



ELISA PEREIRA MURAD

**AÇÕES EMPREENDEDORAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO:
HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO NO
CONTEXTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL**

LAVRAS – MG

2022

ELISA PEREIRA MURAD

**AÇÕES EMPREENDEDORAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO: HISTÓRIAS DE
FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO NO CONTEXTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL**

Tese apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, área de concentração em Organizações, Gestão e Sociedade, para obtenção do título de Doutora.

Orientadora

Prof.^a Dr.^a Daniela Meirelles Andrade

LAVRAS – MG

2022

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Murad, Elisa Pereira.

Ações empreendedoras sociais na educação: Histórias de
formação e transformação no contexto de inovação educacional /
Elisa Pereira Murad. - 2022.

184 p.: il.

Orientador(a): Daniela Meirelles Andrade.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Lavras, 2022.
Bibliografia.

1. Ação Empreendedora Social. 2. Empreendedorismo Social.
3. Educação. I. Andrade, Daniela Meirelles. II. Título.

ELISA PEREIRA MURAD

**AÇÕES EMPREENDEDORAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO: HISTÓRIAS DE
FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO NO CONTEXTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL**

**SOCIAL ENTREPRENEURIAL ACTIONS IN EDUCATION: STORIES OF
EDUCATION AND TRANSFORMATION IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL
INNOVATION**

Tese apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, área de concentração em Organizações, Gestão e Sociedade, para obtenção do título de Doutora.

APROVADA em 08 de março de 2022.

Prof. Dr. Juvêncio Braga de Lima FUMEC

Prof. Dr. Alex Fernando Borges UFU

Prof. Dr. José de Arimatéia Dias Valadão UFLA

Prof. Dr. Dany Flávio Tonelli UFLA

Prof.^a Dr.^a. Daniela Meirelles Andrade
Orientadora

LAVRAS – MG

2022

À minha família.

AGRADECIMENTOS

Começo meus agradecimentos àqueles que estiveram ao meu lado me oferecendo muita força, a cada segundo, durante minha trajetória: meus pais, Jorge e Clarita. Serei sempre grata por todo apoio e suporte, com tanto amor envolvido. Eles são minha grande fonte de luz, inspiração e aprendizado, os quais sempre se dedicaram à educação de seus filhos. Dito isso, também agradeço meus queridos irmãos, Ivan e Renato, que estiveram ao meu lado me dando apoio e carinho. São meus verdadeiros amigos.

Agradeço a minha família, em especial minhas queridas tias, professoras exemplares, assim como minha mãe, que sempre se dedicaram e se dedicam à educação e à construção de um mundo melhor. Agradeço a meus amigos e professores de todos esses anos de trajetória acadêmica, e a meu companheiro Lucas, o qual muito me encorajou e me acompanhou, compartilhando afeto, ideias, sonhos e aprendizados.

Quanto aos anos de doutorado, muitos desafios foram enfrentados e, ao meu lado, pude contar com minhas amigas e colegas, Samanta e Rafaela, pelas quais tenho enorme gratidão, pela parceria, apoio e força na realização das disciplinas e durante nossas pesquisas. Uma ajudando a outra. Isso possibilitou que grande parte desse processo pudesse ser realizado com maior leveza e reflexão.

Agradeço a minha orientadora, Daniela, pela qual tenho grande admiração. Levarei comigo os ensinamentos e o exemplo de uma profissional que acredita em seus alunos e alunas, e se dedica para contribuir com seus processos de aprendizagem e formação. Seu apoio e sua orientação me possibilitaram trabalhar com uma temática que, há anos, já possuía o interesse e a vontade de pesquisar.

Foram quatro anos de muito aprendizado, bem como crescimento pessoal e profissional. Sou muito grata à Universidade Federal de Lavras, aos professores e a toda equipe do Programa de Pós-Graduação em Administração, pela oportunidade dessa importante realização, que me transformou por completo e me formou a profissional que sou hoje, com propósito bem definido e com afinco em contribuir com uma melhor educação para o País.

Em se tratando de educação, nomes relevantes vem à mente e com eles os membros dos projetos Missão Galo e Células Motivadoras, aos quais agradeço imensamente a oportunidade de poder realizar a pesquisa e poder comunicar suas mensagens de transformação de territórios, de construção de caminhos possíveis e de formação de novos agentes de transformação.

Finalizo esta etapa com grande felicidade e enorme satisfação, sabendo que muito há por vir, pois este é apenas o começo. Trago um pouco de cada um em mim, e o sentimento de enorme gratidão por cada troca realizada e cada lembrança construída.

RESUMO

A tese tem como tema as ações empreendedoras sociais na educação básica no contexto de inovação educacional. Aborda-se que, diante de uma realidade complexa composta por múltiplas dimensões, faz-se necessário desenvolver práticas inovadoras e processos de aprendizagem em que alunos se tornem sujeitos ativos na construção do conhecimento e na busca de soluções para os problemas sociais. Para isso, é importante uma educação que valorize a combinação dos saberes e proporcione um aprendizado que vá além das tradicionais salas de aula, explorando a potencialidade educativa de diferentes espaços e relações, em uma perspectiva cooperativa e solidária. Nesse contexto, se desenvolve a Ação Empreendedora Social (AES), contemplando a relação entre diferentes atores com foco em gerar transformações sociais, a partir da educação, estimulando o protagonismo social por meio de ações dialógicas e colaborativas. Portanto, a fim de compreender como ocorrem essas ações no contexto educacional, a pesquisa tem como problema: Como se configura o processo de desenvolvimento de uma AES e os elementos constituintes no contexto de inovação educacional? Diante disso, tem como objetivo compreender o processo e os elementos constituintes de uma AES no contexto de inovação educacional. Para tanto, foi realizado um estudo de caso de abordagem qualitativa de dois projetos desenvolvidos por estudantes em conjunto com seus professores, com o propósito de criar soluções para as problemáticas identificadas em suas realidades, de modo a gerar mudanças positivas e significativas. São projetos que se destacam pelo protagonismo dos estudantes, pelo trabalho em equipe, pela criatividade e pela empatia, elementos esses que os tornaram reconhecidos por um programa nacional, integrante de um movimento global, que premia iniciativas na educação. Para o levantamento de dados, foram utilizadas como técnicas a análise de documentos e a realização de entrevistas semiestruturadas. Para a análise dos dados, foi realizada a Análise de Narrativa. Assim, buscou-se analisar o processo da AES, tendo em vista os elementos que foram elaborados a partir da fundamentação teórica e do contato com o campo, os quais são: o agente; ação coletiva e cooperativa; identificação de oportunidades; desenvolvimento da solução; intervenção; e geração de valor social. A partir disso, foi possível analisar as iniciativas e o contexto de inovação educacional, e assim compreender o processo de uma AES na Educação, culminando na criação de um esquema teórico para embasar novas ações inovadoras pela educação que visem gerar valor social. Por meio dos resultados, foi possível identificar que os projetos desenvolvidos envolveram um processo de aprendizagem em que alunos, com a orientação de seus professores, realizaram reflexões, questionamentos e investigações, definiram problemáticas e empreenderam ações. A partir da interação com a comunidade e com os saberes do território, criaram soluções inovadoras para os problemas identificados, combinando conhecimentos e gerando intervenções. Com isso, evidencia-se o potencial dos estudantes de gerar mudanças positivas em seu meio. Assim, conclui-se que a AES é um importante caminho para o desenvolvimento de novas práticas na educação que visam desenvolver estudantes como agentes de transformações, ao atuarem em iniciativas que geram valor social.

Palavras-chave: Ação Empreendedora Social. Educação Básica. Empreendedorismo Social. Transformação Social. Educação.

ABSTRACT

The thesis has as its theme the social entrepreneurial actions in basic education in the context of educational innovation. It is discussed that in the face of a complex reality composed of multiple dimensions, it is necessary to develop innovative practices and learning processes in which students become active subjects in the construction of knowledge and the search for solutions to social problems. For this, an education that values the combination of knowledge and provides learning that goes beyond traditional classrooms is important, exploring the educational potential of different spaces and relationships, in a cooperative and solidary perspective. In this context, the Social Entrepreneurial Action (AES) is developed, contemplating the relationship between different actors with a focus on generating social transformations, based on education, stimulating social protagonism through dialogic and collaborative actions. Therefore, to understand how these actions occur in the educational context, the research has the following problem: How is the development process of an AES configured and the constituent elements in the context of educational innovation? Therefore, it aims to understand the process and the constituent elements of an AES in the context of educational innovation. To this end, a case study of a qualitative approach was carried out on two projects developed by students together with their teachers to create solutions to the problems identified in their realities, to generate positive and significant changes. These are projects that stand out for their student protagonism, teamwork, creativity and empathy, elements that have made them recognized by a national program, part of a global movement that rewards initiatives in education. For data collection, document analysis and semi-structured interviews were used as techniques. For data analysis, Narrative Analysis was performed. Thus, we sought to analyze the AES process given the elements that were elaborated from the theoretical foundation and contact with the field, which are: the agent; collective and cooperative action; identification of opportunities; solution development; intervention; and generation of social value. From this, it was possible to analyze the initiatives and the context of educational innovation, and thus understand the process of an AES in Education, culminating in the creation of a theoretical framework to support new innovative actions for education that aim to generate social value. Through the results, it was possible to identify that the projects developed involved a learning process in which students, with the guidance of their teachers, carried out reflections, questions and investigations, defined problems and took actions. From the interaction with the community and with the knowledge of the territory, they created innovative solutions to the problems identified, combining knowledge and generating interventions. With this, the potential of students to generate positive changes in their environment is evidenced. Thus, it is concluded that AES is an important path for the development of new practices in education that aim to develop students as agents of transformation, by acting in initiatives that generate social value.

Keywords: Social Entrepreneurial Action. Basic education. Social Entrepreneurship. Social Transformation. Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Quatro pilares do conhecimento	62
Figura 2 - Elementos de uma inovação educacional	67
Figura 3 - Esquema teórico da Ação Empreendedora Social no Contexto de Inovação Educacional	73
Figura 4 - O Galo: Monumento localizado em São Gonçalo do Amarante - RN.....	94
Figura 5 - Estudantes jogando	95
Figura 6 - O jogo de tabuleiro	96
Figura 7 - Aplicação do jogo em uma escola do município: intervenção	97
Figura 8 - Grupo reunido trabalhando na confecção de um material	98
Figura 9 - Palestra realizada pelo projeto	99
Figura 10 - Aplicativo "Células Motivadoras"	100
Figura 11 - Reunião dos membros do projeto	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais contribuições sobre Ação Empreendedora (Continua).....	26
Quadro 2 - Principais contribuições sobre Ação Empreendedora Social (Continua).....	31
Quadro 3 - Principais contribuições sobre Inovação Educacional (Continua).....	41
Quadro 4 - Dados da pesquisa (Continua).....	89
Quadro 5 - Casos analisados sob o contexto de inovação educacional (Continua).....	113
Quadro 6 - Quadro síntese da Ação Empreendedora Social em Contexto de Inovação Educativa dos projetos (Continua).....	153

LISTA DE SIGLAS

AE	Ação Empreendedora
AES	Ação Empreendedora Social
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EI	Estudantes Integrantes
EMEF	Escolas Municipais de Ensino Fundamental
ES	Empreendedorismo Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MIT	<i>Massachusetts Institute of Technology</i>
RC	Realismo Crítico
RPG	<i>Role-Playing Game</i>
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Justificativas para a pesquisa	19
1.2	Organização da tese.....	21
2	REVISÃO DE LITERATURA	23
2.1	Ação empreendedora.....	23
2.2	Ação empreendedora social	28
2.3	Inovação educacional	32
2.3.1	Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs.....	33
2.3.2	A inovação educacional para além das TICs	37
2.4	Caminhos a percorrer	45
3	REFERENCIAL TEÓRICO	47
3.1	Empreendedorismo: delineando o conceito	47
3.1.1	Pressupostos norteadores do campo do empreendedorismo	51
3.2	Empreendedorismo social: a ação.....	53
3.2.1	A abordagem da ação empreendedora social	55
3.3	Inovação educacional: a formação.....	59
3.4	Ação empreendedora social na educação: a transformação.....	67
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	81
4.1	Pressupostos ontológicos e epistemológicos.....	81
4.2	Características da pesquisa.....	84
4.3	Contexto de estudo e sujeitos da investigação.....	85
4.4	Levantamento de dados	88
4.5	Análise de dados	91
5	HISTÓRIAS DE AÇÃO E TRANSFORMAÇÃO EM CONTEXTO DE INOVAÇÃO	93
5.1	Missão Galo.....	93
5.2	Células Motivadoras.....	97
5.3	O contexto de inovação educacional	101
6	O PROCESSO DA AÇÃO EMPREENDEDORA SOCIAL EM CONTEXTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL	115
6.1	O agente	115
6.2	Ação coletiva e cooperativa.....	120
6.3	Identificação de oportunidades	125

6.4	Desenvolvimento da solução	129
6.5	Intervenção.....	134
6.6	Geração de valor social	138
7	A ABORDAGEM DA AÇÃO EMPREENDEDORA SOCIAL NA EDUCAÇÃO 156	
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
	REFERÊNCIAS.....	166
	APÊNDICE A – Roteiros de entrevista	180
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	183

1 INTRODUÇÃO

Nesta tese, é abordada a perspectiva das Ações Empreendedoras Sociais (AES) em contexto de Inovação Educacional no ensino básico, tendo em vista uma formação que busca lidar com a complexidade da realidade, ampliando espaços de aprendizagem, desenvolvendo práticas inovadoras e gerando processos em que alunos atuam como agentes de transformações, criando valor social.

A partir disso, entende-se que a formação deve ser voltada para desenvolver o indivíduo pelo estímulo à criatividade para que ele consiga resolver problemas da sua realidade, gerando novos saberes (BASSI, 2017; CANÁRIO, 1999; FROST, 2012), a serem integrados e colocados em prática (MORIN, 2000). Dessa forma, o ensinar não pode corresponder a uma transferência de conhecimento por parte do professor, mas sim possibilitar que o aluno desenvolva e construa seu próprio conhecimento (FREIRE, 1996).

Posto isso, identifica-se a necessidade de criar ambientes educativos inovadores que possibilitem uma formação que corresponda aos desafios da contemporaneidade (NÓVOA, 2009). Em face a essa demanda, vê-se surgir, no Brasil, a partir da segunda década do século XXI, um movimento de renovação educacional que questiona a escola tradicional, a partir de um discurso que tem como base ideias inovadoras, de mudança e transformação, envolvendo diferentes atores da sociedade (BARRERA, 2016).

Diante disso, para este trabalho, tem-se como concepção de inovação educacional o conceito defendido por Barrera (2016). Este trata-se de um processo intencional de mudança de práticas educativas, desenvolvido por um sujeito, grupo ou sociedade, o qual incorpora um ou mais aspectos novos à prática. Assim, são realizadas mudanças nos métodos de ensino, nos materiais e nos currículos (CAMPOLINA, 2012), possibilitando uma aprendizagem relevante tanto para o aluno quanto para a comunidade (SCOTT, 2015), com o propósito de formar indivíduos como sujeitos ativos, capazes de gerarem transformações sociais (ABRAMOVAY, 2003; BASSI, 2017; PACHECO, 2017).

Logo, a educação não deve se limitar à construção de um estoque básico de conhecimentos para cada aluno, mas sim realizar uma articulação entre o que é necessário para ocorrer o desenvolvimento local e os conhecimentos correspondentes para tal, oferecendo à criança e ao jovem uma formação voltada à intervenção em sua realidade, para que a educação seja um instrumento de transformação local (DOWBOR, 2009).

Por isso a necessidade de processos de aprendizagem que proporcionem atividades colaborativas em busca de soluções para os problemas e desafios complexos existentes na sociedade (SCOTT, 2015). Diante disso, a Ação Empreendedora Social (AES) na Educação se apresenta como oportunidade de um processo de aprendizagem para que crianças e jovens possam desenvolver um conjunto de competências e valores (MARZANA et al., 2014; DOBELE, 2016), assim como fortalecer a cidadania e o engajamento cívico (MARZANA et al., 2014).

Trata-se de um processo que visa à formação integral do estudante, contemplando as dimensões afetiva, intelectual e social, a partir da integração entre diferentes espaços e agentes do território (SINGER, 2013, 2016). Com isso, favorece o desenvolvimento de sujeitos ativos, críticos e protagonistas (BASSI, 2017), a partir de ações dialógicas (FREIRE, 1987), cooperativas (MELLO; CORDEIRO, 2010) e reflexivas (SÁ; MELLO, 2012), com o objetivo de gerar a transformação social.

Dessa forma, caracteriza-se como uma AES por se relacionar a um processo que envolve soluções inovadoras e a combinação de recursos com vistas a explorar oportunidades para catalisar mudanças e atender às necessidades da população (MAIR; MARTI, 2006). Assim, para este trabalho, a abordagem da AES é entendida como um processo de identificação de oportunidades e mobilização de recursos com o propósito de atingir um objetivo social, contemplando soluções para os problemas sociais (MAIR; MARTI, 2006; MONTGOMERY; DACIN; DACIN, 2012), abrangendo relações entre diferentes atores sociais de um determinado contexto (MONTGOMERY; DACIN; DACIN, 2012).

Então, de forma a analisar o processo de formação de indivíduos e de geração de transformação social, é abordado o empreendedorismo social (ES) na perspectiva de ações, as quais ocorrem por meio da interação entre os indivíduos, em relação a situações específicas de um contexto social e histórico (BERGLUND, 2005; SPEDALE; WATSON, 2014), em um processo que envolve um conjunto de conhecimentos, crenças e motivação para o ato de empreender (MCMULLEN; SHEPHERD, 2006).

As oportunidades são identificadas pelos sujeitos da ação, a partir da busca por informações, da capacidade cognitiva, da capacidade de avaliação (FAIA; ROSA; MACHADO, 2014; SHANE; VENKATARAMAN, 2000), do repertório de informações e das experiências vividas (FAIA; ROSA; MACHADO, 2014; GARTNER, 1985). A partir desse repertório, os indivíduos criam esquemas mentais que irão proporcionar uma estrutura para o reconhecimento de oportunidades (SHANE; VENKATARAMAN, 2000).

Assim, identifica-se que, por meio do contexto de inovação educacional, é possível formar indivíduos para gerar inovações sociais, com o objetivo de resolver os problemas existentes (WORSHAM, 2012), resultando em práticas positivas tanto na perspectiva do desenvolvimento do indivíduo como também na geração de impacto na sociedade (DOBELE, 2016).

Então, tendo em vista uma educação inovadora que busca gerar transformação social, é abordada a AES, de modo que seja possível compreender como ocorre o processo e a formação de indivíduos, com foco na geração de transformações sociais. Diante disso, surge o seguinte questionamento: Como se configura o processo de desenvolvimento de uma AES e os elementos constituintes no contexto de inovação educacional?

Diante dessa questão, apresenta-se a seguinte tese:

A Ação Empreendedora Social na Educação trata-se de um processo que ocorre a partir de práticas inovadoras na educação, em que alunos em conjunto com seus professores, desenvolvem um processo de aprendizagem baseado em uma iniciativa com propósito de gerar soluções para os problemas sociais, por meio de uma ação de caráter coletivo e cooperativo. A partir da identificação de oportunidades e da mobilização de recursos, são elaboradas soluções inovadoras e geradas intervenções no meio, contemplando o protagonismo social dos estudantes, a produção e compartilhamento de conhecimentos, e o envolvimento de diferentes atores e saberes do território. Com isso, há a formação de indivíduos como agentes de transformações, a aproximação da escola com a comunidade, e a geração de valor social.

