando em contextos não escolares, ou seja, que estivessem atuando nesses contextos desde 2018. Embora a pesquisa tenha como recorte professores da Geração Z, também se optou pelo parâmetro de atuação em contextos não escolares desde 2018, para que fosse possível entender a trajetória individual de cada participante da pesquisa, com relação a sua formação inicial, e a partir disso fossem evidenciadas as questões que diferenciaram cada professor ao percorrer seu trajeto para contextos não escolares. Foi considerado o período de cinco anos para evitar mapear contextos que foram “provocados” pela pandemia de COVID-19.

3.1.1 Entrevistas Semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas tiveram a finalidade de aprofundar a problematização da pesquisa e servir de insumo para o Grupo de Preparação, os Workshops e a proposição final das estratégias. As entrevistas foram realizadas com seis professores e que estiveram divididos igualmente entre dois grupos: Geração Z (Grupo 1) e Não Geração Z (Grupo 2).

Foi escolhido esse tipo de entrevista, visto que é “muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75), além de garantir cobertura ampla do assunto.

Foi utilizada a Análise de Conteúdo para avaliar os insumos obtidos das entrevistas, em vista de que a análise geralmente usada no Design Estratégico é interpretativa. A Análise de Conteúdo, segundo Moraes (1999, p. 2): “é usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise [...] ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados em um nível que vai além de uma leitura comum”.

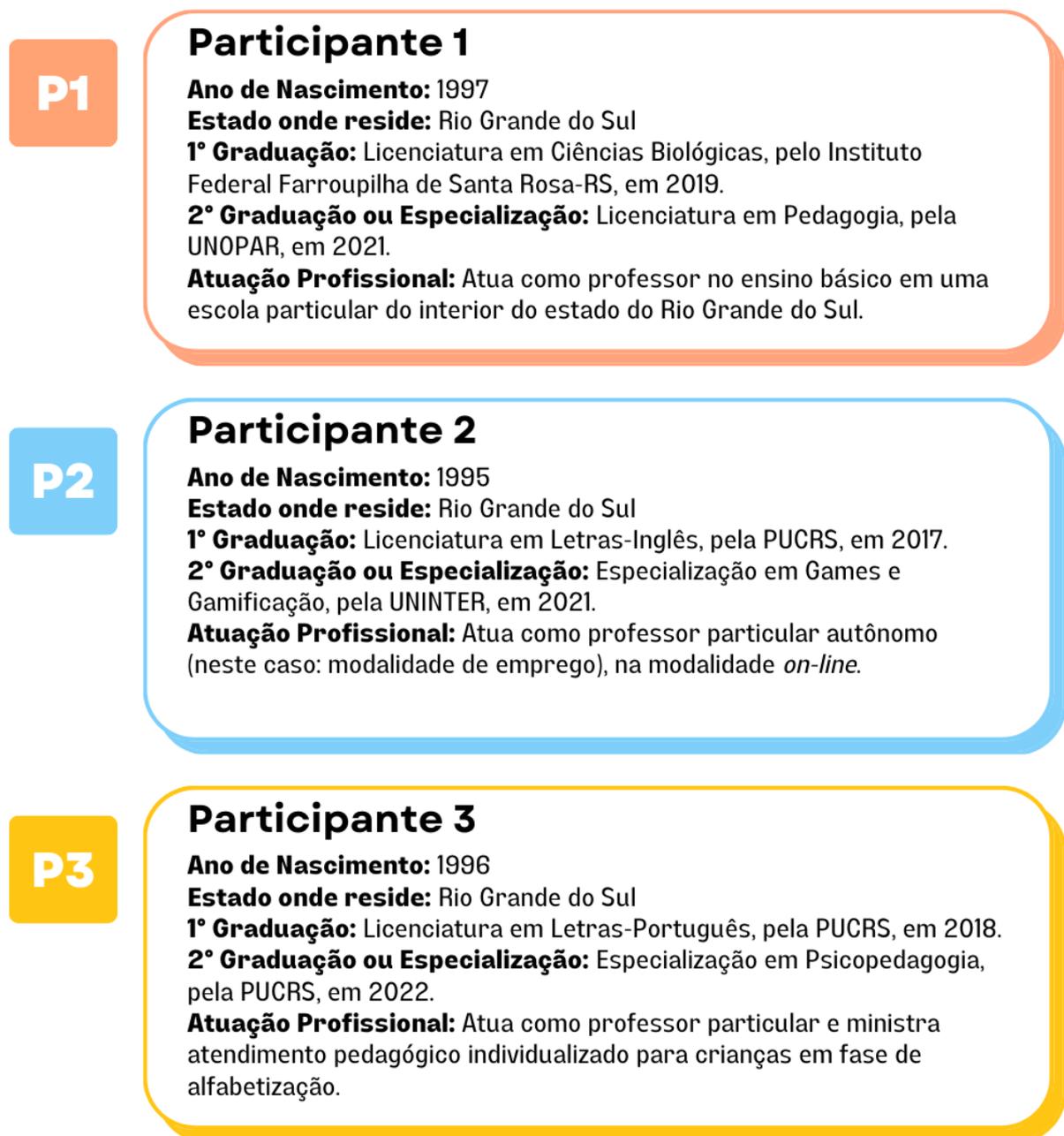
As entrevistas foram realizadas via Whatsapp, para que a conversa fosse mais informal e fluida e os participantes conseguissem expor com mais detalhes as suas respostas, dentro do tempo que dispunham em meio aos seus afazeres diários e semanais.

O primeiro contato com os possíveis candidatos foi realizado no dia 20 de outubro de 2022. O recrutamento e seleção dos candidatos foi realizado por diversas formas: pessoas conhecidas e que já haviam demonstrado interesse na pesquisa, pessoas indicadas por colegas do Mestrado, colegas de graduação, pessoas de grupos de WhatsApp com interesse em Facilitação e Educação. Inicialmente, foi enviada uma mensagem de áudio explicando a pesquisa e como funcionariam os procedimentos, no caso, a ideia era que a pessoa participasse da entrevista via WhatsApp, que exigiria dela tempo para responder via WhatsApp as perguntas e, posteriormente, participasse do Grupo de Preparação e do Workshop 1, sendo o último de modo síncrono. Caso a pessoa demonstrasse interesse e dispusesse de tempo para participar, ela tinha seu perfil analisado para compor as entrevistas e integrar um dos grupos (Geração Z ou Não Geração Z). Após as análises, todos foram contatados novamente para informar sobre a decisão.

Esse contato com os participantes da pesquisa foi realizado no dia 22 de outubro de 2022, via WhatsApp. No contato para o início da pesquisa, eles tiveram de assinar o Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido (TCLE) do Comitê de Ética (APÊNDICE A) e detalhar os seguintes dados: nome completo, data de nascimento e idade, sua formação e ano de conclusão do curso, e local onde atualmente atua e reside (cidade/estado). Em seguida, após a assinatura do TCLE e o envio das informações iniciais, os grupos foram formados.

O grupo 1, Geração Z, foi composto pelos participantes descritos na figura 7:

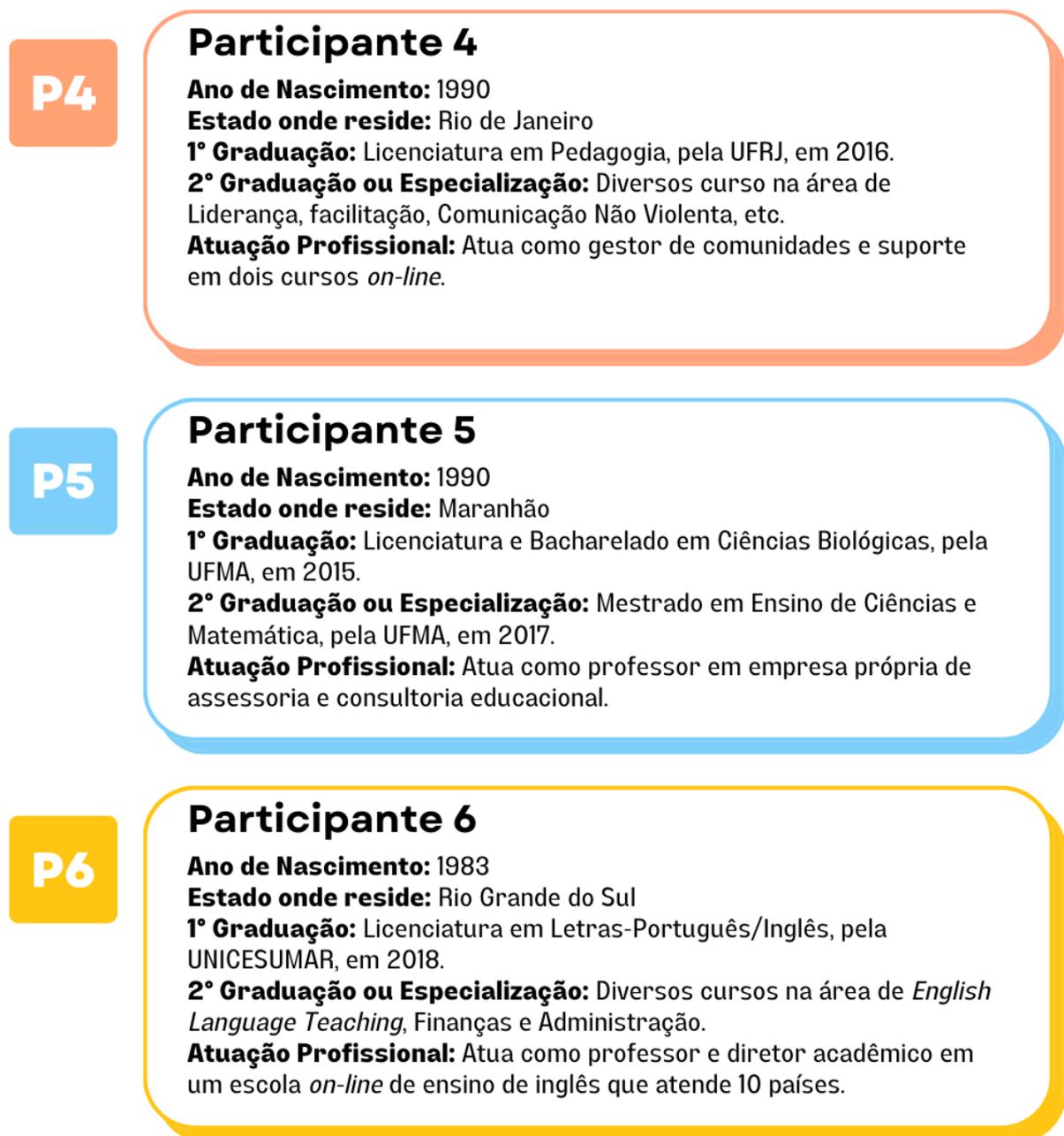
Figura 7 – Participantes do Grupo 1 – Geração Z



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O grupo 2, Não Geração Z, foi composto pelos participantes descritos na figura 8:

Figura 8 – Participantes do Grupo 2 – Não Geração Z



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Um aprendizado surgiu neste momento: apenas quem assinava o TCLE, de fato se comprometia com a pesquisa, quem demorou para assinar, acabou desistindo de participar. Por conta disso, é preciso ressaltar a importância do TCLE na pesquisa, pois além de garantir questões éticas aos participantes, também garante adesão e seriedade deles.

No dia 24 de outubro de 2022, as perguntas do Bloco 1 foram enviadas. Abaixo, no Quadro 10, estão descritas as perguntas selecionadas para a entrevista semiestruturada do Bloco 1 e suas respectivas justificativas:

Quadro 10 – Bloco 1 de Perguntas da Entrevista Semiestruturada

BL1 – Q1	Professor, conte-me brevemente sobre você. <i>Esta pergunta foi selecionada para entender qual é a forma com que o professor se expressa ao falar de si mesmo, ou seja, que entendimento ele gera para os outros sobre si, no sentido de uma nova ou velha episteme de prática (SCHÖN, 1997).</i>
BL1 – Q2	O que lhe motivou a ser professor? <i>Esta pergunta foi selecionada para entender quais foram os fatores que motivaram os participantes a serem professores, se esses fatores são de ordem “interna” ou “externa”, a fim de entender a realidade que se tem, mesmo considerando os quadros de adoecimento de professores (RÓDIO TREVISAN et al., 2022).</i>
BL1 – Q3	Qual é a realidade de ensino na qual você trabalha (pública, privada)? Ela é diferente da maioria? Por quê? <i>Esta pergunta foi selecionada para entender em qual realidade esse professor trabalha e se ele a vê como diferente considerando as outras realidades de ensino, para entender se o próprio professor entende que sua sala de aula pode ser além da escola (VASCONCELLOS, 2014).</i>
BL1 – Q4	O que você mais gosta em ser professor? Por quê? <i>Esta pergunta foi selecionada para entender o que faz um professor gostar de sua profissão e se esse desejo por ser professor ainda está atrelado a uma nova ou velha episteme (SCHÖN, 1997).</i>
BL1 – Q5	O que você menos gosta em ser professor? Por quê? <i>Esta pergunta foi selecionada para entender o que faz um professor não gostar de sua profissão e deseje desistir de atuar nela, visto que há questões negativas que permeiam a profissão (GATTI et al., 2020).</i>
BL1 – Q6	Há algo que deveria mudar na sua profissão? Se sim, o que e por quê? <i>Esta pergunta foi selecionada para avaliar a compreensão de mundo e suas possibilidades para profissão Professor, a fim de entender se os aspectos abordados na Figura 3 condizem com a realidade abordada.</i>
BL1 – Q7	Você se sentiu preparado para ser professor quando saiu da faculdade? <i>Esta pergunta foi selecionada para entender se o professor tinha competências suficientes para fazer sua escolha profissional sobre como e onde atuar</i>

	(ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2010).
BL1 - Q8	Na sua visão, qual a perspectiva sobre ser professor no Brasil? <i>Esta pergunta foi selecionada para entender o quão se está atento as mudanças do mundo e perspectivas de novos cenários de carreira, em uma perspectiva de Mindset de Crescimento (DWECK, 2017).</i>
BL1 - Q9	Você se sente valorizado sendo professor? Por quê? <i>Esta pergunta foi selecionada para entender o nível de satisfação que o professor tem pela sua área de atuação e o quanto questões de ordem externa atrapalham ou não na valorização pessoal (RÓDIO TREVISAN et al., 2022).</i>
BL1 - Q10	Você incentiva outros jovens a serem professores? Por quê? <i>Esta pergunta foi selecionada para compreender o tipo de influência na escolha profissional dos jovens (RÓDIO TREVISAN et al., 2022).</i>
BL1 - Q11	O que a profissão “professor” lhe permite SER, que escolhas profissionais e geradoras de renda ela lhe promove? <i>Esta pergunta foi selecionada para entender e refletir sobre o mindset do profissional em relação a sua profissão, se ele age por meio do Mindset de Crescimento (DWECK, 2017).</i>
BL1 - Q12	Como, professor, você tem liberdade de atuação no mercado e na sociedade? <i>Esta pergunta foi selecionada para compreender a perspectiva da profissão no ambiente empresarial e social através de uma visão crítica e reflexiva do próprio profissional que nela atua, e entender se os professores fazem suas escolhas baseadas no Mindset Fixo ou de Crescimento (DWECK, 2017).</i>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

É importante destacar que em meio às perguntas estruturadas, do Bloco 1, houve o envio de outros questionamentos que tinham a finalidade de entender com mais detalhes, aspectos pouco abordados pelo participante em sua resposta ou até mesmo iniciar um novo tópico de discussão, constituindo-se assim de uma Entrevista Semiestruturada.

A partir do primeiro bloco, a entrevista foi conduzida individualmente com cada participante, durante duas semanas. Alguns eram rápidos nas respostas, porém elas eram vagas ou muito diretas, por conta disso, foi necessário realizar perguntas mais específicas para entender o que cada um queria dizer com mais detalhes. Em outro aspecto, também foi relevante considerar que alguns demoravam um pouco mais para

retornarem, por conta disso, foi necessário enviar algumas vezes lembretes e datas limites para a resposta.

No dia 08 de novembro de 2022, os participantes receberam as perguntas do Bloco 2, com data limite para resposta, que era de três dias, pois como o número de perguntas era menor, o tempo de conversa foi reduzido para uma semana neste bloco. Isso foi feito considerando os participantes que levavam mais tempo para responder, pois assim ainda haveria tempo hábil para a resposta. Apenas um participante não conseguiu cumprir o prazo, mas ele enviou as respostas alguns dias depois.

As perguntas do Bloco 2, descritas no Quadro 11, buscam compreender os entrevistados no que diz respeito as suas visões, reflexões e entendimentos sobre as mudanças globais na sua área de atuação, considerando as habilidades para o futuro:

Quadro 11 – Bloco 2 de Perguntas da Entrevista Semiestruturada

BL2 – Q1	<p>Considerando empreender como: “um estado de espírito, um modo de ser e agir, uma forma de encarar o mundo”, (ACÚRCIO, 2005, p. 13), você se considera empreendedor? Por quê?</p> <p><i>Esta pergunta foi selecionada para entender qual a visão dos professores sobre si e a visão de empreendedorismo como um modo de agir (ACURCIO, 2005).</i></p>
BL2 – Q2	<p>Você acha que um professor que atua à sua maneira, ou seja, escolheu seu caminho na educação, atuando fora do contexto escolar, é mal visto pela sociedade? Por quê?</p> <p><i>Esta pergunta foi selecionada para entender qual o entendimento que se tem sobre a atuação de um professor fora de um ambiente escolar, ou seja, se há abertura de pensamento entre os professores para essa proposta (DWECK, 2017).</i></p>
BL2 – Q3	<p>A profissão professor te dá flexibilidade geográfica e de agenda? Se sim, como e por quê?</p> <p><i>Esta pergunta foi selecionada para entender a visão que os professores têm sobre a flexibilidade que a profissão professor pode proporcionar (DWECK, 2017).</i></p>
BL2 – Q4	<p>Na virada do Século XX para o XXI, a UNESCO lançou quatro pilares para a Educação do Século XXI, que são: aprender a saber, aprender a fazer, aprender a viver e conviver e aprender a ser. Considerando esses pilares, você acredita que eles fazem parte da formação do professor atualmente? E se não fazem, você pensa que deveriam fazer? Por quê?</p>

	<i>Esta pergunta foi selecionada para entender se há formações que já estão contribuindo para uma formação mais atual do professor, considerando os pilares da UNESCO, entendendo o professor também como um aprendiz (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2010).</i>
BL2 – Q5	No teu fazer professor, como você age e pensa nas aulas? <i>Esta pergunta foi selecionada para entender a abertura do professor na sua ação em sala de aula (DWECK, 2017).</i>
BL2 – Q6	No teu fazer professor que conhecimentos você mobiliza? <i>Esta pergunta foi selecionada para entender quais conhecimentos estão atrelados à profissão, considerando os citados na Figura 3.</i>
BL2 – Q7	No teu fazer professor, a que você teve que se adaptar? <i>Esta pergunta foi selecionada para entender a capacidade de adaptação do professor na sua ação em sala de aula (DWECK, 2017).</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Neste segundo bloco, não houve detalhamento das perguntas, pois os participantes já retornaram respostas mais direcionadas conforme a pergunta. No dia 11 de novembro de 2022, eles receberam uma mensagem com relação ao Grupo de Preparação, a qual contia informações sobre a data de início do grupo (16 de novembro de 2022) e sobre o funcionamento dele. Após essa mensagem, iniciou-se o modo “Cocriando” com o processo de preparação para os workshops, o qual está descrito na seção a seguir.

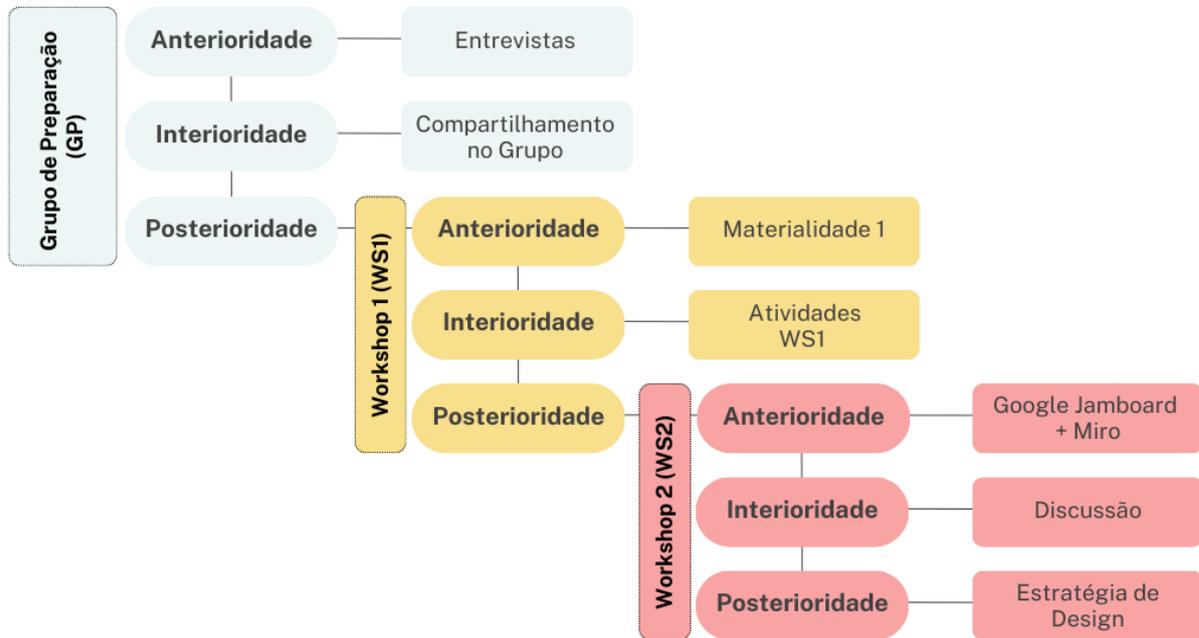
3.2 COCRIANDO

Nesta seção, serão apresentados os processos e organizações dos Workshops que compuseram a prática da pesquisa.

Para iniciar os Workshops, foi entendido ao longo do processo das entrevistas, que seria necessário preparar os professores para a discussão de Cenários Futuros de Design. Por conta disso, foram realizados três momentos no Modo Cocriando: o Grupo de Preparação (GP), o Workshop 1 (WS1) e o Workshop 2 (WS2). Esses processos foram complementares e, se for olhado pela visão de constituição de workshop que Stuber (2012) propõe, será percebido que em alguns momentos o que

foi “posterioridade” de uma etapa era “anterioridade” da outra. Observe o fluxo da Figura 9:

Figura 9 – Momentos do Modo Cocriando



Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base em Stuber (2012).

3.2.1 Grupo de Preparação (GP)

O Grupo de Preparação (GP) foi criado em um grupo do WhatsApp e foi composto pelos professores (participantes da entrevista) e pelos designers especialistas, os quais foram escolhidos por serem pessoas que cursavam Mestrado ou Doutorado na UNISINOS e que tinham experiência com Design e Educação. Os designers especialistas atuaram no grupo do WhatsApp como suporte para engajamento e levantamento de ideias, em seguida, estiveram presentes no Workshop 1 para auxiliarem os professores e no Workshop 2 para discussão e levantamento de ideias para as estratégias.

O GP aconteceu entre os dias 16 de novembro e 15 de dezembro de 2022. Nele, a participação essencial era a dos professores, pois o objetivo do Grupo era prepará-los para o Workshop 1. Para participarem do Grupo e dos Workshops todos os participantes tiveram de assinar o “Termo de Consentimento para participação no Workshop”, o qual se encontra no Apêndice B deste trabalho.

Os perfis dos designers especialistas que participaram estão descritos a seguir no Figura 10.