Dessa forma, de modo a apresentar evidências que fundamentem a tese, respondendo ao problema de pesquisa, este estudo tem como objetivo geral compreender o processo e os elementos constituintes de uma AES, no contexto de inovação educacional de duas iniciativas brasileiras, o Missão Galo e o Células Motivadoras. Como objetivos específicos, tem-se: a) descrever e analisar o contexto histórico das iniciativas; b) descrever e analisar as inovações educacionais; c) analisar os elementos e o processo de desenvolvimento das AESs.

Assim, tendo em vista os objetivos da pesquisa, optou-se pela realização de um estudo de caso de abordagem qualitativa, a partir de dois projetos desenvolvidos por estudantes e seus professores, os quais tinham como propósito gerar mudanças positivas em suas realidades: o Missão Galo e o Células Motivadoras.

O Missão Galo foi criado, em 2018, por estudantes do ensino médio e professores de uma escola pública em São Gonçalo do Amarante, no Rio Grande do Norte, cidade próxima da capital brasileira Natal. A iniciativa surgiu, a partir da curiosidade a respeito de um monumento de 12 metros de altura localizado no centro do município. Assim, em 2018, formou-se um grupo

constituído por dois professores e quatro alunas, os quais começaram a trabalhar em um projeto de pesquisa, buscando entender qual era o significado do monumento e verificar o conhecimento que as pessoas possuíam a respeito dele. A problemática trabalhada foi o desconhecimento da população a respeito do significado da escultura e de sua própria cultura e história, demonstrando a falta do senso de pertencimento ao território. Então eles se envolveram em um processo de aprendizagem em busca de solucionar essa questão. Nesse percurso, outros alunos se envolveram com o projeto, somando 10 membros. A partir de muitas pesquisas, eles chegaram a uma solução, a qual trouxe resultados positivos e reconhecimento para o projeto, que continua cada vez mais aprimorado.

Quanto ao Células Motivadoras, este foi desenvolvido, em 2018, por estudantes do ensino médio com apoio de um professor, em uma escola pública em Santana do Cariri, cidade do estado do Ceará. O projeto surgiu, a partir da constatação, feita por duas alunas, sob orientação de seu professor, de uma alta taxa de evasão escolar. Elas começaram a estudar sobre o assunto, por meio de livros e artigos, e, com isso, descobriram motivos que levavam à desistência por parte dos alunos de frequentarem as aulas. Frente a isso, as estudantes desenvolveram várias ações para entender a realidade dos jovens e elaborar soluções de enfrentamento, integrando no processo novos membros para o grupo. A partir das soluções criadas, foi gerado um retorno positivo e significativo para o município, no que tange à diminuição da taxa de evasão escolar, dentre outros resultados.

Esses projetos são interpretados como casos representativos pelo fato de estes apresentarem práticas educacionais inovadoras e terem sido reconhecidos pela iniciativa Criativos da Escola, ligada ao movimento global *Design for Change*, cumprindo critérios de seleção que demonstram o potencial dos projetos de serem transformadores, de evidenciarem o protagonismo dos estudantes e as características de uma iniciativa que envolve empatia, criatividade e trabalho em equipe.

Dessa forma, por meio da análise de documentos e da realização de entrevistas semiestruturadas com os estudantes e professores membros dos projetos, e com o coordenador de uma organização social, buscou-se investigar o processo das AESs, desenvolvido, a partir de um contexto de inovação educacional e da cooperação entre diferentes atores, envolvendo estudantes, professores, poder público, gestão escolar e comunidade.

Buscou-se, a partir dos casos estudados, analisar os elementos e o processo da AES, os quais foram estabelecidos, a partir da pesquisa teórica e do contato com o campo, os quais são: o agente; ação coletiva e cooperativa, identificação de oportunidades; desenvolvimento da solução; intervenção; geração de valor social.

Como pressupostos filosóficos norteadores deste estudo, teve-se o Realismo Crítico, conforme defendido por Bhaskar (2008) e Archer (2020). Buscou-se, assim, a interpretação dos sujeitos a respeito das suas experiências e vivências em relação a um contexto, entendendo a realidade como algo que vai além da compreensão dos atores, em que se perpetua a relação entre agente e estrutura. Assim, tem-se como entendimento que o processo de uma mudança social envolve relações, ações e ideias humanas (ARCHER, 2020), em que as ações ocorrem em um fluxo contínuo e cíclico ao longo do tempo (FLEETWOOD, 2005).

Desse modo, tendo em vista que a identificação de oportunidades é uma questão central do empreendedorismo social (JANSSEN; FAYOLLE; WUILAUME, 2018), e que ele aborda problemas sociais como oportunidades de criar valor social (CORNER; HO, 2010), tem-se, para este trabalho, a perspectiva das oportunidades como identificadas e exploradas, em um olhar alinhado ao Realismo Crítico.

A partir dessa abordagem, são articuladas as temáticas de ação empreendedora social e inovação educacional, de forma a analisar a ação humana em uma perspectiva transformadora, a qual gera mudanças sociais na realidade em que se encontra, tendo em vista um mundo real que existe, independentemente, do conhecimento que se tem sobre ele, o qual vai além da interpretação que os indivíduos realizam. Por isso, pode-se dizer que as explicações teóricas se caracterizam por serem provisórias e falíveis, e dessa forma, pretende-se gerar um conhecimento a partir das interpretações dos sujeitos da pesquisa a respeito de uma realidade específica e de ações contextualizadas.

1.1 Justificativas para a pesquisa

A partir da revisão de literatura realizada sobre inovação educacional, identificou-se a concentração de trabalhos que estudam questões ligadas à implantação de tecnologias da informação e comunicação (TICs) em sala de aula. Diante da ênfase aos recursos tecnológicos, vê-se como necessário apontar que o desenvolvimento de uma inovação educacional não pode estar apenas condicionado ao acesso à novas tecnologias da informação e comunicação, e sim deve se atentar à filosofia educacional envolvida, ao currículo e ao ambiente de aprendizado adequado para o sucesso da inovação (ALIMISIS, 2009).

A respeito da inovação educacional, foi identificada uma carência de investigações que explorem as condições que geram inovação de forma aprofundada e contextualizada (CAMPOLINA, 2012) tratando de diferentes práticas, em especial aquelas voltadas a gerar transformação nas comunidades, visando ao protagonismo social dos alunos e o

desenvolvimento do território. Outra lacuna identificada é a de estudos que analisem o papel desempenhado pelas famílias e pela sociedade civil, bem como a perspectiva dos professores durante o processo de inovação (GIBSON, 2019). Nesse sentido, observa-se a necessidade de uma aproximação entre a escola e a comunidade. Evidencia-se a importância de práticas inovadoras na educação e de intervenção na realidade, gerando mudanças sociais positivas, estimulando o protagonismo social e o desenvolvimento de competências.

Quanto ao empreendedorismo social, identificou-se a necessidade de discutir o fenômeno, a partir de uma visão coletiva considerando o papel de diferentes atores, redes e organizações no processo empreendedor, tendo em vista que, até então, prevalece a interpretação sob um olhar focado apenas no indivíduo (ELFVING, 2015; MELLO; CORDEIRO, 2010; MONTGOMERY; DACIN; DACIN, 2012). Deve-se então, afastar da noção de indivíduo isolado, e olhar para o processo empreendedor (MELLO; CORDEIRO, 2010), mudando o foco até então destinado às abordagens individualistas do discurso empreendedor para tratar de uma dimensão coletiva da atividade empreendedora por meio de iniciativas sociais (DASKALAKI; HJORTH; MAIR, 2015).

Assim, a presente pesquisa aborda o empreendedorismo social na perspectiva de ações que envolvem diferentes atores sociais, constituindo redes reflexivas para realizar as transformações necessárias (SÁ; MELLO, 2012), para além do enfoque voltado à criação de negócios, de modo a analisar a relação existente entre o indivíduo, a organização e a sociedade (SPEDALE; WATSON, 2014). Com isso, entende-se que as inovações não se encontram apenas no mercado, como também na esfera social, ao tratar de ações colaborativas envolvendo diferentes atores da sociedade (ZIEGLER; SCHULZ; RICHTER; SCHRECK, 2014).

No que tange à prática, este estudo pretende contribuir por meio de evidências e conhecimento científico de ações e estratégias que geram avanços e melhorias nas práticas educacionais, com propósito de gerar transformação social. Pretende-se que se tornem referência para o desenvolvimento de novas práticas educativas, nas quais haja geração de valor social e fortalecimento dos laços entre escola e comunidade. Além disso, possibilitem o desenvolvimento dos educandos tendo em vista competências e habilidades necessárias para o futuro (ERSTAD, 2015), por meio de uma educação inovadora que favoreça a formação de sujeitos críticos e protagonistas no mundo (BASSI, 2017).

As demandas de formação desvelam competências a serem desenvolvidas, e nesse contexto vale destacar o documento de caráter normativo denominado Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o qual norteia currículos das redes de ensino no Brasil, como também as propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas, as quais devem estar alinhadas aos

novos aspectos de formação, conforme definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996. A BNCC define um conjunto de aprendizagens essenciais para que o aluno desenvolva ao longo da educação básica, tendo em vista a necessidade de promover uma educação de qualidade com equidade (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020), e nesse contexto são abordados o empreendedorismo e o protagonismo social.

Na BNCC são discutidas 10 competências gerais necessárias para a formação da criança e do jovem, as quais são: utilizar conhecimentos historicamente construídos para entender e explicar a realidade; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital, criando e utilizando tecnologias de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas práticas sociais; valorizar a diversidade de saberes e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação; responsabilidade e cidadania, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020). Com isso, torna-se relevante tratar as relações entre práticas educacionais e ações empreendedoras sociais, de forma a apresentar alternativas e possibilidades de sua integração com o contexto educacional, estando alinhadas às diretrizes da BNCC.

Quanto aos aspectos sociais, este trabalho parte do pressuposto de que a pesquisa acadêmica e a universidade têm o papel de contribuir para o desenvolvimento da sociedade, desenvolvendo pesquisas que tragam benefícios e soluções para as demandas que existem. Assim, esta pesquisa visa contribuir com a realidade educacional, por meio da investigação de projetos que buscam melhorias positivas para o contexto educacional, envolvendo ações que fomentam o protagonismo social e que têm o potencial para gerar transformações na sociedade. Tais aspectos podem contribuir para o planejamento de ações e elaboração de projetos e de políticas públicas na área da educação em diferentes contextos.

Portanto, por meio da tese pretende-se apontar caminhos que favoreçam a prática educativa, visando ao protagonismo social dos estudantes, o que contribui para ampliar o repertório interativo, que irá favorecer a capacidade de intervir de forma ativa e construtiva no contexto escolar e na comunidade (COSTA, 2001).

1.2 Organização da Tese

A tese encontra-se organizada da seguinte forma: após a introdução, apresenta-se a revisão de literatura, a qual compreende a produção de diferentes pesquisas nos temas de Ação

Empreendedora, Ação Empreendedora Social e Inovação Educacional, abrangendo tanto artigos nacionais quanto internacionais.

Em seguida, tem-se o referencial teórico, contemplando trabalhos que orientaram e proporcionaram embasamento à pesquisa, estando em consonância com os objetivos e os pressupostos epistemológicos e ontológicos do trabalho. Após esse momento, tem-se o percurso metodológico adotado, apresentando suas características, os sujeitos da investigação e contexto de estudo, bem como a descrição dos procedimentos de coleta e análise dos dados.

Nos capítulos 5 e 6, são apresentados os resultados e a discussão do estudo. A partir da construção desses capítulos e tendo como base o aporte teórico da pesquisa, foi desenvolvido o capítulo 7, com objetivo de apresentar a abordagem da Ação Empreendedora Social na Educação, que representa a consolidação empírica da tese proposta.

Por fim, no capítulo 8, são apresentadas as considerações finais deste trabalho, contemplando a abordagem da AES desenvolvida, bem como sua relevância e contribuição para o campo do empreendedorismo social e da educação. Assim, foram tratadas a limitação da pesquisa e a sugestão para futuras investigações.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Ação Empreendedora

O Empreendedorismo é um campo de estudos que é abordado sob diferentes pontos de vista, provenientes de diferentes áreas. Mas, de modo geral, identifica-se uma discussão focada no indivíduo empreendedor e suas características (ELFVING, 2015), equiparável a de um ser “especial” (GOMES; LIMA; CAPPELLE, 2013), e “heroico”, negligenciando o importante papel desempenhado por outros atores (MONTGOMERY; DACIN; DACIN, 2012), no processo de empreender.

Nesse campo, embora muito caracterizado por múltiplos paradigmas, a questão de oportunidades tem sido aceita de forma ampla como um elemento de definição do empreendedorismo (DEES, 1998; MAIR; MARTI, 2006). Diante disso, situa-se a abordagem da Ação Empreendedora (AE), em que há um destaque à perspectiva de processo, envolvendo a exploração de oportunidades para geração de soluções inovadoras.

Para a revisão de literatura sobre a temática, foram realizadas pesquisas a fim de obter os trabalhos que versavam sobre o fenômeno, utilizando-se o termo “Ação Empreendedora” na base *SciELO*, e “*Entrepreneurial Action*” na base *Scopus*, buscando abranger artigos publicados, no período de 2009 a 2021. Foram selecionados para o estudo 18 artigos que abordavam o processo da AE e seus elementos, sem ter como foco o indivíduo e suas características.

Então inicialmente, buscou-se o entendimento a respeito do conceito de AE de forma a compreender o processo. Após a análise dos trabalhos, foram identificadas determinadas categorias, as quais são: a) o conceito, b) interpretação das oportunidades, c) tomada de decisão e d) mudanças sociais.

Assim, a AE é uma abordagem relacionada a um processo em que indivíduos identificam oportunidades, avaliam e agem sobre elas, contando com determinadas capacidades que foram adquiridas ao longo da vida e com o acesso a redes de relacionamento e recursos diversos (MOCELIN; AZAMBUJA, 2017), como capital, material e humano (YESSOUFOU; BLOK; OMTA, 2017).

Nesse processo, se destacam os fatores ambientais, os quais moldam a maneira com que os atores descobrem, avaliam e exploram as oportunidades (TABARES et al., 2020). Os fatores ambientais podem ser classificados em instituições formais (leis e regulamentos) e instituições

informais (valores socioculturais e crenças), os quais irão atuar favorecendo ou restringindo a maneira como os atores exploram as oportunidades (TABARES et al., 2020).

A ação ocorre em meio a um ambiente incerto (LEYDEN, 2016; MINTROM; THOMAS, 2018; MOCELIN; AZAMBUJA, 2017; YESSOUFOU; BLOK; OMTA, 2017), onde, frente à complexidade existente, o agente empreendedor realiza simulações mentais, pensando em estratégias a serem seguidas e resultados a serem obtidos, a partir de uma intensa reflexividade com objetivo de diminuir o fator de incerteza (MOCELIN; AZAMBUJA, 2017).

Identificam-se as motivações pessoais e a vontade de agir diante das incertezas, de forma que os atores procuram se adaptar à escassez de recursos por meio de uma estratégia de rede e de desenvolvimento de atributos pessoais, para gerar valor tanto para si mesmos como para a comunidade (YESSOUFOU; BLOK; OMTA, 2017). Nesse contexto, se fazem necessárias as informações obtidas por meio das interações entre os indivíduos e a participação em rede (MOCELIN; AZAMBUJA, 2017), bem como a criatividade humana e os laços que são gerados a partir de esforços dos indivíduos (LEYDEN, 2016). No caso, por exemplo, de empreendimentos tecnológicos, são aplicados conhecimentos técnico-científicos e práticas obtidas por meio do ambiente universitário, envolvendo trabalho colaborativo com outros profissionais, empresas e universidades (MOCELIN; AZAMBUJA, 2017).

Assim, os atores compartilham os conhecimentos que possuem e realizam trocas de informações, gerando interações e ações alternativas impulsionadoras do empreendedorismo (BENDICKSON et al., 2020). São atores que operam em um contexto, no qual, em dado momento, se apresentam como atores organizacionais e em outro como atores sociais, por fazerem parte da sociedade, de uma cultura e de uma família (SPEDALE; WATSON, 2013).

Além do contexto, outra questão central na abordagem da AE é a dualidade envolvendo as oportunidades, de forma que se questiona se elas são descobertas ou criadas. Por isso entende-se como uma dualidade, pois são dois pontos de vista distintos (BARRETO, 2012). Nas visões de Paloniemi e Piispanen (2015) e Goel e Karri (2019), o empreendedor é aquele que cria as oportunidades, tendo em vista que as pessoas estão em posição ativa para lidar com a realidade social e que não há oportunidade de negócio fora da imaginação humana. Para os autores, a oportunidade é entendida como fruto da ação humana e resultado do processo empreendedor.

Assim, enquanto de um lado tem-se a compreensão de oportunidade como algo socialmente construído por atores locais, há também aqueles que interpretam a oportunidade sob a perspectiva da descoberta, entendendo que as oportunidades existem no meio, independente dos esforços dos atores (BARRETO, 2012).

Quanto ao processo da AE, outra questão presente concerne aos fatores envolvidos na tomada de decisão. Nos estudos de Hunt e Lerner (2018) e Lerner, Hunt e Dimov (2018), a AE é ora orientada por um julgamento racional e ora pela intuição com forte presença do lado emocional, de forma que a ação pode ser analisada se situando entre esses dois extremos. Ou seja, há o envolvimento de lógicas racionais, assim como de lógicas alternativas, a partir de informações biológicas e psicológicas, como também fatores sociológicos e antropológicos. Logo, diferentes motivações e lógicas estão subjacentes à ação empreendedora, de forma que o irracional também deve ser interpretado e compreendido (LERNER; HUNT; DIMOV, 2018).

Outra forma de analisar o processo de tomada de decisão é pelo chamado “*mindfulness*”, a “atenção plena”, perspectiva esta que vem a enriquecer a discussão sobre AE. Essa abordagem contribui com a ação, por neutralizar efeitos da experiência anterior e das consequências cognitivas ao avaliar oportunidades, fazendo com que haja abertura para novas ideias e perspectivas (GORDON; SCHALLER, 2014). Nesse sentido, por meio do *mindfulness* é possível gerar uma consciência para novas informações, aumentando a precisão na avaliação de uma oportunidade (GORDON; SCHALLER, 2014).

Com isso, observam-se diferentes perspectivas acerca o fenômeno, o qual pode ser caracterizado como um caminho para a redução da pobreza, interferindo positivamente na qualidade de vida e na emancipação de indivíduos em condição de vulnerabilidade (GOEL; KARRI, 2019). Caracteriza-se, também, como forma de promover desenvolvimento sustentável por meio de um trabalho resultante de ação coletiva e colaborativa, promovendo mudanças sociais (LOBO; VÉLEZ; PUERTO, 2016; MINTROM; THOMAS, 2018).

Então, diante a importância das AE para a sociedade, identifica-se a necessidade de políticas públicas para construir e apoiar instituições que incentivam as aspirações e as ações empreendedoras (GOEL; KARRI, 2019). Além do poder público, destaca-se também o papel de lideranças da sociedade civil no fomento à essas ações, ao mobilizarem esforços direcionados por uma missão, alocando recursos e catalisando a ação coletiva com a capacidade de influenciar ambientes institucionais (LOBO; VÉLEZ; PUERTO, 2016). Desse modo, as soluções surgem nas próprias comunidades, a partir do engajamento de diferentes atores dotados de recursos e habilidades (LOBO; VÉLEZ; PUERTO, 2016).

Com isso, destaca-se a qualidade de trabalho colaborativo da ação empreendedora, em que atores empreendedores demonstram inquietude em relação ao *status quo*, trabalhando de forma colaborativa para introduzir inovações (MINTROM; THOMAS, 2018). Por meio da experiência de trabalho acumulada, da capacidade comunicativa e do comportamento empreendedor, gera o desenvolvimento de uma região, impulsionando mudanças sociais

(PFEILSTETTER, 2013). Essa questão reforça o caráter colaborativo da AE, que contempla diferentes indivíduos e organizações transformando ideias e intenções em ações locais (MINTROM; THOMAS, 2018).

Então, torna-se pertinente o distanciamento da visão focada apenas no indivíduo, para abordar o empreendedorismo sob outros enfoques, de forma a compreender o processo (MELLO; CORDEIRO, 2010). Nesse sentido, o empreendedor é visto como um agente social que empreende de forma reflexiva por meio de ações sociais articuladas com diferentes atores, ansiando por um objetivo a ser alcançado (SÁ; MELLO, 2012). Como resultado dessas ações empreendidas geram-se as transformações necessárias, tendo em vista que se forma um arranjo social potencializando a ação (SÁ; MELLO, 2012).

Assim, como forma de gerar transformações, destaca-se o empreendedorismo social, por se tratar da articulação de demandas coletivas por diferentes atores, os quais se posicionam diante de questões sociais, a partir do engajamento popular e da mobilização de recursos (MELLO; CORDEIRO, 2010). Com isso, a ação empreendedora se apresenta como fruto crítico do sujeito empreendedor, o qual está inserido em um campo de articulações no qual a ação é acompanhada por um compromisso assumido com outros agentes em um processo de reconstrução social (MELLO; CORDEIRO, 2010).

Posto isso, entende-se que a ação empreendedora pode ser interpretada em vários aspectos, de forma que diferentes autores trazem suas contribuições ao campo, as quais encontram-se evidenciadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Principais contribuições sobre Ação Empreendedora (Continua)

Autores	Principais Contribuições
Mello e Cordeiro (2010)	Apresenta que para a compreensão do empreendedorismo é importante se afastar da noção de indivíduo isolado e focar no processo empreendedor. Assim, aborda a perspectiva da AE como articulação de demandas coletivas, com foco na característica coletiva da ação.
Barreto (2012)	O artigo trata da questão de formação de oportunidades, apresentando uma compreensão sobre como os indivíduos formam e decidem explorar oportunidades.
Sá e Mello (2012)	Analisa a AE na perspectiva de ações sociais articuladas, buscando refletir como ocorre a articulação empreendedora de caráter reflexivo.
Pfeilstetter (2013)	Oferece uma compreensão ampla do empreendedorismo como um tipo de organização que fomenta a mudança social.

Quadro 1 - Principais contribuições sobre Ação Empreendedora (Conclusão)

Autores	Principais Contribuições
Spedale e Watson (2013)	Os autores contribuem ao apresentar uma nova perspectiva na discussão das AEs, entendendo o fenômeno a partir das dimensões individual, organizacional e social da atividade empreendedora, apresentando uma pesquisa mais contextual sobre as AEs.
Gordon e Schaller (2014)	Introduz um novo conceito para a discussão de AE, o “ <i>mindfulness</i> ”, defendendo a prática da atenção plena nas análises e tomadas de decisão ao empreender.
Paloniemi e Piispanen (2015)	Entende oportunidades como resultado do processo empreendedor, na perspectiva de que o empreendedor cria oportunidades. Busca-se também entender como empreendedores utilizam ações estratégicas no desenvolvimento do negócio.
Leyden (2016)	Destaca o papel de políticas públicas em desenvolver melhores condições para as AEs de modo a estimulá-las.
Lobo, Verez e Puerto (2016)	Entende o empreendedorismo como forma de promover o desenvolvimento sustentável em comunidades rurais. Assim, oferece uma análise da AE coletiva destacando o papel de lideranças.
Mocelin e Azambuja (2017)	Discute a AE com foco no processo da ação e os elementos envolvidos no contexto de empreendimentos de base tecnológica.
Yessoufou, Blok e Omta (2017)	Analisa o empreendedorismo e a AE em contextos de vulnerabilidade social, destacando aspectos como atributos pessoais e capacidade de acumular e alavancar capital social.
Mintrom e Thomas (2018)	Realiza uma análise da AE na perspectiva de promoção da sustentabilidade, tendo em vista ações colaborativas em busca de desenvolvimento sustentável.
Hunt e Lerner (2018)	O artigo analisa os fundamentos da AE e contribui ao discutir o julgamento racional da atividade humana ao empreender, apresentando uma nova visão que diz respeito às lógicas alternativas por trás da ação, referente a ação não-deliberada.
Lerner, Hunt e Dimov (2018)	Apresentam a noção de uma lógica não deliberativa direcionando o comportamento empreendedor, mostrando que argumentos baseados apenas na lógica racional são incompletos.
Goel e Karri (2019)	Tratam da perspectiva de AEs que contribuem para a redução da pobreza ao melhorar a qualidade de vida e favorecer a emancipação de pessoas em condições de vulnerabilidade socioeconômica. Por isso, destacam a importância de políticas públicas na remoção de barreiras e construção de incentivos para empreender.
Bendickson et al. (2020)	Os autores apontam a importância e o valor da disseminação de conhecimento no fomento ao empreendedorismo dentro de ecossistemas de empreendedorismo com vazios institucionais (aqueles em que há falta ou fraqueza de instituições).
Tabares et al. (2020)	Compreende o processo de uma AE, os antecedentes e os resultados de atividades e comportamentos orientados por oportunidades, em uma perspectiva multinível, incorporando aspectos individuais, empresariais e ambientais. Esclarecendo, assim, a interação entre contexto, AE e oportunidades.

Fonte: Da autora (2022)

Assim, a abordagem da ação empreendedora é entendida pelo caráter coletivo da ação, que busca alcançar determinados objetivos, pela exploração de oportunidades em meio à incerteza (LEYDEN, 2016; MINTROM; THOMAS, 2018; MOCELIN; AZAMBUJA, 2017; YESSOUFOU; BLOK; OMTA, 2017). É um conceito que vai além da criação de negócios, contemplando ações colaborativas a partir da cooperação entre diferentes atores, combinando recursos e demais fatores (BENDICKSON et al., 2020; MOCELIN; AZAMBUJA, 2017), como motivações, experiência de vida, crenças, conhecimentos e habilidades, em um processo de geração de soluções inovadoras (LOBO; VÉLEZ; PUERTO, 2016; MINTROM; THOMAS, 2018).

Trata-se de um fenômeno que contribui para o desenvolvimento sustentável e para a melhora da qualidade de vida de pessoas em situação de vulnerabilidade (GOEL; KARRI, 2019; LOBO; VÉLEZ; PUERTO, 2016; MINTROM; THOMAS, 2018), em uma perspectiva em que as soluções surgem nas próprias comunidades, a partir do engajamento de diferentes atores dotados de recursos e habilidades, com foco em gerar mudanças sociais (LOBO; VÉLEZ; PUERTO, 2016). Assim, vê-se a importância do fomento ao desenvolvimento de políticas públicas para favorecer essas atividades (GOEL; KARRI, 2019).

São atividades que contribuem para gerar mudanças sociais positivas, a partir da articulação entre diferentes atores com propósito de atender problemáticas sociais (SÁ; MELLO, 2012), criando valor para a sociedade. Diante disso, o ES se relaciona com as ações empreendedoras ao ser interpretado a partir de ações coletivas com foco em gerar valor social, como um processo de identificação e exploração de oportunidades para atender às necessidades da população (MELLO; CORDEIRO, 2010). Nesse sentido, emerge a necessidade de abordar o fenômeno do ES sob a perspectiva de processo, no qual ações coletivas em relação a um dado contexto e suas demandas, geram soluções inovadoras para os problemas sociais. Para isso, o próximo tópico irá abordar a perspectiva da AES.

2.2 Ação Empreendedora Social

As pesquisas realizadas envolveram as bases científicas *Scopus* e *SciELO*, e a busca a partir dos termos: “*Social Entrepreneurship*” AND “*Entrepreneurial Action*” na base *Scopus*, e “Empreendedorismo Social” na base *SciELO*, contemplando o período de 2009 a 2021. Para a busca na *SciELO*, utilizou-se apenas o termo “Empreendedorismo Social”, pois não foram encontrados resultados quando utilizada a palavra-chave “Ação Empreendedora”. Assim, foram selecionados artigos que abordavam o processo da AES. Após o estudo, surgiram determinadas

categorias que orientaram a análise: a) o conceito, b) relação entre atores, c) mobilização de recursos, d) inovação e e) visão e aspiração.

Por meio da análise, foi possível constatar que a AES se caracteriza como uma ação de caráter coletivo e colaborativo, envolvendo diferentes atores sociais (CHILD, 2018; CORREA; TEIXEIRA, 2015; ELFVING, 2015; FARMER; KILPATRICK, 2009; KUYUMJIAN; SOUZA; SANT'ANNA, 2014; MONTGOMERY; DACIN; DACIN, 2012; OLOKE; LINDSAY; BYRNE, 2018; ZIEGLER; SCHULZ; RICHTER; SCHRECK, 2014), com o propósito de mitigar as problemáticas existentes em suas comunidades (KUYUMJIAN; SOUZA; SANT'ANNA, 2014), haja vista, que, em contextos de vulnerabilidade, uma solução multifacetada e colaborativa torna-se necessária (CHILD, 2018).

Entendendo que indivíduos sozinhos não conseguem lidar com os problemas complexos existentes na realidade, torna-se necessário enfatizar o trabalho coletivo de indivíduos e organizações e destacar a importância do suporte às atividades, seja por meio de empréstimos, subsídios financeiros, ou outros (CHILD, 2018). A AES resulta na consolidação de redes de cooperação que dão sustento aos objetivos e geram fortalecimento da comunidade, de modo que as ações dos membros atuantes estimulam outros indivíduos, atraindo novos adeptos às atividades e potencializando a AES (KUYUMJIAN; SOUZA; SANT'ANNA, 2014).

Nessa perspectiva, há o afastamento de uma análise do fenômeno focada apenas no indivíduo e passa a destacar o papel que vários atores desempenham de forma coletiva e colaborativa para gerar soluções aos problemas sociais (MONTGOMERY; DACIN; DACIN, 2012). Há a inclusão de atores locais, a partir de uma abordagem dialógica permeada pelo diálogo aberto e pela cooperação entre os diferentes participantes da ação, levando ao desenvolvimento de projetos e de novas capacidades (OLOKE; LINDSAY; BYRNE, 2018).

Com isso, são desenvolvidas iniciativas que atendem as necessidades locais, de acordo com o contexto em que ocorre a ação (OLOKE; LINDSAY; BYRNE, 2018), não se restringido apenas à criação de negócios, tendo em vista que as inovações não se encontram apenas no mercado, mas também na esfera social. Elas surgem de uma ação colaborativa entre diferentes atores, envolvendo ideias criativas, apoios e incentivos (ZIEGLER; SCHULZ; RICHTER; SCHRECK, 2014), e relacionadas a um contexto. Portanto, não podem ser replicadas em lugares diferentes como se fosse algo padrão (ZIEGLER; SCHULZ; RICHTER; SCHRECK, 2014).

Então, por meio da identificação de uma oportunidade e de uma ação de caráter coletivo junto à comunidade, os atores se mobilizam em torno de um projeto comum para gerar resultados sociais positivos para a população (FARMER; KILPATRICK, 2009), em uma

prática orientada pela inovação e pelo objetivo de enfrentar desafios socioambientais (FRIDHI, 2021). A partir da definição clara da questão social, da missão e dos valores da iniciativa, contando com a construção de uma identidade coletiva, elas se tornam um guia para as ações, tornando as decisões estratégicas mais fáceis de serem realizadas (ELFVING, 2015). Com isso, as necessidades da população são percebidas, orientando a ação e fortalecendo o engajamento (GAWELL, 2012).

Esse engajamento pode resultar em diversas atividades como, por exemplo: mobilização de indivíduos para a redução do lixo; concessão de crédito por meio de um banco comunitário; resgate da história da comunidade por meio da confecção de uma cartilha; articulações com o poder público e outros atores sociais. Demonstra-se assim, a capacidade da sociedade em se organizar (KUYUMJIAN; SOUZA; SANT'ANNA, 2014). São iniciativas que envolvem aspirações enraizadas em preocupações éticas, relacionadas a questões como justiça, equidade, bem-estar social e sustentabilidade (WADDOCK; STECKLER, 2014).

Então, a atuação em rede torna-se importante, a partir da interação em grupo, por meio de complexas relações que resultam em benefícios para as organizações como, por exemplo: recursos e legitimação organizacional (CORREA; TEIXEIRA, 2015). Nessas interações, destaca-se o papel de diferentes atores, seja pelo apoio emocional, como pela obtenção de recursos físicos, financeiros e humanos, contando com relacionamentos, como de amigos e familiares, e com conhecimentos advindos da formação e vivências profissionais (CORREA; TEIXEIRA, 2015).

Assim, diante da descrição da ação e dos elementos que há compõe, outros conceitos emergem, se relacionando com as AES, como, por exemplo, a bricolagem. Ela se refere ao uso de recursos disponíveis, englobando aqueles que não são utilizados ou que são considerados inúteis por outras organizações, os quais são adquiridos de forma gratuita ou por um custo baixo (DOMENICO; HAUGH; TRACEY, 2010). Ocorre em contextos nos quais há restrição de recursos e que necessidades sociais não são atendidas pelo governo ou pelo mercado. Frente a esse cenário, surgem maneiras inovadoras de usar recursos existentes para gerar resultados positivos para a sociedade, envolvendo diversas partes interessadas e fortalecendo relações (DOMENICO; HAUGH; TRACEY, 2010).

Mas ao discutir ações que geram valor social, constata-se a necessidade de conhecer como surge a visão que guiará as ações, bem como entender a sua natureza, e se ela irá necessariamente guiar os agentes. Identifica-se, após análise das crenças e valores dos indivíduos envolvidos nas AESs, que não é necessário ter uma definição clara de uma visão estratégica, antes de haver uma AE, pois a ação pode ocorrer, a partir das aspirações dos atores

em fazer a diferença, impactando positivamente a sociedade (WADDOCK; STECKLER, 2014).

Esse desejo de empreender fazendo a diferença no mundo envolve diversos fatores, como experiências formativas e senso claro de propósito. A AES irá ocorrer, a partir de um conjunto de crenças e valores, de modo que, em alguns casos, a visão não precisa ser clara ou totalmente formada antes que uma ação seja realizada. A ideia de visão é dinâmica e evolui, pois, mesmo aquela definida previamente à ação vai sendo refinada, devido à interação com as AEs (WADDOCK; STECKLER, 2014), demonstrando, assim, a importância das aspirações em fazer a diferença.

Com isso, é possível identificar uma variedade de abordagens que buscam discutir as ações empreendedoras sociais em seus diversos aspectos, desde a descrição de como ocorre a ação, os papéis envolvidos, a relação com o contexto e os elementos que impulsionam a ação. Diante disso, segue, no Quadro 2, uma síntese das contribuições dos autores para um entendimento das AES.

Quadro 2 - Principais contribuições sobre Ação Empreendedora Social (Continua)

Autores	Principais Contribuições
Farmer e Kilpatrick (2009)	Análise da atuação de profissionais da saúde como empreendedores sociais em que a partir do envolvimento em atividades comunitárias obtinham-se resultados/benefícios sociais. Assim, os autores apresentam o ES na perspectiva de ações, destacando os elementos envolvidos: identificação de oportunidades e mobilização de recursos.
Domenico, Haugh e Tracey (2010)	Foi aplicado o conceito de bricolagem à AE e foi proposta uma estrutura teórica sobre bricolagem social, tendo como base o ES.
Montgomery, Dacin e Dacin (2012)	Discute o ES com foco no coletivo, destacando a capacidade de ação coletiva entre diferentes atores e organizações. Contribui, por ir além da compreensão focada no indivíduo empreendedor social.
Gawell (2012)	Apresenta o conceito de necessidades percebidas como sugestão para compreender a AES, e entender as percepções que orientam a ação e o envolvimento com o ES.
Kuyumjian, Souza e Sant'anna (2014)	Foram analisadas AESs e sua relação com a catalisação de processos de desenvolvimento local em uma comunidade.
Ziegler et al. (2014)	Trata da abordagem da comunicação não violenta no contexto de ES, o entendendo como modo de comunicação sobre sustentabilidade.
Waddock e Steckler (2014)	Apresenta a perspectiva de aspiração para fazer a diferença no mundo, o senso de propósito e os caminhos para gerar uma AES, destacando duas trajetórias: visão-ação e ação-visão.
Correa e Teixeira (2015)	O trabalho analisa o ES com foco nas redes sociais que se formam e as relações para obter recursos e legitimidade para a organização, identificando os laços sociais que foram criados.

Quadro 2 - Principais contribuições sobre Ação Empreendedora Social (Conclusão)

Autores	Principais Contribuições
Elfving (2015)	O estudo destaca a importância de uma causa comum e de uma identidade empresarial coletiva no contexto do ES, buscando entender como se percebe e se constrói a identidade do empreendimento social.
Child (2018)	Traz a análise de uma ação coletiva e seu contexto, destacando o trabalho de diferentes atores para criar um coletivo e empreender socialmente.
Oloke, Lindsay e Byrne (2018)	O artigo trata de uma abordagem dialógica do ES, envolvendo a interação entre diferentes atores sociais em projetos sociais. Entende essa abordagem como um passo importante para alcance de autonomia pelas minorias étnicas.
Fridhi (2021)	O autor enfatiza a importância da cooperação entre empreendedores sociais em uma AE com propósito de gerar inovação social sustentável.

Fonte: Da autora (2022)

Ao abordar a AE na perspectiva do ES, uma característica predominante é a de que as ações não são atribuídas a um único ator, mas sim a um grupo de atores trabalhando de forma colaborativa, compartilhando uma missão social e um propósito com vistas a gerar mudanças sociais positivas (CHILD, 2018; CORREA; TEIXEIRA, 2015; ELFVING, 2015; FARMER; KILPATRICK, 2009; KUYUMJIAN; SOUZA; SANT'ANNA, 2014; MONTGOMERY; DACIN; DACIN, 2012; OLOKE; LINDSAY; BYRNE, 2018; ZIEGLER; SCHULZ; RICHTER; SCHRECK, 2014).

Entende-se que, diante da complexidade das problemáticas, torna-se necessário que os indivíduos atuem de forma coletiva para conseguir elaborar soluções pensando no bem comum (CHILD, 2018). Assim, a partir de uma abordagem colaborativa, cooperativa e dialógica, torna-se possível mobilizar e compartilhar recursos, atendendo às especificidades do contexto, a partir do desenvolvimento de inovações (KUYUMJIAN; SOUZA; SANT'ANNA, 2014; OLOKE; LINDSAY; BYRNE, 2018).