Figura 10 – Lista do Perfil dos Designers Especialistas que participaram dos Workshops



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No decorrer da projeção do GP, foi percebido que esta prática seria muito semelhante a um workshop, porém de modo assíncrono. E foi com esse pensamento que ele foi construído e reconstruído conforme as necessidades que surgiam ao longo da prática. Mesmo sendo um workshop assíncrono, ele também se enquadra na visão de Stuber (2012) de organização de workshops. Os três momentos de constituição do GP, sendo esses de anterioridade, interioridade e posterioridade, Stuber (2012) foram:

- a) **anterioridade:** exigiu da pesquisadora responsável a preparação do grupo no WhatsApp, bem como a organização dos momentos de discussão e de calendário. Também exigiu que escrevesse mensagens de esclarecimento sobre os acontecimentos para os participantes, a fim de que estivessem a par do processo;
- b) **interioridade:** deu-se pelo processo de atividades que aconteceram ao longo do tempo pelo grupo de WhatsApp, como um workshop assíncrono, o qual exigiu mudanças ao longo dos acontecimentos e que está descrito a seguir:
 - a. **primeira projeção:**
 - i. apresentação dos participantes: esta atividade teve como intuito aproximar os participantes no grupo e fazer com que se conhecessem, visto que muitos não se conheciam previamente. A atividade previa a resposta de algumas perguntas pessoais, as quais foram elaboradas a partir do Mapa da Empatia (GRAY, 2017), e do envio de uma foto de cada participante. Ocorreu em dois dias.
 - ii. vídeo 1: no dia 18 de novembro de 22, a Atividade do Vídeo 1 foi compartilhada. O vídeo escolhido aborda um pensador brasileiro o qual se posiciona e defende a ideia de que Professor no Brasil é quem está em sala de aula pública, na periferia das grandes cidades. Essa mídia foi escolhida, justamente por ter um direcionamento mais voltado para o professor escolar, para que os professores refletissem e compartilhassem seus posicionamentos sobre quem é o professor no Brasil, qual o lugar dele, onde ele trabalha, etc.. A sequência da atividade era:
 1. como você responderia ao título do vídeo: Como é ser professor no Brasil?
 2. assista ao vídeo intitulado “Como é ser professor no Brasil? Leandro Karnal responde!”, da plataforma Youtube: <https://youtu.be/OPDphqfQuiw>

3. quem é professor no Brasil para você? Por quê?
4. há quem seja menos professor que outro? Por quê?
5. dar aula é um milagre no Brasil? Por quê?

Ao perceber a baixa adesão à primeira atividade de discussão: resposta às perguntas do Vídeo 1, foi sugerido que os participantes enviassem apenas suas impressões sobre o vídeo. A partir dessa situação, surgiu um aprendizado: quanto mais “tarefas” os participantes receberem, menos engajamento. Foi percebido ao longo do processo que atividades que promovem abertura, ou seja, são mais abertas, não exigem uma sequência de atividades, como responder a quatro perguntas, têm uma tendência maior de serem aderidas quando os participantes do grupo estão em um momento com muitas demandas pessoais e profissionais, que era a realidade do grupo naquele momento.

No primeiro momento de projeção, a ideia era que o GP tivesse a duração de 10 dias. Porém, a partir do tempo de resposta da primeira atividade, foi percebido que seria necessário ampliar o prazo para que os participantes pudessem participar com mais tranquilidade e assim a pesquisa tivesse insumos importantes.

b. novas projeções:

Esperava-se que a atividade do Vídeo 1 fosse realizada em dois dias, porém isso não ocorreu. Por conta disso, foi necessário reorganizar o tempo disponibilizado para resposta e, por consequência, repensar as atividades. Nesse sentido, o prazo de duração do GP passou de 10 dias para um mês (de 16 de novembro a 14 de dezembro).

Nesse novo processo de repensar e reprojeter as atividades, foi considerado realizar blocos de discussão, de modo que os participantes pudessem refletir e discutir sobre o Ser Professor tanto no presente, ao mesmo tempo em que resgatavam memórias do passado sobre sua atuação, para que pudessem fazer ver novas possibilidades para o Professor Autônomo no futuro, considerando as mudanças que estão ocorrendo no mundo por conta da Era Digital e a Autonomia como uma das principais características do Novo Ser Professor, o Professor Autônomo.

Além disso, também foi considerado que o ideal seria que cada bloco iniciasse a discussão por meio de um material que gerasse *input* nos participantes, ou seja, um

material como ponto de partida sobre o tópico, além de uma atividade de discussão aberta, sem perguntas norteadoras, em que os participantes pudessem compartilhar suas visões e opiniões sobre o tópico e outra atividade em que eles pudessem criar representações sobre suas ideias sobre os tópicos. Por conta disso, foram pensados em três blocos de discussão: o primeiro era sobre o Ser Professor no Brasil, o segundo sobre Contexto de Mudança e o terceiro sobre Autonomia. E em meio aos blocos foram criadas as atividades, conforme consta a seguir.

Quadro 12 – Novo Cronograma do Grupo de Preparação

Período	Atividade
16/11 a 18/11	<p>Apresentação</p> <ul style="list-style-type: none"> • apresentação entre os participantes por meio de fotos e informações compartilhadas.
18/11 a 27/11	<p>Discussão sobre Ser Professor no Brasil</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vídeo 1: “Como é ser professor no Brasil? Leandro Karnal responde!”, da plataforma Youtube e perguntas relacionadas. • Nova atividade 1: compartilhamento sobre as impressões com relação ao vídeo. • Atividade 2: Compartilhamento de representação gráfica sobre como é Ser Professor no Brasil.
28/11 a 04/12	<p>Discussão sobre Contexto de Mudança</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vídeo 2: “VUCA oficial”, da plataforma Youtube, até o minuto 3’45”. • Atividade 3: Compartilhamento de palavras ou frases que representam as mudanças que você vê no mundo. • Atividade 4: Em que filme, música, vídeo, série (produção audiovisual) vocês enxergam essas mudanças que foram citadas?
05/12 a 11/12	<p>Discussão sobre Autonomia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceitos diversos sobre “Autonomia”. • Atividade 5: discussão sobre o termo Autonomia. • Atividade 6: Recados do “Eu, professor autônomo do futuro” para o “Wu, professor autônomo”, do presente.
14/12	<p>Encontro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Workshop de Cenários Futuros de Design.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Porém, por serem atividades que exigiam expressão e discussão dos participantes e, considerando que o tempo para resposta de cada bloco era de um pouco mais de sete dias (uma semana), nem todas as atividades tiveram aderência. A partir do Quadro 13 é possível perceber quais foram desenvolvidas e quais não foram.

Quadro 13 – Adesão às atividades do GP

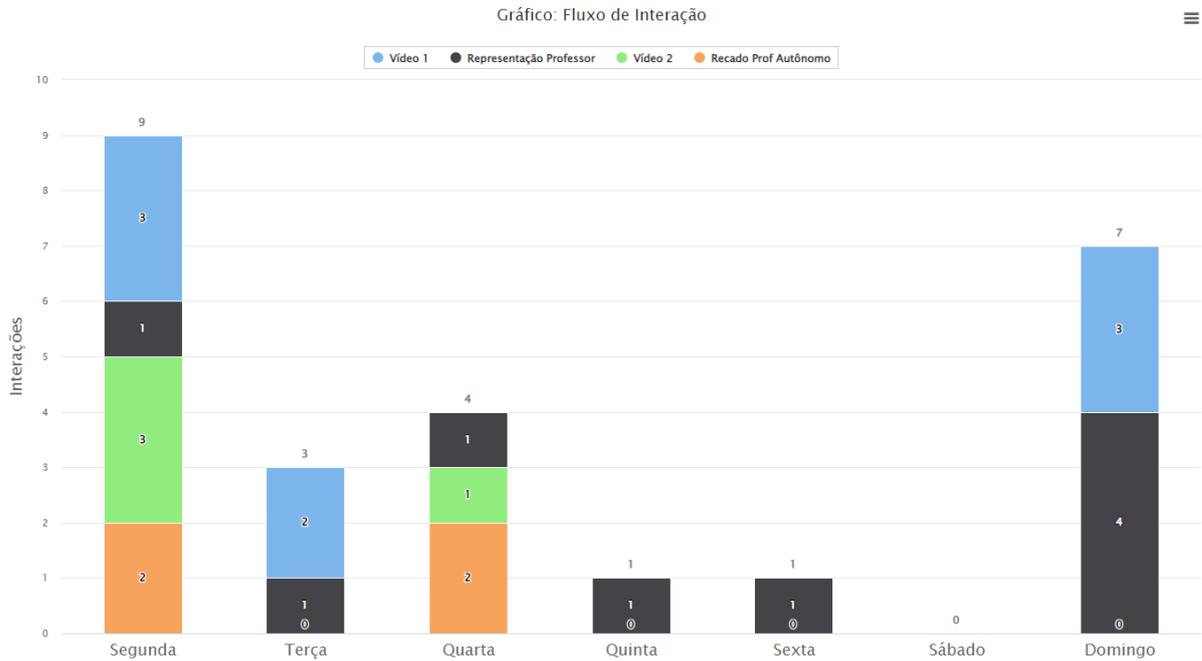
Tópico	Atividade de discussão	Aderência (S/N)	Atividade de representação	Aderência (S/N)
Ser Professor no Brasil	Vídeo 1 – Atividade 1	Sim	Representação gráfica sobre o Ser professor no Brasil – Atividade 2	Sim
Contexto de Mudança	Vídeo 2 – Atividade 3	Sim	Música, filme (produção audiovisual) – Atividade 4	Não
Autonomia	Conceitos – Atividade 5	Não	Bilhete – Atividade 6	Sim

Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base nas respostas do GP.

A partir da reflexão sobre a adesão e interação, é possível entender que além das pessoas precisarem ser lembradas das tarefas, também foi observado que os participantes retornariam atividades anteriores, as quais não haviam respondido, tornando o processo de resposta e interação não linear. Também foi percebido que havia dias em que eles compartilhavam mais suas percepções, mantendo o grupo bastante ativo, do que outros. Nem todos os participantes participaram ativamente das discussões.

Neste gráfico 16, apresenta-se o fluxo de interações das atividades ao longo do período: 21 de novembro a 14 de dezembro. Percebe-se que os dias que iniciaram a semana tinham maior interação. Isso coincidia muitas vezes com o envio das atividades da próxima discussão.

Gráfico 16 – Fluxo de interação GP



Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base nos insumos do GP.

Outra questão importante para o GP, foi que os participantes apenas poderiam enviar mensagem de texto, fazendo com que fosse mais fácil de interagir entre eles, sem precisarem dispendir um tempo com silêncio para ouvir aos áudios. Isso também gerou um aprendizado: quando os participantes escreviam em mensagem de texto, normalmente as respostas eram mais concisas e diretas. As mensagens de áudio geram uma resposta, muitas vezes, mais abrangente, mas com mais complementos e possibilidades diversas de discussão.

- c) **posterioridade:** os insumos do GP foram compilados pela pesquisadora responsável e o documento foi denominado de Materialidade 1, a fim de tornar a visualização dos materiais mais simplificada e também para que os participantes utilizassem como referência durante os Workshops.

Os participantes que fizeram parte do Grupo de Preparação também haviam consentido em participar do Workshop 1. Este consentimento se deu ao mesmo tempo em que consentiram em participar das Entrevistas (no caso dos professores) e no momento do convite aos designers especialistas, por conta do GP. Portanto, esse

mesmo grupo de pessoas encontrou uma data comum para a realização do Workshop 1.

3.2.2 Workshop 1 (WS1)

O Workshop 1 contou com os mesmos participantes do Grupo de Preparação: seis professores e os cinco designers. O encontro aconteceu de forma síncrona, on-line, por meio da plataforma Zoom, no dia 14 de dezembro de 2022, e teve duração de 3h, das 19h30 às 22h30. As três atividades do WS1 foram projetadas considerando a construção dos três blocos de discussão realizada no GP, a fim de ajudar os participantes a regatarem ideias e visões discutidas anteriormente para que o processo de criação de Cenários Futuros não se tornasse algo maçante e difícil de ser construído para eles.

O WS1 teve três momentos de constituição, sendo esses de: anterioridade, interioridade e posterioridade, conforme classifica Stuber (2012). A seguir esses três momentos estão elucidados:

- d) **anterioridade**: exigiu da pesquisadora responsável a preparação da Materialidade 1 com os insumos obtidos no GP, além da preparação da organização do workshop, que consistia em organizar o tempo, as atividades, material utilizado por cada grupo, a divisão dos grupos, as questões técnicas da plataforma de encontro – Zoom. Também exigiu que pesquisasse e conversasse com pessoas que já tinham experiência em WS para conseguir minimizar os erros e aproveitar o tempo para colher insumos significativos do processo. Dos participantes exigiu que se organizassem para estar presentes no dia, acessar a Materialidade 1 com os insumos do GP e a plataforma Zoom, por onde o encontro aconteceu.
- e) **interioridade**: a interioridade se deu pelo processo do workshop, que estava organizado da seguinte forma:
 - c. **participantes**: embora todos tenham sido convidados (seis professores e cinco designers) para a parte síncrona, on-line, nem todos puderam estar presentes no dia. Estiveram presentes: dois professores da Geração Z, dois professores que não eram da

Geração Z e quatro designers. Eles foram divididos em dois grupos para atuarem em conjunto durante as atividades. Os grupos foram:

- i. Grupo 1: Geração Z: dois professores da Geração Z e dois designers.
 - ii. Grupo 2: Não Geração Z: 2 professores que não eram da Geração Z e 2 designers.
- d. **organização técnica:** havia uma pessoa externa à pesquisa, responsável pelas gravações da videoconferência dos grupos.
- e. **materiais disponíveis para os grupos:** foi disponibilizada a Materialidade 1 do GP para que os participantes pudessem consultar e ter como insumo, caso fosse preciso. Também foram criados dois Google Jamboards, sendo uma para cada grupo, os quais apresentavam *boards* disponíveis para que os participantes pudessem registrar suas ideias durante as atividades do Workshop.
- f. **momentos do WS1:**
- i. **acolhida:** fala inicial, na sala principal do Zoom, com todos os participantes juntos, para retomar os compartilhamentos já organizados na Materialidade 1 para que todos ficassem cientes do conteúdo, além de uma fala rápida retomando o conceito de mundo VUCA e mundo BANI. Esse momento foi previsto para durar em média 10 minutos.
 - ii. **atividade 1:** em duas salas separadas, cada integrante do grupo deveria se apresentar e expressar sua opinião sobre a pergunta e contribuindo com palavras e frases no Google Jamboard do grupo: para qual direção estamos caminhando: VUCA, BANI ou outra? Por quê? Quais palavras identificam isso? Esse momento foi previsto para durar em média 20 minutos.
 - iii. **momento Professor Autônomo:** na sala principal do Zoom, com todos os participantes juntos, foi feita uma fala sobre o professor autônomo, resgatando o conceito principal da pesquisa, para que os participantes estivessem cientes e alinhados para conseguirem realizar as próximas atividades.

Esse momento esteve previsto para acontecer em um média de 10 minutos.

- iv. **atividade 2:** em duas salas separadas, os grupos teriam de discutir e registrar no Google Jamboard: quais eram as competências, habilidades, conhecimentos e/ou saberes e atitudes que o professor autônomo precisa ter para ser um profissional na direção imaginada na Atividade 1, a qual a sociedade caminha? Esse momento teve previsão de duração de 30 minutos.
 - v. **momento Cenários Futuros:** na sala principal do Zoom, com todos os participantes juntos, foi explicada a Atividade 3 e retomado o conceito de Cenários Futuros. Esse momento foi previsto para durar em média cinco minutos.
 - vi. **atividade 3:** em duas salas separadas, os grupos teriam de realizar duas atividades e registrar suas contribuições no Google Jamboard, para ao final criarem o cenário. Esse momento teve previsão de duração de 1h20. As atividades foram:
 - 1) E se em 2028, ser Professor Autônomo fosse uma opção real de desejo da Geração Z (1995-2010), como seria esse cenário?
 - 2) E, considerando que nesse cenário de 2028, os professores autônomos seriam os jovens nascidos em 2010, que atualmente estão no 8º/9º ano, como eles já poderiam ser estimulados para o desenvolvimento das competências, habilidades, conhecimentos e/ou saberes e atitudes necessárias de um professor autônomo?
 - vii. **momento final:** agradecimento e encerramento do workshop.
- f) **posterioridade:** os insumos do WS1, gerados por meio das gravações e dos Google Jamboards gerados por cada grupo, foram analisados e disponibilizados na plataforma Miro, juntamente com os insumos não registrados nos Google Jamboards, os quais foram resgatados a partir das

gravações, para a atividade a ser realizada pelos designers especialistas no Workshop 2.

3.2.3 Workshop 2 (WS2)

Por meio dos insumos coletados no WS1 foi realizado o Workshop 2, agora apenas com os cinco designers especialistas, a fim de discutir e levantar ideias sobre as possíveis estratégias para a formação inicial do Professor Autônomo. O encontro se deu de forma síncrona, on-line, por meio da plataforma Teams (pois todos os designers eram alunos da UNISINOS e tinham acesso às ferramentas da plataforma), no dia 19 de janeiro de 2023, e teve duração de 2h, das 17h às 19h.

No WS2 também foi utilizada a perspectiva de Stuber (2012) no sentido de haver três momentos para o workshop:

- a) **anterioridade**: exigiu da pesquisadora responsável a organização dos insumos obtidos no WS1 e a preparação do momento de discussão e cocriação do WS2, a partir de proposições da pesquisadora com base nas análises realizadas sobre o material do WS1. Além disso, os designers especialistas tiveram de entender como foi o processo do WS1 e analisar sozinhos, primeiramente, os insumos disponibilizados. Foram disponibilizados para os designers: Materialidade 1 do Grupo de Preparação, os Google Jamboards dos grupos do WS1 e o Miro com novos insumos do WS (dividido por grupo e por atividade) a partir das gravações.

A preparação do material para o WS2 consistiu na criação de um *board* na Plataforma Miro, a partir da análise e de proposições que surgiram a partir da análise dos insumos do WS1 para a pesquisadora responsável. Além de conter os insumos que foram compilados a partir das gravações do WS2, havia também uma projeção de possível sequência para a realização do WS2, a qual está descrita a seguir.

- b) **interioridade**: a interioridade foi projetada para prever os seguintes momentos:
 - a. **acolhida**: momento de boas-vindas e ampliação sobre o conceito de Autonomia pela visão de José Contreras, autor que afirma que o

desenvolvimento pleno da autonomia apenas acontece em contexto de relações. Foi resgatada a visão dele para contribuir com o direcionamento de uma proposta de contexto de atuação para a formação inicial do Professor Autônomo por meio de Comunidades Criativas. Com base nessa proposição foi realizada a seguinte pergunta para impulsionar a discussão: E se essa formação docente fosse por meio de uma comunidade? Como seria? Esse momento foi previsto para durar em média 15 minutos.

- b. **momento Estratégia:** este momento previa a criação das estratégias, a partir de princípios investigadores (competências, habilidade, atitudes já formuladas pelos grupos no WS1). Foi criada a seguinte pergunta para impulsionar a discussão: Que estratégias teriam de ser aplicadas para tais princípios serem atingidos na formação? Esse momento esteve previsto para acontecer em uma média de 10 minutos.
- c. **momento Cenário:** previa a formulação de um cenário em que as estratégias estariam integradas, a partir da pergunta norteadora: Como todas essas estratégias seriam aplicadas juntas nessa e por essa comunidade de formação de professores? Esse momento teve previsão de duração de 40 minutos.
- d. **encerramento:** agradecimento e encerramento do workshop. Previsão de duração de 5 minutos.

- c) **posterioridade:** análise e interpretação dos insumos obtidos para criação da proposta de estratégias de design para a formação inicial de Professores Autônomos na Era Digital.

Essa foi a projeção realizada para o WS2, porém as ações que ocorreram foram diferentes, por conta dos caminhos que a discussão foi tomando. E elas estão detalhadas na Análise e Discussão, Seção 4.

Foi utilizada novamente a Análise de Conteúdo para avaliar os insumos obtidos da cocriação dos cenários futuros e a formulação da estratégia de Design. A Análise de Conteúdo, segundo Neuendorf (2002) ajuda a compreender o significado subjacente aos dados coletados e fornece insights valiosos para a compreensão da

representação social de fenômenos sociais complexos. A partir das análises foi projetado o Modo Criando, que está descrito na sequência.

3.3 CRIANDO

O Modo Criando foi realizado pela pesquisadora responsável e contou com a reanálise dos insumos obtidos nos dois Modos anteriores. A reanálise consistiu novamente na Análise de Conteúdo (NEUENDORF, 2002), mas neste momento teve como direcionamento a Proposta do Professor Autônomo (subseção 2.4), para entender se o que havia sido proposto ainda era válido, a partir dos insumos das Entrevistas e dos Workshops.

A partir da percepção validada do Professor Autônomo, foram buscados Valores Conceituais. Esses Valores são capacidades que anteriormente não haviam sido percebidas com a relevância necessária, na Proposta do Professor Autônomo. Portanto, a partir da reanálise, por meio da assimilação dos insumos das práticas de Workshops e das Entrevistas, essas capacidades foram notadas e acabaram por estimular novas percepções e interpretações. Por conta disso, foi entendido que os Valores Conceituais seriam capacidades fundantes na formação inicial do Professor Autônomo.

Depois da identificação dos Valores Conceituais, foram citadas cinco possibilidades de estratégia de Design para a formação inicial do Professor Autônomo. Para que se chegasse à Estratégia de Design final, foram definidos três Critérios de Escolha (geracional, temporal e de aplicabilidade) para que se tomasse decisão por uma Estratégia de Design “plausível e discutível” (MANZINI; JÉGOU, 2006), considerando os atores e artefatos envolvidos no contexto da formação inicial do Professor Autônomo.

Esse Modo foi embasado no Método de Manzini e Jégou (2006) para a criação de Cenários Futuros, pois o que está sendo proposto aqui é uma forma de fazer ver a possibilidade de formar um Professor Autônomo, porém essa criação não é única e nem fechada, portanto, se constitui como uma proposta de Cenário Futuro, visto que é uma possibilidade que se lança a frente, podendo ser alcançada desde que sejam introduzidos esforços para o seu desenvolvimento.

Os autores Manzini e Jégou (2006) propõem a criação de Cenário Futuro a partir de três componentes fundamentais para a arquitetura de um cenário, sendo

esses componentes: visão, motivação e proposta. Nesta pesquisa, a Motivação de uma formação inicial para o Professor Autônomo é construída a partir da análise do Contexto Macro, o qual é a Educação no Brasil, no Século XXI; do Contexto Micro, que é o espaço não escolar e da delimitação, que é a Geração Z e a Era Digital. A Visão dessa formação inicial para o Professor Autônomo decorre dos Valores Conceituais, ou seja, das capacidades mínimas fundantes para essa formação. E a Proposta foi alcançada por um *brainstorming* de possibilidades de Estratégias de Design sugeridas, que após ensaiadas, foram discutidas diante dos Critérios de Escolha (geracional, temporal e de aplicabilidade) para que então fosse definida e apresentada uma estratégia final, orientada pelo design, capaz ser “plausível e discutível” na sociedade.

A seguir, estão expostos os resultados, as análises e discussão dos três modos descritos nessa seção.

4 RESULTADOS: ANÁLISES, DISCUSSÃO E ESTRATÉGIA

Neste capítulo são analisados e discutidos os insumos obtidos no campo, com as Entrevistas e a realização dos Workshops. Além disso, são apresentados e discutidos os sete Valores Conceituais, as cinco propostas de estratégia, bem como a definição da Estratégia de Design final para a formação inicial do Professor Autônomo.

4.1 REALIDADE DO SER PROFESSOR DOS PARTICIPANTES

As respostas das entrevistas foram analisadas inicialmente a partir de cada pergunta, ou seja, identificava-se uma categoria de análise comum entre as respostas dos seis participantes para então poder estabelecer uma análise sobre elas. Em seguida, a partir da análise das entrevistas como um todo identificou-se novas categorias que se somaram às anteriores, totalizando 10 categorias comuns, agrupadas por afinidade de temas, e que estão apresentadas a seguir.

4.1.1 Motivação para ser professor

Nesta categoria de análise, foi entendido se o interesse em ser professor vinha de motivação interna ou externa. Considerou-se “interna” qualquer motivação pessoal que não fosse influenciada por algum agente externo e como “externa” qualquer motivação que tivesse sido gerada por meios ou pessoas que não fosse o próprio respondente. Por conta disso, analisou-se que a maioria dos entrevistados trouxe características externas para justificar a sua motivação em ser professor. Os motivos foram variados: por conta do Curso Normal; por incentivo e modelo de outra professora; por gostar de compartilhar conhecimento, porém acabou optando pela Licenciatura, pois sua primeira opção de curso não havia dado certo; por conta do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); por ter mais demandas de aula e por conta disso acabou abandonando a faculdade que cursava para se dedicar às aulas, também por ser filha de professora. Apenas 1 participante apresentou motivação interna, justificada por inquietações pessoais, principalmente, pela curiosidade de entender como poderia fazer diferente em sala de aula, algo que sempre se perguntou no período de escola.

Observar por quais tipos de motivação os professores escolhem seguir a profissão se faz importante, pois é possível perceber que escolhas externas influenciam muito na decisão, por conta disso se reforça mais uma vez a necessidade de abrir novos caminhos de formação para o professor e melhorar a visão externa que se tem dela. Acrescenta-se a isso o fato de que deve haver uma escolha prematura da profissão, que faz com que agentes externos sejam mais importantes do que motivações internas para a escolha da profissão, embora essa escolha deva ser realizada apenas por motivações internas, visto que a pessoa passa uma carga horária considerável da sua rotina atrelada a ela e por conta disso devesse ter uma atuação que motivasse a pessoa a desenvolvê-la com prazer.