Quanto aos textos que abordaram o ES buscando analisar a AES, identificou-se a ausência de sua relação com o contexto educacional, o que se apresenta como uma lacuna, tendo em vista a oportunidade de relacionar esses dois universos. Essa articulação pode contribuir para a construção e consolidação de práticas educacionais inovadoras que geram transformação.

2.3 Inovação Educacional

Para a revisão de literatura sobre Inovação Educacional, foram adotadas as palavras-chave “Inovação Educacional”, na busca na *SciELO*, e “*Educational innovation*” AND “*School*”

na base *Scopus*. Para as buscas, foi adotado o período de 2009 até 2021 e, para a seleção de artigos, utilizou-se o critério de selecionar aqueles que tratavam de inovação educacional no contexto da educação básica, excluindo aqueles que não tratavam dessa perspectiva, como contexto de ensino superior ou de reforma educacional.

Assim, a partir dos textos, determinadas categorias emergiram, as quais são: a) atores envolvidos, b) processo de ensino-aprendizagem e c) inovação e contexto. Foi possível observar que a maior parte dos autores tratam a inovação na perspectiva de adoção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Diante disso, no próximo tópico serão apresentados os trabalhos que tratam dessa perspectiva e, em seguida, serão abordados os outros olhares sobre inovação educacional. Optou-se por essa forma, devido ao entendimento de que a inovação educacional vai além da adoção de TICs, envolvendo, também, uma ampla gama de abordagens e práticas inovadoras e criativas.

2.3.1 Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs

A inovação educacional na perspectiva de TICs está relacionada ao uso das tecnologias nas práticas pedagógicas, servindo aos objetivos pedagógicos em sala de aula. Os trabalhos de Alimisis (2009), Badia, Meneses e Sigalés (2013), Belmonte, Sánchez e Cabrera (2020), Berrocoso, Sánchez e Dominguez (2013), Cabezas, Casillas e Hernández (2016), Campion, Nalda e Abaitua (2014), Clark e Dede (2009), Cruz, Díaz e Mantilla (2018), Erstad, Eickelmann e Eichhorn (2015), Gutiérrez (2021), Lim, Tay e Hedber (2011), Llorente et al. (2017), Perez e Garcia (2015), Perez, Martinez e Piñeiro (2014), Pischetola e Heinsfeld (2018), Rezende (2000), Sangra e Sanmamed (2010) e Sanmamed, Sangra e Carril (2017) seguem essa perspectiva e, a partir dela, serão construídos os próximos parágrafos.

Como características gerais encontradas nessa abordagem tem-se o professor como o agente principal da mudança no ambiente educacional (ERSTAD; EICKELMANN; EICHHORN, 2015), considerado a figura central para colocar em prática as inovações, além de determinar o que e como ensinar, por meio do uso de TIC (CLARKE; DEDE, 2009; SANGRA; SANMAMED, 2010).

Sua atuação é caracterizada como de um guia (LLORENTE et al., 2017), motivador, orientador (CABEZAS; CASILLAS; HERNÁNDEZ, 2016) e mediador, orientando os alunos nas descobertas, envolvendo suas criações e conhecimentos prévios (PISCHETOLA; HEINSFELD, 2018). Assim, é o responsável por gerar integração curricular com o uso de

tecnologias com foco nas necessidades de aprendizagem (CAMPION; NALDA; ABAITUA, 2014).

Identificou-se que os professores manifestam atitudes positivas em relação ao uso de TICs, reconhecendo as potencialidades para fins educacionais e em colaborar para a melhoria do aprendizado (SANMAMED; SANGRA; CARRIL, 2017). Dentre as emoções e atitudes positivas manifestadas, destacam-se o orgulho, a satisfação, autoestima, autoconfiança e felicidade, bem como o alcance de objetivos profissionais e maior efetividade na atividade docente (BERROCOSO; SANCHEZ; DOMINGUEZ, 2013).

Determinadas competências são desenvolvidas nesse processo de inovar na educação, como, por exemplo: motivação em seu trabalho profissional, atualização contínua, reflexão, avaliação, autoaprendizagem, vontade de trabalhar em colaboração com outros colegas e compromisso de buscar novas metodologias ativas (CABEZAS; CASILLAS; HERNANDEZ, 2016). Os professores que se apresentam abertos à novidade se caracterizam por serem curiosos por novas experiências, superando práticas tradicionais e expressando criatividade e autonomia, tendo em mente a necessidade do uso de tecnologias para o desenvolvimento dos alunos (BERROCOSO; SANCHEZ; DOMINGUEZ, 2013). Para isso, o professor deve estar atualizado sobre o uso técnico e didático das ferramentas digitais (CABEZAS; CASILLAS; HERNANDEZ, 2016).

Quanto aos alunos, eles são vistos como mais participativos e com uma postura ativa no processo (CLARKE; DEDE, 2009; CAMPION; NALDA; ABAITUA, 2014; LLORENTE et al., 2017), pois se apresentam como protagonistas na construção de conhecimento, ao elaborar, organizar, transformar e interpretar o material de aprendizagem (CAMPION; NALDA; ABAITUA, 2014).

Os estudantes se tornam mais engajados e apresentam melhoria no desempenho, por realizarem diferentes tarefas, desenvolvendo a capacidade de aprender, fazendo e aplicando os conhecimentos aos problemas reais (LLORENTE et al., 2017). Nota-se que se tornam mais receptivos, participativos e colaborativos nas atividades em sala de aula (CABEZAS; CASILLAS; HERNÁNDEZ, 2016; PEREZ; MARTINEZ; PIÑEIRO, 2014), e são responsáveis pelo próprio processo de aprendizagem (CABEZAS; CASILLAS; HERNÁNDEZ, 2016).

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem, identifica-se o aprimoramento por meio das tecnologias (SANGRA; SANMAMED, 2010), pelo fato de que elas proporcionam uma aprendizagem com base em atividades interativas e dinâmicas. Com isso, favorece a construção de novos conhecimentos (PEREZ; MARTINEZ; PIÑEIRO, 2014), o desenvolvimento de

competências, o compartilhamento de ideias, e maior autonomia e controle sobre a aprendizagem (BELMONTE; SÁNCHEZ; CABRERA, 2020; CABEZAS; CASILLAS; HERNÁNDEZ, 2016).

Outras habilidades também são desenvolvidas como, o pensamento crítico e criativo, a capacidade de resolução de problemas, a reflexão, a colaboração, a comunicação e o gerenciamento do tempo (LLORENTE et al., 2017). Além disso, gera-se uma aprendizagem colaborativa com maior interação entre professor e aluno, de forma que aqueles que possuem maiores necessidades conseguem receber atenção mais individualizada (CABEZAS; CASILLAS; HERNÁNDEZ, 2016).

Torna-se um processo em que professor e alunos aprendem juntos, promovendo a autonomia, a escuta, a reflexividade e a democracia em sala de aula, formando uma comunidade na qual o pensamento crítico e o compartilhamento de conhecimento são valorizados (PISCHETOLA; HEINSFELD, 2018). Contempla o envolvimento de práticas pedagógicas ativas, participativas e colaborativas, em ambientes que promovem diálogo e interações diversas, distanciando de formas pedagógicas baseadas na transmissão e recepção passiva de conhecimentos (GUTIÉRREZ, 2021).

Em relação ao processo de inovação no ambiente escolar, identificam-se determinados aspectos motivacionais que a impulsionam, como: questões práticas (melhoria do trabalho docente e maior interesse dos alunos), questões éticas (dever e responsabilidade), e questões pessoais (superação de desafios) (BERROCOSO; SÁNCHEZ; DOMINGUEZ, 2013). Para que a inovação ocorra, torna-se imperativo o desenvolvimento de treinamentos e o apoio da gestão (BADIA; MENESES; SIGALÉS, 2013; PEREZ; GARCIA, 2015; PEREZ; MARTINEZ; PIÑEIRO, 2014; SANGRA; SANMAMED, 2010), bem como o envolvimento dos professores, o que é fundamental para o sucesso da inovação (PEREZ; GARCIA, 2015).

Além da necessidade de capacitação e formação contínua, o apoio da administração da escola (BADIA; MENESES; SIGALÉS, 2013; CRUZ; DÍAZ; MANTILLA, 2018) assim como dos colegas, também, é importante. São aspectos que contribuem para impulsionar e otimizar as práticas, favorecendo o compartilhamento de experiências e minimizando o medo de se envolver com iniciativas inovadoras (PEREZ; GARCIA, 2015), o qual pode ser superado, a partir do diálogo e de reflexões sobre a prática (PISCHETOLA; HEINSFELD, 2018).

Embora os treinamentos contribuam para mudar certas crenças que são desfavoráveis ao uso de TICs, é importante um trabalho coletivo por meio do apoio de colegas e da criação de redes dentro e fora da escola, sem que haja imposição, pois isso geraria resistência (SANMAMED; SANGRA; CARRIL, 2017). São aspectos que apontam para a questão de que

não basta levar tecnologia para as escolas, pois é preciso mudar a cultura organizacional de aprendizagem (LIM; TAY; HEDBER, 2011). Para isso, a liderança deve proporcionar treinamentos, um clima propício para inovação e o uso metodológico delineado no currículo escolar (CRUZ; DÍAZ; MANTILLA, 2018). Este deve ser revisto tendo em vista os objetivos educacionais, de forma a adaptá-los às novas demandas sociais (BADIA; MENESES; SIGALÉS, 2013).

Nota-se que as tecnologias ainda são utilizadas para aprimorar e fortalecer práticas já existentes em sala de aula, por isso os professores devem ser preparados e apoiados no desenvolvimento profissional de sua prática pedagógica (ERSTAD; EICKELMANN; EICHHORN, 2015). Além disso, é necessário atentar para os aspectos do contexto em que a ação didática ocorre, envolvendo a identificação das competências tecnológicas que os alunos possuem (CAMPION; NALDA; ABAITUA, 2014). O contexto torna-se um elemento fundamental para o sucesso da integração de TICs, de forma que se ele for favorável mais positivas serão as atitudes dos professores em relação às tecnologias (SANMAMED; SANGRA; CARRIL, 2017). Por isso é importante realizar uma análise do contexto social e escolar (PISCHETOLA; HEINSFELD, 2018).

Em se tratando de contexto, Perez, Martinez e Piñeiro (2014) apresentam que a integração de TICs permite a quebra da lacuna existente entre áreas rurais e urbanas, contribuindo para aprimorar habilidades digitais, proporcionando processamento de informações e desenvolvimento de projetos colaborativos. Contudo foram identificados alguns desafios, os quais são comuns tanto no contexto rural quanto no urbano, como a escassez de recursos humanos e tecnológicos. Como pontos positivos tem-se a melhoria nos atendimentos às demandas dos professores, treinamento, maior apoio institucional, reconhecimento e desenvolvimento de projetos colaborativos.

Em se tratando dos desafios existentes no contexto educacional, de forma geral, identifica-se: falta de acesso aos recursos tecnológicos; computadores antigos e lentos (CLARKE; DEDE, 2009); limitações do contexto e escassez de recursos humanos e tecnológicos; questões ligadas ao investimento de tempo e esforço na integração de TICs (PEREZ; MARTINEZ; PIÑEIRO, 2014); medo de perder o controle da sala e medo advindo da experimentação (PISCHETOLA; HEINSFELD, 2018); e dificuldades e resistência de incorporar às práticas (BELMONTE; SÁNCHEZ; CABRERA, 2020).

Diante desse cenário repleto de desafios, também se encontram oportunidades, como: atualização de professores; adoção de novas metodologias; desenvolvimento de experiências bem-sucedidas; treinamento alinhado às demandas dos alunos; troca de informações;

disseminação de tarefas; maior interação entre aluno e professor; e participação mais ativa das famílias (PEREZ; MARTINEZ; PIÑEIRO, 2014). Assim, é possível identificar maior satisfação entre os professores e alunos em relação ao uso de tecnologias, por estas contribuírem para o melhor entendimento das atividades e para um aprendizado divertido e interessante (LLORENTE et al., 2017).

As tecnologias podem ser envolvidas em práticas relacionadas com a abordagem baseada em projetos, enriquecendo-as. Como no caso, por exemplo, do uso da robótica, em que o professor pode atuar como facilitador, conduzindo a apresentação do tema para que então os alunos busquem identificar os problemas e as possíveis soluções. São atividades que geram discussões em grupo em um ambiente de cooperação e interação social (ALIMISIS, 2009). Mas é importante que essas tecnologias não sejam vistas como meras ferramentas, mas sim como meios potenciais de gerar novas formas de pensar sobre ensino e aprendizagem (ALIMISIS, 2009). Assim, é necessária uma visão de que não basta modernizar, mas é preciso alterar os modelos de ensino, o que envolve o papel do professor, a organização da sala de aula, os processos de ensino-aprendizagem e os mecanismos de interação (ALIMISIS, 2009).

Então, a partir da discussão, fica evidente a importância das TICs para a realização de práticas em sala de aula. Porém percebe-se que pouca atenção se dá ao papel de outros atores nesse processo, como família e comunidade. Por isso torna-se relevante destacar outros pontos de vista ao se tratar a inovação, buscando um olhar holístico sobre o processo, englobando outros atores e tratando de práticas para além da sala de aula. Desse modo, no próximo tópico serão abordados os trabalhos que introduzem novas perspectivas para essa discussão, englobando outras dimensões ao se tratar de inovação educacional. Também será apresentado um quadro síntese, no qual se encontram as contribuições dos autores, a partir da revisão de literatura realizada.

2.3.2 A inovação educacional para além das TICs

Em um contexto de inovação educacional para uma educação que busca gerar transformação social, o professor é o protagonista, estando aberto às mudanças e buscando inovar (DEMO, 2010). É aquele que repensa sua prática, desenvolvendo novas habilidades (ZHANG et al., 2011) e conhecimento profissional, bem como a capacidade de liderança e de influenciar colegas, atuando como líder no processo de inovação (FROST, 2012). Assim, ele se torna um orientador, facilitador, e não mais se encaixa no papel de transmissor de informações (COLBERT; ARBOLEDA, 2016).

A partir da perspectiva de professores como líderes, a inovação encontra-se presente nas aulas em que são desenvolvidas metodologias ativas de ensino e aprendizagem, envolvendo um trabalho colaborativo e uma abordagem de resolução de problemas (FROST, 2012). Dessa forma, o professor busca gerar uma aprendizagem ativa e cooperativa, promovendo processos centrados no aluno, experimentando metodologias ativas de ensino-aprendizagem, refletindo sobre a prática, e aprendendo e colaborando com os colegas (COLBERT; ARBOLEDA, 2016). Também pode atuar como empreendedor, na medida em que cria valor social utilizando de sua criatividade e dos recursos do ambiente para gerar inovações (CHAND, 2014).

Mas para isso, como tratado no tópico anterior, é necessário contar com um ambiente que proporciona estrutura e estratégias de apoio adequadas (FROST, 2012), por meio do apoio da direção da escola (ZHANG et al., 2011), gerando maior motivação e autonomia para desenvolver inovações educacionais (LAM; CHENG; CHOY, 2010). Nesse cenário, os alunos passam a ter um papel ativo no processo de aprendizagem, buscando e compartilhando conhecimentos com os colegas (ZHANG et al., 2011), podendo atuar como agentes de inovação educacional, ao participar de iniciativas para melhorar a comunidade escolar, por exemplo (PERNIA; SALMON; VISA, 2012). Nesse contexto, podem vivenciar uma aprendizagem ativa, reflexiva, participativa e cooperativa, aplicando o conhecimento adquirido em novas situações (COLBERT; ARBOLEDA, 2016).

Um exemplo concreto que envolve a inovação no contexto escolar é encontrado na adoção da abordagem de aprendizagem baseada em projetos (BARRIOS, 2020), como, por exemplo, por meio do desenvolvimento de projetos de pesquisa, no qual os alunos trabalham em torno de uma problemática com o objetivo de buscar uma solução (PERNIA; SALMÓN; VISA, 2012). Assim, por meio de metodologias ativas, gera-se para o aluno o senso de responsabilidade, a prática do diálogo, o trabalho colaborativo, o desenvolvimento do autoconhecimento e uma maior reflexão (PERNIA; SALMÓN; VISA, 2012), proporcionando a eles experimentarem a si mesmos como agentes de mudança na sociedade.

São práticas que podem ocorrer cotidianamente (VEIGA, 2003), por meio de uma aprendizagem centrada no aluno, na qual a inovação ocorre de baixo para cima, a partir daqueles que vivenciam a prática de uma realidade específica (COLBERT; ARBOLEDA, 2016), desenvolvendo uma inovação de forma contextualizada. Nesse caso, ao tratar da forma que ocorre a inovação, é importante destacar que ela é gerada pelos atores da base. Como exemplo disso, tem-se a inovação em sala de aula que pode ocorrer por meio da formação de uma comunidade de aprendizagem. Nela há uma relação de tutoria entre o professor e aluno, o que favorece a liberdade de escolha pelo tema a ser estudado, respeitando o currículo. Assim, o

estudo não é algo que ocorre por obrigação, mas com liberdade e autonomia do aluno, em um ambiente que favorece a solidariedade entre os pares (CERVERA, 2010).

Nesse contexto de inovação, identifica-se a ênfase às iniciativas pedagógicas de construção de conhecimento, envolvendo discussões em sala de aula, experimentação, leitura e trabalho online (ZHANG et al., 2011). São práticas em que os alunos trabalham em torno de soluções para problemas, realizando pesquisas na biblioteca e na internet, compartilhando resultados e anotações, tanto em sala de aula como por meio de um fórum online. O conhecimento é construído de forma colaborativa, de modo que os grupos se ajudam por meio de atividades facilitadas pelos professores. Diante disso, a direção pode colaborar no processo, ao discutir os projetos, práticas e desafios, oferecendo apoio e recursos (ZHANG et al., 2011).

Pode-se enxergar com isso, que as vozes dos alunos são ouvidas, a partir de relações de colaboração que os possibilita tomar decisões, participando de áreas que antes não podiam, enriquecendo a comunidade escolar por meio de um ambiente mais criativo e inovador (PERNIA; SALMÓN; VISA, 2012; QUINN; OWEN, 2016). A ludicidade também cumpre um importante papel. Observa-se que a participação ativa do aluno em um ambiente lúdico proporciona melhores processos de aprendizagem e uma maior motivação, trazendo bons resultados para o desempenho deste (SOLER; GONZÁLEZ, 2020). Por isso torna-se imperativa a necessidade de inovar e mudar os formatos das escolas tradicionais, de modo que o professor desenvolva novas práticas alinhadas com as necessidades dos alunos (SOLER; GONZÁLEZ, 2020).

Além da relação entre professor, alunos e direção, é necessário abordar outro aspecto, que é a relação entre outros atores, no contexto de inovação educacional. Percebe-se que uma iniciativa inovadora na educação inclui diversos atores sociais tanto no planejamento como na execução de práticas educacionais, podendo desenvolver diferentes relações, como, por exemplo, entre uma escola pública e uma organização não governamental (BRUNSTEIN; RODRIGUES; KIRSCHBAUM, 2008). Além disso, observa-se a realização de eventos sobre práticas pedagógicas e a constituição de espaços de trocas, divulgação e compartilhamentos, possibilitando a construção de redes e favorecendo as conexões entre os atores do meio educacional (FONSECA et al., 2020).

Quanto aos agentes administrativos (supervisor e diretor, por exemplo), eles contribuem, ao oferecer suporte aos professores, motivando-os a continuarem inovando. Já a comunidade, outro ator importante, pode contribuir com a educação de crianças e jovens, ao participar das atividades escolares (COLBERT; ARBOLEDA, 2016).

Nesse cenário, as melhorias podem ser compartilhadas entre as escolas, estabelecendo uma relação de apoio para os processos de mudança, favorecendo uma cultura que incentiva os professores a assumirem riscos e buscarem novas práticas de ensino, inovando e contribuindo para o desenvolvimento da comunidade, por meio de um trabalho coletivo (YÁÑEZ; MORENO, 2013). Assim, uma variedade de atores interage para realizar melhorias na educação, por meio de processos inovadores, envolvendo comunidade, organizações, famílias, direção escolar, professores e alunos.

Diante disso, a inovação educacional tem como objetivo a alteração de práticas educacionais (GHANEM, 2012), em acordo com as necessidades dos alunos (DEMO, 2010). É um processo que envolve vários elementos, como a história individual de cada ator, a história compartilhada em grupo, as crenças e as circunstâncias que permeiam o contexto de trabalho (HURTADO; RODRIGUEZ, 2009). Esse processo inicia-se pelo diagnóstico das necessidades, pela identificação da percepção de problemas por parte dos professores e pelas estratégias de ação, estando a inovação relacionada com as demandas do contexto. Ela também pode ocorrer, no momento em que há a constituição de um grupo de trabalho que tem como desejo colaborar com um projeto comum, apresentando, assim, um compromisso inovador (HURTADO; RODRIGUEZ, 2009).

A inovação trata-se, então, de um processo planejado para gerar transformação, a partir de uma questão, e implica reflexão e pensamento crítico, logo não condiz apenas com a aplicação de algo diferente ou de recursos novos (FONSECA et al., 2020). Ela é essencial para preparar as novas gerações para uma sociedade, cada vez, mais avançada. Para tanto, é necessário um conjunto de fatores integrados, como tecnologia e ambiente cultural, tendo em vista que características culturais desempenham um importante papel em processos de mudança (ZHU, 2013).

Assim, é importante favorecer um ambiente propício à inovação e com acesso a recursos (FONSECA et al., 2020), e além de uma infraestrutura adequada, deve-se haver liderança e constituição de um ambiente colaborativo e democrático. O conjunto desses elementos gera uma cultura escolar inovadora, que oferece suporte, capacita e favorece a cooperação e o engajamento dos membros, para desenvolverem práticas de ensino e aprendizagem inovadoras e eficazes (ZHU, 2013).

Dessa forma, a eficácia educacional acontece, a partir de mudanças que envolvem tanto a formação dos professores, a estrutura administrativa como também as relações com a comunidade, promovendo inovações replicáveis e viáveis, nas quais os professores são os principais agentes da mudança (COLBERT; ARBOLEDA, 2016). Entende-se assim, que

diferentes escolas podem inovar e implementar estratégias de inovação, independentemente da localização ou complexidade, buscando sinergias com outras escolas, contando com a participação ativa de famílias, e contribuindo para impulsionar a mudança por meio de um processo colaborativo (GIBSON et al., 2019).

Por fim, entende-se que inovar não é uma tarefa simples, pois requer um esforço maior dos atores envolvidos, ao seguir uma orientação contrária ao padrão de escola tradicional, o qual está baseado em um sistema que busca manter o status quo (GIBSON et al., 2019). Portanto, é essencial haver investimentos no planejamento dos processos de inovação, no desenvolvimento de tecnologias, e incentivar a reflexão dos atores, em relação a seus papéis (GIBSON et al., 2019). Estes são aspectos a que os educadores e demais atores devem estar atentos, pois inovar, nesse cenário, não condiz apenas à integração de TICs, mas está relacionado com abordagens que geram mudanças nas práticas educacionais, com o objetivo de gerar transformações.

Tendo em vista a discussão tratada nesses dois tópicos a respeito de inovação educacional, foi construída uma síntese das principais contribuições dos autores em seus trabalhos, tratando de inovação educacional. Essa síntese encontra-se, no Quadro 3.

Quadro 3 - Principais contribuições sobre Inovação Educacional (Continua)

Autores	Principais Contribuições
Rezende (2000)	Apresenta uma análise sobre a introdução das novas tecnologias na educação. Defende que a relação entre a tecnologia educacional e a prática pedagógica deve ser de colaboração, de modo que a tecnologia sirva aos objetivos pedagógicos.
Veiga (2003)	Busca clarear e desvelar as concepções que respaldam as lógicas de inovação e do projeto político-pedagógico, caracterizando o que seria uma inovação regulatória e uma emancipatória, sendo aquela algo instituído, e está ligada a inovação que gera a ruptura, envolvendo diferentes atores de forma democrática e coletiva.
Brunstein, Rodrigues e Kirschbaum (2008)	Apresenta a análise de um projeto que extrapola os limites do universo escolar, incluindo múltiplos atores sociais no planejamento e na execução de práticas educacionais que são inclusivas e promotoras de equidade social.
Alimisis (2009)	O autor trata de uma metodologia de treinamento para professores envolvendo atividades de robótica para implementarem em suas aulas.
Clarke e Dede (2009)	A pesquisa apresenta uma tecnologia inovadora para aumentar engajamento e aprendizado em ciências no ensino médio. O design é adaptado para conhecer necessidades dos professores, estudantes, e escolas, e tem a qualidade de ser escalável.
Hurtado e Rodríguez (2009)	Discute o processo de inovação educacional, buscando entender os elementos envolvidos e a relevância para favorecer a inovação educacional.

Quadro 3 - Principais contribuições sobre Inovação Educacional (Continua)

Autores	Principais Contribuições
Cervera (2010)	Analisa a relação de tutoria entre professor e aluno, transformando a sala de aula em uma comunidade de aprendizagem. Onde há liberdade de escolha pelo tema a ser estudado, respeitando o currículo.
Demo (2010)	Discute armadilhas da inovação e apresenta que é necessário mudar o sistema de forma profunda, para estar de acordo com as necessidades dos alunos em novos tempos, e em corresponder aos cuidados pedagógicos de aprendizagem.
Lam, Cheng e Choy (2010)	Relaciona o suporte oferecido por uma escola e a motivação do professor em implementar aprendizagem baseada em projetos em sala de aula.
Sangra e Sanmamed (2010)	Busca analisar a integração e uso de TICs, examinando as percepções dos professores sobre processos de ensino e aprendizagem que podem ser aprimorados com o uso dessas ferramentas.
Lim, Tay e Hedberg (2011)	O artigo explora estratégias e condições que incentivam e sustentam o uso de tecnologias para aprendizagem.
Zhang et al. (2011)	Aborda novas práticas em sala de aula, baseada na construção de conhecimento, onde o professor se mantém em contínua formação, contando com apoio da direção da escola. Os alunos são mais ativos nesse processo, tendo sua autonomia respeitada.
Elie Ghanem (2012)	Analisa fatores envolvidos na geração de ações de inovações educacionais, constatando os fatores de inovação presentes na organização estudada.
Frost (2012)	Defende uma perspectiva em que os professores podem liderar a inovação, desenvolvendo conhecimento profissional, capacidade de liderança e de influenciar colegas, além de práticas em escolas que tenham as estruturas e estratégias de apoio adequadas.
Pernia, Salmón e Visa (2012)	O artigo apresenta um trabalho que destaca a voz dos alunos, em uma perspectiva inclusiva. O autor destaca a importância de investigar as perspectivas dos alunos sobre os processos de ensino e aprendizagem, entendendo-os como agentes de transformação desses ambientes.
Yáñez e Moreno (2013)	O artigo trata de melhorias compartilhadas por escolas, destacando determinados elementos que contribuem para a geração de mudanças, como clima e cultura escolar favoráveis, que estimulem práticas inovadoras.
Zhu (2013)	O estudo analisa as estratégias inovadoras educacionais, as tecnologias em uso, as orientações pedagógicas e o ambiente cultural percebido. Embora tenha apresentado alguns elementos inovadores, no geral as escolas não foram consideradas muito inovadoras por professores e alunos.
Badia, Meneses e Sigalés (2013)	Trata da percepção do uso de TICs por professores, analisando os fatores que possibilitam a integração do uso de TICs nos ambientes escolares.
Berrocso, Sánchez e Domínguez (2013)	Busca entender quais motivações, emoções e competências estão presentes em uma prática inovadora mediada pela tecnologia, bem como o grau de satisfação pessoal e profissional após o desenvolvimento dessas práticas.
Campion, Nalda e Abaitua (2014)	Trata do uso de tecnologias da informação e comunicação em sala de aula. Parte de um entendimento do aluno com uma postura ativa e como protagonista na construção de conhecimento.
Chand (2014)	Busca entender como alguns professores, em ambientes de privação socioeconômica, alcançam seus objetivos educacionais.

Quadro 3 - Principais contribuições sobre Inovação Educacional (Continua)

Autores	Principais Contribuições
Perez, Martínez e Piñeiro (2014)	Busca identificar as oportunidades que as TICs oferecem às escolas rurais. Destaque para o trabalho colaborativo, desenvolvimento de novas habilidades e criação de conhecimento. Também apresenta as carências, apresentando que é necessário apoio aos professores por meio de mais treinamentos.
Erstad, Eickelmann e Eichhorn (2015)	O foco é analisar os professores como agentes principais de mudança no contexto de uso de tecnologias, apresentando a importância do apoio no desenvolvimento profissional dos professores.
Perez e Garcia (2015)	O artigo identifica variáveis que contribuem para a viabilidade e sucesso de inovações educacionais, envolvendo aprendizagem baseada em jogos.
Cabezas, Casillas e Hernández (2016)	Trata de experiências de aprendizagem colaborativa por meio do uso de computadores. A partir da perspectiva de uma abordagem construtivista, entende a aprendizagem como um processo social, como resultado da interação pessoal.
Colbert e Arboleda (2016)	Trata de um projeto inovador que surgiu na Colômbia, e melhorou o processo de aprendizagem nas zonas rurais, através de um ensino inovador e centrado no aluno, que tem um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem.
Quinn e Owen (2016)	Estuda a voz dos estudantes, que vai além de um entendimento baseado na criação de conselho estudantil tradicional. O estudo trata-se de interações diárias entre professor e aluno, por meio de um trabalho colaborativo, elevando assim a voz dos mesmos na comunidade escolar.
Sanmamed, Sangra e Carril (2017)	O artigo relaciona as atitudes dos professores em relação às tecnologias da informação e comunicação com os diferentes níveis de integração dessas tecnologias na escola.
Llorente et al. (2017)	Trata do uso de ambiente de programação visual em ciências naturais e busca conhecer os benefícios do uso dessa ferramenta para o ensino, onde busca resolver problemas e motivar alunos.
Cruz, Díaz e Mantilla (2018)	Analisa características de escolas primárias e secundárias, identificando o uso e a integração das TICs. Aponta para o fato de que não basta ter recursos e ferramentas tecnológicas se não for acompanhado por mudanças nas práticas dentro das escolas.
Pischetola e Heinsfeld (2018)	Trata do uso de TICs e analisa o estilo motivacional dos professores para com o uso dessas ferramentas, e com a criação de um espaço democrático baseado no diálogo em sala de aula.
Gibson et al (2019)	Apresenta os pontos fortes e oportunidades presentes no processo de inovação educacional, bem como os aspectos que facilitam e inibem a inovação.
Barrios (2020)	Apresenta uma proposta de prática educativa centrada no aluno para o desenvolvimento de competências comunicativas, envolvendo a comunidade educacional, em uma perspectiva de inovação e transformação no campo da educação.
Belmonte, Sánchez e Cabrera (2020)	Aborda as redes sociais como recursos para promover novas formas de aprendizagem, enfatizando a importância da adoção de metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

Quadro 3 - Principais contribuições sobre Inovação Educacional (Conclusão)

Autores	Principais Contribuições
Fonseca et al. (2020)	São analisados aspectos relacionados ao desenvolvimento de ações inovadoras na educação, bem como mecanismos para disseminá-las e os problemas por trás dos processos.
Soler e González (2020)	Os autores apresentam um formato de aula que aumenta a motivação dos alunos no processo de aprendizagem, a partir de um ambiente lúdico, criativo e participativo, onde desenvolvem estratégias em que o trabalho colaborativo, a comunicação, a resolução de problemas e o pensamento criativo são estimulados.
Gutiérrez (2021)	O autor apresenta uma discussão a respeito dos espaços educacionais a partir da abordagem da comunicação, com foco no aluno em uma postura ativa em um processo participativo e colaborativo.

Fonte: Da autora (2022)

Independentemente da abordagem adotada, seja pelo uso de TICs ou não, a inovação educacional se refere a um processo em que se desenvolvem novas práticas com objetivo de possibilitar um processo de aprendizagem no qual o aluno tem papel ativo na geração de seu próprio conhecimento (CLARKE; DEDE, 2009; CAMPION; NALDA; ABAITUA, 2014; LLORENTE et al., 2017). Envolve um trabalho colaborativo em que há maior aproximação entre professor e aluno (CABEZAS; CASILLAS; HERNÁNDEZ, 2016; PISCHETOLA; HEINSFELD, 2018), assim como favorece espaço para a participação de outros atores (BRUNSTEIN; RODRIGUES; KIRSCHBAUM, 2008; GIBSON et al., 2019).

Destaca-se a importância de uma maior participação dos alunos na vida escolar, valorizando o pensamento crítico e a criatividade, por meio de um ambiente democrático (PERNIA; SALMON; VISA, 2012). Os alunos tornam-se, dessa forma, mais reflexivos e autônomos em suas atividades, atuando em colaboração com os demais em uma perspectiva cooperativa e solidária (COLBERT; ARBOLEDA, 2016).

Nesse contexto, os professores são abordados como agentes da mudança (COLBERT; ARBOLEDA, 2016; ERSTAD; EICKELMANN; EICHHORN, 2015), ao desenvolverem novas capacidades e liderarem novos projetos, de forma a inovar em suas práticas (DEMO, 2010; ZHANG et al., 2011). Embora apenas um trabalho tenha feito menção à característica de professor como empreendedor (CHAND, 2014), pode-se identificar características empreendedoras em casos nos quais o professor busca inovar, na escola e em sala de aula, ao tomar uma postura de liderança que, a partir da sua criatividade e do ímpeto por mudanças, gerou inovações.

Assim, é um processo que envolve diferentes atores e tem a possibilidade de expandir o que se entende por espaços educativos, derrubando (de forma literal ou não) paredes e muros das escolas, integrando a sociedade em torno de um projeto comum: a educação. Dessa forma,

a inovação se dá nos espaços, nos métodos, no currículo, nas práticas pedagógicas, na aproximação da escola com a comunidade, na participação ativa dos alunos, e no desenvolvimento de relações que imperam a cooperação e solidariedade com o objetivo de transformar a educação.

2.4 Caminhos a percorrer

Na revisão de literatura, identificou-se algumas lacunas em relação às temáticas tratadas. Na temática da ação empreendedora, enfatiza-se a necessidade de abordar a discussão, a partir de uma dimensão coletiva da ação. Busca-se, dessa forma, superar a visão amplamente utilizada na literatura do empreendedorismo e empreendedorismo social, focada apenas no indivíduo. A visão focada apenas no indivíduo negligencia outros aspectos, como a relação da ação com o contexto, a interação entre os atores, as crenças por trás da ação e o processo da ação.

Outra questão identificada é a carência de estudos que analisam o fenômeno do empreendedorismo social na perspectiva de ações empreendedoras, não tendo sido encontrado nenhum trabalho que tivesse essa proposta como foco central, abordando o processo da ação e aprofundando cada aspecto envolvido.

Em inovação educacional foi identificada a necessidade de abordar, detalhadamente, como ocorre o processo de desenvolvimento de uma inovação, desde a sua concepção até os resultados obtidos. Nota-se, também, a importância de discutir o conceito de inovação em uma perspectiva em que seja desenvolvida pelos próprios atores envolvidos no contexto, atentando às especificidades do mesmo.

Em se tratando da temática de inovação educacional, não foram encontrados textos que a relacionem com o empreendedorismo social, em especial, a perspectiva de ações empreendedoras sociais. O empreendedorismo social, quando discutido no contexto educacional, encontra-se apenas atrelado a cursos de negócios e ao contexto universitário, com foco na formação profissional para a criação de negócios sociais.

Para este trabalho, entende-se que a abordagem da AES pode contribuir para enriquecer as discussões de inovações educacionais, por se tratar de uma perspectiva que favorece ações solidárias, com foco em transformações sociais. Quando integrada ao contexto da formação do indivíduo, possibilita o desenvolvimento de um conjunto de competências, por meio de ações empreendedoras, as quais geram importantes contribuições, como: ampliam os espaços de aprendizagem, fortalecem os laços entre a escola e a comunidade, e estimulam o protagonismo

social. Nota-se a importância de realizar uma análise em que os estudantes sejam reconhecidos como agentes de mudanças, por ter sido identificado na literatura pouca valorização do potencial destes para atuar ativamente na sociedade, gerando soluções para os problemas sociais e ambientais.

Ademais, identificou-se que a maior parte das publicações é composta por trabalhos internacionais, e não foram encontrados resultados de pesquisas que tenham como proposta relacionar as temáticas de Ação Empreendedora Social e Inovação Educacional. Com isso, entende-se a relevância em contribuir com a literatura acerca dos temas tratados.

No próximo capítulo, será apresentado o referencial teórico do trabalho, abarcando autores e trabalhos alinhados à perspectiva da tese. Quanto às temáticas, serão discutidas a de Empreendedorismo, Empreendedorismo Social sob a ótica de Ações Empreendedoras, e Inovação Educacional. Por fim, será apresentada a abordagem da Ação Empreendedora Social na Educação, relacionando as temáticas tratadas anteriormente.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Empreendedorismo: Delineando o Conceito

O Empreendedorismo é um fenômeno que é abordado por diferentes perspectivas e áreas do conhecimento, gerando uma diversidade de interpretações teóricas a respeito do seu conceito, assim como questões filosóficas, epistemológicas e ontológicas. Diante da variada gama de aspectos conceituais, faz-se necessário apresentá-los brevemente, contemplando a discussão existente no campo para, assim, possibilitar uma compreensão do fenômeno.

As variações do conceito empreendedor estão, de certo modo, relacionadas com as transformações que ocorrem na sociedade, desde uma sociedade com base na produção agrária à industrial. Dessa forma, o conceito foi alterando com o tempo, a partir de contribuições de diferentes áreas, gerando diferentes concepções teóricas (VALE, 2014). De acordo com Filion (1999b), as principais abordagens desse campo de estudo são a dos economistas e a dos psicólogos. Na visão dos economistas, o empreendedorismo é associado à inovação e o empreendedor é visto como força motriz do sistema econômico, já para os comportamentalistas, o foco encontra-se nas características do indivíduo (ARMOND; NASSIF, 2009; FILION, 1999b; VALE, 2014).