Caso a situação permaneça como está, considerando o que já foi exposto até aqui, muitos jovens continuarão sendo desencorajados por conta da alta negligência que se tem com os professores, visto pelo alto número de professores que adoeceram mentalmente (RÓDIO TREVISAN *et al.*, 2022), e isso fará com que muitos que poderiam ter prazer em atuar nessa profissão, por entender seu propósito, sigam outros caminhos por conta de interferências externas e desvalorização social.

Além disso, dentro desta mesma categoria de análise, é possível elencar se os professores entrevistados se sentem motivados a incentivar outros jovens a ser professor. Sobre esse aspecto, foi possível perceber que poucos afirmam verdadeiramente que incentivam outros jovens a ser professor (2), pois a maioria hesitou ao responder essa pergunta e apresentou alguns motivos para isso: alguns não indicam como primeira opção de curso ou carreira, a não ser que seja o que a pessoa queira de verdade; outros indicam pesquisar mais e entender o contexto todo sobre a área da Educação; uns não incentivam diretamente pela fala, mas acreditam que tenham sido inspiração para alunos por meio de suas ações.

Esse hesitar diz muito sobre as “batalhas” que os professores tiveram/têm de enfrentar e também sobre toda a remodelação que tiveram de fazer ou ainda estão em processo para isso para se manterem em uma área que tanto gostam, mas que não recebem reconhecimento para tal. Aqui, também com referência à questão do sofrimento, relembra-se novamente do adoecimento mental dos professores, ou seja, os professores preferem que jovens não passem pelas experiências ruins que eles tiveram de passar ao longo da carreira (RÓDIO TREVISAN *et al.*, 2022).

4.1.2 Contexto de ensino

Nesta categoria de análise, foi entendido se os professores trabalhavam em realidades públicas ou privadas. Todos, de algum modo, trabalham em realidades privadas, ou seja, trabalham em escolas privadas ou em realidades privadas não escolares, como: têm sua própria empresa educacional que atende alunos e realiza cursos ou presta serviços para outras empresas ou atuam como professores particulares, além do que a maioria também trouxe comentários de sua atuação no passado, em escolas ou universidades públicas. Quatro dos entrevistados conseguiram dizer distintamente que notam, sim, que suas realidades são diferentes da maioria, e essas realidades todas estão ligadas a empresas, seja escola privada ou empresa própria. Outro fato observado nas respostas foi que os professores que se identificaram como “professores particulares” não abordaram complementação da sua realidade ser diferente das demais. Isso levanta um sinal de alerta para pensar se eles mesmos ainda têm dificuldades para reconhecer o valor do trabalho que realizam, ou seja, será que um professor particular ainda tem dificuldade de se reconhecer como um professor autêntico?

É possível estabelecer relação nesse sentido, com a ideia de que a sala de aula ainda é altamente ligada à escola, a uma instituição (VASCONCELLOS, 2014) e como defendido ao longo deste trabalho, a sala de aula está onde o professor está, e não onde a escola está. Considerando o contexto abordado nesta pesquisa, entende-se que o Professor Particular pode, sim, se sentir ainda à margem do Professor Escolar, muito em função de não ter uma formação inicial adequada para seguir este caminho em sua profissão e pelas questões que ainda estão no imaginário da sociedade sobre a atuação de um Professor, as quais ainda estão relacionadas apenas à escola.

4.1.3 Mudanças para a profissão e formação inicial

Nesta categoria foram identificados sete pontos de análise de mudanças para a profissão professor: salário (3), sistema de ensino (3), cursos de licenciatura (2), empreendedorismo para professores (2), inserção no mercado de trabalho para o recém-formado (1), testes padronizados (1), importância do professor na sociedade (1).

As categorias que tomam mais destaque com metade dos entrevistados tendo citado são: aumentar o salário dos professores e mudar o sistema tradicional de ensino. Um terço chama atenção para rever cursos de licenciatura, os quais precisam de mais prática em sua grade curricular e também sugerem inserção de aulas de empreendedorismo e tecnologia para professores em sua formação inicial.

Na questão da prática, observou-se que metade dos professores se sentiu preparado ao sair da faculdade e outra metade não. Os que disseram que saíram preparados tiveram outras experiências além do curso, durante sua formação inicial, como os projetos Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa de Educação Tutorial (PET) e estágios não curriculares/obrigatórios. Já os professores que não se sentiram preparados relataram falta de prática durante sua formação inicial para se sentirem mais seguros em sua atuação em sala de aula. Na questão do empreendedorismo e da tecnologia, ambas, nesta situação de análise, surgiram como “novos saberes/conhecimentos necessários” ao professor em sua formação inicial para que este esteja alinhado com as necessidades de ensino do mundo atual.

Percebe-se o quanto a prática e o treinamento profissional devem ser pontos-chave para o bom desenvolvimento de um professor em sua formação inicial, além do empreendedorismo e da tecnologia. Nesse sentido, corrobora-se o que foi dito na subseção 2.2, sobre os cursos de Licenciatura não estarem adequados aos tempos de hoje. Acrescenta-se a essa ideia a falta da formação empreendedora (subseção 2.3), a qual poderia ser utilizada pelo professor para expandir sua visão sobre sua atuação profissional, entendendo que há diferentes frentes de atuação do Professor, sejam elas escolares ou não escolares. Soma-se a isso a necessidade de conhecimento tecnológico e atuação prática durante a formação inicial, pois entende-se que é na prática que se aprende essa atividade tão complexa e simultaneamente tão motivadora (PIMENTA, 1999).

4.1.4 Conhecimentos desenvolvidos e adaptações necessárias no fazer professor

Nesta categoria, faz-se importante perceber que há adaptações e conhecimentos desenvolvidos ao longo do processo de ser professor. Nesse sentido, é importante perceber o quanto a maioria dos participantes destaca inúmeros pontos

de adaptação ao ser professor, ao mesmo tempo que também ressalta a importância dessa adaptação em seu trabalho. Os pontos citados foram: conversar diretamente com pais, ensino on-line, adaptar-se à maneira de ver o mundo ao que a escola acredita, às diferentes turmas, à cada nível ensinado, aos alunos (seja às necessidades deles em sala de aula ou aos diagnósticos específicos, como o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), por exemplo).

Quanto aos conhecimentos, há os conhecimentos técnicos sobre a área em que atua, além de competências e habilidades, como: inteligência emocional, análise/pensamento crítica/o, negociação, colaboração, resolução de problemas, gestão de tempo, identificação de necessidades, liderança, autogestão, organização de processos, acolhimento, afetividade, dar sentido para o aprendizado, aproximar o conhecimento da vida do aluno, empreendedorismo. Valores, como o respeito. Saberes, como: saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares e existenciais.

Dentro dessa categoria, também é preciso discutir outros pontos específicos, como:

- 1) Empreendedorismo como “um estado de espírito, um modo de ser e agir, uma forma de encarar o mundo” (ACÚRCIO, 2005, p. 13).

A partir da análise do grupo Não Geração Z, todos consideram-se empreendedores, sem dúvida. O único ponto divergente que surgiu, foi que um participante comentou que é empreendedor, mas que não se entende tendo o “estado de espírito empreendedor”, pois entende que precisa desenvolver-se mais nesse sentido para se sentir assim. Acredita-se que o Grupo Não Geração Z esteja mais propenso a isso, pois está há mais de cinco anos nesse caminho e teve de se desenvolver sozinho nesse caminho empreendedor. A partir da análise do grupo Geração Z, percebe-se que a maioria acredita que sim, são empreendedores, mas eles ainda hesitam, possuem dúvidas sobre o seu processo de empreendedorismo e se realmente podem considerar-se como tal. Acredita-se que essas dúvidas venham do processo de construção que não tiveram na formação inicial e que os professores que não são dessa geração construíram em seu caminho de cinco anos de atuação fora de contexto escolares.

2) Os 4 Pilares da UNESCO na formação de professores.

A maioria dos entrevistados têm dúvida se esse tipo de conhecimento está contido na formação de professores, portanto a maioria suspeita que não. Ao mesmo tempo, acreditam que os 4 Pilares da UNESCO deveriam fazer parte da formação inicial, para reduzir as inseguranças de atuação em sala de aula, pois entendem que os pilares estão conectados com a prática, um ponto destacado por eles como deficiente na maioria de suas formações.

4.1.5 Repertório e trajetória empreendedora

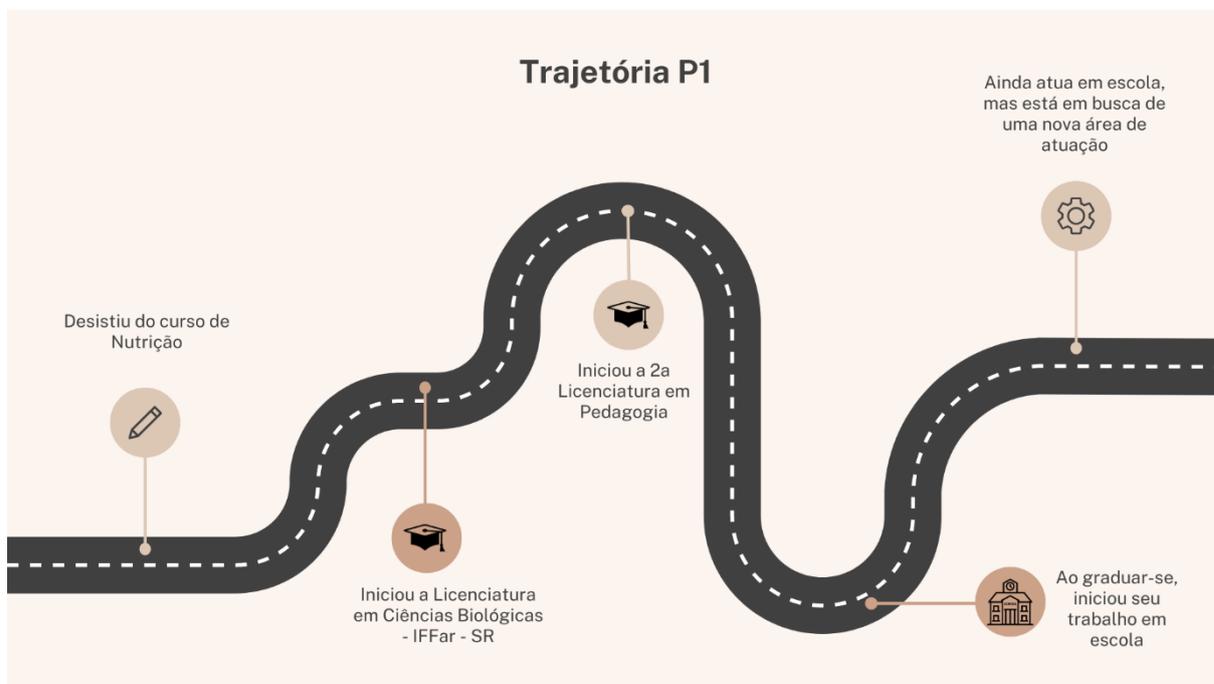
Durante as entrevistas, os participantes deram muitos indícios do quanto o seu repertório auxilia em sua atuação profissional. As experiências destacadas foram: Centro Acadêmico, Iniciação Científica, curso de Teatro, certificações internacionais de Língua Inglesa, cursos da parte financeira, cursos de Administração, cursos da parte estratégica, Magistério, curso de Design Gráfico e projetos PET e PIBID.

Percebe-se aqui que experiências acadêmicas, como atividades extracurriculares, além de atividades de escolha pessoal que vão além da formação profissional, desempenharam um papel fundamental na construção e desenvolvimento desse novo professor. De acordo com Freire (2000), o professor precisa ter um amplo repertório cultural para poder compreender a realidade social e cultural dos seus alunos e, assim, promover a construção do conhecimento de forma significativa. O repertório cultural inclui não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também experiências pessoais, valores e crenças, que influenciam a forma como o professor enfrenta desafios e toma decisões em sala de aula.

Muitos entrevistados também compartilharam suas vivências e mostraram que por meio do empreendedorismo (neste caso, criação de uma empresa ou trabalho autônomo como a ideia de trabalhar sem carteira assinada) mudaram suas realidades e ainda continuam sendo professores, buscando novos caminhos e novas oportunidades de atuação, sendo assim melhor remunerados e também mais reconhecidos em seu meio de atuação. Mais uma vez, reforça-se o aspecto empreendedor na vida do professor como um ponto importante a ser desenvolvido na formação inicial. Para deixar ainda mais evidente esse aspecto, foram delineadas as trajetórias profissionais dos professores participantes das entrevistas, a fim de

evidenciar esse aspecto do empreendedorismo e a importância do repertório diversificado em concomitância com a formação inicial.

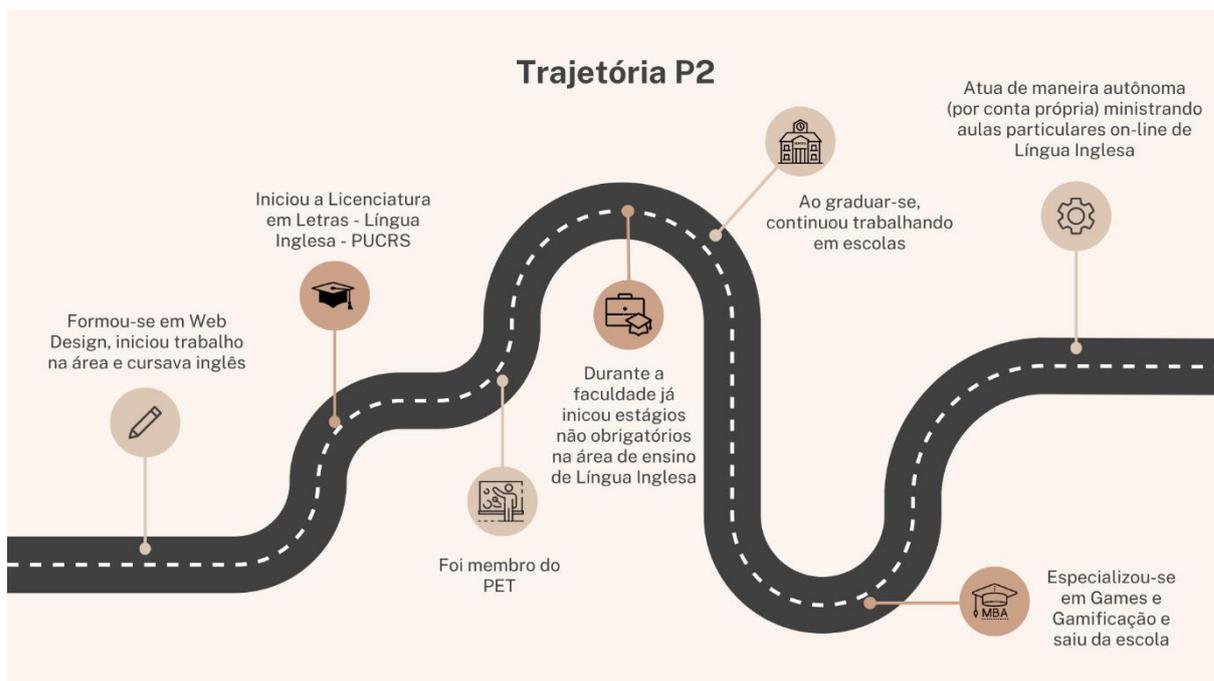
Figura 11 – Trajetória Profissional do Participante 1 (P1)



Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas semiestruturadas (2023).

A Trajetória P1 (Figura 11) não mostra repertório diversificado durante o curso de Licenciatura, apresenta atuação em ambiente escolar, ao mesmo tempo em que há uma busca para sair da área da Educação.

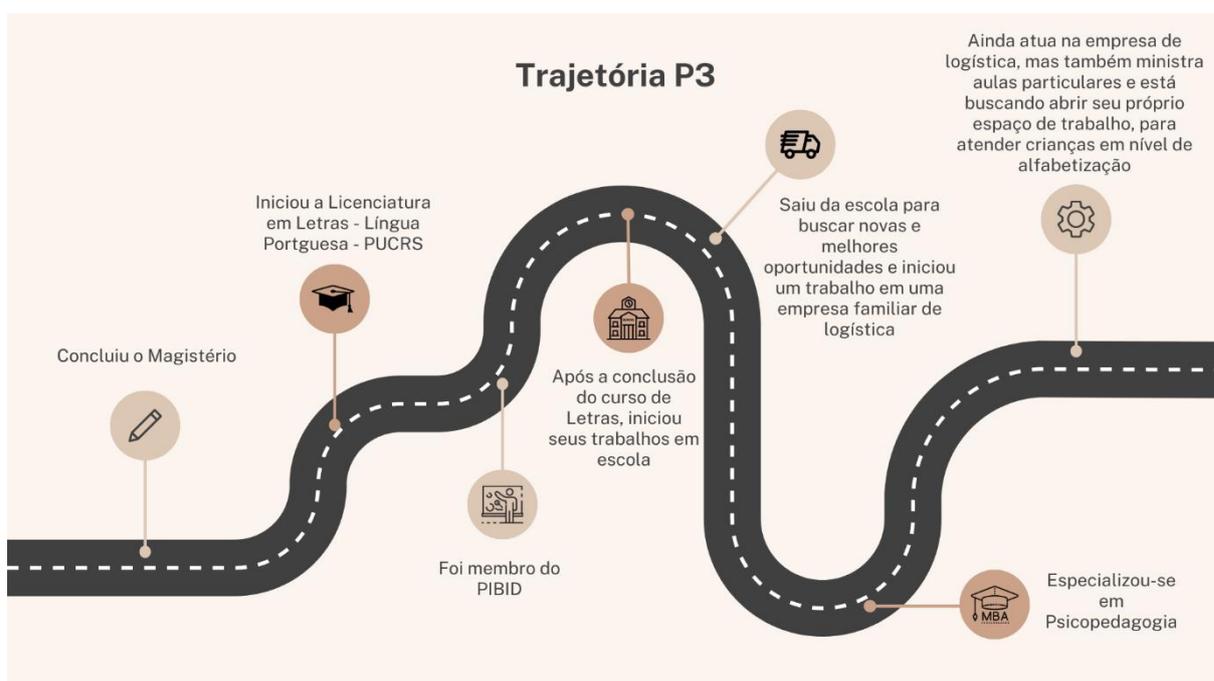
Figura 12 – Trajetória Profissional do Participante 2 (P2)



Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas semiestruturadas (2023).

A Trajetória P2 (Figura 12) demonstra repertório diversificado para além do curso de Licenciatura, atuação em escolas, especialização em Games e o início do caminho como Professor Particular.

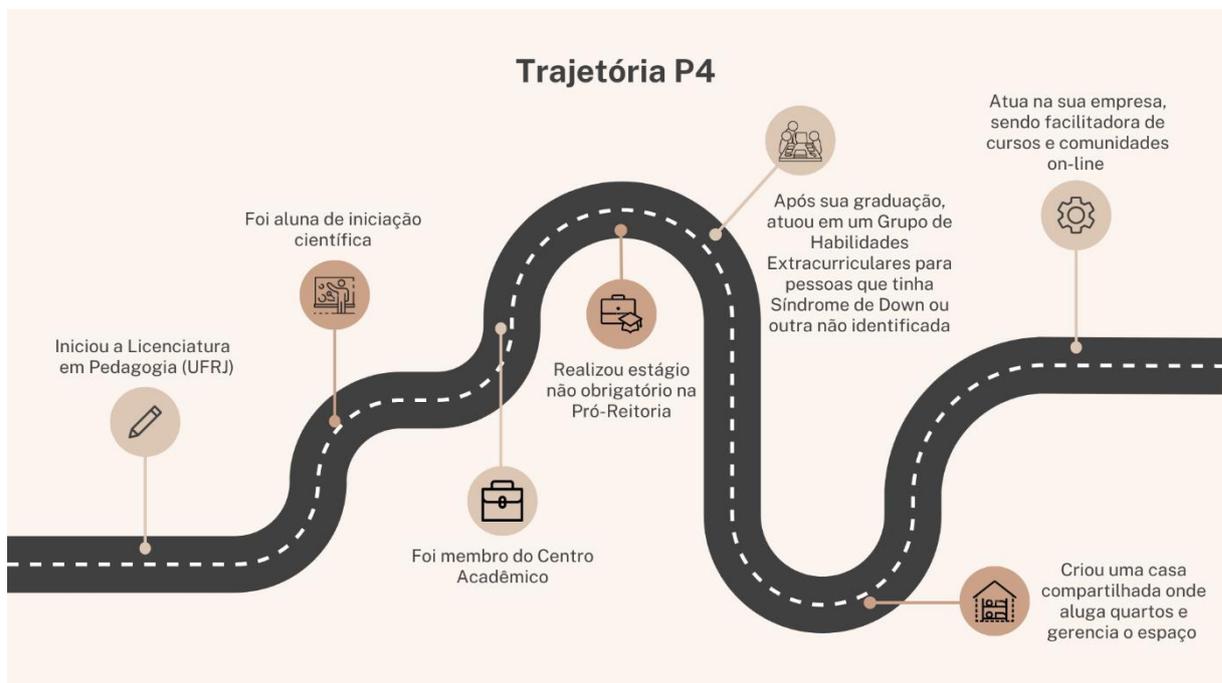
Figura 13 – Trajetória Profissional do Participante 3 (P3)



Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas semiestruturadas (2023).

A Trajetória P3 (Figura 13) mostra repertório diversificado para além do curso de Licenciatura e atuação em escola, além de saída do ambiente escolar, para buscar novas oportunidades, o que resultou em um trabalho em uma empresa de logística. P3 ainda continua empenhando-se para trabalhar com Educação, visto que se especializou em Psicopedagogia e está em busca de abrir seu próprio espaço de atuação.

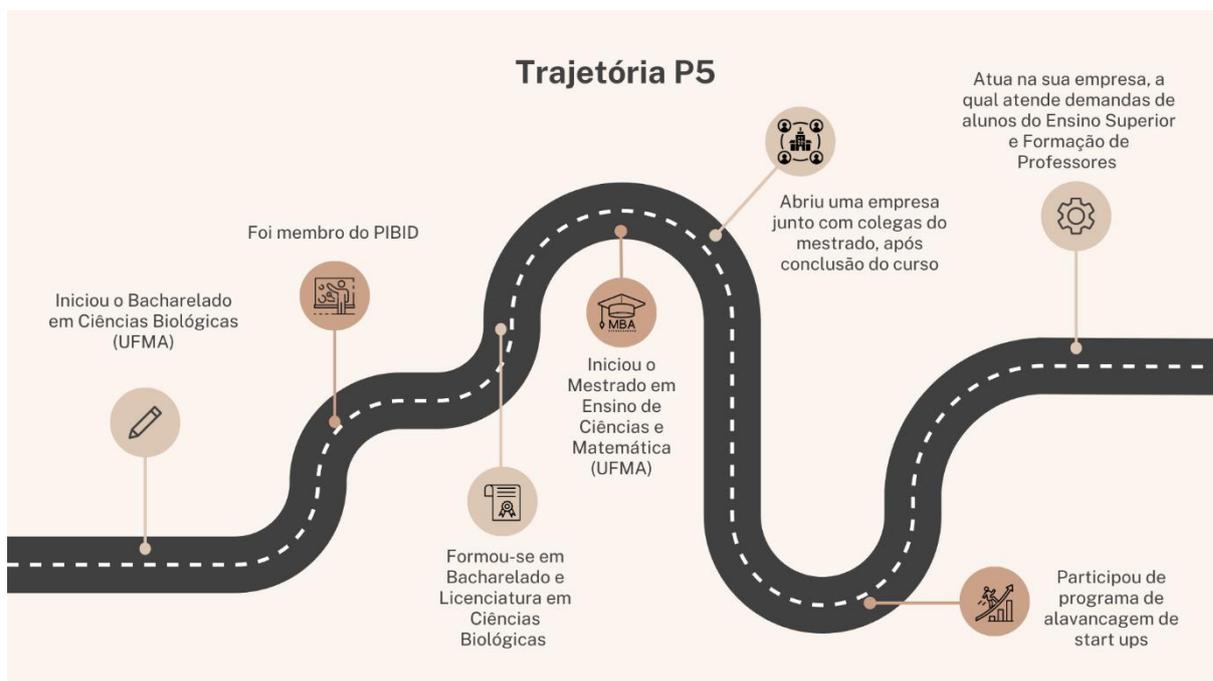
Figura 14 – Trajetória Profissional do Participante 4 (P4)



Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas semiestruturadas (2023).

A Trajetória P4 (Figura 14) mostra repertório diversificado durante o período do curso de Licenciatura. Não há atuação em ambiente escolar, nesse sentido, não se considera Professor e, sim, Facilitador (atividade que realiza no momento).

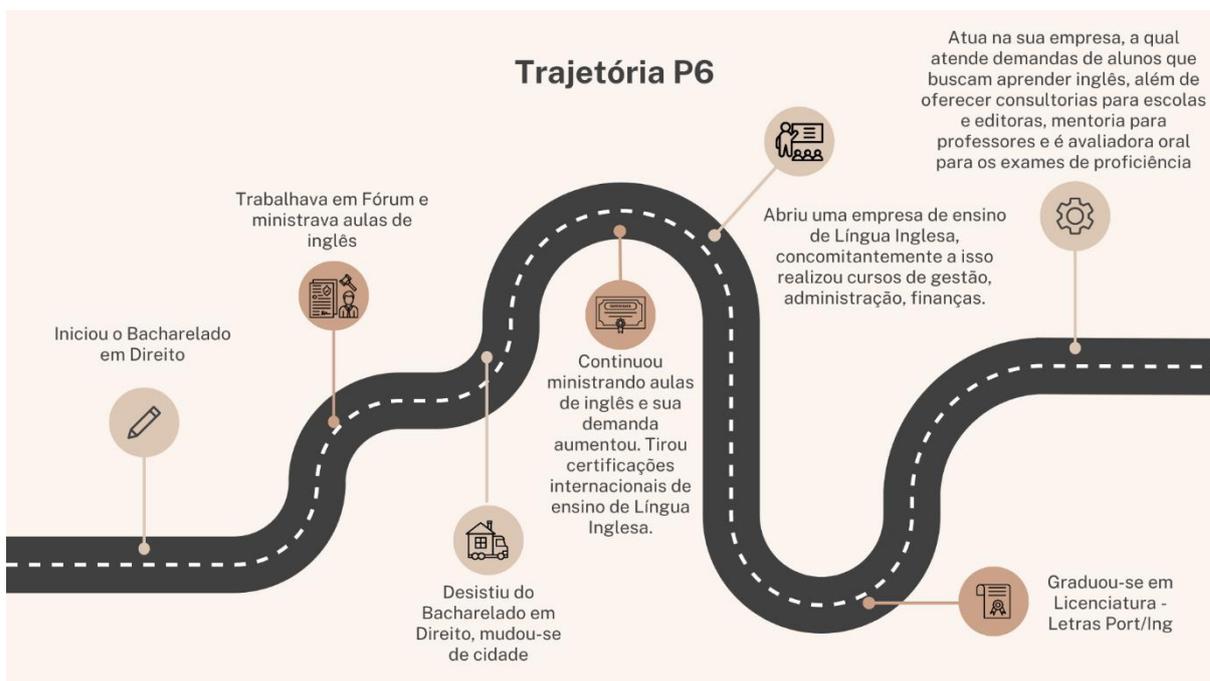
Figura 15 – Trajetória Profissional do Participante 5 (P5)



Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas semiestruturadas (2023).

A Trajetória P5 (Figura 15) mostra as mudanças, influenciadas pelo repertório diversificado em concomitância ao curso de Bacharelado, que em seguida, causaram a troca de curso para a formação inicial em Licenciatura. Além disso, há o delineamento das etapas de abertura de empresa e participação em programa de alavancagem de *startups*, o que resultou na atuação como professora em uma empresa própria que atende alunos do Ensino Superior e Formação de Professores.

Figura 16 – Trajetória Profissional do Participante 6 (P6)



Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas semiestruturadas (2023).

A Trajetória P6 (Figura 16) é um pouco diferente da maioria, pois a formação em Licenciatura veio posteriormente à formação de empresa e consolidação do trabalho autônomo. Também retrata o desvio de caminho de uma profissão para seguir como professor.

4.1.6 Aspectos positivos do ser professor e valorização profissional

Nesta categoria de análise, foi possível perceber dois dos principais pontos que fazem os professores gostarem de sua profissão: o processo de aprendizagem e a colaboração. Ou seja, foi observado que 4 professores gostam de ver o processo de aprendizado acontecendo em seus alunos, de perceber que seu trabalho “muda” a vida de alguém e 2 professores evidenciaram que gostam da parte colaborativa do trabalho como professor, da troca com os alunos, das relações.

A partir dos dois pontos que surgiram: o processo de aprendizagem e a colaboração, é possível estabelecer relações e perceber que a essência do professor ainda está relacionada à aprendizagem, nesse caso não necessariamente apenas à aprendizagem de conteúdo técnico, mas também de competências e habilidades, as quais os alunos também precisam desenvolver. Ou seja, nesse sentido, reforça-se o

que foi discutido na subseção 2.3 da Fundamentação Teórica, sobre a “busca de uma nova epistemologia da prática do professor” Schön (1997, p. 80), o professor não está mais em sala de aula apenas para “falar sobre/passar o conteúdo”, mas está também para garantir os processos de aprendizagem de novas competências e habilidades nos alunos. No sentido da colaboração, mais uma vez a parte da busca por uma nova epistemologia se aplica, visto que o professor não é aquele que sabe tudo, que detém o saber e o que apenas fala no ambiente de sala de aula, mas é quem garante que a interação aconteça entre ele, os alunos e o saber, como o que a Figura 3 apresenta.

Também é possível identificar as questões sobre valorização profissional, citadas pelos professores. Nesse sentido, foram identificadas duas linhas de resposta dos professores:

- a) valorizado como professor no passado ou em instituição de ensino formal e;
- b) valorizado atualmente ou em trabalhos próprios, como empresa própria ou aulas particulares.

No primeiro aspecto de valorização, a maioria foi unânime em dizer que não se sente valorizado. Na segunda questão, metade disse que se sente valorizado, 1 professor não se identifica com o termo “professor”, por isso não consegue responder à pergunta, 1 não respondeu sobre como se sente atualmente e 1 não se sente muito valorizado mesmo tendo empresa própria. Ou seja, se os professores não se sentem valorizados na escola, é preciso mostrar-lhes e prepará-los para novas possibilidades de atuação, porém também é preciso saber que apenas isso não será suficiente, pois ainda há um imaginário a ser desconstruído e reconstruído sobre ser professor na sociedade, algo que com o passar do tempo e novas possibilidades para a profissão poderá ser atingido.

Outro ponto importante de destacar, foi sobre o fato de a tecnologia substituir o professor. Alguns participantes de forma espontânea compartilharam suas opiniões em meio a suas falas, afirmando que não entendem que a máquina substituirá o professor, justamente por conta da parte humana que o professor consegue realizar. Ou seja, pensando na interação, na troca, na parte social que o professor consegue proporcionar em sala de aula, o robô não substituirá o professor. Por conta disso, a questão abordada na Fundamentação Teórica sobre a nova epistemologia da prática

do Professor (SCHÖN, 1997), faz-se mais uma vez muito importante, visto que o professor não é mais o detentor do conteúdo ou o único responsável por ele, atualmente em sala de aula, o professor precisa garantir a interação social e do conhecimento no espaço de sala de aula. E para isso, ele precisa dos aspectos abordados na Figura 3.

4.1.7 Aspectos negativos em ser professor

Nesta categoria de análise, foi possível identificar pelos menos quatro categorias descritas nas respostas dos participantes: dinheiro/salário, desvalorização pela sociedade (por terceiros), atividades tediosas que tomam muito tempo e sistema de ensino. Para 3 professores, a questão salarial foi identificada como o aspecto que menos gosta. Para 4, a desvalorização foi algo apontado como negativo, 2 citaram que não gostam de atividades tediosas, como correções ou relatórios/notas e 2 também destacaram que o sistema de ensino é o aspecto que menos gostam. Além disso, durante a parte de análise das entrevistas como um todo, os participantes destacaram muitas vezes suas insatisfações com o sistema de ensino tradicional e modelos rígidos de atuação que são esperados do professor, muitas vezes em sala de aula escolar. Destaca-se: não se sentir à vontade na posição “daquele que sabe tudo”, ensino muito conteudista, testes padronizados, esquecimento do lado humano do aluno e do professor, descrédito do professor, adequar-se às exigências contextuais.

Nessa mesma análise, é possível relacionar a perspectiva sobre ser professor no Brasil, a qual todos os professores responderam que era de ordem negativa. Os motivos para isso foram bastante similares aos aspectos negativos da profissão: questões salariais e desvalorização profissional, falta de capacitação, também foram salientados aspectos como: trabalho desafiador e solitário no Brasil.

Ainda há muito o que se avançar na educação no Brasil. Sabe-se pelo que foi abordado na Fundamentação Teórica, que as mudanças que se referem à Educação no Brasil têm sido marcadas a passos lentos, seguindo as mudanças da Educação Básica (GATTI *et al.*, 2020, p. 20). Nesse sentido, também é percebido que a questão salarial é um dos pilares negativos históricos relacionado aos professores, ou seja, não é de hoje que essa é uma questão a ser debatida, embora algumas realidades já estejam mudando esse cenário, como visto no piso do professor do Paraná, que

atualmente é o mais alto do Brasil, R\$5.545, para 40h (PARANÁ, 2022). A questão da valorização externa (pela sociedade), que foi outro ponto levantado, vê-se que é uma questão de consequência da falta de cuidado com o professor e não uma causa da situação, por conta disso há que se mudar a realidade, para haver novas consequências, novos olhares.

Ao longo das entrevistas, nas falas dos participantes, foi possível identificar “vergonha”, sendo expressa tanto por eles na hora de entrarem no curso de Licenciatura, quanto expressa por outras pessoas sobre a profissão professor quando eles relatavam conversa com pessoas externas. A exemplo temos as seguintes frases:

“Ninguém mais tem orgulho de dizer que é professor, pois se criou uma cultura de ter vergonha dessa profissão, talvez por conta do salário.”

“Eu vejo que ser professor no Brasil ainda é visto como um trabalho para quem não conseguiu “trabalho de verdade”. Vide a famosa pergunta que todo professor ouve: “Você trabalha ou só dá aula?””

“Ser professor particular é algo moderno. Algumas pessoas ainda têm preconceito e não querem pagar a mesma coisa que pagam para uma escola que não dá retorno.”

“Capaz, eu não quero ser professor, vou morrer de fome ou alguma coisa assim...”

Também foi identificado um participante, o qual expressamente não se identifica como professor, mesmo sendo formado em Licenciatura e atuando com processos de aprendizagem:

“Não sou exatamente professora, não é? Eu sou mais facilitadora do que professora.”

Ou seja, o hesitar no sentido de não motivar jovens a ser professor, apresentado na subseção 4.1.1, somado à vergonha da profissão, contribuem imensamente para a desvalorização continuar acontecendo e reforçar a pesquisa do Instituto Península sobre a Geração Z não querer ser professor (IP, 2021). Por conta disso, mais uma vez reforça-se a necessidade de ampliar as possibilidades do Ser Professor na formação inicial, para que novos olhares e horizontes sobre essa profissão surjam ou possam ser criados pelos professores. Para que essas novas

visões possam ajudar a modificar o olhar que se tem sobre o Ser Professor na sociedade atualmente.

4.1.8 Escolhas profissionais e geradoras de renda

Nesta categoria de análise, foi possível identificar diferentes trabalhos que são possíveis de serem realizados ao ser professor: professor particular, professor em escola, consultor de materiais pedagógicos, escritor de materiais pedagógicos, mediador de processos pedagógicos, idealizador de projetos, designer de experiências de aprendizagem, empreendedor na área da educação (no sentido de abrir uma empresa), pode ser agente transformador na vida das pessoas, alavancar a carreira das pessoas, pode trabalhar com atividade extracurriculares. Se for para a área das Letras também pode ser revisor, tradutor.

A maioria dos entrevistados percebe que as escolhas profissionais que o curso de Licenciatura lhes promove são múltiplas e variadas, tanto em sentido de atuação, quanto em sentido de geração de renda. É importante destacar que a maioria do grupo da Geração Z ainda não vê todas essas possibilidades e isso pode ser um impasse para que visualizem o futuro de sua carreira. Temos uma professora que o seu ganho principal ainda não é dar aulas, devido ao baixo pagamento nas escolas e outra professora estudando para ingressar na área de Tecnologia da Informação e sair da Educação, por não ver perspectiva na área. Isso mostra ainda um "Mindset Fixo" (DWECK, 2017), sem saber muito para onde ir e o que fazer. Em compensação, todos os professores do grupo Não Geração Z reconhecem que sua atuação profissional e geradora de renda pode ser de múltiplas formas, isso mostra o quanto já descobriram novos caminhos e têm um "Mindset de Crescimento". Nesse sentido, reforça-se a necessidade de se trabalhar com a questão do Mindset na formação inicial do professor, para que os futuros professores visualizem com mais facilidade novas realidades de atuação ou então estejam mais propensos a criá-las.

4.1.9 Liberdade de atuação no mercado e na sociedade

Nesta categoria de análise, foi possível perceber que há divergências nas respostas quanto à liberdade de atuação como professor. Pois alguns entrevistados afirmam que têm liberdade e outros não. Porém, como é possível não ter liberdade se

o ser professor lhe permite atuar em outras frentes, que não só a escola, como respondido na subseção anterior? Outro ponto também destacado foi que mesmo quem identifica ter liberdade, nem sempre faz uso dela, e o grupo da Geração Z é o exemplo disso. A questão discutida aqui também se relaciona com a questão de Mindset (DWECK, 2017), discutida na subseção anterior, pois como se afirma no Design “é preciso fazer ver” (ZURLO, 1999) novas realidades e possibilidades.

Se for detalhada a questão da liberdade, quanto à flexibilidade de agendas e horários, é possível perceber que a maioria dos entrevistados reconhece que há flexibilidade geográfica e de agenda. Alguns relatam que por mais que não tenham essa flexibilidade na sua realidade atualmente, entendem que ela pode existir, por meio da tecnologia e de contextos não escolares. Nesse sentido, a Geração Z não sabe como fazer isso, os participantes que estão nesse trajeto estão a passos lentos, para conseguir efetivar a sua ação. Neste aspecto, se destaca o uso da tecnologia como o meio que promove essa flexibilidade, mas será que só existe flexibilidade de agenda dando aula on-line?

Se for analisada a questão da liberdade no sentido de agir e pensar no fazer professor, percebe-se que cada professor atua de um modo diferente ao construir suas aulas, ou seja, não há um único jeito de ministrar aulas (PIMENTA, 1999). Um ponto em comum de resposta foi sobre a construção da aula baseada na necessidade do aluno. Além disso, surgiram outras considerações, como: planeja as aulas a partir de evidências científicas, constrói conhecimento a partir do conhecimento prévio do aluno, associa o conteúdo com a realidade do aluno, trabalha baseado em alfabetização científica, aborda questões da necessidade do aluno, mesmo que isso não esteja no planejamento inicial e planeja a aula a partir da interação dos alunos. Ou seja, o professor precisa desenvolver a capacidade de entender a realidade em que o aluno se encontra para poder ministrar uma aula coerente com a realidade dele. É importante salientar que a consideração sobre a interação dos alunos foi feita pelo professor que não se considera professor, pois trabalha com questões de facilitação para cursos on-line. E nesse sentido, pode ser levantada a ideia de que uma aula também pode ser projetada, ou seja, é possível trazer o pensamento de projeto para atuar em conjunto com a ação docente, pois caso sejam seguidos os princípios de projeto, segundo Borba, Alves e Barauna (2021, p. 9), será incorporado: “noções como empatia, criatividade e pensamento sistêmico no olhar para a dinâmica das aulas,

para a interação entre professor e aluno, entre aluno e aluno e para os ambientes de aprendizagem cada vez mais atravessados pela tecnologia”.

4.1.10 Identidade do ser professor

Os participantes muitas vezes relataram palavras negativas sobre o ser professor. Alguns classificaram o trabalho do professor como: desafiador, malvisto, questionado e solitário. Além de ser um trabalho que envolve muita pressão, batalha, luta e deslegitima a atuação do professor. Um participante também relatou expressamente a sua indignação com a palavra “vocação” que inúmeras vezes é utilizada pela sociedade em geral, especialmente por quem não trabalha na área da Educação, para referir-se ao professor. Para ele, o que existe é uma pré-disposição a ser professor, uma profissão, que tal qual as outras também tem regulamentação e saberes próprios, portanto não há como dizer que atuar como um professor é uma questão de “vocação”.

Nesta mesma análise, é possível conectar os achados da pergunta 2 do Bloco 2, a qual questiona se o professor que atua fora do contexto escolar é malvisto pela sociedade. A metade dos entrevistados retornou como “não”, trazendo ideias, como: as pessoas têm visões de mundo diferente e por isso algumas vêem que isso é ruim e outras não. Muitos professores tradicionais aplaudem esse “feito”. O professor não é malvisto, mas é excluído do convívio com professores tradicionais.

Nesse sentido, é possível perceber o quanto a identidade do ser professor está bagunçada, não identificada, e também como há divergência em alguns pontos levantados pelos professores. Foi observado nas entrevistas que a maioria dos participantes despertou o interesse em ser professor por questões externas, a visão dita pelos participantes que o “externo” tem do ser professor é negativa e está muitas vezes associada ao ensino escolar, porém eles também sabem que a atuação pode ser diferente, embora alguns não façam uso dessa liberdade ou ainda não vejam totalmente esse caminho como uma alternativa a ser seguida. Eles também sabem que podem atuar fora da escola, como dito na subseção 4.1.8, mas não sabem como dominar/desenvolver competências e habilidades para conseguirem realizar outros trabalhos fora da escola. Sabem que têm liberdade, mas nem sempre fazem uso dela. Não incentivam jovens a ser professor, por não quererem que sofram como sofreram para desenvolver suas carreiras. Ou seja, existe uma crise na identidade do ser

professor, muito provocada por atuações de Mindset Fixo (DWECK, 2017), visto que esse Mindset entende que não existe processo e desenvolvimento contínuo e, sim, algo pronto que não pode ser mudado. A partir do que está sendo dito, percebe-se que o professor já não é mais quem foi, aquela pessoa responsável por “passar o conhecimento”, embora ainda atue algumas vezes assim, por não saber e não ter formação para atuar de outro modo. Mas, esse professor também já está esgotado por conta da desvalorização e não consegue ver novas realidades para fazer diferente. Nessa Era Digital, o professor precisa de uma nova identidade, para conseguir se autoafirmar na sua profissão, em vista disso, é que se propõe o Professor Autônomo.

As Entrevistas fizeram parte do Modo Compreendendo por ajudarem a entender, para além da Fundamentação Teórica, os detalhes e nuances sobre o Ser Professor no Brasil na Era Digital, aspecto previsto pelo objetivo específico A, revelando pontos positivos e negativos que permeiam desde a formação inicial até à atuação em escolas ou a trajetória de construção de caminhos não escolares, além das mudanças necessárias e as possibilidades que a atuação do professor oferece.

A partir das Entrevistas Semiestruturadas, foi possível perceber que os professores entendem que podem ter atuação além da escola, porém ainda estão restritos nessas escolhas na hora da ação. Por conta disso, é que foi entendido que seria necessário prepará-los antes do Workshop 1, a fim de que o processo de Criação de Cenários Futuros não se tornasse difícil para eles. Diante disso, é que foi criado o Grupo de Preparação (GP) antes das atuações nos Workshops.

4.2 PARTICIPANTES NA PRÁTICA PARA UM NOVO SER PROFESSOR

A partir do Grupo de Preparação, Workshop 1 e Workshop 2, os participantes puderam estar juntamente na prática de cocriação para um Novo Ser Professor.

4.2.1 Prática assíncrona

Sobre a Prática Assíncrona, caracterizada como Grupo de Preparação (GP), a fim de analisar as conversas disponibilizadas no Grupo foram agrupadas as respostas das atividades propostas de modo linear, a fim de estabelecer relações comuns entre

elas e a partir disso conseguir gerar a análise sobre os insumos do GP, compartilhados pelos seis professores e cinco designers especialistas participantes da atividade.

4.2.1.1 Atividade 1: Como é ser professor no Brasil

Nesta análise, foram consideradas as respostas das perguntas propostas como Atividade 1 e também o compartilhamento das impressões dos participantes sobre o Vídeo 1. Para facilitar a análise e a visualização das respostas, foi montada uma figura para cada pergunta e para as impressões, na qual as respostas ou algumas vezes a síntese dela (pela resposta ter sido longa demais) estão expostas a seguir.

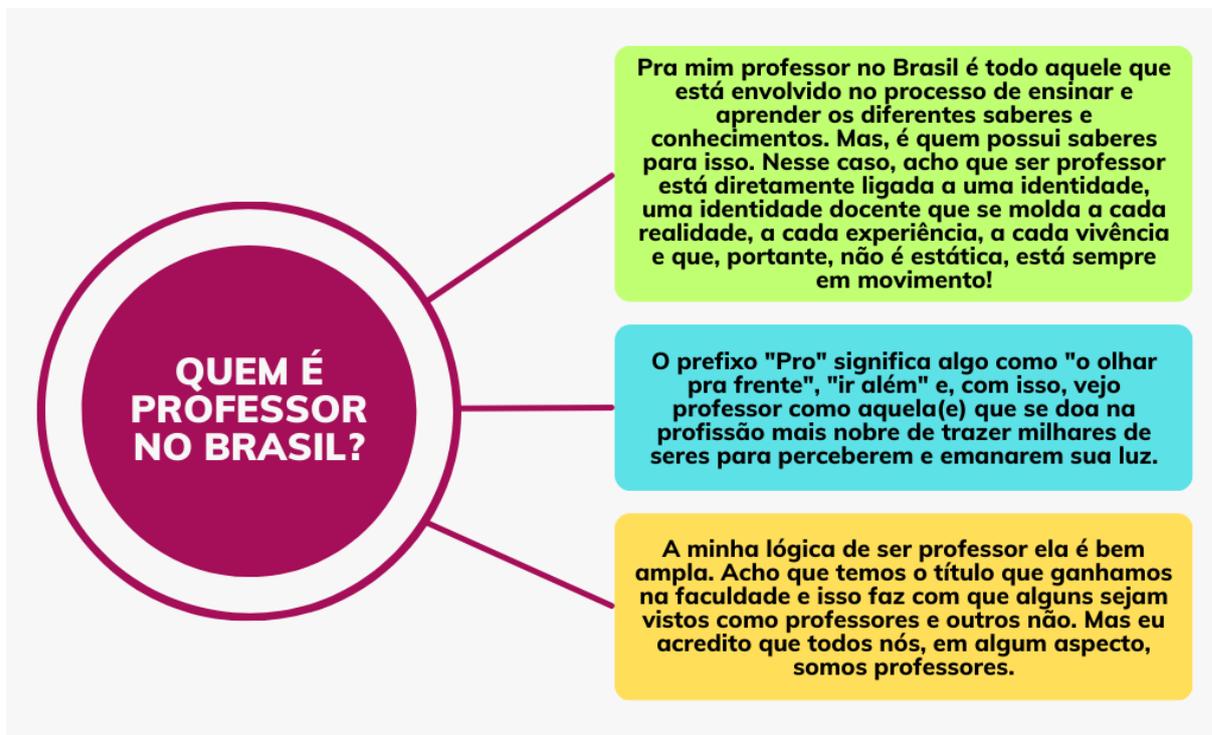
A Figura 17 corresponde à pergunta: Como é ser professor no Brasil?; a Figura 18 refere-se à pergunta: Quem é professor no Brasil para você? Por quê?; a Figura 19 relaciona-se à pergunta: Há quem seja menos professor que outro? Por quê?; a Figura 20 corresponde à pergunta: Dar aula é um milagre no Brasil? Por quê?; e a Figura 21 resume as impressões.

Figura 17 – Pergunta: Como é ser professor no Brasil?



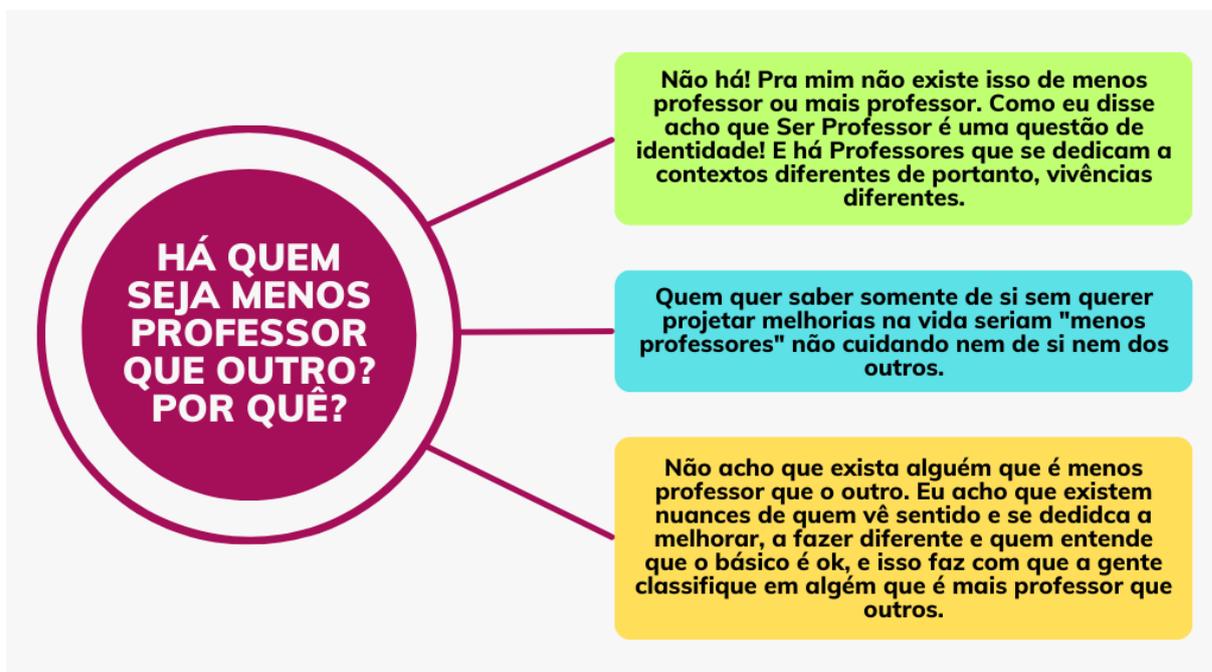
Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base nas respostas do GP.