Para Filion (1999a), empreendedor é aquele que introduz uma inovação significativa, seja um novo produto ou um novo mercado, se mantendo em busca de aprendizados sobre oportunidades de negócios e tomadas de decisões com risco moderado, estando em constante evolução (FILION, 1999b).

A respeito da definição do conceito e os principais nomes do campo, apresenta-se que Say foi o primeiro autor a definir o que seria um empreendedor, tendo em vista a concepção moderna do termo, e, assim como Cantillon, é tratado como precursor da teoria. Cantillon e Say consideravam os empreendedores pessoas que correm riscos, investindo seu próprio dinheiro com objetivo de obter lucro. Mas entende-se que, quem lançou o campo do empreendedorismo, relacionando-o à inovação, foi Schumpeter, o qual apresentou a importância dos empreendedores na geração de desenvolvimento econômico (FILION, 1999b; VALE, 2014).

Para Schumpeter (1997), o desenvolvimento se origina a partir das perturbações que alteram o estado de equilíbrio do mercado, as quais realizam novas combinações de recursos, que são empregados de uma maneira diferente, originando coisas novas. Além dessas novas combinações, o autor enfatiza o papel do empresário, que é o indivíduo que realiza essas combinações, executando decisões estratégicas e se adaptando às mudanças, procurando, dessa

forma, aplicar o melhor método de produção. Schumpeter traz importantes contribuições ao campo do empreendedorismo, ao analisar a figura do empreendedor como aquele que introduz inovações, levando a destruição criativa, questões essas relacionadas não apenas à produção de bens e serviços como também à ruptura de estruturas do mercado (VALE, 2014).

A respeito da vertente econômica, Knight, Kirzner e Baumol são reconhecidos como principais autores, trazendo contribuições à discussão do conceito em uma perspectiva na qual o empreendedor é aquele que realiza a tomada de decisões em meio às incertezas, se mantendo em alerta para identificar oportunidades, e capaz de introduzir inovações no mercado (VALE, 2014). Nesse contexto, o empreendedorismo está relacionado ao desenvolvimento de inovações, à produtividade, à competitividade e ao crescimento econômico (BAUMOL, 1993).

Mas discute-se que a abordagem econômica passou a receber críticas pela questão de não gerar conhecimento acerca do comportamento dos empreendedores. Diante disso, os comportamentalistas ganharam atenção, tendo McClelland como um autor referência por trazer importantes contribuições ao campo do empreendedorismo, a partir das ciências do comportamento (FILION, 1999b). Os comportamentalistas tiveram grande presença no campo, até o início dos anos 80. O objetivo dessa abordagem era definir o empreendedor e suas características, dando um peso maior para os fatores internos à exploração de oportunidades e à promoção do progresso econômico (VALE, 2014).

Quando analisado o fenômeno na perspectiva dos indivíduos, destacam-se determinadas características como, por exemplo, a necessidade de realização, a autoconfiança, e ser um indivíduo que assume riscos para promover mudanças, propõe estratégias inovadoras, oferece suporte, encoraja seus colaboradores e busca ter controle de tudo acerca o seu negócio (ARMOND; NASSIF, 2009). Então, no centro da discussão sobre o empreendedorismo, encontra-se o foco no papel do indivíduo (ARMOND; NASSIF, 2009). Para o conhecimento do processo, busca-se o entendimento dos valores, das características e ações do indivíduo empreendedor (NASSIF; GHOBIL; SILVA, 2010).

Mas diante dessa concepção, é argumentado que não existe um perfil psicológico definitivo característico do indivíduo empreendedor, possibilitando diversas interpretações. Assim, embora sejam encontradas características comuns em empreendedores, não se pode afirmar que são o bastante para se dizer que, apenas as possuindo, a pessoa será bem-sucedida ou não como empreendedora (FILION, 1999b).

A ênfase no indivíduo percebida tanto na abordagem comportamentalista como econômica se tornou o objeto de discussão das pesquisas que surgiram, posteriormente (GOMES; LIMA; CAPPELLE, 2013). Shane e Venkataraman (2000) identificaram a

necessidade de abordar os processos da descoberta, avaliação e exploração de oportunidades, em uma perspectiva que envolve tanto um indivíduo como um conjunto de indivíduos, participando do processo de forma coletiva, que não objetiva necessariamente a criação de uma organização. Assim, o empreendedorismo passa a ser interpretado sob a ótica de processo, contemplando diferentes aspectos de análise, como o contexto e o ambiente, e abarcando o entendimento de que a atividade empreendedora ocorre por meio de pensamentos e ações das pessoas (SHANE, 2012).

A partir desse enfoque, para empreender é necessário haver oportunidades, o que diz respeito a um processo de reconhecimento subjetivo de algo, até então, não explorado (SHANE; VENKATARAMAN, 2000). Então, para explicar a ação empreendedora, não se pode restringir o conhecimento apenas sobre o indivíduo, mas deve-se abordar o processo e a relação do indivíduo com a oportunidade (DAVIDSSON, 2015).

O empreendedor é aquele que percebe uma oportunidade, em um processo empreendedor que envolve funções, atividades e ações associados a essa percepção (BYGRAVE, 2004), abarcando também a noção de ações voltadas à criação de organizações (BYGRAVE, 2004; GARTNER, 1985; GARTNER, 1990). Compreende-se um processo complexo e multidimensional (GARTNER, 1985), tendo como principais fatores por trás da ação os atributos pessoais e as influências externas do ambiente (BYGRAVE, 2004). Por ser complexo e contemplar diferentes dimensões, entende-se que os empreendedores e suas empresas variam de forma ampla e se diferenciam entre si, não se referindo a algo único e homogêneo (GARTNER, 1985).

Uma discussão que emerge em meio a questão de oportunidades, refere-se à natureza delas, se são criadas ou descobertas. Na perspectiva da descoberta, ocorre um processo que as oportunidades existentes são identificadas, avaliadas e exploradas (SHANE; VENKATARAMAN, 2000), enquanto sob a ótica da criação, as oportunidades são consideradas como socialmente construídas, ou seja, são criadas a partir da interação social entre pessoas (ALVAREZ; BARNEY, 2007; LINDGREN; PACKENDORFF, 2009). Assim, no campo do empreendedorismo, embora muito caracterizado por múltiplos paradigmas, a questão de oportunidades passou a ser aceita de forma ampla como um elemento de definição do conceito (DEES, 1998; MAIR; MARTI, 2006).

Em meio às diferentes visões, emerge a possibilidade de ampliar a forma de analisar o empreendedorismo, de forma a contemplar mais atos como empreendedores, e reconhecer mais indivíduos como empreendedores. Além disso, identifica-se a necessidade de abordar o empreendedorismo sob a perspectiva de processo, o qual não está ligado, necessariamente, à

criação de uma organização formal, podendo abarcar a noção de ações empreendedoras fora de estruturas organizacionais assim como ações dentro de organizações existentes (LINDGREN; PACKENDORFF, 2009).

Nesse sentido, encontra-se a discussão a respeito da abordagem da AE, que busca entender o fenômeno em uma perspectiva de processo, envolvendo a exploração das oportunidades para gerar soluções inovadoras. A AE é um conceito que vai além da concepção de criação de novos empreendimentos e da formação de organizações, podendo também abarcar a ideia de ação que provém de circunstâncias específicas em que o indivíduo age de forma empreendedora, bem como ações que surgem de pessoas agindo em conjunto (WATSON, 2013). Dessa forma, é adotado o termo “atores empreendedores” no lugar de “empreendedores”, pelo fato de que não se trata de um indivíduo como um ser especial que tem o empreendimento como forma de vida, mas sim se refere às pessoas que se envolvem em ações empreendedoras em diferentes graus, em determinados momentos de suas vidas (WATSON, 2013).

Essa concepção permite entender que as AEs têm um caráter transitório, de forma que, em determinados momentos, o indivíduo está executando atividades gerenciais e, em outros momentos, atividades empreendedoras (GOMES; LIMA; CAPPELLE, 2013). Assim, essa abordagem desloca a discussão focada no indivíduo para a ação, e distancia de um olhar restritivo e exclusivista que entende o indivíduo a partir de um padrão, abarcando assim, agentes sociais que não correspondem a um conjunto ordenado de atributos ligado a um perfil empreendedor (GOMES; LIMA; CAPPELLE, 2013).

A ação é o resultado da combinação de fatores motivacionais e cognitivos do ator, a partir de situações desafiadoras (por exemplo, a estrutura socioeconômica), incertezas relacionadas à sua experiência e sua vontade de agir (YESSOUFOU; BLOK; OMTA, 2017). Diante disso, é possível identificar duas condições presentes na ação empreendedora: o conhecimento (relacionado à incerteza percebida) e a motivação (disposição de suportar a incerteza), envolvendo a crença e o desejo no ato de empreender (MCMULLEN; SHEPHERD, 2006). O empreender envolve, também, a imaginação, a inspiração e o esforço para aproveitar oportunidades, explorando os meios disponíveis para cumprir uma variedade de aspirações, as quais são moldadas e geradas pelo processo de tomada de decisão (SARASVATHY, 2001).

Como a AE envolve um processo contextualizado, para compreendê-la, é necessário conhecer algumas questões como convicções e opiniões daqueles que empreendem à medida que desenvolvem suas práticas (BERGLUND, 2005). Nesse sentido, a percepção de risco e oportunidade está ligada às características subjetivas do indivíduo, e são influenciadas por

situações específicas, as quais se desenvolvem, de acordo com as experiências do empreendedor que é movido por paixão e por responsabilidades sociais (BERGLUND, 2005). São assim, ações reflexivas que ocorrem em relação a situações específicas e a um contexto social e histórico (BERGLUND, 2005).

Dessa forma, vê-se que cada autor recorre a um enfoque ao tratar do empreendedorismo, e os caminhos percorridos sinalizam a importância por abordagens interdisciplinares na área (VALE, 2014). Então, para estudar o fenômeno, deve-se também evitar o reducionismo, ou seja, reduzir os problemas e analisar elementos de forma isolada, mas sim, deve-se olhar para o todo, fazer análise de forma holística (BYGRAVE, 2007).

3.1.1 Pressupostos norteadores do campo do empreendedorismo

Neste tópico será apresentada a discussão presente no campo de estudos do empreendedorismo, mais especificamente em relação aos pressupostos epistemológicos e ontológicos que fundamentam a pesquisa, de modo a proporcionar uma compreensão a respeito do que se entende por empreendedorismo e as diversas óticas a respeito da questão filosófica.

De acordo com Borges (2017), os estudos e as discussões filosóficas a respeito do fenômeno vieram a emergir, no decorrer dos anos 2000, até então, era um tópico negligenciado. Para o autor, esse debate ainda não se faz presente de maneira significativa e, dessa forma, entende-se neste trabalho a necessidade de abordar essa discussão, de modo a fundamentar a visão a respeito das AESs na educação. Assim, é necessário abordar os pressupostos no desenvolvimento de pesquisa, tendo em vista aspectos como a validade, a confiabilidade, a operacionalização empírica, dentre outros (LINDGREN; PACKENDORFF, 2009), demonstrando, com isso, garantir o rigor da pesquisa.

Diante disso, identifica-se um debate em torno de duas visões que interpretam o fenômeno do empreendedorismo de maneiras distintas, tratando de oportunidades como descobertas ou como criadas (ALVAREZ; BARNEY, 2010; ZAHRA, 2008; PACKARD, 2017). Para a primeira perspectiva, por vezes citada e relacionada com a abordagem de Shane e Venkataraman (2000), as oportunidades ocorrem de forma externa ao indivíduo, enquanto para segunda a realidade é interpretada como socialmente construída, enfoque este defendido por Alvarez e Barney (2007). Então, as abordagens estão relacionadas com os pressupostos do realismo crítico (RC) e realismo evolucionário, respectivamente (ALVAREZ; BARNEY, 2010).

Na visão dos construtivistas, a realidade é uma construção social, enquanto para os realistas críticos ela existe antes mesmo do entendimento pelos indivíduos sobre ela. O RC se afasta da percepção dos construtivistas, também no que tange às estruturas sociais, por apresentarem que estas possuem poderes causais (PETERS et al., 2013). Assim, uma pesquisa com base no RC, irá explicar o fenômeno, a partir da identificação dos mecanismos que podem ser capazes de produzi-lo (PETERS et al., 2013).

São olhares e formas de interpretar a realidade distintos, mas que, ao mesmo tempo, apresentam-se como alternativas às abordagens anteriores que estudavam o fenômeno em uma perspectiva objetiva, observável e mensurável, tendendo, desse modo, favorecer métodos interpretativistas e não positivistas (PETERS et al., 2013). Diante disso, o foco encontra-se orientado para entender como o indivíduo explora uma oportunidade, a partir de diferentes naturezas de oportunidades.

Alvarez et al. (2017) apresentam os fundamentos filosóficos da pesquisa em empreendedorismo, enfatizando que estes agregam em ajudar o campo a fazer avanços. Identifica-se que o debate está centrado na questão de oportunidades, e são legítimas tanto a visão de oportunidades criadas endogenamente por empreendedores, quanto oportunidades formadas por choques exógenos do mercado.

Então, enquanto na visão da descoberta, as imperfeições do mercado são formadas por choques exógenos e, assim, os indivíduos estão alertas a essas oportunidades de modo a descobri-las e explorá-las, na visão da criação os empreendedores são os que formam as imperfeições do mercado, para, então, explorá-las e gerar riqueza. Ou seja, são os que criam e que exploram uma imperfeição (ALVAREZ; BARNEY, 2007; ALVAREZ et al., 2017).

Para Ramoglou e Tsang (2016), as oportunidades existem, independentemente do pensamento, da imaginação ou ação do empreendedor, de modo que o indivíduo pode fazer a projeção de um curso de ação e realizar contato, de forma imaginativa, com uma oportunidade possível.

Blundel (2007) aborda a perspectiva do realismo crítico e destaca o potencial de proporcionar uma análise do contexto, de forma a permitir o entendimento sobre a relação deste com a ação. Martin e Wilson (2016) também adotam essa abordagem, apresentando os movimentos da ação empreendedora no processo de descoberta e exploração de oportunidades, envolvendo a criatividade humana e a mobilização de recursos.

Para Alvarez e Barney (2007) e Alvarez et al. (2017), oportunidades empreendedoras são ontologicamente subjetivas. Assim, as oportunidades são socialmente construídas e o mercado é uma construção social, formada a partir de um conjunto de percepções e crenças de

indivíduos. Nessa linha de pensamento, as estruturas sociais não são ontologicamente “reais”, nem determinísticas, mas sim, padrões de comportamento aprendidos pelos indivíduos (PACKARD, 2017).

A visão da criação, portanto, apresenta as oportunidades como algo que não está separado do indivíduo que as formam, pelo fato de serem o resultado de um processo empreendedor (ALVAREZ et al., 2014). Já na visão da descoberta, entende-se que, com base em um processo de análise de informações e dados, os empreendedores tomam suas decisões sobre se devem explorar uma oportunidade ou não (ALVAREZ; BARNEY, 2007).

Alvarez e Barney (2007) ainda afirmam que não é porque existe a teoria da criação que a da descoberta deve ser abandonada, alertando para a questão de que pesquisas futuras devem levar em conta o contexto em que os empreendedores atuam, pois, quando se opera em contexto de descoberta, são necessárias ações específicas, assim como no contexto de criação, em que um conjunto de diferentes ações empreendedoras serão mais eficazes.

Crawford, Dimov e Mckelvey (2016) chamam a atenção para a dicotomização na investigação acadêmica, propondo uma construção de teoria que utilize os pontos fortes de ambas abordagens, tanto da descoberta como da criação, pois as ações empreendedoras encontram-se relacionadas às realidades específicas. Zahra (2008) também defende que ambas perspectivas desempenham papel importante e, frequentemente, complementares. Dessa forma, não as distancia, mas enxerga um ciclo dinâmico no qual a descoberta promove a criação futura de oportunidades, e vice-versa.

Então, um quadro referencial pragmático e realista, que reconhece a importância dos processos de construção sociais e da existência de um “mundo real”, tem potencial para somar ao campo, enriquecendo-o (WATSON, 2013). Ademais, identifica-se que as pesquisas em empreendedorismo se expandiram para demais áreas e perspectivas, de modo que desloca o foco predominante no aspecto econômico e lança-se luz para outras questões, como sociais e ambientais. Em meio à essa diversidade de abordagens, emerge a do empreendedorismo social, a qual será apresentada, a seguir.

3.2 Empreendedorismo Social: A ação

O ES é tratado sob diferentes interpretações, de modo que existem diversas definições sem haver um quadro conceitual unificado (CHOI; MAJUMDAR, 2014). De modo geral pode-se afirmar que o fenômeno se refere às organizações e indivíduos que possuem uma missão social e, assim, mobilizam recursos de forma a desenvolver soluções para os problemas

existentes na sociedade, atendendo as necessidades sociais (AUSTIN; STEVENSON; WEI-SKILLERN, 2006; CORNER; HO, 2010; DACIN; DACIN; TRACEY, 2011; DEFOURNY; NYSSSENS, 2010; MAIR; MARTI, 2006; SEELOS; MAIR, 2005).

Trata-se de uma ação inovadora no campo social, contemplando um processo que surge da observação de uma situação-problema de um local, e, para tal, procura-se desenvolver uma alternativa de enfrentamento (OLIVEIRA, 2004). Nesse sentido, não se trata de uma ação isolada, e sim, envolve a articulação e participação da sociedade para gerar resultados que atendam às necessidades da população de forma duradoura e que gere impacto social (OLIVEIRA, 2004).

Assim, envolve um processo de inovação e de desenvolvimento de soluções sustentáveis para os problemas encontrados, ao explorar oportunidades de criação de valor social (AUSTIN; STEVENSON; WEI-SKILLERN, 2006; CERTO; MILLER, 2008; SANTOS, 2012), as quais não foram atendidas por outros atores (SANTOS, 2012; SEELOS; MAIR, 2005), como mercado e o poder público. Busca-se, portanto, lidar com questões sociais provenientes da desigualdade social, pobreza e problemas ambientais (DACIN; DACIN; TRACEY, 2011), atuando em diferentes áreas como saúde, educação, moradia, dentre outras.

O conceito, embora muito associado às organizações sem fins lucrativos, também permite um entendimento que envolve empresas privadas e organizações públicas (AUSTIN; STEVENSON; WEI-SKILLER, 2006). Diante dessa questão, é importante destacar que se distingue de um empreendimento comercial pelo fato de que este possui como prioridade gerar valor econômico, ou seja, lucrar, enquanto o ES tem como foco principal gerar valor social, procurando soluções para os problemas que afetam a sociedade (AUSTIN; STEVENSON; WEI-SKILLERN, 2006; CERTO; MILLER, 2008).

A partir dos objetivos desses empreendimentos, encontra-se a discussão a respeito dos ganhos financeiros, pois, embora o foco principal se encontre na geração de valor social, o valor econômico é visto como condição necessária para garantir a viabilidade financeira (MAIR; MARTI, 2006), permitindo para a organização a sustentabilidade financeira e a autossuficiência, de forma que não fique dependente de doações de recursos (SEELOS; MAIR, 2005).

Outro aspecto a ser destacado é o caráter coletivo da ação, devido ao fato de que o conhecimento necessário para explorar oportunidades nesse setor não é ato individual, mas de múltiplos atores trabalhando em conjunto para criar valor social, ao combinar recursos e habilidades (CORNER; HO, 2010).