Figura 18 – Pergunta: Quem é professor no Brasil para você? Por quê?



Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base nas respostas do GP.

Figura 19 – Pergunta: Há quem seja menos professor que outro? Por quê?



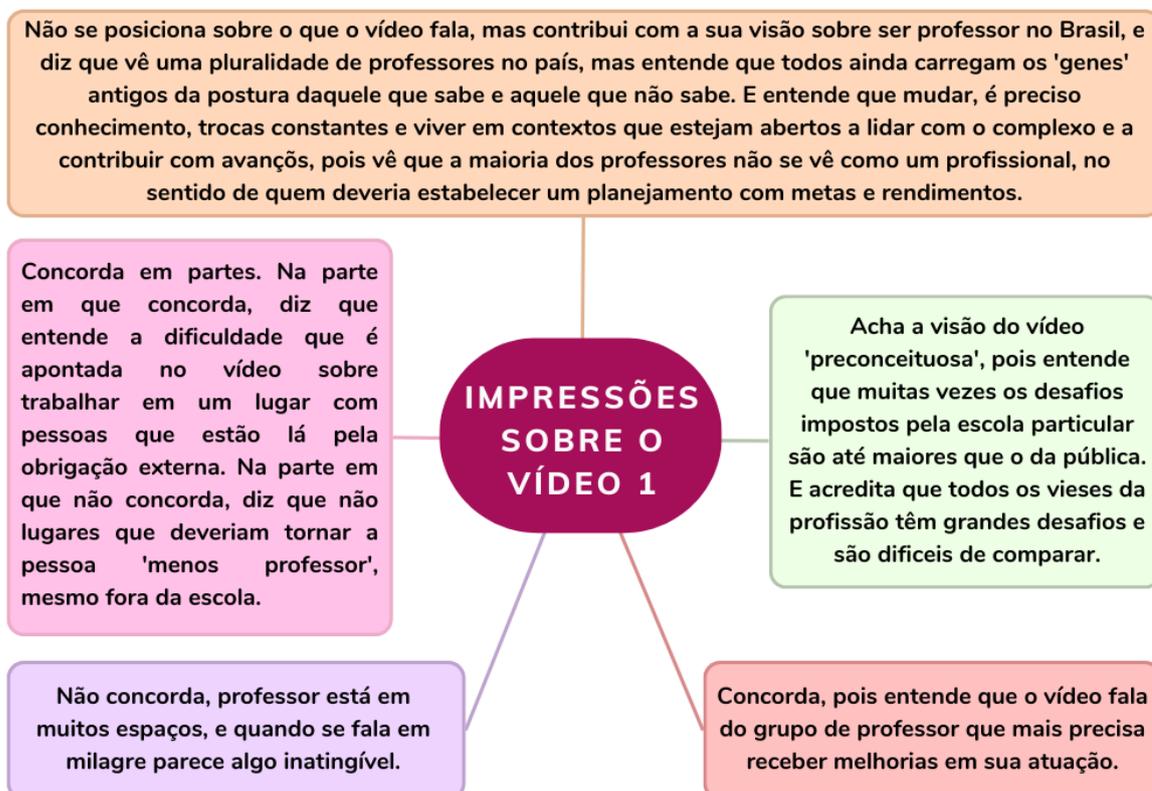
Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base nas respostas do GP.

Figura 20 – Pergunta: Dar aula é um milagre no Brasil? Por quê?



Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base nas respostas do GP.

Figura 21 – Impressões sobre o Vídeo 1



Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base nas respostas do GP.

A partir da análise das Figuras 17, 18, 19, 20 e 21, é possível perceber que as respostas são variadas, mas de certa forma complementares. A única figura que apresenta respostas mais polarizadas é a Figura 20, visto que as respostas estão divididas igualmente para “sim” e “não”. Há diversos pontos abordados, porém, há aqueles que mais se destacam e que foram escolhidos para serem abordados nessa discussão.

Há participantes que comentam sobre a abrangência do ser professor no Brasil, por conta disso há quem defenda que de alguma forma todas as pessoas são professores, pois ensinam algo. Em contrapartida, outro participante diz que para ser professor é preciso saberes específicos para isso, no sentido de saberes necessários para exercer uma profissão, e que, portanto, ser professor está ligado a uma identidade profissional, a qual é moldada a cada realidade e está sempre em transformação. Nesse mesmo sentido, mas de forma mais direcionada para contexto de tempo e espaço, um participante argumenta que o ser professor difere de acordo com o momento histórico vivido, nessa mesma linha, outro participante explana que a desvalorização do professor está ocorrendo por conta da defasagem da profissão no contexto atual.

Quanto a ser “mais ou menos” professor, a maioria dos participantes relata que não é sobre isso, mas sim sobre uma questão de identidade, no sentido de que há professores em contextos e atuações diferenciadas, mas que isso não fará um profissional mais ou menos professor. Outro participante relata a necessidade do cuidado, um aspecto que mostra como sendo necessário para a profissão, pois ele entende que isso fará os professores cuidarem de si e dos outros (alunos).

Além do relato sobre o cuidado, há a exposição de duas habilidades diferentes das que foram relatadas na subseção 2.3.1 da Fundamentação Teórica, as quais são: resistência e resiliência. Analisando essas duas habilidades, entende-se que “resistência” reporta a algo como “suportar o contexto difícil”, o que retoma o ensino no contexto escolar, porém o professor não precisa apenas estar em contexto escolar e isso abre portas para que ele identifique o ambiente que mais corresponda a sua personalidade para sua atuação, ou seja, resistência é uma habilidade a ser desenvolvida se a opção de atuação do professor fosse apenas restrita ao contexto escolar. Em compensação, quanto à habilidade “resiliência”, entende-se que essa faz sentido para o Professor Autônomo desenvolver, pois estar em uma Era Digital,

apenas como cidadão já exigiria essa habilidade, por conta das mudanças que ocorrem provocadas pela interação com a tecnologia.

Nos compartilhamentos dos participantes há razões para acreditar que dar aula no Brasil é um milagre, mas essas respostas estão diretamente ligadas à atuação do professor dentro do sistema de ensino tradicional escolar. Em contrapartida, há razões para entender que dar aula não é um milagre, ou seja, é uma profissão, que precisa de mudanças e a qual as pessoas também escolhem trabalhar nela. E nesse sentido, é possível perceber que ampliar as possibilidades de atuação, a partir da formação inicial, faz-se necessário para que as mudanças se concretizem e os professores sejam mais valorizados e escolham conscientemente o seu lugar de atuação sendo professores.

A partir do que foi compartilhado sobre a Atividade 1 do Vídeo 1, é possível perceber a necessidade de uma nova episteme da prática do professor (SCHÖN, 1997), ou seja, o professor já não é mais aquele que sabe, que fala e que passa o conteúdo. Nesse sentido, é importante perceber que para reforçar e valorizar uma profissão, é necessário ter uma identidade que se relaciona com ela e que possa ser assumida pelos interessados por ela, mas para isso é preciso que sua formação reforce conhecimentos e o desenvolvimento de competências e habilidades que são capazes de humanizá-lo e capacitá-lo, a fim de que ele aprenda a ver valor em sua profissão, assim ele estará mais preparado para buscar o lugar certo de atuação e ser mais valorizado externamente também.

4.2.1.2 Atividade 2: Representação ser professor no Brasil

Como Atividade 2, a partir do Vídeo 1, foi proposto que os participantes compartilhassem uma representação gráfica capaz de mostrar como eles viam o ser professor no Brasil. A partir das respostas, foi feito um compilado das descrições e das imagens apresentadas, a qual se encontra a seguir na Figura 22:

Figura 22 – Representação Ser Professor no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base nas respostas do GP 22,23,24,25.

A partir das respostas, é possível perceber o quanto se destaca o professor “multitarefa”, aquele que precisa de muitos “tentáculos” (como um polvo) para conseguir dar conta das diversas demandas profissionais, que o sobrecarregam, que o fazem carregar cargas pesadas em jornadas estressantes. Também é possível perceber que há respostas que não conseguem gerar uma representação gráfica, devido à complexidade da figura do professor no Brasil. Um aspecto destacado nas entrevistas e que voltou a estar presente no grupo, foi a questão do professor como um profissional solitário, vide as muitas representações as quais não destacam um trabalho colaborativo e sim um trabalho de apenas uma pessoa. Mas, estando em pleno Século XXI, será que faz sentido a atuação do professor ser tão solitária! Será

²² Fonte imagem: <https://www.comingsoon.net/movies/features/18233-hilary-swank-teaches-freedom-writers>

²³ Fonte imagem: <http://grooeland.blogspot.com/2021/04/no-brasil-da-idiocracia-professores-sao.html>

²⁴ Fonte imagem: <https://www.bbc.com/portuguese/curiosidades-58852077>

²⁵ Fonte imagem: <http://palavrasintrepidas.blogspot.com/2011/03/carregando-pedras.html>

que não há como formá-lo e fazê-lo buscar grupos de referência, com quem possa contar e receber apoio no seu fazer profissional!

A partir das representações sobre ser professor no Brasil, é possível perceber como a identidade do professor precisa ser revista e ressignificada. Não há como ter uma profissão, na qual os profissionais não consigam identificar uma representação dela, por conta dos muitos contextos de atuação e também não há como ter apenas representações solitárias, que expressam um trabalho com carga estressante. Para atrair o interesse do jovem da Geração Z em ser professor, é necessário que a identidade seja atual e que mesmo havendo vários contextos de atuação, possa se identificar algo em comum, pois em todos se tem um professor atuando.

4.2.1.3 Atividade 3: Mundo VUCA

A Atividade 3, proposta junto ao Vídeo 2, era o compartilhamento de palavras ou frases que representam as mudanças no mundo. A partir das respostas, foi feito um compilado das palavras e frases, o qual se encontra a seguir na Figura 23:

Figura 23 – As mudanças do contexto em que vivemos



Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base nas respostas do GP.

A partir dessa atividade, é possível perceber que não há formas parecidas na hora de descrever o contexto do mundo em que vivemos. Por isso, vê-se diferentes termos, como: mundo imprevisível, volátil, incerto, complexo, ambíguo, conectado,

dinâmico e diverso. Uma resposta que se destaca é que sugere o Mundo BANI, ou seja, um mundo pós-pandemia da COVID-19, e que o acrônimo representa, em português, B – Frágil (*Brittle*), A – Ansioso, N – Não linear, I – Incompreensível. Ou seja, um mundo ainda mais complexo e instável. Por conta da resposta sobre o Mundo BANI foi que esse acrônimo passou a ser utilizado também nos workshops.

Isto é, a partir da Atividade 3, a qual corresponde ao Vídeo 2, é possível perceber que um mundo incerto, com mudanças constantes, exige das pessoas que vivem nele muito mais que apenas conhecimento técnico, exige o desenvolvimento de competências e habilidades alinhadas a esse processo contínuo de mudanças, as quais precisam estar permeadas pelo Mindset de Crescimento (DWECK, 2017), pois é necessário antes de mais nada entender que não há um ponto finito de conhecimento e saberes para um profissional que atua nesses tempos. Ou seja, é necessário ser um aprendiz constante, estar em desenvolvimento a cada mudança.

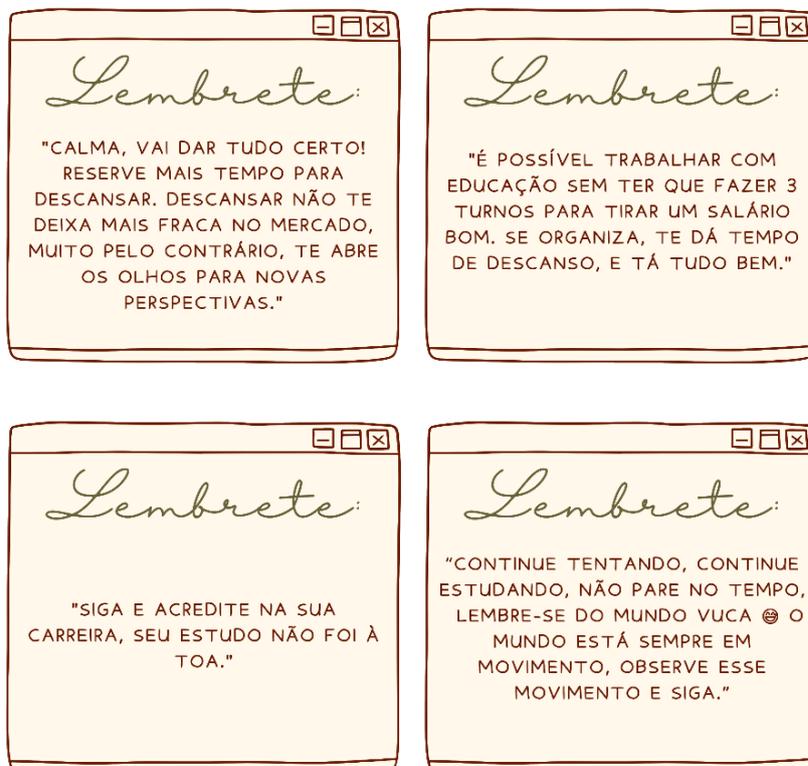
4.2.1.4 Atividades 4, 5 e 6: Recados do “Eu, professor autônomo do futuro” para o “Eu, professor autônomo do presente”

As Atividades 4 (compartilhamento de produção audiovisual que mostrasse as mudanças citadas no mundo) e 5 (discussão sobre o conceito de autonomia) não foram respondidas pelos participantes, isso fez com que a pesquisadora responsável passasse para a próxima atividade, por conta do tempo previsto para a realização das atividades no Grupo de Preparação.

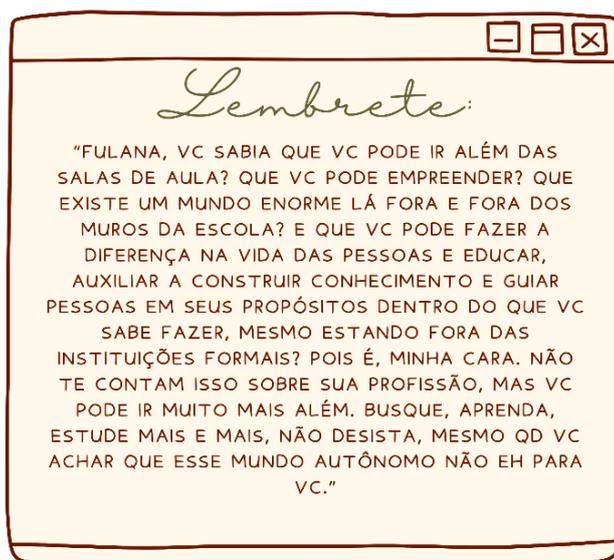
A atividade do Recado foi proposta para que os participantes pudessem se apropriar da sua imaginação e antecipar a criação de um Cenário Futuro em suas mentes, no qual “fizessem ver” para si novas possibilidades para sua atuação e a partir disso, enviassem um recado para o seu “Eu, professor, do presente”. Os bilhetes estão representados na Figura 24.

Figura 24 – Recados

**RECADO do “eu, professor autônomo, do futuro” para o
“eu, professor autônomo”, do presente”**



**RECADO do “eu, professor autônomo, do futuro” para o
“eu, professor autônomo”, do passado”**



Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base nas respostas do GP.

Ao observá-los, é possível perceber mensagens de incentivo e conforto, todas como impulsos motivadores para continuar realizando o que se tem feito no presente por cada um. Um bilhete que se destaca é o de um participante que enviou para o seu “eu, do passado”, no qual faz vários questionamentos acerca das possibilidades de atuação de um professor, que o “eu, do passado” não conhecia.

Nos Recados, é possível observar, mesmo expresso de modo sintético, a construção de um Cenário Futuro, de acordo com Manzini e Jégou (2006), os quais salientam que para haver um Cenário Futuro é preciso uma visão, uma motivação e algumas propostas. Considerando os Recados que constam na Figura 24, vê-se que existe uma visão: ser Professor Autônomo, ou seja, os participantes tiveram de se imaginar nessa condição; a partir disso, surgiu a motivação individual, seja uma questão monetária, de horários, de condição de trabalho, para então surgirem os recados, os quais podem ser entendidos como as propostas individuais para o seu “Eu, professor autônomo” virar realidade ou apenas visualizar a possibilidade de um Cenário Futuro, como “Eu, professor autônomo do futuro”.

4.2.2 Prática síncrona 1

Sobre a Prática Síncrona 1 dos participantes, caracterizada como Workshop 1, foram analisados os insumos obtidos nos Jamboards disponibilizados para os grupos durante o WS1, além das gravações em vídeo das salas de web conferência. A seguir estão descritos e analisados os insumos de cada grupo a partir das atividades realizadas ao longo do WS1. Ao final da exposição, há a discussão das análises dos dois grupos de maneira conjunta.

4.2.2.1 Grupo 1: Geração Z

Quanto à Atividade 1 (sobre o contexto em que se está vivendo: VUCA ou BANI), imagem no Apêndice C, é possível perceber que o grupo identifica que se está em um Mundo BANI e/ou com tendências para outra direção que mescle os dois Mundos VUCA e BANI. Eles trazem as questões sobre saúde mental abalada, um mundo não linear, mas conectado, além de um mundo incompreensível, sensível, com dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, é possível perceber que se vive em um

mundo diverso e complexo, que faz as pessoas precisarem atuar em contínuo desenvolvimento.

Quanto à Atividade 2 (sobre as competências, habilidades, saberes e atitudes que o Professor Autônomo precisa desenvolver), imagem no Apêndice D, é possível perceber que surgem questões como: ser flexível, saber dialogar e comunicar-se, ver o outro, ser sensível e saber o quanto cobrar por seu trabalho. Além disso, surgem outros comentários sobre os cursos de Licenciatura não darem a opção do profissional ser autônomo, ou seja, escolher seu caminho profissional, não se tem conhecimento sobre como empreender e liberdade para não reproduzir modos de agir.

Quanto à Atividade 3.1 (Cenário Futuro), imagem no Apêndice E, há as considerações do grupo, além da criação do cenário imaginado. As considerações giram em torno de várias questões: sobre ser professor não ser apenas um trabalho on-line, sobre qualidade de vida e qualidade de serviço prestado, sobre autonomia ser sinônimo de empreender, sobre empreendedorismo e tecnologia andarem juntas, sobre não ser apenas sobre dar aula para estudantes, mas também sobre criar e dar cursos, ser consultor, sobre a realidade de 2028 ainda estar relacionada a buscar um ganho financeiro, sobre cooperativismo.

Sobre o Cenário criado pelo grupo, tem-se:

- O quê: uma cooperativa de plataforma;
- Quem: uma comunidade escolar no município de Nova Petrópolis;
- Como: A partir da criação de uma plataforma de *blockchain* (DAO);
- Quando: 2028;
- Onde: No município de Nova Petrópolis;
- Por quê: Nova Petrópolis é a capital das cooperativas, e estas cooperativas evoluem integrando outras necessidades que não apenas a mercadológica, como educação e aprendizagem.

Uma cooperativa de plataforma, em um cenário rizomático, como proposto pelo grupo, ou seja, todas as atividades da Cooperativa estariam conectadas e interligadas.

Quanto à Atividade 3.2 (como estimular os jovens a se prepararem para este caminho), a partir das palavras usadas pelo grupo:

“Dentro do nosso cenário, as pessoas são recompensadas pela experiência e conhecimento que a comunidade escolar possui. A plataforma, por sua vez, encarrega-se de remunerar estes itens. Conforme o trabalho é prestado, o nível de reconhecimento dos colaboradores da cooperativa é recompensado através de *badges* e bonificações melhores. O cargo de professor é, talvez, um dos cargos mais altos neste sistema, que poderia vir a motivar os alunos a se tornarem um.”

A partir da ideia do grupo, neste cenário, o professor seria bem-visto, todos de alguma forma estariam conectados e também seriam remunerados pelo que sabem fazer ou pelo conhecimento que têm. É uma ideia de ensino que considera a ideia de professor como “todas as pessoas são professores, pois todos ensinam algo de certa forma, e seriam remunerados por isso”.

4.2.2.2 Grupo 2: Não Geração Z

Quanto à Atividade 1 (sobre o contexto em que se está vivendo: VUCA ou BANI), imagem no Apêndice F, é possível perceber que o Grupo 2, assim como o Grupo 1, também percebe que estamos em um Mundo BANI e/ou com tendências para outra direção que mescle os dois Mundos VUCA e BANI. Eles trazem questões sobre uma realidade mais líquida, entendem que a digitalidade e a lógica de escalabilidade bagunçaram a nossa cabeça, que é importante equilibrar os dois mundos, principalmente quando envolve o trabalho. Também é preciso ser flexível, mais mutável do que frágil, e também esperam que haja no futuro um rótulo mais leve, que contemple termos como “leveza” e “presença”.

Quanto à Atividade 2 (sobre as competências, habilidades, saberes e atitudes que o Professor Autônomo precisa desenvolver), imagem no Apêndice G, é possível perceber que para o grupo, inicialmente, é preciso que o professor se conheça, ou seja, olhe para dentro de si (se autodesenvolva) e também entenda o contexto em que vive e no qual estará atuando. O grupo também cita que as necessidades básicas precisam estar supridas para que isso aconteça, como dormir bem e alimentar-se de maneira saudável. Eles também relembram a pirâmide de Maslow, para que a partir desses conceitos que estão completamente relacionados à pessoa professor, é que então se possa pensar nas competências, habilidades, conhecimentos e atitudes necessárias para o profissional professor. Como competências necessárias, eles delimitam: colaboração, liderança, comunicação e flexibilidade. Como habilidades:

empatia, reflexão-na-ação, autogestão, escuta ativa e gestão do tempo. Como conhecimentos: etapas do desenvolvimento humano, neurociência, domínio de novas tecnologias e proficiência em um segundo e/ou terceiro idioma. Como atitudes: orientação para resultados, Mindset de Crescimento, acolhimento, entusiasmo e atitude empreendedora ou intraempreendedora.

Quanto à Atividade 3.1 (Cenário Futuro), imagem no Apêndice H, o grupo construiu um cenário em que o professor seria como uma “celebridade”, teria muitos *likes*, seria famoso. Além disso, as experiências educacionais seriam virtuais e multissensoriais. Mas, ao mesmo tempo em que construíam, perceberam que havia divergência entre o que eles pensaram na Atividade 2 para competências, habilidades, conhecimentos e atitudes dos Professores Autônomos e o Cenário que estavam construindo, pois, a Atividade 2 remete ao desenvolvimento de uma pessoa “atingível”, sendo que o vínculo e a interação seriam pontos fortes nessa construção. Esses detalhes foram percebidos nas gravações. Em contrapartida, no Cenário, eles pensaram em uma realidade bastante conectada e que, portanto, não seria tão “humana” assim. O grupo 2 não conseguiu realizar a Atividade 3.2.

A partir do que foi apresentado pelos grupos e analisado nesta subseção, é possível estabelecer comparações entre os insumos a fim discutir os dados. Ambos os grupos entendem que o contexto em que se vive está relacionado ao Mundo BANI ou a um novo conceito que abrangeria os dois Mundos VUCA e BANI. Nesse sentido, é possível perceber o que foi sugerido pelos grupos como algo que está em transformação.

O autor futurista Jamais Cascio afirmou em seu artigo *Facing the age of chaos* (2020, on-line) que: “o conceito do VUCA é claro, evocativo, e cada vez mais obsoleto”. Esse mesmo autor, em uma entrevista para o professor David Thornburg (2021), disse que criou o BANI para situar um mundo: “que foi além de ser apenas complexo e tornou-se totalmente caótico” (CASCIO, 2021, p. 102). E considerando os insumos dos grupos e as proposições do autor Jamais Cascio, vê-se que surgem novas demandas de competências para poder viver, trabalhar e socializar. Considerando isso, um contexto em que é difícil encontrar propriamente algo que o descreva, devido a sua volatilidade de mudança, os professores precisam ser preparados a partir de uma nova visão de formação, diferente da que atendia a um mundo fabril, estável, e que passe a ser algo em consonância com esse momento diverso e múltiplo e em constante mudança em que se está vivendo.

Outro ponto importante, refere-se aos insumos da Atividade 2, em que ambos os grupos não relataram necessidade de conhecimento técnico (*hard skills*), mas ambos trouxeram a necessidade de conhecimentos/competências/habilidades humanas, ou seja, que faça do Professor Autônomo alguém ainda mais humano, alguém capaz de acolher, ouvir e compreender outro Ser Humano em evolução (aluno). Em outras palavras, isso significa dizer que as *soft skills* foram as questões mais abordadas como necessárias para o desenvolvimento de um Professor Autônomo. Isso se conecta com as questões citadas na subseção 2.3.1 (Competências e Habilidades para o Novo Ser Professor), e reforça a necessidade de desenvolvimento humano para o Professor Autônomo.

Nesse sentido, Laker e Powell (2011) citam que *hard skills* são as habilidades e conhecimentos técnicos, específicos a um determinado assunto ou trabalho. Já, as *soft skills* são habilidades, conhecimento, além de qualidades e atributos pessoais de um profissional. O desenvolvimento tanto de *soft skills* quanto de *hard skills* é crucial para um ensino e aprendizado eficazes. De acordo com Zhukova *et al.* (2021), professores que possuem fortes habilidades "*soft skills*" estão mais bem preparados para criar ambientes de aprendizagem positivos e de apoio, fomentar a motivação dos alunos e promover o engajamento dos alunos. Entretanto, apesar da importância de ambos os tipos de habilidades, os programas de formação de professores frequentemente, como foi visto na Seção 2.2, dão maior ênfase as *hard skills*, negligenciando o desenvolvimento de *soft skills*, e o resultado disso faz com que os professores estejam mal preparados para lidar com comportamentos e situações desafiadoras que surgem em sua prática.

Embora o grupo 2 não tenha conseguido construir um cenário a partir das competências/habilidades/attitudes citadas na Atividade 2, conseguiram criar um cenário, o qual mesmo sendo possível, não é o que se vê de melhor como atuação para o Professor Autônomo, pois aqui o foco não é tornar o professor uma celebridade, mas sim capacitá-lo da melhor forma possível para que esteja preparado para escolher onde e como atuar. Mesmo assim, é preciso entender que este cenário, de professor celebridade, poderá existir, ainda que não seja a atuação ideal para o Professor Autônomo que se está construindo aqui, visto que esse Professor é alguém próximo dos alunos, o qual preza pela interação, cuidado e atenção, questão que podem ser desenvolvidas de modo on-line e presencial, mas que nem sempre são atingidas em grandes grupos ou em aulas massificadas. Por conta disso, é que o

conceito de Rizoma sugerido pelo cenário do grupo 1 pode se aplicar, principalmente, se for associado o funcionamento de um Rizoma de maneira social, o qual pode se aproximar das Comunidades Criativas de Design, pela ideia de integração, conexão e trocas.

Deleuze e Guattari (1976, 2000) foram os fundadores do termo “Rizoma” e sua associação com os fenômenos contemporâneos, sobretudo a Educação e sua relação com as tecnologias, a fim de buscar definir um modo de pensar, o qual não seja linear, mas que também englobe conexões, sem beneficiar um ou outro conhecimento, de forma que todos são importantes.

As Comunidades Criativas de Design podem se conectar com a teoria do Rizoma porque compartilham uma abordagem não linear e aberta a novas possibilidades e perspectivas. Ao contrário de abordagens mais tradicionais, que se concentram em soluções pré-definidas, as comunidades criativas valorizam a experimentação e a colaboração, permitindo a criação de soluções inovadoras. Nesse sentido, segundo Mourão e Englert (2019, p. 317), as Comunidade Criativas: “realizam ações no intuito de dissolver os modelos dominantes de pensar e fazer atuando com novas propostas e melhorias”. Ou seja, por meio de um grupo de pessoas, é possível criar ações para dissolver os modelos dominantes de pensar e fazer, e a partir disso propor novos olhares, como é o caso desta pesquisa, propor uma Estratégia de Design para a formação inicial do Professor Autônomo.

Também é possível resgatar as perguntas que finalizam a subseção 2.1 da Fundamentação Teórica e entender que, de certa forma, elas foram consideradas pelos grupos ao construírem os seus Cenários, pois desde o início do WS1 o interesse era o de desenvolver um Cenário que faria com que o jovem da Geração Z se interessasse mais pelo ser professor e contribuir para gerar inovação na formação docente. Nesse mesmo sentido, é possível perceber que ambos os Cenários promovem ideias para a atuação em Educação informal, mostrando que os próprios jovens seriam os protagonistas de suas carreiras, ao construí-las em meio as ideias sugeridas.

4.2.3 Prática síncrona 2

Sobre a Prática Síncrona 2, caracterizada como Workshop 2, foram convidados os cinco designers, porém apenas quatro puderam estar presentes. Não houve divisão em grupos menores. Foram estruturados três momentos para o Workshop. Porém, o WS2 não ocorreu como projetado. O que ocorreu foi a discussão sobre os princípios norteadores, elaborados como uma convergência de todo o conhecimento produzido até aquele momento, e como eles poderiam estar interligados entre si.

Os princípios norteadores foram extraídos da Atividade 2 do WS1, a qual previa competências, habilidades, conhecimentos e atitudes. Eles eram:

1. Ser um aprendiz (*lifelong learner*);
2. Ser líder (cooperativo);
3. Ter atitude empreendedora;
4. Construir repertório;
5. Ser empático;
6. Construir uma orientação para resultados;
7. Saber acolher;
8. Ter um Mindset de Crescimento;
9. Ter uma escuta ativa;
10. Saber fazer um planejamento financeiro;
11. Saber o conteúdo técnico de sua área;
12. Autogerir-se;
13. Saber identificar necessidades;
14. Ser cuidadoso;
15. Saber trabalhar com tecnologia;
16. Ser flexível;
17. Ter uma comunicação clara;
18. Desenvolver autoconhecimento;
19. Desenvolver vínculo.

A partir da conversa, os princípios foram sendo ligados entre si, a partir do que se assemelhavam, as conexões foram:

- A. Ser um aprendiz (*lifelong learning*);
- B. Ser líder (cooperativo), ter atitude empreendedora e construir uma orientação para resultados;
- C. Construir repertório, saber fazer um planejamento financeiro, saber o conteúdo técnico de sua área, saber trabalhar com tecnologia;
- D. Ser empático, ter uma escuta ativa, ser cuidadoso, saber identificar necessidades, desenvolver vínculo;
- E. Saber acolher, ser cuidadoso;
- F. Ter um Mindset de Crescimento;
- G. Autogerir-se, desenvolver autoconhecimento;
- H. Ser flexível, ter uma comunicação clara.

Durante a discussão, foi percebido que alguns dos princípios poderiam estar conectados a mais de um, como por exemplo “ser cuidadoso”. Um aspecto abordado foi que o Mindset de Crescimento seria o princípio “de partida”, ou seja, o que daria início para que todos os outros princípios (competências, habilidades, conhecimentos e atitudes) fizessem sentido na atuação do professor. Também foi discutido sobre saberes intrapessoais, interpessoais e inter-organizacionais. Para além dos saberes, foram discutidas questões sobre gamificação e identidade docente, as quais poderiam ser fatores importantes para a operação do Cenário de formação inicial.

Como não houve a criação específica de um cenário, o que houve foram discussões que partiram da proposta do professor ser formado por meio de uma Comunidade Criativa. A ideia dessa proposta de contexto surgiu a partir dos insumos dos Cenários Futuros do WS1, a partir da ideia de Rizoma. Por conta disso, buscou-se algo que se assemelhava a ideia de Rizoma no Design e que pudesse servir de contexto coletivo para a nova formação, devido a isso chegou-se à ideia de Comunidades Criativas. A partir disso, foi discutido que momentos pré-agendados poderiam ser um fator-chave para a sensação de pertencimento à Comunidade Criativa, visto que ajudaria o participante da comunidade a criar compromisso e laços com os outros participantes. Foi pontuado também que a comunidade não deveria servir apenas para o desenvolvimento, mas também como um ambiente de apoio e encontro da identidade do Professor Autônomo. A discussão abordada pelo grupo de designers corrobora com a ideia de Freire e Oliveira (2017) sobre as qualidades

necessárias para a existência de uma comunidade criativa: sociabilidade, colaboração, criatividade, comunicação e conhecimento distribuído.

Diante das discussões, foram levantadas ideias sobre como essa Comunidade Criativa poderia operar: poderia ser por meio de uma ComUniversidade em que o aluno também seria professor, pensando em um ambiente em que todos aprenderiam e ensinariam juntos (considerando um contexto ideal). Sobre esse mesmo contexto, foi conversado também acerca do funcionamento de um novo sistema que recompensaria o conhecimento compartilhado, no qual o aluno poderia ser pago, por estudar, assim como por ensinar. Também surgiu ideia de um contexto mais plausível, o qual previa que a Comunidade Criativa aconteceria por meio de um grupo de estudos em um ambiente universitário já existente. Um aspecto importante a ser considerado sobre a discussão, uma das designers comentou sobre a dificuldade que temos como seres humanos de “sairmos do que já vimos ou do que já vivenciamos” para criar coisas novas. Mas, muitas vezes, a Inovação que se busca não está em criar algo novo, mas sim algo que faça sentido para aquele contexto, ou seja, o mais importante neste processo não é chegar a algo nunca antes criado, mas a algo que tem deixado de ser feito e que poderia ser o fator-chave para a criação do sentido que está faltando para o contexto.

4.3 ESTRATÉGIA DE DESIGN PARA O PROFESSOR AUTÔNOMO

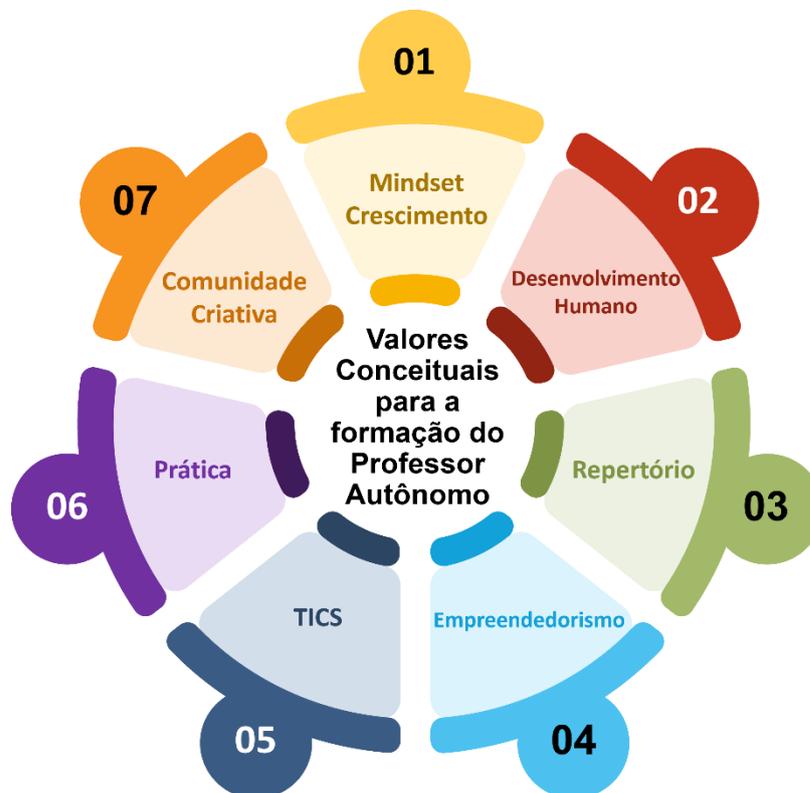
A partir dos insumos do WS2, a pesquisadora responsável analisou novamente todos os insumos da Proposição do Professor Autônomo vindos do modo compreendendo (fundamentação teórica e entrevistas) e cocriando (GP, WS1 e WS2), a fim de estabelecer novas conexões entre os achados.

A partir da reanálise da Proposição do Professor Autônomo, vê-se que ela já previa o desenvolvimento de competências e habilidades para esse professor. Essa visão foi reforçada ao longo das Entrevistas, pelas categorias 4.1.4 (Conhecimentos desenvolvidos e adaptações necessárias no fazer professor) e 4.1.5 (Repertório e trajetória empreendedora), e dos Workshops, pelas discussões na Atividade 2 do WS1 e as discussões sobre os princípios norteadores no WS2. Nessa reanálise, foi percebido que o Professor Autônomo teria de desenvolver capacidades mais específicas para que a sua formação fosse mais direcionada e atingisse o objetivo de formar um professor que tenha autonomia e liberdade de escolha para atuar em sua

profissão na Era Digital. Essas capacidades foram chamadas aqui de Valores Conceituais, ou seja, os valores mínimos para o desenvolvimento da estratégia de Design para a formação inicial do Professor Autônomo.

Antes de abordar diretamente os Valores Conceituais, é preciso lembrar que eles não são as únicas capacidades que os professores precisam desenvolver, pois há também os conhecimentos técnicos de cada área do saber, além dos conhecimentos pedagógicos e escolares, porém não se faz referência a eles aqui, pois entende-se que eles já são conhecimentos “pressupostos”, ou seja, “mínimos”, na formação de qualquer professor, porque já estão integrados aos currículos de Licenciatura, como visto na subseção 2.2. O que se espera com estes Valores é o delineamento da formação inicial o Professor Autônomo, o qual também aprenderá sobre conhecimentos técnicos e pedagógicos, porém se diferenciará por ter uma formação que conta com esses Valores, os quais entende-se que são mutáveis e precisam ser revisitados no decorrer do tempo para entender se ainda serão condizentes com a realidade em que se estará. Os Valores Conceituais estão apresentados na Figura 25 e descritos seguir:

Figura 25 – Valores Conceituais para a formação do Professor Autônomo



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

1. **Mindset de Crescimento:** O Mindset de Crescimento (DWECK, 2017) constitui-se como um dos valores para a formação do Professor Autônomo, pois entende-se que esse tipo de mentalidade precisa acompanhar as decisões que esse professor tomar ao longo de seu caminho profissional, por conta disso, ele precisa ter acesso ao desenvolvimento dessa mentalidade de abertura em sua formação inicial. Entende-se o Mindset de Crescimento como uma capacidade do professor de ser aberto às novas mudanças e de ter essa mentalidade, poder desenvolvê-la. O Mindset de Crescimento tornou-se um dos valores principais para a formação, pois no WS2 ele foi apontado como uma capacidade que deveria ser o “ponto de partida” para o desenvolvimento de outras competências, habilidades, valores e conhecimentos;
2. **Desenvolvimento Humano – *Soft Skills*:** O Professor Autônomo deve desenvolver competências e habilidades distintas para a sua atuação, porém se faz imprescindível o seu desenvolvimento humano, ou seja, o desenvolvimento de *Soft Skills* (Zhukova *et al.*, 2021), para atender inicialmente as suas demandas como pessoa, para então fazer suas escolhas em sua profissão e conseguir atender as demandas dos alunos, que também são seres humanos, e de certa forma diferenciar sua atuação da atuação de uma “máquina”, já que a epistemologia da sua prática (SCHÖN, 1997) também muda ao mudar sua identidade. Entende-se o Desenvolvimento Humano como uma capacidade de desenvolver-se como humano, de SER um ser humano que atua na profissão;
3. **Repertório:** O Professor Autônomo precisa ter acesso a repertórios variados para enriquecer a sua formação inicial, tais repertórios devem ser atividades desenvolvidas além dos temas de sua atuação profissional, para que ele ajude seu aluno a construir conhecimento de forma significativa (FREIRE, 2000). O Repertório foi identificado como um valor, por ter sido notado durante as entrevistas como um fator de pré-disposição a fazer ver novas realidades, seguir diferentes caminhos. Entende-se o Repertório como uma capacidade do professor ser colecionador de conhecimentos, vivências, experiências, culturas e diferentes realidades;

4. **Empreendedorismo:** O Professor Autônomo deve ter sua formação apoiada em um sentido de empreendedorismo como “um estado de espírito, um modo de ser e agir, uma forma de encarar o mundo” (ACÚRCIO, 2005) e em um “entendimento generalista” (KIERULFF, 1975), para que consiga ampliar sua visão sobre sua atuação profissional e seja capaz de ir para além da atuação escolar, se esse for seu desejo. Esse valor foi sugerido pelos entrevistados e também durante as discussões do WS1 e WS2. Entende-se o Empreendedorismo como uma capacidade de ser empreendedor;
5. **Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs):** Considerando que o Professor Autônomo será formado em uma Era Digital, não é possível esquecer das TICs, pois elas fazem parte, como algo já inerente do contexto de Era Digital, Mundo BANI. Além disso, as TICs são um fator importante de modificação social, muito atreladas à geração que está sendo considerada no recorte desta pesquisa, e citada nas entrevistas e no WS1 como uma capacidade importante para o desenvolvimento do professor. Entende-se as TICs como uma capacidade de ser adaptável ao mundo digital, ou seja, ser capaz de transitar e integrar os mundos digital e físico;
6. **Prática:** O Professor Autônomo precisa desenvolver-se por meio da prática, mas também tendo a possibilidade de conhecer a prática em diversos contextos de atuação, visto que é por meio dela que se aprende a ser professor, pois não há uma única forma de ministrar aulas (PIMENTA, 1999). A prática foi um ponto de destaque nas entrevistas, por ser um ponto que atualmente nos cursos de Licenciatura precisa ser melhorada, por conta disso é que se escolhe a Prática como um dos valores para a formação inicial do Professor Autônomo. Entende-se a Prática como a capacidade de ser e fazer o ser professor em diversos contextos, ou seja, agir, operar e projetar em diferentes realidades do ser professor na Era Digital;
7. **Comunidade Criativa:** O Professor Autônomo precisa desenvolver-se em meio a uma Comunidade Criativa, para que tenha competências, habilidades, valores e conhecimentos adquiridos por meio das trocas e convivência com outros professores. Entende-se a Comunidade Criativa como uma capacidade de ser criativo em uma comunidade, de ser comunitário, colaborativo, agindo por meio da cocriação na coletividade,

para que tenha possibilidades de transformar a si mesmo, aos outros e à Educação nesse meio colaborativo.

A partir dos Valores Conceituais, foram sugeridas possibilidades de estratégias de Design, capazes de “fazer ver”, como sugere Zurlo (2010), esses valores em ação; são as ideias de propostas, como Manzini e Jégou (2006) citam na arquitetura de cenários futuros orientados pelo design, proposta de sistema produto-serviço como nos indica Meroni (2008), ou seja, são possibilidades em que esses valores possam ser aplicados a uma formação inicial para que futuro Professor Autônomo seja desenvolvido. Aqui, cinco possibilidades foram imaginadas:

1. Um curso de extensão feito por alunos da Graduação, que contabilize horas complementares e seja construído em meio a uma comunidade de alunos. Nesse sentido, a Universidade pode apoiar grupos de alunos das Licenciaturas a desenvolverem esse tipo de atividade, a fim de que convidem colegas de outros cursos para contribuir com o curso, que poderia ter uma grade de atividades já sugerida pela Universidade, mas aberta a mudanças que os alunos possam propor, a fim de que desenhem e tracem um curso para os alunos das Licenciaturas da Graduação, os quais contemplariam formações a partir dos valores sugeridos;
2. Uma gincana anual de formação humana e empreendedora para futuros professores autônomos, com desafios pessoais e em grupos para serem atingidos, em um processo gamificado, que possa compreender atividades de formação, as quais podem ser desenvolvidas a partir dos Valores Conceituais citados anteriormente. Pensa-se que essa gincana possa ser realizada pelos professores universitários de diferentes cursos, a fim de garantir a transdisciplinaridade e a cocriação;
3. Um conjunto de disciplinas integrado ao currículo já existente, considerando pelo menos uma disciplina para cada Valor Conceitual abordado, sendo que uma disciplina se estenderia ao longo de todos os semestres do curso e teria como principal objetivo o desenvolvimento pessoal e troca de experiências entre os alunos, que poderia ser uma saída para a formação de uma Comunidade Criativa em um ambiente mais formal de ensino. Essa

disciplina poderia ser conduzida por uma dupla de professores universitários de diferentes áreas, como Psicologia e Design, por exemplo;

4. Formulação de um novo curso de Licenciatura, o qual considere o desenvolvimento humano como um dos pontos chave de formação, além de oferecer possibilidades de acordo com os Valores Conceituais e oferecer espaço para o desenvolvimento de uma Comunidade Criativa entre os alunos, a qual pode ser guiada por um designer;
5. Novas ementas para as disciplinas já existentes nos cursos de Licenciatura, para que os Valores estejam integrados a elas, repensando também como cada professor projeta suas aulas para considerar o desenvolvimento desses valores em seus alunos.

Para que fosse possível chegar a uma definição de Estratégia de Design para a formação inicial do Professor Autônomo, foi entendido que seria necessário escolher critérios para que o julgamento das possibilidades não fosse realizado por juízo de gosto. Por conta disso, foram determinados os seguintes Critérios de Escolha, a partir do contexto do trabalho:

- A. **Critério Geracional:** Algo que faça sentido para a Geração Z, ou seja, um ambiente que gere encontro para os futuros professores autônomos, entende-se que esse atributo é algo relevante para os Jovens da Geração Z, pois a partir do Gráfico 8, é possível perceber que mais de 64% dos jovens consideram-se colaborativos, 74% mente aberta e 63% cooperativos, ou seja, é uma geração a qual tem se demonstrado aberta a novas possibilidades de atuação de modo mais integrado, e nesse sentido uma formação pensada por meio de uma Comunidade Criativa poderia ser o que muitos têm buscado atualmente;
- B. **Critério Temporal:** Algo que esteja de acordo com o desenvolvimento da Era Digital, Mundo BANI, ou seja, uma formação que contemple os Valores de maneira integrada, pois o mundo atual já não é mais fabril e sequencial, portanto, é preciso uma estratégia que considere as ações de modo integrado e não fragmentado;
- C. **Critério de Aplicabilidade:** Algo que seja possível de ser realizado dentro de cinco anos pelas Universidades, considerando que em 2028, os jovens

da Geração Z que hoje estão na escola, no Ensino Fundamental, estarão concluindo o Ensino Médio e buscando suas profissões.

A partir dos Critérios foram avaliadas as cinco possibilidades:

1. O Curso de Extensão pode ser uma boa estratégia, se pensado no desenvolvimento dos alunos que farão parte dele, porém como será “opcional” poderá não ser tão benéfico para todos os estudantes de Licenciatura, no sentido de não oferecer algo comum a todos os alunos e sim apenas ao grupo que se dispôs a participar. Quanto ao critério A, acredita-se que ele possa funcionar para os Jovens da Geração Z, pois eles serão os responsáveis pela criação da atividade, o que acarretará trabalho cocriado e no desenvolvimento de atividades que sejam mais adequadas aos seus interesses. Quanto ao Critério B, acredita-se que ele pode ser adequado, pois é possível realizar mudanças ao longo dos anos e a cada novo Curso de Extensão criado, o que garante que ele esteja adequado conforme às mudanças que ocorrerem. Quanto ao Critério C, é possível que ele seja aplicado dentro do período de cinco anos, basta que a Universidade crie espaço para a cocriação dos alunos;
2. A Gincana, quanto ao critério A, pode acontecer, pois seria um local de encontro fora de uma sala de aula formal, e isso poderia ajudar os jovens da Geração Z a visualizarem novas possibilidades para a sua carreira, além de proporcionar-lhes novas oportunidades de compartilhamento de conhecimento e aprendizagem ao estabelecer relações com diferentes áreas do conhecimento, que estão sugeridas pelos valores, e também seriam aplicadas por meio das atividades cocriadas pelos professores. Critério B, assim como a possibilidade 1, essa também deixa abertura para realizar mudanças necessárias a cada edição, tornando possível atualizações, conforme mudanças significativas no contexto social e quanto ao critério C também é possível de ser realizado, talvez até mais plausível de ser realizado do que a possibilidade 1, pois seria uma ação realizada pelos professores, dentro de uma Universidade;
3. O Conjunto de disciplinas, quanto ao Critério A, pode ser viável, principalmente se for considerado que as disciplinas podem desenvolver

atividades como visita de campo a empresas de consultoria, palestra por profissionais que já trilharam esse caminho diferente como professor, ou seja, oferecendo oportunidades que normalmente não são oferecidas para cursos de Licenciatura. Quanto ao B, ele é algo que pode se defasar com mais facilidade, se comparado aos dois primeiros, pois não é possível mudar o currículo de um curso a cada ano. Quanto ao C, ele pode ser aplicado na próxima troca de currículo que acontecer na Universidade, o que provavelmente deve ocorrer dentro do prazo de cinco anos;

4. Sobre um Novo Curso de Licenciatura, talvez ele seja o mais “ideal”, considerando que como ele será construído do “zero”, poderá seguir a todos os Critérios estabelecidos aqui, além dos Valores propostos. Porém, um ponto negativo, é que a remodelação desse currículo poderá não seguir a mesma rapidez que a mudança das atuações na Era Digital, o que pode tornar o curso defasado em algum momento, caso ele não seja atualizado;
5. Sobre a reformulação das ementas a partir dos Valores Conceituais, também seria um dos mais “ideais”, visto que poderia seguir os critérios estabelecidos e os valores abordados anteriormente. Essa possibilidade talvez seja até mais viável que a ideia 4, pois não reformularia o curso, apenas seriam atualizadas as disciplinas que estão previstas.