Além da combinação de recursos e habilidades, permeia-se, por trás da ação, determinados antecedentes motivacionais, como, por exemplo, a compaixão, a qual provoca um conjunto de processos cognitivos e afetivos que faz com que o indivíduo escolha empreender nesse setor (MILLER; GRIMES; MCMULLEN; VOGUS, 2012).

Nesse cenário, diante da variedade de interpretações, torna-se necessário destacar que as concepções de ES estão enraizadas nos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais dos quais as organizações emergem. Portanto, para a compreensão do fenômeno deve-se levar em conta as especificidades dos locais que moldam essas iniciativas de diferentes formas (DEFOURNY; NYSSSENS, 2010). Por isso, apoiar o desenvolvimento de um empreendimento não pode ser apenas na perspectiva de exportação de abordagens de contextos diferentes, pois os empreendimentos estão relacionados com as especificidades do contexto no qual se encontram (DEFOURNY; NYSSSENS, 2010).

Assim, diante da discussão no campo e da necessidade de o conceito ser abordado para além de um olhar focado apenas no indivíduo empreendedor, faz-se necessário abordar o fenômeno, a partir de um processo em que ações coletivas em relação a um dado contexto e suas demandas geram soluções inovadoras para os problemas sociais.

3.2.1 A abordagem da Ação Empreendedora Social

A AES abrange relações entre diferentes atores sociais em determinado contexto (MONTGOMERY; DACIN; DACIN, 2012), compreendendo um processo no qual indivíduos orientados por um propósito, identificam oportunidades e mobilizam recursos, de modo a atingir um objetivo social comum (MAIR; MARTI, 2006), não resultando necessariamente na criação de um negócio.

Assim, de forma a conseguir caracterizar o ES e diferenciá-lo de outras práticas, torna-se relevante examinar o conjunto de atividades que compõe o processo (MAIR; MARTI, 2006), bem como os elementos por trás da AE. Percebe-se, na literatura, um foco maior voltado às investigações sobre o empreendedor social e não em como se desdobra o processo, por isso torna-se necessário explorá-lo (CORNER; HO, 2010).

Assim, a AES é caracterizada como um processo que envolve inovação e combinação de recursos para gerar valor social, a partir de oportunidades para catalisar mudanças e atender às necessidades sociais (DEES, 1998; MAIR; MARTI, 2006). Algumas dimensões se fazem presentes no processo, como a missão social, a inovação social, a mudança social, o espírito

empreendedor e a personalidade, as quais somadas geram soluções para as necessidades sociais (PRASZKIER; NOWAK, 2011).

Trata-se, portanto, de um processo de criação de valor social, que pode ser interpretado tanto na perspectiva de iniciativas que geram uma oferta de um produto ou serviço, como na perspectiva de criação de uma organização social (MAIR; MARTI, 2006). Com isso, entende-se que o ES não está ligado, apenas, à criação de um negócio (BORNSTEIN; DAVIS, 2010), ou seja, não se restringe, apenas, à dimensão econômica, como também abarca a noção de um fenômeno que compõe uma força social, como parte da sociedade (DASKALAKI; HJORTH; MAIR, 2015).

Assim, diversos atores, partes interessadas, organizações e redes acabam desempenhando um papel, em uma ação de caráter colaborativo e coletivo, empreendendo socialmente para desenvolver soluções para os problemas sociais (MONTGOMERY; DACIN; DACIN, 2012). Dessa forma, é gerado valor social, o qual se refere às transformações que geram melhorias nas áreas de educação, moradia, infraestrutura, acesso à informação, saúde, meio ambiente, economia, cultura, lazer, dentre outros (DEES, 1998).

Formam-se, dessa maneira, empreendimentos que variam em suas características, mas que também mantem algumas em comum, como por exemplo a combinação de recursos para resolver problemas sociais, interferindo na estrutura e nos padrões sociais existentes (MAIR; MARTI, 2006). A partir da interação entre diferentes atores sociais ocorre a articulação de demandas coletivas, envolvendo engajamento popular e mobilização de recursos, de forma que esses agentes assumem um compromisso em um processo de reconstrução social em uma ação caracterizada como cooperativa (MELLO; CORDEIRO, 2010), e reflexiva, a fim de promover as transformações necessárias (SÁ; MELLO, 2012).

Dessa forma, são geradas as inovações sociais, as quais condizem com um processo de desenvolvimento e implementação de ideias de forma coletiva e colaborativa, com o objetivo de resolver problemas sociais, nas quais a dimensão social ocupa o primeiro lugar (DAWSON; DANIEL, 2010). A inovação social se relaciona com o desenvolvimento de novos conceitos, estratégias e ferramentas que possibilitarão atingir um objetivo social (DAWSON; DANIEL 2010). Para isso, devem ser adaptadas para um dado contexto, pois a inovação não é um produto padronizado, replicado em diferentes lugares, mas, sim, adaptado a um contexto específico (ZIEGLER; SCHULZ; RICHTER; SCHRECK, 2014).

Então, para a compreensão do fenômeno da ação é necessário considerar as especificidades dos locais que moldam as iniciativas de diferentes formas (DEFOURNY; NYSSSENS, 2010), tendo em vista que é improvável um conjunto definido de padrão e de

características que possam ser aplicadas a todos os tipos de empreendimentos sociais, em todo e qualquer contexto (DACIN; DACIN; TRACEY, 2011). Assim, a inovação abrange a criação e implementação de ideias novas desenvolvidas por pessoas que agem intencionalmente em interação com outras, envolvidas em um dado contexto e, para tanto, é necessário que esteja alinhada com a missão da organização e que resulte em um impacto positivo (SEELOS; MAIR, 2020), que se altera em função das diferentes formas de inovação (MASENO; WANYOIKE, 2020).

O alcance da AES também pode alterar, por abranger diferentes níveis, desde empreendimentos voltados para as questões locais, como também aqueles envolvidos em causas globais. Assim, os empreendimentos sociais se diferem no que diz respeito aos problemas sociais, processos de reconhecimento de oportunidades, e formas de gerar mudanças sociais (ZAHRA et al., 2009).

Diante disso, é possível encontrar diferentes tipos de empreendimentos, tais quais: voltados às necessidades sociais locais por meio de soluções colaborativas simples e de pequena escala; empreendimentos que buscam solucionar problemas sociais mais amplos e de forma planejada, para que as soluções sejam escalonadas e possam atender necessidades crescentes; empreendimentos que identificam problemas dentro das estruturas sociais e, assim, buscam provocar mudanças revolucionárias, no sentido de introduzir mudanças na esfera social, abrangendo desde questões nacionais como globais (ZAHRA et al., 2009).

De forma geral e independente do nível de impacto, são empreendimentos que compartilham do objetivo de solucionar problemas sociais (ZAHRA et al., 2009), a partir da concepção de que, para a transformação ocorrer, é necessário compreender as necessidades da sociedade por meio de um trabalho que demanda interesse, atenção, tempo e empatia (HADAD; GAUCA, 2014). Dessa forma, é necessário entender a realidade local, pois, caso contrário, não resultará em um impacto social positivo (ANDRE; CHO; LAINE, 2017).

Assim, as AES podem contribuir para o desenvolvimento local tendo em vista que esse desenvolvimento não ocorre no curto prazo, mas por meio de uma construção social-histórica que faz com que as transformações ocorram em diferentes velocidades, apresentando mitigações de problemáticas de ordens social, ambiental e econômica (KUYUMJIAN; SOUZA; SANT'ANNA, 2014). Nesse processo, como elemento central têm-se as pessoas envolvidas na ação. Cada indivíduo com todas suas minúcias, histórias, aprendizagens e sonhos incorporados em suas ações e intenções. Por isso, faz-se necessário compreender determinados aspectos, como: formação, antecedentes e trajetória de vida dos indivíduos.

Tendo em vista o processo de formação, tem-se que este está ligado aos contextos de aprendizagem, à motivação para o empreendedorismo social e à experiência com liderança, questões essas desenvolvidas tanto na educação formal como na educação não formal (ITELVINO et al., 2018), demonstrando, assim, que a educação cumpre um importante papel. Por meio da educação empreendedora social, vê-se um caminho para formar novas gerações de pessoas engajadas com inovações sociais buscando resolver problemas sociais (WORSHAM, 2012) e, por isso desempenha um importante papel, tendo em vista o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade (DOBELE, 2016).

A educação para o empreendedorismo social forma os indivíduos em relação às suas habilidades empreendedoras, à capacidade de identificar oportunidades, de combinar recursos eficazmente e criar soluções inovadoras para os problemas sociais (DOBELE, 2016). Dessa forma, proporciona o pensar e o agir empreendedor, tendo como orientação o fato de que o empreendedorismo envolve um ciclo que abrange ação, aprendizado, experiência prática e reflexão (NECK; GREENE, 2011).

Quanto à experiência prática, essencial no processo, pode ocorrer por meio da experiência com organizações sociais, as quais tendem a promover intenções empreendedoras sociais e gerar empatia (HOCKERTS, 2015). O aprendizado provoca a transformação do conhecimento prévio do aluno, envolvendo-o como participante ativo na busca de soluções para as questões sociais, ou seja, é uma oportunidade de engajá-los, inspirá-los, e de formar uma nova geração de empreendedores sociais (KICKUL; GRIFFITHS; BACQ, 2010). Assim, a aprendizagem com base na experiência é uma forma para aumentar a aquisição de conhecimentos sobre o ES, ao oferecer a oportunidade dos alunos se envolverem com problemáticas sociais na prática (THOMSEN; MUURLINK; BEST, 2019).

Por isso, ganham relevância as experiências em programa de voluntariado, bem como a criação de projetos sociais, que tanto escolas como universidades poderiam empreender para possibilitar aos alunos experiência na resolução de problemas sociais. Com isso, favorece a crença do indivíduo em sua capacidade de gerar transformações (autoeficácia), estimula a empatia e as intenções de empreender socialmente (HOCKERTS, 2015). Dependendo da forma de explorar a educação empreendedora social, esta pode possibilitar que os alunos aprendam a pensar estrategicamente e a agir com uma mentalidade empresarial socialmente consciente (KICKUL; GRIFFITHS; BACQ, 2010).

Dessa forma, contribui-se para a formação de indivíduos que irão atuar na identificação de um objetivo social de forma criativa (PEREDO; MCLEAN, 2006), desenvolvendo ações que possuem como pilares a inovação, a criatividade e a cooperação (OLIVEIRA, 2004). A partir

da discussão a respeito da formação dos indivíduos, será apresentado, no próximo tópico, a abordagem da Inovação Educacional.

3.3 Inovação Educacional: A formação

A escola e o modelo de ensino tradicional recebem críticas, no que tange à sua incapacidade ao gerar aprendizagens (NÓVOA, 2009), devido ao predomínio do ensino sobre a aprendizagem, em que o professor ocupa lugar central na sala de aula, no caráter de transmissor do conhecimento, enquanto os alunos cumprem suas atividades de forma passiva (RODRIGUES; MOURA; TESTA, 2011). Perpetuam-se, dessa forma, relações verticalizadas e de ordem hierárquica (CAMPOLINA, 2012). Além disso, também é possível identificar rotinas que imobilizam os atores da comunidade escolar a gerar transformações, os quais encontram-se envolvidos em um ambiente que perpetua concepções que reforçam o distanciamento da escola, frente às mudanças contínuas da contemporaneidade (CAMPOLINA, 2012).

Porém, frente a esse cenário, constata-se que a aprendizagem é multifacetada e não envolve um processo linear, se distanciando do simplismo que marca a escola tradicional e a pedagogia moderna. Diante disso, é necessário criar ambientes educativos inovadores, possibilitando espaços de formação que correspondam aos desafios da contemporaneidade (NÓVOA, 2009).

Para Morin (2000), existe uma inadequação que se perpetua na educação. É possível identificar a separação, a divisão e compartimentação dos saberes ao mesmo tempo em que se encontram realidades e problemas multidisciplinares. Isso faz com que o conhecimento das informações e dos dados isolados seja insuficiente. Dessa forma, o conhecimento deve reconhecer esse caráter multidimensional, característico tanto dos seres humanos como também da sociedade.

O ser humano é multidimensional, pois é, ao mesmo tempo, biológico, psíquico, social, afetivo e racional, enquanto a sociedade também o é, por compreender as dimensões histórica, econômica, sociológica e religiosa. Por isso não se pode isolar uma parte do todo, pois são partes que se relacionam (MORIN, 2000). Assim, o conhecimento deve se deparar com essa complexidade de forma que os elementos diferentes sejam vistos como inseparáveis e constituintes do todo, como, por exemplo, o econômico, o sociológico, o político, o psicológico e o afetivo (MORIN, 2000).

Dessa forma, entende-se que a educação tem o papel de promover aquilo que Morin (2000) denomina de “inteligência geral”, aquela que se refere ao complexo e ao contexto de forma multidimensional, de forma que a mente esteja apta a formular e a resolver problemas essenciais, exercendo e tendo estimulada a curiosidade. Com isso, por meio da produção de novos saberes é possível que o indivíduo compreenda melhor o ambiente em todas suas dimensões, favorecendo o despertar da curiosidade, do senso crítico e da compreensão do real (DELORS, 1998).

Uma formação que não possibilita a contextualização dos saberes e a percepção do global contribui para o enfraquecimento da responsabilidade e da solidariedade, pois faz com que cada um se responsabilize apenas por uma tarefa especializada e não se crie vínculos com seus concidadãos (MORIN, 2000). Assim, conforme defendido por Morin (2000, p. 43):

A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional. É uma inteligência míope que acaba por ser normalmente cega. Destrói no embrião as possibilidades de compreensão e de reflexão, reduz as possibilidades de julgamento corretivo ou da visão a longo prazo.

Nesse contexto, o ensinar também não pode corresponder a uma transferência de conhecimento por parte do professor, mas sim possibilitar com que o aluno desenvolva sua própria construção de conhecimentos (FREIRE, 1996). É o que apresenta Freire (1987) a respeito da concepção “bancária” da educação, em que educandos são vistos como recipientes vazios onde os educadores depositam o conhecimento, de forma que conteúdos se tornam retalhos da realidade, desconectados da totalidade. É uma visão que deve ser superada, tendo em vista que educadores e educandos se fazem, ambos de forma simultânea e por meio do diálogo, em um processo em que todos são sujeitos.

Para Freire (1987), a partir de uma prática problematizadora, os educandos desenvolvem o poder de compreensão do mundo como uma realidade em transformação, de forma a:

Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação. A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham (FREIRE, 1987, p. 46).

Portanto, a prática “bancária” centrada no professor, baseada na transmissão e na memorização de conhecimentos não contribuirá para a promoção de habilidades de pensamento crítico e autonomia, pois, para isso, é necessário que os alunos estejam engajados em um

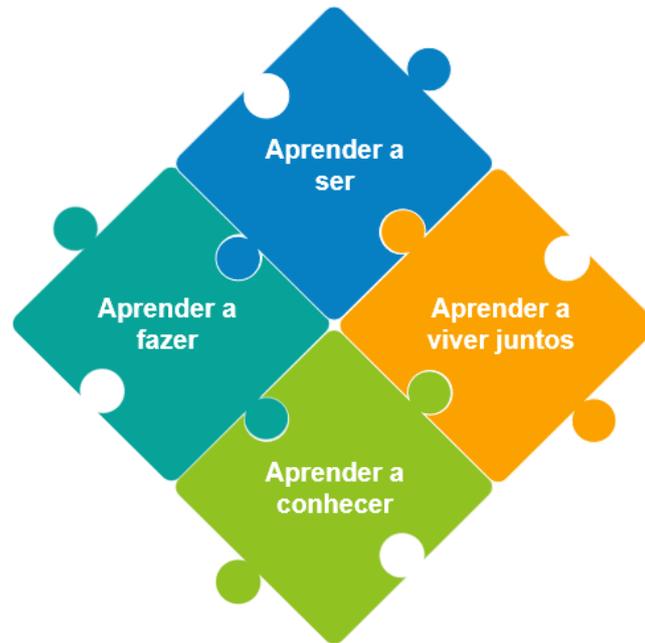
processo de aprendizagem com geração e compartilhamento de conhecimentos (MCLOUGHLIN; LEE, 2008).

Posto isso, vê-se que há uma lacuna entre o ensino tradicional e os modos de aprendizado, socialização e comunicação que ocorrem no mundo, de forma que é necessária uma educação em que indivíduos se tornem participantes e coprodutores ativos de conhecimento, ao invés de consumidores passivos de conteúdo (MCLOUGHLIN; LEE, 2008). Por isso, diante dessa discussão, torna-se necessário refletir a educação, ou seja, questionar as práticas e os modelos adotados para que se possa propor e desenvolver uma educação que supere os desafios encontrados e consiga lidar com a complexidade da realidade. Assim, para a educação do futuro, é necessário:

[...] promover grande remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes (MORIN, 2000, p. 48).

Nessa perspectiva, a educação não está relacionada a um processo de acúmulo de conhecimento, mas sim engloba a perspectiva de o indivíduo ser capaz de, ao longo da vida, explorar e enriquecer os conhecimentos obtidos, proporcionando a adaptabilidade no mundo (DELORS, 1998). Diante disso, a Figura 1 apresenta os quatro pilares do conhecimento, fundamentais aos indivíduos:

Figura 1- Quatro pilares do conhecimento



Fonte: Relatório UNESCO (1998)

Os pilares estão relacionados à capacidade de gerar conhecimentos, de agir sobre o meio, de participar e cooperar nas atividades em que se encontra envolvido, e de aprender a ser (DELORS, 1998). A partir disso, percebe-se que a educação tradicional se orienta, em maior parte e quase que de forma exclusiva, ao primeiro ponto: aprender a conhecer.

Frente a essa questão, tem-se que a educação deve proporcionar uma experiência global, não apenas com foco no plano cognitivo, mas como também no prático, de forma que o indivíduo se desenvolva como pessoa e membro da sociedade (DELORS, 1998). Por isso torna-se necessária uma concepção ampliada a respeito da educação.

Assim, as mudanças no contexto educacional tornam-se necessárias, tendo a inovação educacional como um meio de gerar processos de mudança e transformação por condizer às ações que têm como objetivo alterar as práticas educacionais, e dessa forma, fazer com que as práticas sejam diferentes das que existem (GHANEM, 2012). Conforme apresentado por Carbonell (2016), torna-se essencial para a inovação educativa evitar isolar e separar as diferentes capacidades, mas sim buscar a articulação entre elas.

Para Barrera (2016), a inovação educacional está relacionada ao processo de mudança em práticas educativas, realizadas por sujeitos, grupos e sociedade, de forma que incorporem aspectos novos às práticas. A autora apresenta que há uma rede nacional trabalhando em prol de inovações educacionais, envolvidos em práticas que propõe mudanças à escola tradicional,

a qual se torna cada vez mais questionada. É uma rede composta por parcerias institucionais ligadas por projetos e programas de inovação, compreendendo escolas e instituições na área da educação.

Nesse sentido, as inovações resultam em transformações tanto nos processos de aprendizagem, como em mudanças nos métodos, nos materiais e nos currículos, tendo por trás atores escolares e segmentos ligados ao sistema educacional (CAMPOLINA, 2012).