Caso sejam consideradas as análises das cinco possibilidades, será percebido que todas têm prós e contras, e que todas de alguma forma apresentam um ponto fraco, ou seja, não há uma única que seja perfeita.

Idealmente, a melhor estratégia seria por meio da criação de um Novo Curso de Licenciatura, pois ele poderia ser montado a partir dos Valores Conceituais que se têm descritos anteriormente. Porém, para haver um cenário como esse, há muitas burocracias e muitas reconstruções que dependem de um número grande de pessoas que não estão envolvidas nesta pesquisa, além do que talvez ele não seja o mais viável dentro do tempo de cinco anos – pensando que a mudança deveria ocorrer na maioria das Universidades brasileiras. Outro ponto negativo a essa ideia é que um novo curso universitário, normalmente é criado a partir de demanda do mercado, e aqui claramente o que se tem não é uma demanda de mercado e sim uma possibilidade de formar com mais sentido e contribuir para o desenvolvimento e para

uma nova visão sobre a profissão professor atualmente, para que ela seja mais reconhecida.

Por conta disso, pensou-se em uma possibilidade capaz de ser acoplada aos cursos que já existem hoje, até que talvez uma nova demanda de professores seja criada. Em vista disso, pode ser considerado criar como Estratégia de Design para a formação inicial do Professor Autônomo, uma que contemple as três primeiras possibilidades, pois elas são possíveis de serem implementadas com mais facilidade e o processo de implantação pode ser feito de modo gradual, o que garante maior efetivação do processo. Com as três possibilidades é possível oferecer diferentes ambientes de formação para o jovem, o que é “criado pelos alunos e opcional” por meio do Curso de Extensão, o que é “criado pela universidade e opcional” a Gincana e o que é “criado pela universidade e obrigatório” as novas disciplinas. Por conta disso é que oferecer as duas primeiras possibilidades juntas com a terceira pode garantir uma viabilidade maior do desenvolvimento do Professor Autônomo, sem precisar fazer grandes modificações no currículo já existente, mesmo assim garantindo novas visões e possibilidades para a formação inicial e conseqüentemente para a profissão.

Por meio das três primeiras possibilidades é possível formar um novo ciclo de atividades a serem desenvolvidas dentro da formação inicial do professor, o qual contribua com a sua formação autônoma. Ao pensar em um novo ciclo de atividades para ser incorporado ao currículo já existente nos cursos de Licenciatura, seria sugerido as três possibilidades propostas anteriormente: Curso de Extensão, Gincana e Novas Disciplinas. Abaixo está a descrição de viabilidade de implantação de cada atividade.

Essas novas atividades podem ter seu início de implantação pelo Curso de Extensão e pela Gincana, já que essas seriam atividades paralelas às disciplinas formais. Embora antes tenha sido considerado elas como atividades optativas, elas poderiam ser atividades obrigatórias, a fim de inserir todos os alunos dos cursos de Licenciatura aos Valores Conceituais de desenvolvimento do Professor Autônomo.

A Gincana talvez seja inicialmente a atividade mais viável para todas as Universidades, visto que seria desenvolvida pelos professores. Nesse sentido, professores de todos os cursos de Licenciatura, em conjunto com cursos de Psicologia, Administração, Ciência da Computação e Design poderiam formar um conselho de professores para montar as atividades. A Gincana poderia acontecer durante finais de semana ou em uma ou duas semanas específicas de formação

docente, a fim de que os alunos possam participar. Ela poderia contar com, pelo menos, uma atividade em grupo sobre cada Valor Projetual, portanto a Gincana deveria durar, pelo menos uma semana (sete dias), a fim de que cada atividade seja desenvolvida em um dia. Também é possível considerar que a Gincana pode acontecer uma vez por semana, durante sete semanas, isso garantiria maior tempo de desenvolvimento para os alunos ou poderia durar 14 semanas, caso cada atividade fosse desenvolvida em duas semanas, sendo assim ele poderia fazer parte de um semestre da Licenciatura. As atividades criadas pelos professores podem valer pontos, a fim de tornar o processo gamificado e também mais interativo para que os alunos fiquem mais engajados com esse tipo de desenvolvimento.

O Curso de Extensão talvez possa ser uma atividade que enfrente resistência em alguma universidade, por ser desenvolvida pelos alunos. Uma forma de garantir que ela seja desenvolvida, seja escolhendo dois professores para serem os mentores do grupo de alunos, para atuarem como suportes para os alunos. Os alunos podem ser encorajados a convidarem alunos dos cursos de Psicologia, Administração, Ciência da Computação e Design para agregarem mais conhecimento às atividades que serão oferecidas, a fim de que cada uma delas, seja de acordo com os Valores Conceituais, formando um Curso de Extensão, de caráter optativo para os alunos. Essas atividades também deveriam ser encorajadas a serem desenvolvidas pelos próprios alunos, e poderiam contar com atividades que relacionassem aos diferentes cursos presentes, as quais não precisariam ser longas, podem ser atividades de 2 a 3 horas.

As novas disciplinas poderiam ser, pelo menos uma de cada Valor Conceitual, e poderiam ser inseridas ao currículo na próxima renovação, ou até mesmo iniciarem como disciplinas optativas e no futuro migrarem para disciplinas obrigatórias dos cursos de Licenciatura. A ideia seria que essas disciplinas fossem mais práticas do que teóricas, fazendo com que os alunos pudessem ter experiências diferentes das quais têm hoje no currículo de Licenciatura.

Por exemplo, a disciplina que trabalhará Mindset de Crescimento, poderia estar ligada ao desenvolvimento de *Soft Skills* para a Educação também, e poderia ser ministrada por dois professores: um da Psicologia e outro da Educação, um da Psicologia e outro do Design, etc. As atividades poderiam ser voltadas ao autoconhecimento e sua aplicação no trabalho, trazendo questionamento sobre a

função do professor atualmente, as novas formas de atuar, novas possibilidades de Ser Professor.

A disciplina de Empreendedorismo deveria ser uma disciplina específica, voltada especialmente para a Educação, a qual abordasse questões voltadas, principalmente, ao empreendedorismo social. Ela deveria oferecer aos alunos a possibilidade de estarem em contato com pessoas que já trilharam esse caminho e que atualmente possuem sucesso em seu Ser Professor em uma trilha empreendedora. Poderia proporcionar também visitas a empresas de Educação, a fim de conhecer como é o funcionamento de uma empresa nessa área e visualizar uma nova oportunidade de atuação para o professor autônomo.

A disciplina de Tecnologia deveria abordar as TICs voltadas à Educação, as quais podem ser as plataformas utilizadas para desenvolvimento de cursos on-line, as ferramentas do Google for Education, Microsoft Education, Adobe Creative Cloud Education, Miro, Canva, etc., ou seja, ferramentas e plataformas que auxiliarão o professor a ministrar aulas mais interativas e atualizadas.

Para o Repertório, acredita-se que seja viável oferecer algumas opções de disciplinas as quais os alunos possam escolher a sua preferida, elas poderiam ser relacionadas às Artes, mas também com Finanças, Economia, Design, ou seja, disciplinas de áreas que não são comuns aos estudantes de Licenciatura e que poderiam trazer um novo conhecimento que poderia contribuir com novas visões e aplicações para o Ser Professor.

A disciplina de Prática abordará ambientes de atuação fora da escola como: professor particular, consultoria, desenvolvimento de cursos on-line. Uma prática que poderia ser recorrente, como uma parceria entre escola e universidade, seria a disponibilização de alunos (futuros professores) para atender de modo particular alunos de escola pública, além de parcerias com empresas de consultoria educacional e desenvolvimento de cursos on-line, para que os alunos conheçam diversas realidades de atuação do professor. Poderia ser criado pela universidade um sistema como existe nas faculdades de Odontologia, em que pessoas em geral inscrevem-se para receberem tratamentos dentários, neste caso, as pessoas se inscreveriam para aulas particulares ou até mesmo aulas que tenham temáticas específicas criadas pelos Licenciandos.

A Comunidade Criativa poderá ser como uma disciplina obrigatória ao longo do curso todo, em que todos os alunos, os futuros professores, daquela turma se

encontrariam uma vez por semana, de modo híbrido (presencial ou on-line), para desenvolverem suas habilidades de ensino, por meio de debates, cocriação, estudo de caso, além de desenvolverem uma rede de apoio e ajuda com seus colegas que também estão se desenvolvendo. Esses encontros seriam mediados por um Professor/Designer, com experiência em desenvolvimento de Comunidades Criativa, o qual ajudará o grupo a desenvolver-se e também a criar as “soluções habilitantes” (MANZINI, 2008), que são intervenções-suporte que serviriam para fazer com que todos os membros colaborem e alcancem resultados de maneira contínua e colaborativa.

O ciclo de atividades sugerido poderia ser acoplado aos cursos de Licenciatura já existentes, porém ele ainda fragmentaria os Valores Conceituais, ideia que tem sido discutida por conta das visões transdisciplinares de Educação, a qual compreende um ensino integrado para o desenvolvimento do aluno (GARRUTTI; SANTOS, 2004). Portanto, pensa-se que os Valores também possam ser considerados dessa maneira. A partir dessa reflexão, é possível sugerir novas ementas para as disciplinas já existentes nos cursos de Licenciatura, considerando os Valores Conceituais de modo integrado nessa reformulação.

Esse projeto de reformulação das ementas, até pode ser pensado individualmente por disciplina, mas também pode ser um projeto integrado entre as disciplinas de cada semestre. Nesse sentido de projeto integrado, é possível pensar em uma (prática) realizada em um coletivo a cada semestre, uma (comunidade criativa), a qual poderia ocupar-se de um ambiente e recursos físico e digital (TICs), relacionada a um ambiente não escolar (empreendedorismo), o que também reforçaria a vivência e a relação com conhecimentos e culturas diferentes (repertório). Esse projeto também poderia considerar atividades que envolvem questões de (desenvolvimento humano) como empatia, gestão de conflitos, confiança, ou seja, o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais – *soft skills*. Também poderia abordar uma atividade não linear, incerta, experimental, com ajuda dos professores da área do Design, que demandaria a abertura dos alunos para ser criada/projetada por eles mesmos com mediação dos professores, isso envolveria uma relação de confiança, tomadas de decisão e conquista e oferecendo alguma realização/reconhecimento (Mindset de Crescimento), além dos conhecimentos e matérias já abordadas atualmente. Ou seja, não seria uma reformulação apenas de conteúdo, mas também de aplicação dessas ementas.

Para que esse projeto integrado de reformulação das ementas fosse possível de ser realizado, surgiria a necessidade de uma formação para os professores que já ministram essas disciplinas, ou seja, os professores atuais também precisam ser cuidados e preparados para o novo cenário. Eles poderiam ser convidados para formar um rizoma, uma rede cocriativa, uma Comunidade Criativa para formarem futuros Professores Autônomos. Nessa Comunidade Criativa, eles aprenderiam cocriar como os Valores passariam a fazer parte das suas ementas de modo integrado. Mas, como isso poderia ser desenvolvido?

A partir do que foi relatado anteriormente, é possível pensar em sistema produto-serviço (SPS) como um conjunto de conhecimentos, atividades e plataformas, que quando combinadas, oferecem uma jornada propositiva de inovação e adequação da formação inicial de Professores Autônomos na Era Digital. Essa jornada seria composta por oficinas de criação de Comunidades Criativas (em ambientes físicos e digitais) e workshops de cocriação que seriam oferecidos ou constituídos em Universidades brasileiras. Esse sistema poderia ser algo desenvolvido dentro da própria Universidade, a partir da competência e cultura de colaboradores internos, ou também como contratação de um serviço externo, uma consultoria especializada na proposta de transformação das Licenciaturas atuais e seus professores para ressignificarem suas aulas e se sentirem capazes de contribuir com a formação inicial de Professores Autônomos.

Ainda, esse sistema poderia ser previsto de acordo com o Método Triplo C utilizado nesta pesquisa: Compreendendo, Cocriando e Criando. Ou seja, inicialmente seriam estudadas as ementas dos cursos de Licenciatura oferecidos na Universidade, nesse mesmo momento também seriam realizadas entrevistas com alunos e professores dos cursos para entender as reais necessidades a partir da visão deles. Em concomitância a isso, seria criada uma Comunidade Criativa para o desenvolvimento dos Professores Universitários, pois eles também precisam de apoio neste processo, já que são eles que atuarão a partir das novas ementas e outra Comunidade Criativa para os alunos, a fim de prepará-los para as novas modalidades de atividades em seus cursos.

As Comunidades Criativas de Professores Universitários e de Alunos poderiam acontecer em duas modalidades: física (por meio dos encontros na universidade) e digital, por meio de uma plataforma de acompanhamento e desenvolvimento (semelhante ao Grupo de Preparação) para que os Professores Universitários e

Alunos também tenham a oportunidade de desenvolver esse acompanhamento de modo assíncrono, não dependendo apenas dos momentos presenciais.

Nesse sentido, o SPS também poderia contar com um produto, uma plataforma, a qual poderia prever a interação dos membros das Comunidades Criativas, por meio de mensagens de áudio ou de texto. Não seria preciso criar uma plataforma de interação específica, grupos no WhatsApp, Telegram ou Facebook poderiam ser utilizados para essa função. Nesse espaço, além dos compartilhamentos pessoais, poderiam ser propostas atividades de discussão e compartilhamento de ideias para o desenvolvimento dos membros de modo assíncrono. Portanto, um mediador seria necessário, para acompanhar os grupos.

O modo Cocriando envolveria a Comunidade Criativa de Professores Universitários e de Alunos para o desenvolvimento de Workshops colaborativos para a cocriação das ementas entre professores e alunos. Esses momentos seriam criados e mediados por designers externos ou da própria Universidade, para que no modo Criando fossem, então, formuladas as novas ementas pelos Professores e Coordenadores dos cursos de Licenciatura e também realizadas as práticas para que os professores fossem desenvolvidos para sua atuação nessa nova reformulação. Em uma ideia complementar, os professores poderiam receber um acompanhamento sobre o desenvolvimento de suas aulas, para que suas práticas sejam mais efetivas e de acordo com a nova reformulação, para evitar com que voltem a ministrar aulas no padrão antigo ou fujam das novas ementas.

Essa proposição, a qual está resumida na Figura 26, visa que os professores universitários cheguem ao desenvolvimento e criação de novas propostas sobre como transformar o curso e suas aulas para que o aluno tenha a possibilidade de ser um Professor Autônomo, por conta dessa reformulação das ementas, e assim seja oferecido um curso de formação inicial de professores adequado às necessidades da Era Digital. Sendo assim, esta proposta é uma abertura e não um fechamento, configurando-se realmente como uma Estratégia de Design, aberta, flexível, uma inovação social feita por pessoas para pessoas, por meio do desenvolvimento de um sistema produto-serviço, sendo este também um dos Pilares do Design Estratégico, segundo Meroni (2008).

Figura 26 – Processo de Criação do Sistema-Produto Serviço



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

5 CONCLUSÃO

Viver em um mundo que está em plena Era Digital exige das pessoas a adaptação a novas formas de viver, trabalhar e se relacionar (COSTA, 2010). E essas mudanças não seriam diferentes para a profissão Professor, a qual também precisa de uma nova ressignificação em sua identidade para reconstruir-se em uma nova realidade, a qual exige novos atributos e atuação em diferentes ambientes, para que possa ver valor nessa profissão e criar novos sentidos e significados para a prática profissional. Pois, como observado ao longo da pesquisa, a realidade sobre ser Professor no Brasil não é a das mais animadoras, muito em função da profissão ainda estar ligada a visões de uma episteme antiga de atuação (SCHÖN, 1997), o que já não condiz com a realidade de uma Era Digital, e acaba por resultar em visões negativas e falta de cuidado com a profissão na sociedade. Essas questões ajudam a desestimular o jovem da Geração Z a seguir uma profissão ligada à Educação, mais especialmente sobre Ser Professor.

Para que a Geração Z considere a profissão Professor como uma profissão a seguir, é preciso oportunizar novas realidades e novos sentidos tanto sobre sua definição, no sentido do que um professor faz, com que ele atua, quanto também, onde e como ele realiza seu trabalho. Para isso, além de uma nova identidade para o novo ser professor, também é preciso inovar e adequar os cursos de Licenciatura, para que essa realidade aconteça e o jovem tenha e veja real interesse em Ser Professor.

Nesta pesquisa quatro pilares do Design Estratégico embasaram o Método de Pesquisa: cocriação, cenários futuros, diálogos estratégicos e inovação social. A cocriação foi fundamental no desenvolvimento da pesquisa, pois foi a partir dela que aspectos importantes foram reforçados e levantados nas discussões. Os cenários futuros conduziram a maior parte da criação dos workshops, fazendo com que fosse estimulado o “fazer ver” nossas possibilidades para a formação do Professor Autônomo, por meio de diversos olhares e perspectivas ao longo da prática. Os diálogos estratégicos foram fundamentais na condução das entrevistas e também em momentos específicos dos workshops, para direcionar a conversa ao ponto que se buscava alcançar no momento. E a inovação social foi um pilar que esteve presente no meio das criações, mas também é o que se espera alcançar com a sugestão do sistema produto-serviço.

Com o que foi estudado, percebeu-se que o Professor Autônomo precisa primeiramente desenvolver sua autonomia pessoal e profissional, a qual será capaz de ajudar a ditar sua capacidade de escolha sobre como e onde atuar em sua profissão, para que desenvolva concomitantemente a isso os atributos necessários, como novas competências, conhecimentos, além dos sete Valores Conceituais abordados: Mindset de Crescimento, Desenvolvimento Humano (*soft skills*), Repertório, Empreendedorismo, Tecnologia, Prática e Comunidades Criativas. Todas essas capacidades juntas e em “ação” são capazes de gerar inovação social dirigida pelo Design (FREIRE, 2017), pois serão capazes de gerar valor social, o qual aqui é entendido como ajudar a melhorar o bem-estar e o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores da Geração Z em suas carreiras como Professores Autônomos, além de ajudá-los a criar novos sentidos e significados para suas carreiras.

Para que os sete Valores Conceituais sejam atingidos na formação inicial, sugeriu-se a criação de um sistema produto-serviço que oportuniza uma jornada empreendedora para as Universidades, seus alunos e seus professores dos Cursos de Licenciatura, gerida a partir de oficinas de cocriação e uma plataforma de interação integrada a elas. Ou seja, uma possibilidade de sistema produto-serviço, que visaria recriar as ementas das disciplinas existentes nos cursos de Licenciatura e também apoiar e desenvolver os professores universitários para as novas aulas, para que os cursos de Licenciatura possam estar de acordo com as necessidades da Era Digital, e conseqüentemente, formar Professores Autônomos da Geração Z.

Como possibilidade futura à pesquisa, sugere-se a aplicação do que está sendo proposto a partir de práticas experimentais de Design, para a especulação do sistema-produto-serviço e também da relevância dos Valores Conceituais na formação inicial de um Professor Autônomo.

REFERÊNCIAS

ACÚRCIO, M. R. B. (Coord.). **O empreendedorismo na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

AGER 2018: **Amway Global Entrepreneurship Report**. Amway Global, 2018. 9 p. Disponível em: https://www.amwayglobal.com/wp-content/uploads/2018/05/Ager_2018_Brochure_Color.pdf. Acesso em: 15 fev. 2022.

BARBER, H. F. Developing strategic leadership: the US Army War College experience. **Journal of Management Development**, v. 11, n. 6, p. 4-12, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/02621719210018208>. Acesso em: 26 jan. 2023.

BENTZ, I.; FRANZATO, C. O metaprojeto nos níveis do design. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN – P&D, 12., 2016, Belo Horizonte. **Anais** [...]. São Paulo: Blucher, out. 2016, p. 1416-1428. Disponível em: <https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/o-metaprojeto-nos-nveis-do-design-24356>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BERTOTTI, R. G.; RIETOW, G. Uma breve história da formação docente no Brasil: da criação das escolas normais as transformações da ditadura civil-militar. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2013, p. 13794-13805.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese – Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>. Acesso em: 18 jun. 2022.

BORBA, G. S. de; ALVES, I. M. da R.; BARAUNA, D. (Orgs.). **Projetando cenários futuros na educação**. Porto Alegre: Ed. dos autores, 2021. Disponível em: <https://www.unisinos.br/institutoinovacao/wp-content/uploads/2021/07/projetando-cenarios-futuro-educacao-ebook.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2023.

BORBA, G.; PIANGERS, M. **A escola do futuro: o que querem (e precisam) alunos, pais e professores**. Porto Alegre: Penso, 2019.

BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Escalas de proficiência do Saeb**. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/escalas_de_proficiencia_do_saeb.pdf. Acesso em 10 fev. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Matriz Referência ENEM**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sistema de Avaliação da Educação Básica**: resultados. Brasília, DF: Inep, 2022.

BUCHANAN, R. **Wicked problems in design thinking**. Design Issues, v. 8, n. 2, p. 5-21, 1992.

CASCIO, J. A educação em um mundo cada vez mais caótico. [Entrevista cedida a] David Thornburg. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 1, p. 101-105, jan./abril 2021. Disponível em: https://www.dn.senac.br/wp-content/uploads/2018/05/BTS_47.1.pdf. Acesso em: 19 mar. 2023.

CASCIO, J. Facing the age of chaos. **Medium**, 29 abr. 2020. Disponível em: <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d>. Acesso em: 19 mar. 2023.

CHURCHMAN, C. W. **Wicked problems**. Management Science, v. 14, n. 4, B141-B142, dez. 1967. Disponível em: <https://punkrockor.files.wordpress.com/2014/10/wicked-problems-churchman-1967.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2022.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, B. C. G da. **Comunicação e educação na era digital**: reflexões sobre estética e virtualização. CMC: Comunicação, Mídia e Consumo, São Paulo, v. 7, n. 19, p. 87-103, jul. 2010. Disponível em: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/196>. Acesso em: 19 jun. 2022.

DAVINI, M. C. **La formación docente em cuestión**: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós, 1995.

DELEUZE, G. **Rizhome**. Paris: Les éditions de Minuits, 1976.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia: v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma exposição. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DOLABELA, F. **Pedagogia empreendedora**. São Paulo: Ed. de Cultura, 2003.

DRUCKER, P. F. **Management**: tasks, responsibilities, practices. New York, NY: Harper & Row, 1974.

DULCI, T. M. S.; QUEIROGA JÚNIOR, T. M. "Professores-youtubers": análise de três canais do Youtube voltados para o ensino de História. **Revista Escritas do**

Tempo, Marabá/PA, v. 1, n. 1, p. 4-29, mar./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/410/62>. Acesso em: 25 jan. 2023.

DWECK, C. S. **Mindset: a nova psicologia do sucesso**. São Paulo: Objetiva, 2017.

FREIRE, K. de M. Inovação social dirigida pelo design. *In*: OLIVEIRA, A. J.; FRANZATO, C.; DEL GAUDIO, C. (Orgs.). **Ecovisões projetuais: pesquisas em design e sustentabilidade no Brasil**. São Paulo: Blucher Open Access, 2017.

FREIRE, K.; OLIVEIRA, C. M. M. **Soluções habilitantes para formação de comunidades criativas: um caminho possível do design para inovação social**. *In*: Amilton J. V. Arruda. (Org.). **Design e Inovação Social**. 1ed. São Paulo: Blucher, 2017, v. 1, p. 109-131. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/article-details/06-20516>. Acesso em: 08 nov. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2000.

GARRUTTI, E. A.; SANTOS, S. R. A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, Marília/SP, v. 4, n. 2, 2004. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/view/92>. Acesso em: 19 mar. 2023.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: UNESCO, 2020. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 15 fev. 2022.

GRAY, D. **Empathy Map Canvas**. XPLANE, 2017. Disponível em: <https://gamestorming.com/wp-content/uploads/2017/07/Empathy-Map-Canvas-006.pdf>. Acesso em 11 fev. 2023.

HUANG, J. **Teacher autonomy in language learning: a review of the research**. *In*: RESEARCH studies in education. Hong Kong: Faculty of Education University of Hong Kong, 2005.

INSTITUTO PENÍNSULA (IP). **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: IP, 2021. 75 p. Disponível em: <https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2022/01/Pesquisa-atratividade-2021.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2022.

INSTITUTO PENÍNSULA (IP); FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV). Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP). Centro de Estudos em Administração Pública e Governo (CEAPG). **Pesquisa sobre demanda e oferta de professores no Brasil: relatório consolidado**. São Paulo: IP; FGV, 2020. 44 p. Disponível em: <https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2022/01/OFERTA-E-DEMANDA-CONSOLIDADO.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2022.

KIERULFF, H. E. Can entrepreneurs be developed? **Michigan State University Business Topics**, v. 23, n. 1, p. 39-44, 1975.

LAKER, D. R.; POWELL, J. L. The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. **Human resource Development Quarterly**, v. 22, n. 1, p. 111-122, 2011.

MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28020/29816>. Acesso em: 19 jun. 2022.

MANZINI, E. Design culture and dialogic design. **Design Issues**, v. 32, n. 1, p. 52-59, 2016. Disponível em: https://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/DESI_a_00364. Acesso em: 15 fev. 2022.

MANZINI, E. **Design para inovação social e sustentabilidade**: comunidades criativas, organizações colaborativas e novas redes projetuais. Rio de Janeiro: E-Papers, 2008.

MANZINI, E. **Design**: quando todos fazem design: uma introdução ao design para a inovação social. São Leopoldo: UNISINOS, 2017.

MANZINI, E. Making things happen: social innovation and design. **Design Issues**, v. 30, n. 1, p. 57-66, 2014. Disponível em: <https://direct.mit.edu/desi/article-abstract/30/1/57/69137/Making-Things-Happen-Social-Innovation-and-Design>. Acesso em: 19 jun. 2022.

MANZINI, E.; JÉGOU, F. Design dos cenários. In: BERTOLA, P.; MANZINI, E. **Design multiverso**: notas de fenomenologia do design. Milano: POLIDesign, 2006. p. 189-207.

MERONI, A. Strategic design: where are we now: reflection around the foundations of a recent discipline. **Strategic Design Research Journal**, v. 1, n. 1, p. 31-38, 2008.

MONTEIRO, J. C. S. Dá um like, se inscreve no canal e compartilha o vídeo: a atuação de professores como *booktubers* no Youtube. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 6, mar. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2448>. Acesso em: 25 jan. 2023.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 19 jun. 2022.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 13-21, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189117821002.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2023.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MOURÃO, N. M.; ENGLER, R. C. Design e turismo: uma prática sustentável em comunidades criativas em São Sebastião das Águas Claras (MG). **Revista Brasileira de Ecoturismo (RBEcotur)**, São Paulo, v. 12, n. 2, maio/jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/ecoturismo/article/view/6275>. Acesso em: 08 fev. 2023.

NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION (NIE). **A teacher education model for the 21st Century (TE21)**: a report by the National Institute of Education, Singapore. Singapore: NIE, 2010. Disponível em: https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/te21_docs/te21_executive-summary_14052010---updated.pdf. Acesso em: 15 fev. 2022.

NEUENDORF, K. A. **The content analysis guidebook**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2002.

NICOLAU, I. **O conceito de estratégia**. Lisboa: ISCTE, 2001. Disponível em: <https://student.dei.uc.pt/~nfnt/conceito%20estrategia.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2023.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.
NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação**: um tesouro a descobrir – Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI. Brasília, DF: UNESCO; Fundação Faber-Castell, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

PARANÁ (Estado). Secretaria da Educação. **Publicada nova tabela salarial dos professores da rede estadual de ensino**. Curitiba: Secretaria da Educação, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Publicada-nova-tabela-salarial-dos-professores-da-rede-estadual-de-ensino>. Acesso em: 19 mar. 2023.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PISCHETOLA, M. **Inclusão digital e educação**: a nova cultura da sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PRETTO, N. L. **Uma escola sem/com futuro**: educação e multimídia. Campinas, SP: Papirus, 1996.

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, M. P. História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico. **Temporalidades – Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 410-434, maio/ago. 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/5635/3568>. Acesso em: 15 fev. 2022.

RITTEL, H.; WEBBER, M. Dilemmas in general theory of planning. **Policy Sciences**, v. 4, n. 2, p. 155-169, 1973.

RIVAS, A. **América Latina después de PISA**: lecciones aprendidas de la educación en siete países (2002-2015). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación CIPPEC, 2015.

RÓDIO TREVISAN, K. R. *et al.* Revisão sistemática internacional sobre agravos à saúde mental de professores. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá (Colômbia), v. 40, n. 1, p. 1-15, 2022. Disponível em:

<https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/7532/10553>. Acesso em: 03 dez. 2022.

SANDERS, E. B. N.; STAPPERS, P. J. Co-creation and the new landscapes of design. **CoDesign: International Journal of CoCreation in Design and the Arts**, v. 4, n. 1, p. 5-18, 2008. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15710880701875068>. Acesso em: 18 fev. 2022.

SANTOS, N. L.; GOMES, I. **Transformações e tendências do ensino-aprendizagem na era do digital**: alguns passos para uma arqueologia de um novo saber-poder. *Revista Antropológicas*, Porto, n. 11, p. 143-159, 2009. Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1841/1/143-159.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2022.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Formação Educacional, 1997. p. 77-91.

SEEMILLER, C. **Generation Z**: making a difference their way. Dayton: TEDx, 2017. 1 vídeo (9 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cN0hyudK7nE>. Acesso em: 18 fev. 2022.

SEEMILLER, C; GRACE, M. & ASSOCIATES. **Gen Z global data**. Unpublished data set. 2022.

SINDICATO DAS ENTIDADES MANTENEDORAS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE SÃO PAULO (SEMESP). **Risco de apagão de professores no Brasil**. São Paulo: SEMEST, 2022. Disponível em:

<https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil>. Acesso em: 14 out. 2022.

SINDICATO DOS PROFESSORES DE SÃO PAULO (SINPRO-SP). **Convenção Coletiva dos Professores da Educação Básica 2022/2024-2025**. São Paulo: SINPRO-SP, 2022. Disponível em: <https://www.sinprosp.org.br/convencoes-e-acordo/2/125/3201>. Acesso em: 13 fev. 2023.

STUBER, E. C. **Inovação pelo design**: uma proposta para o processo de inovação através de workshops utilizando o design thinking e o design estratégico. 2012. 203 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Programa de Pós-Graduação em Design, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3514>. Acesso em: 22 fev. 2022.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLqS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2022.

TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey. *In*: DEWEY, J. **Vida e educação**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

TIMES HIGHER EDUCATION. **Latin America University Rankings**. 2022. Disponível em: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2022/latin-america-university-rankings#!/page/0/length/-1/locations/BRA/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/undefined. Acesso em: 18 jan. 2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Curso de Ciências Biológicas**. c2023d. Disponível em: https://sigaa.unb.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=414392. Acesso em: 29 jan. 2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Curso de História**. c2023c. Disponível em: https://sigaa.unb.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=414748. Acesso em: 29 jan. 2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Curso de Letras – Língua Portuguesa e respectiva Literatura**. c2023b. Disponível em: https://sigaa.unb.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=414845. Acesso em: 29 jan. 2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Curso de Matemática**. c2023a. Disponível em: https://sigaa.unb.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=414638. Acesso em: 29 jan. 2023.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). **Curso de Letras**. [2023?b]. Disponível em: <https://graduacao.flch.usp.br/descricao-do-curso>. Acesso em: 28 jan. 2023.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). **Graduação em Ciências Biológicas**. [2023?d]. Disponível em: <https://graduacao.ib.usp.br/historico.html>. Acesso em: 28 jan. 2023.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). **História**. [2023?c]. Disponível em: <https://graduacao.ffmpeg.usp.br/historia>. Acesso em: 28 jan. 2023.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). **Licenciatura em Matemática**. [2023?a]. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/lm/>. Acesso em: 28 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Curso de Graduação em História**. 2023b. Disponível em: <https://historia.grad.ufsc.br/apresentacao/>. Acesso em: 27 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Curso de Graduação em Ciências Biológicas**. 2023c. Disponível em: <https://cienciasbiologicas.grad.ufsc.br/sobre-o-curso/>. Acesso em: 27 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Licenciatura em Matemática – UFSC Blumenau**. 2023a. Disponível em: <https://matematica.blumenau.ufsc.br/apresentacao/>. Acesso em: 27 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Vestibular UFSC/2022: Letras – Língua Portuguesa**. 2022. Disponível em: <https://vestibular2022.ufsc.br/letras-lingua-portuguesa/>. Acesso em: 27 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Curso de Ciências Biológicas**. c2023d. Disponível em: https://sigaa.ufpa.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=148068. Acesso em: 31 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Curso de História Licenciatura**. c2023c. Disponível em: https://sigaa.ufpa.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=5088993. Acesso em: 31 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Curso de Letras – Língua Portuguesa**. c2023b. Disponível em: https://sigaa.ufpa.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?lc=pt_BR&id=148107. Acesso em: 31 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Curso de Matemática**. c2023a. Disponível em: https://sigaa.ufpa.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=148112. Acesso em: 31 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). **Curso de Ciências Biológicas**. c2023d. Disponível em: https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=111635035. Acesso em: 30 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). **Curso de História**. c2023c. Disponível em: https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=111635057. Acesso em: 30 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). **Curso de Letras – Língua Portuguesa**. c2023b. Disponível em: https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?lc=pt_BR&id=118881115. Acesso em: 30 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). **Curso de Matemática**. c2023a. Disponível em: https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=111635066. Acesso em: 30 jan. 2023.

USMA WILCHES, J. A. Teacher autonomy: a critical review of the research and concept beyond applied linguistics. **Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura**, Medellín, v. 12, n. 18, p. 245-275, enero/dic., 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2550/255020488010.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2022.

VAN DIJK, J. **The deepening divide**: inequality in the Information Society. Londres, Nova Delhi: Sage, 2005.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 19. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

WEISS, M. C. Sociedade sensoriada: a sociedade da transformação digital. **Estudos Avançados**, v. 33, n. 95, p. 203-214, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/jPn3NkF6dYx8b56V8snsnQf/?lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2022.

WORLD ECONOMIC FORUM. **The future of jobs**: employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution. Geneva, 2016. Disponível em: <https://reports.weforum.org/future-of-jobs-2016/chapter-1-the-future-of-jobs-and-skills>. Acesso em: 12 fev. 2022.

ZHUKOVA, O. *et al.* Formation of soft-skills in future teachers in the context of teaching practice in a pandemic. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 14, n. 33, e16584, 2021. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/16584/12321>. Acesso em: 19 mar. 2023.

ZIP RECRUITER. **The Most Regretted and Most Loved College Majors**. 2022. Disponível em: <https://www.ziprecruiter.com/blog/regret-free-college-majors>. Acesso em 15 jan. 2023.

ZURLO, F. Design strategico. *In: XXI Secolo*, Gli spazi e le arti; Enciclopedia Treccani, Roma, v. IV, 2010. Disponível em: https://www.treccani.it/enciclopedia/design-strategico_%28XXI-Secolo%29/. Acesso em: 03 fev. 2023.

ZURLO, F. **Un modello di lettura per il design strategico**: la relazione tra design e strategia nell'impresa contemporanea. 1999. 247 p. Dottorato di Ricerca (Disegno Industriale) – XI Ciclo. Politecnico di Milano, Milano, 1999.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA ENTREVISTA



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética é responsável por assegurar os cuidados éticos da pesquisa com seres humanos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE ENTREVISTA

Você está convidado/a a participar da pesquisa intitulada “Cenários futuros para a formação de professores autônomos em tempos de transformação digital: uma abordagem por meio do Design Estratégico”, que tem como principal objetivo propor estratégias para a formação de professores autônomos em tempos de transformação digital e é realizada pela pesquisadora Lara Maria Luft e sua orientadora Debora Barauna.

A pesquisa é integrante do Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), coordenado pela Prof. Dr. Guilherme Englert Corrêa Meyer. Esta pesquisa faz parte do desenvolvimento do processo de obtenção de título de mestre em Design Estratégico pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Estamos solicitando sua autorização, a fim de que você possa participar da realização de entrevistas informais/semiestruturadas presenciais e/ou online para a contextualização da pesquisa. As entrevistas serão registradas por meio de gravação via plataforma online e/ou dispositivo móvel e por meio de anotações sintéticas pela pesquisadora e estarão à disposição do entrevistado a qualquer momento. Todo o processo será conduzido pela Pesquisadora Responsável.

Os dados obtidos serão colocados anonimamente à disposição dos pesquisadores responsáveis, conforme previsto por lei. O maior desconforto para você será o tempo que deverá dispor para a realização das entrevistas. Elas não causam nenhuma interferência negativa em relação à sua saúde. Entretanto, você colabora para que sejam desenvolvidos novos conhecimentos científicos acerca das estratégias para a formação de professores no Brasil. Salientamos, também, que a sua participação neste estudo é completamente voluntária e que você poderá desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete nenhum tipo de consequência à sua pessoa.

Você também autoriza o uso de fotos desde que estejam com tarja no rosto a fim de não identificá-lo.

Você pode solicitar novos esclarecimentos, a qualquer momento, por meio do telefone _____ e e-mail _____, com a própria Pesquisadora Responsável.

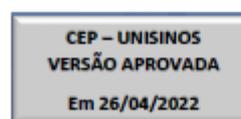
O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está redigido e deve ser assinado em duas vias, das quais uma deve ser entregue ao pesquisador e a outra ficando em posse do participante.

_____, _____ de _____ de 2022.

Nome do Participante

Assinatura do Participante

Pesquisadora
Lara Maria Luft



APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO NO WORKSHOP



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética é responsável por assegurar os cuidados éticos de pesquisa com seres humanos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está convidado/a a participar da pesquisa intitulada "Cenários futuros para a formação de professores autônomos em tempos de transformação digital: uma abordagem por meio do Design Estratégico", que tem como principal objetivo propor estratégias para a formação de professores autônomos em tempos de transformação digital e é realizada pela pesquisadora Lara Maria Luft e sua orientadora Debora Barauna.

A pesquisa é integrante do Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), coordenado pela Prof. Dr. Guilherme Englert Corrêa Meyer. Esta pesquisa faz parte do desenvolvimento do processo de obtenção de título de mestre em Design Estratégico pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Estamos solicitando sua autorização, a fim de que você possa participar da realização de workshop de cenários futuros presencial e/ou online para o desenvolvimento dos métodos da pesquisa (caso seja presencial, a prática se dará na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, campus Porto Alegre (UNISINOS), situado à Av. Unisinos, 950 – Bairro Cristo Rei, São Leopoldo/RS, CEP 93022-000, Brasil. Caso seja online, será realizada via plataforma Teams ou Zoom). Não é possível determinar a duração exata desta prática, porém estima-se que ela durará em torno de 4h a 5h, podendo ser dividido em dois dias. Todo o processo será conduzido pela Pesquisadora Responsável.

Os dados obtidos serão colocados anonimamente à disposição dos pesquisadores responsáveis, conforme previsto por lei. O maior desconforto para você será o tempo que deverá dispor para a realização das entrevistas. Elas não causam nenhuma interferência negativa em relação à sua saúde. Entretanto, você colabora para que sejam desenvolvidos novos conhecimentos científicos acerca das estratégias para a formação de professores no Brasil. Salientamos, também, que a sua participação neste estudo é completamente voluntária e que você poderá desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete nenhum tipo de consequência à sua pessoa.

Você também autoriza o uso de fotos desde que estejam com tarja no rosto a fim de não identificá-lo/a.

Você pode solicitar novos esclarecimentos, a qualquer momento, por meio do telefone _____ e e-mail _____, com a própria Pesquisadora Responsável.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está redigido e deve ser assinado em duas vias, das quais uma deve ser entregue ao pesquisador e a outra ficando em posse do participante.

_____, _____ de _____ de 2022.

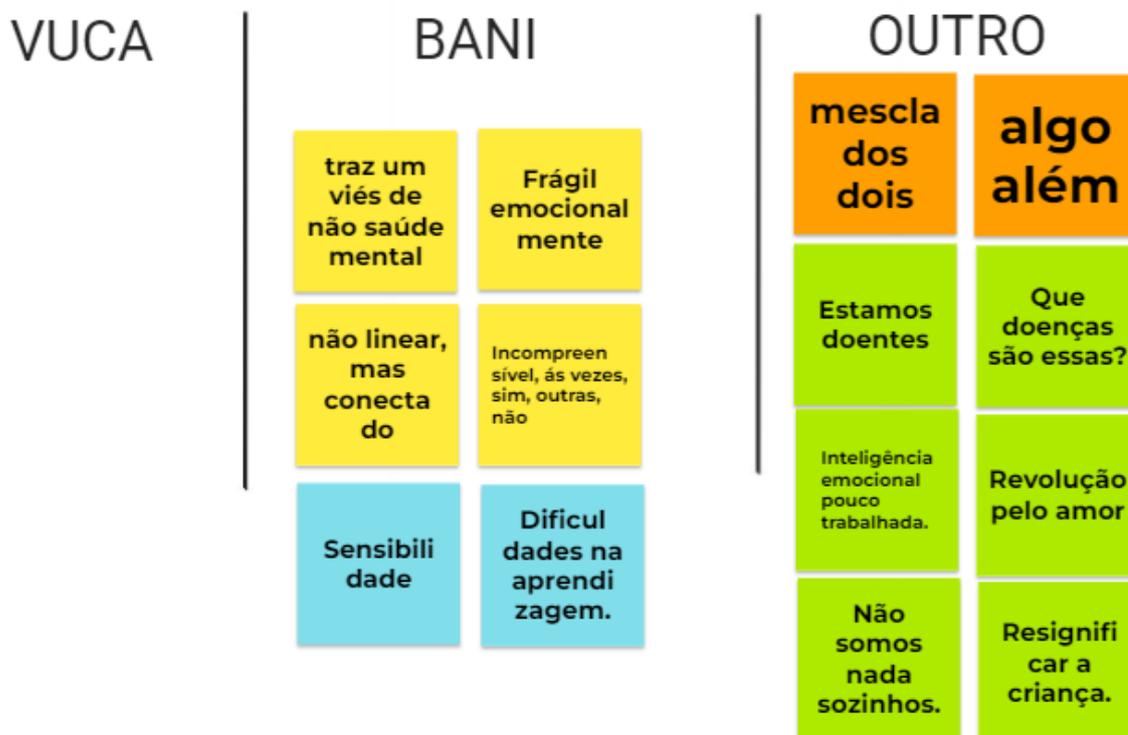
Nome do Participante

Assinatura do Participante

Pesquisadora
Lara Maria Luft

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em 26/04/2022

APÊNDICE C – ATIVIDADE 1: GRUPO 1: GERAÇÃO Z



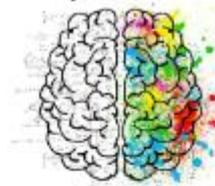
Fonte: Jamboard Grupo 1 (2022).

APÊNDICE D – ATIVIDADE 2: GRUPO 1: GERAÇÃO Z

Habilidades



Competências



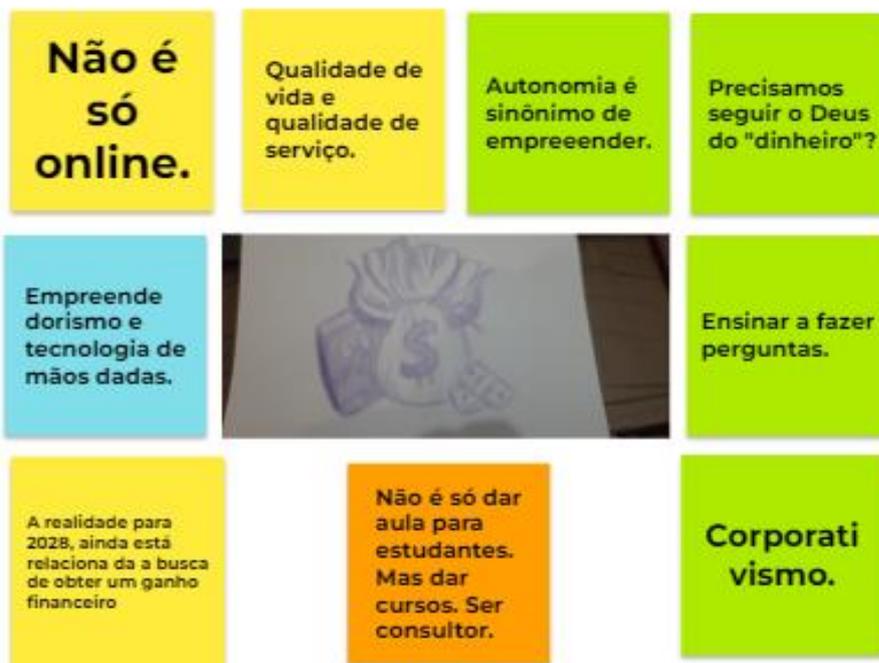
Conhecimentos e/ou saberes



Atitudes



Fonte: Jamboard Grupo 1 (2022).

APÊNDICE E – ATIVIDADE 3.2: GRUPO 1: GERAÇÃO Z

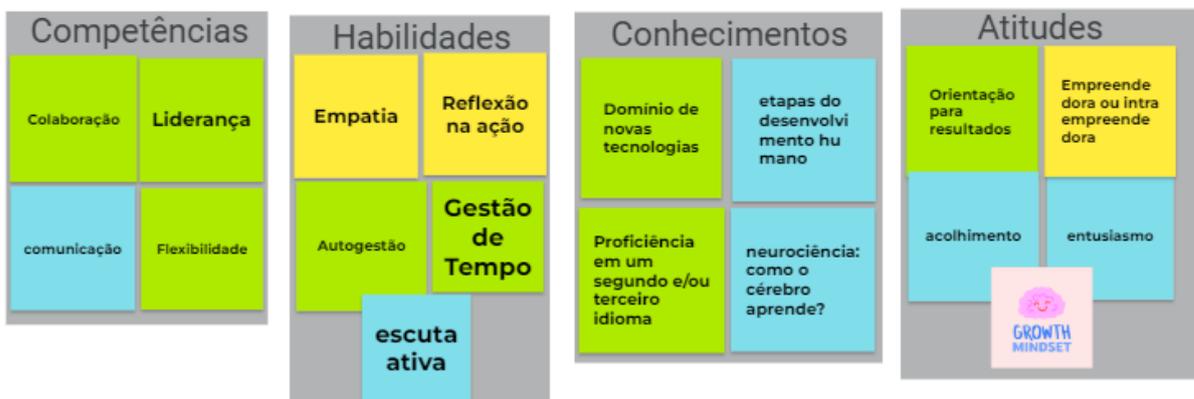
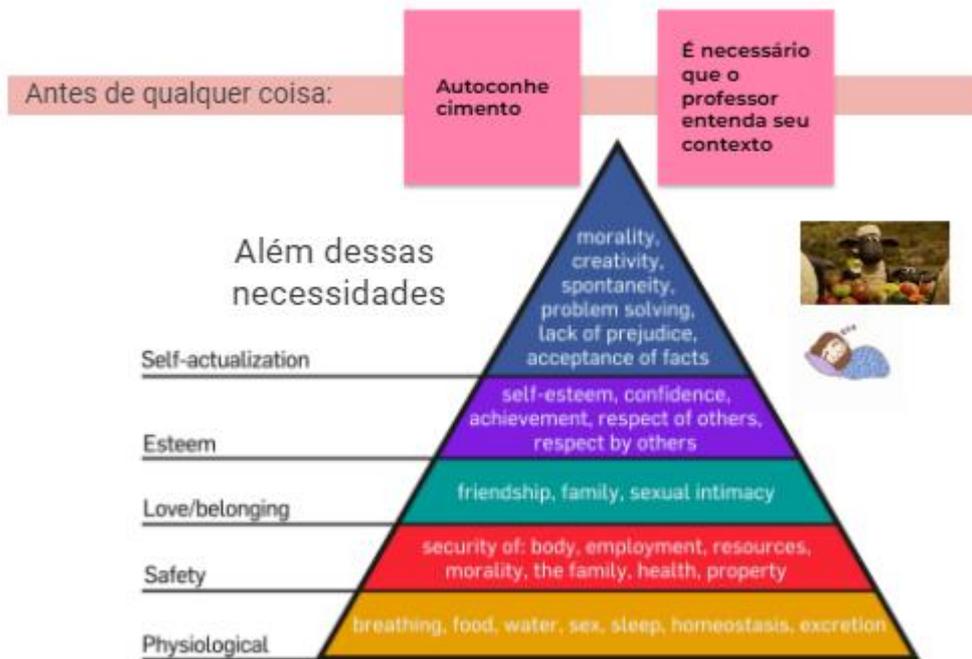
Fonte: Jamboard Grupo 1 (2022).

APÊNDICE F – ATIVIDADE 1: GRUPO 2: NÃO GERAÇÃO Z



Fonte: Jamboard Grupo 2 (2022).

APÊNDICE G – ATIVIDADE 2: GRUPO 2: GERAÇÃO Z



Fonte: Jamboard Grupo 2 (2022).

APÊNDICE H – ATIVIDADE 3.1: GRUPO 2: NÃO GERAÇÃO Z



Fonte: Jamboard Grupo 1 (2022).