Assim, seguindo as definições para inovação educacional de Campolina (2012) e Barrera (2016), para a presente pesquisa, será defendida a perspectiva de inovação no contexto educacional como um processo que gera mudanças nas práticas, nos métodos, nos materiais e no currículo, como alternativas ao modelo tradicional, reunindo diferentes atores que, de forma coletiva, incorporam aspectos novos às práticas.

Nesse sentido, a noção de aluno que aprende escutando já não faz sentido, pois o conhecimento envolve uma dinâmica disruptiva e reconstrutiva (DEMO, 2010). Os alunos devem ter o papel ativo no processo de aprendizagem (MCLOUGHLIN; LEE, 2008; ZHANG et al., 2011), se engajando por meio de uma aprendizagem significativa que tenha valor e relevância para si mesmos e para suas comunidades (SCOTT, 2015).

Para a criatividade fluir, é necessário gerar ambientes colaborativos e uma aprendizagem que proporcione oportunidade de criar novos conhecimentos e resolução de problemas, caso contrário, a integração de novos conhecimentos e a criação não serão alcançados (SCOTT, 2015).

Um exemplo de prática inovadora em sala de aula é a aprendizagem baseada em problemas, a qual corresponde aos desafios do século XXI ao possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico, da comunicação, da colaboração e da criatividade (SCOTT, 2015) habilidades estas consideradas como vitais para uma economia que é baseada no conhecimento, a qual enfatiza a criatividade, o empreendedorismo e a inovação (MCLOUGHLIN; LEE, 2008).

Diante disso, o professor deve, continuamente, repensar sua prática, desenvolvendo novas habilidades (ZHANG et al., 2011), novos conhecimentos e atuar liderando processos de inovação (FROST, 2012). Seu papel configura-se como um orientador e facilitador (COLBERT; ARBOLEDA, 2016), inspirando os alunos a explorarem diferentes conhecimentos e habilidades, tendo por base seus interesses, necessidades e o currículo (SCOTT, 2015).

Ao discutir inovação, torna-se importante enfatizar, assim como defendido por Campolina (2012), que modernizar o ambiente escolar não irá condizer necessariamente a uma inovação educativa e à modificação de processos relacionados ao ensino e a aprendizagem, caso esta seja utilizada para atender modelos tecnológicos que têm como prioridade elementos

secundários e demandas exteriores. Alimisis (2009) também aborda essa questão e defende que, para inovar, deve-se alterar modelos de ensino envolvendo o papel do professor, a organização da sala de aula, os processos de ensino-aprendizagem e os mecanismos de interação.

Inovações que são desenvolvidas de forma externa às escolas e, posteriormente transmitidas ao contexto escolar não irão resultar em mudanças significativas, pois, para as mudanças ocorrerem, é necessária uma estrutura organizacional que proporcione oportunidade de inovar, receptividade por parte dos atores, habilidades e competências destes para executar as novas funções, e envolvimento de forma ativa em todas as etapas do processo de desenvolvimento de inovações (FULLAN, 1972).

As reformas, que se traduzem em um conjunto uniforme de soluções a serem exportadas de forma sistemática a cada escola, não se apresentam como forma de mudança, pois não estão de acordo com o funcionamento de cada uma das instituições, atendendo às suas especificidades (CANÁRIO, 1999). A mudança só ocorrerá, se houver o desenvolvimento da inovação nas próprias escolas, de forma que o professor seja o sujeito da ação, não tendo o seu papel reduzido a um agente executor da reforma (CANÁRIO, 1999). Dessa forma, as mudanças devem ser contextualizadas e produzidas pelos atores locais.

Em se tratando da realidade da educação brasileira e o cenário de inovação, Singer (2017) apresenta que a LDB, promulgada em 1996, promoveu um avanço na estruturação da educação, por tornar possível organizar as escolas de modo não seriado, construir currículos de acordo com o contexto, fazer uso de outros espaços como ambientes de aprendizagem, dentre outros avanços. Mas mesmo contando com a lei, muitas escolas dependem da determinação de lideranças e do apoio de redes para poder efetivar essas mudanças.

Mesmo diante as adversidades, a mudança é possível, o que pode ser visto nos casos de escolas brasileiras que se destacam como experiências inovadoras na educação, como, por exemplo, as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) Desembargador Amorim Lima e Presidente Campos Salles, localizadas na cidade de São Paulo, ambas citadas por Singer (2017).

A Amorim Lima, considerada como uma escola democrática, valoriza a capacidade de escolha do aluno, envolvendo-o na construção do caminho curricular das aulas e na elaboração das diretrizes da escola, e enxerga a participação da comunidade como um estímulo à criatividade no ambiente (GRAVATA et al., 2013).

Gravatá et al. (2013) relatam que nessa escola paredes foram arrancadas para dar lugar a dois salões, e no lugar de aulas expositivas passaram a ter oficinas sobre temas e pesquisas. Além disso, nesses espaços os professores respondem às dúvidas que surgem, e os alunos

desenvolvem trabalhos em grupos, de forma que a autonomia é desenvolvida nesse processo. Ao derrubar as paredes, passou a construir uma nova relação entre educadores e educandos, resultando em maior aproximação, em que ambos compartilham o papel de aprendizes.

A escola também se aproximou de diversos atores sociais, como universidades, organizações não governamentais, empresas e pessoas físicas, sem deixar de mencionar a parceria que a escola possui com os pais, que é uma de suas principais características (GRAVATÁ et al., 2013). Também na escola Campos Salles foi constatada a importância do envolvimento dos pais, considerado fundamental para o desenvolvimento de atividades conjuntas para a construção de conhecimento (MESQUITA, 2018).

Mesquita (2018) apresenta que, na escola Campos Salles, ocorrem experiências que proporcionam aos alunos o desenvolvimento de autonomia, solidariedade e responsabilidade. De acordo com a autora, esta escola, em 2007, passou por mudanças na estrutura das salas de aula, a qual foi totalmente alterada por meio da derrubada de paredes. Inicialmente, 12 salas de aula se transformaram em quatro grandes salões de estudo, manifestando, dessa forma, o desejo de abandonar a educação tradicional e dar espaço para uma nova concepção pedagógica. Nesse sentido, outras mudanças ocorreram, como, por exemplo, os conteúdos passaram a ser trabalhados por meio de roteiros de estudos, dentre outras inovações.

A partir dessas experiências, percebe-se que a aprendizagem não se limita apenas a uma sala de aula, mas pode ocorrer em diferentes espaços de diferentes formas. Identifica-se, também, que é possível para a escola repensar seus projetos pedagógicos mesmo estando inserida em um sistema formal, pois a LDB possibilita às escolas terem autonomia para realizar mudanças, desenvolvendo processos de acordo com suas realidades e suas particularidades (GRAVATÁ et al., 2013).

Independentemente do contexto ou da especificidade da escola, torna-se essencial desenvolver estratégias de inovação por meio de parcerias com outras escolas, e contar com a participação ativa das famílias, as quais podem contribuir para impulsionar a mudança por meio de um processo colaborativo (GIBSON et al., 2019). O envolvimento de diferentes atores sociais por meio de projetos que visam ao desenvolvimento integral de indivíduos e comunidades é necessário, pois nenhuma instituição consegue, de forma isolada, resolver os desafios ligados ao desenvolvimento integral de crianças e jovens (CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2011).

Nesse contexto, ganha espaço a participação da família e da comunidade por meio da construção de relações positivas e de uma aproximação da escola com a comunidade, de forma

que esta pode contribuir com seu trabalho atuando, por exemplo, na realização de pequenas reformas e no apoio com recursos (ABRAMOVAY, 2003).

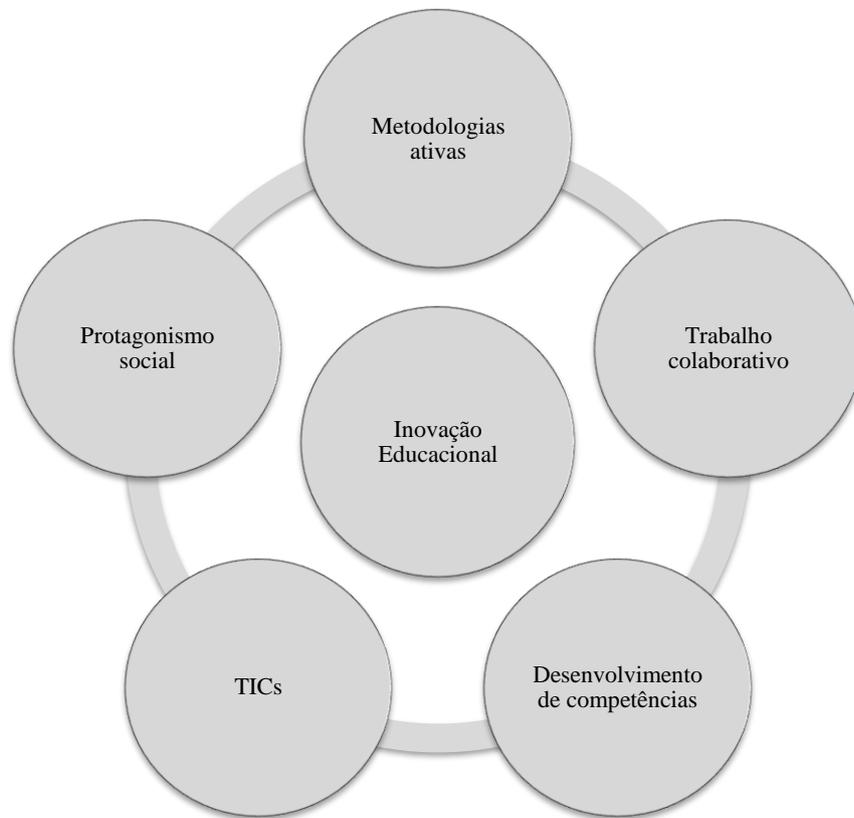
Dessa forma, a ação educativa da escola é concebida em uma comunidade educativa, onde há a ação coletiva de professores para além das salas de aula e de suas disciplinas, tendo em vista que, para favorecer a transformação da escola, é preciso evoluir para um sistema de produção de saberes, e não mais atuar em um sistema de repetição de informações (CANÁRIO, 1999).

Para isso, torna-se imperativa a adoção de metodologias ativas de ensino e aprendizagem (LLORENTE et al., 2017; SCOTT, 2015), de modo que o estudante se encontre ao centro do processo, atuando ativamente na produção de conhecimentos, desenvolvendo competências (FREIRE, 1996).

Com isso, a partir de um trabalho colaborativo visando à resolução de problemas (SCOTT, 2015), alunos em conjunto com seus professores, realizam uma iniciativa a fim de aplicar os conhecimentos na realidade, em uma perspectiva cooperativa (COLBERT; ARBOLEDA, 2016), envolvendo diferentes atores, em especial, a comunidade. Trata-se de uma perspectiva de inovação educacional, que pode envolver a integração de TICs (LLORENTE et al., 2017), de modo a atender os objetivos do processo de aprendizagem e de criação de soluções inovadoras para as problemáticas encontradas.

Assim, a inovação ocorrerá por meio de ações que alteram as práticas educacionais (BARRERA, 2016; CAMPOLINA, 2012; GHANEM, 2012), formando jovens e crianças como sujeitos ativos de transformações sociais (ABRAMOVAY, 2003; BASSI, 2017; PACHECO, 2017), atuando como protagonistas (COSTA, 2001; BASSI, 2017). Dessa forma, a partir desse conjunto de elementos, tem-se a caracterização da inovação educacional, representada na Figura 2.

Figura 2 - Elementos de uma inovação educacional



Fonte: Da autora (2022)

É nesse contexto de inovação que este trabalho aborda o ES, tendo como lente principal a perspectiva das AES. Assim, destacam-se aspectos do campo educacional no que diz respeito às práticas inovadoras, ao processo de ensino-aprendizagem, à aproximação entre escola e a comunidade, à geração de valor social e às transformações sociais. Trata-se, portanto, de uma perspectiva em que, a partir do processo de formação, estudantes intervêm em sua realidade, em busca de soluções para as problemáticas identificadas a partir do processo de formação, questão essa que será apresentada, no próximo tópico.

3.4 Ação Empreendedora Social na Educação: A transformação

Diante de uma realidade complexa, em constante transformação, composta por problemas de diferentes dimensões, a educação não pode existir apenas para criar um estoque de conhecimentos básicos para cada aluno (DELORS, 1998; DOWBOR, 2009), mas promover a formação dos indivíduos para contribuir com o desenvolvimento local (DOWBOR, 2009).

Com isso, torna-se pertinente discutir uma educação que seja emancipadora, no sentido de assegurar aos jovens instrumentos de intervenção para que atuem em sua realidade, aproximem do seu contexto e passem a refletir e agir ativamente na sociedade (DOWBOR, 2009), tendo em vista o contexto como elemento essencial para a aprendizagem do século XXI (SCOTT, 2015). Assim, o ES se relaciona com a educação por meio de uma formação em que o processo de aprendizagem possibilita o desenvolvimento de competências, tendo em vista o potencial do indivíduo como agente de transformação social (BASSI, 2017).

Nesse contexto, as AESs se apresentam como meio para jovens e crianças desenvolverem um conjunto compartilhado de valores e o senso de comunidade, contribuindo para a formação de habilidades e a capacidade de resolver problemas e de exercer a responsabilidade como cidadão (MARZANA et al., 2014). Dessa forma, a educação deve preparar os alunos para participarem de atividades colaborativas em busca de soluções de problemas, considerando os desafios existentes na sociedade (SCOTT, 2015).

Para isso, é necessário que a escola seja inovadora no sentido de se alinhar ao propósito de formação de jovens e crianças para serem transformadores, em um ambiente escolar que realiza uma gestão aberta para mudanças, onde há a valorização do aluno, do professor e de uma gestão participativa e coletiva envolvendo a família e a comunidade (ABRAMOVAY, 2003).

O Movimento de Inovação na Educação (2020) apresenta dimensões presentes nas organizações educativas inovadoras, as quais são: i) gestão que visa à corresponsabilização na construção e gestão do projeto político-pedagógico; ii) currículo inovador orientado para o desenvolvimento integral a partir do entendimento da multidimensionalidade da experiência humana (afetiva, ética, social, cultural e intelectual); iii) ambiente contemplando espaços inovadores e compatíveis com as práticas pedagógicas; iv) metodologia que possibilita o protagonismo do estudante; e v) intersetorialidade por meio do trabalho articulado de atores sociais e institucionais.

Nesse sentido, a formação precisa possibilitar o estímulo ao protagonismo social, por meio do desenvolvimento de habilidades, competências e um propósito para gerar ideias e iniciativas com o objetivo de resolver problemas sociais e gerar mudanças positivas. Essas características não se esgotam, e formam um ponto de partida para a formação de sujeitos ativos, críticos e protagonistas no mundo (BASSI, 2017).

Torna-se algo positivo para o indivíduo a possibilidade de se envolver em atividades com pessoas da escola e da comunidade, tendo em vista que a escola é um espaço pertinente para gerar caminhos educacionais para o estímulo à cidadania e ao engajamento cívico, embora

não possa ser considerado o único (MARZANA et al., 2014). Nesses espaços, o ES não está necessariamente presente por meio de disciplinas ou ações pontuais, mas, sim, corresponde a uma formação que visa ao desenvolvimento de competências e à união de diferentes saberes, possibilitando experiências com ações que têm como objetivo gerar transformação social, contribuindo, dessa forma, para o estímulo do protagonismo social (DOBELE, 2016).

De acordo com Costa (2001), o indivíduo é considerado protagonista, quando é o ator principal no processo de seu desenvolvimento, por meio de ações em que amplia seu repertório interativo, adquirindo capacidade de intervir de forma ativa e construtiva no contexto escolar e em sua comunidade. Assim, por meio de uma participação ativa, construtiva e solidária ele passa a trabalhar para a solução de problemas na escola, na comunidade e na sociedade. Citando o autor:

Quando o adolescente, individualmente ou em grupo, se envolve na solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso, temos diante de nós um quadro de participação genuína no contexto escolar ou sociocomunitário (COSTA, 2001, p. 78).

A formação deve, então, levar em conta o indivíduo como ser integral, ou seja, biológico, psíquico, social, afetivo e racional (MORIN, 2000), um sujeito capaz de desenvolver novos conhecimentos e aplicá-los na solução de problemas, de forma ativa, colaborativa e cooperativa (PERNIA; SALMON; VISA, 2012).

Para tanto, destaca-se o papel do uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, as quais possibilitam o engajamento do aluno, pois desenvolvem a capacidade de aprender ao aplicar os conhecimentos aos problemas reais (LLORENTE et al., 2017). Nesse processo, torna-se fundamental dar voz aos alunos, envolvendo-os nas tomadas de decisão, estimulando a reflexão, o pensamento crítico e o compartilhamento de conhecimento, de forma que professor e aluno aprendam juntos (PISCHETOLA; HEINSFELD, 2018).

Assim, a cooperação torna-se essencial, tendo em vista a importância de desenvolver o indivíduo a partir do saber “aprender a viver juntos”, conforme apresentado pelo relatório da UNESCO sobre a educação para o século XXI.

A educação formal deve, pois, reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projetos de cooperação, logo desde a infância, no campo das atividades desportivas e culturais, evidentemente, mas também estimulando a sua participação em atividades sociais: renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações... As outras organizações educativas e associações devem, neste campo, continuar o trabalho iniciado pela escola.

Por outro lado, na prática letiva diária, a participação de professores e alunos em projetos comuns pode dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos e constituir uma referência para a vida futura dos alunos, enriquecendo a relação professor/aluno (DELORS, 1998).

O relatório citado trata-se de uma publicação da década de 90, mas muito pertinente quando ainda, no século XXI, se discute a necessidade de inovar no campo educacional, o que aponta para a importância de fortalecer os laços entre escola e a comunidade, de desenvolver um ensino integral e gerar uma aprendizagem na qual o aluno se torna sujeito ativo no processo (SINGER, 2016).

Com isso, há o surgimento de abordagens que trazem um novo olhar para as práticas educativas, como a educação integral e os territórios educativos, que têm como perspectiva a integração entre diferentes espaços e agentes de um território para desenvolver indivíduos contemplando todas as suas dimensões, tais quais afetiva, intelectual, corporal, criativa e social (SINGER, 2013; SINGER, 2016). A educação integral proporciona oportunidades educativas tanto na escola como fora dela, com foco no desenvolvimento integral do indivíduo (GUARÁ, 2009), possibilitando a integração de diversos atores em torno de um projeto comum que transforma territórios em lugares que educam (SINGER, 2016).

Busca-se conhecer a realidade e propor ações para transformá-la positivamente, ou seja, a escola é um núcleo articulador do território criando vínculos entre estudantes, família e comunidade, de forma que a solidariedade se torna um elo do processo (SINGER, 2013). Dessa forma, constrói-se uma educação que une sonhos e projetos coletivos nos diversos contextos, valorizando cada sujeito envolvido no processo (ANTUNES; PADILHA, 2010).

Mas vale ressaltar que a perspectiva adotada não se trata de escola de tempo integral, mas sim de uma visão em que todos os atores assumem uma intenção educativa em torno de um projeto comum e inovador, com foco em gerar transformações sociais (SINGER, 2016). Por isso pode-se considerar a educação integral sob o prisma da inovação social (SINGER, 2016), em que reflexões e práticas contribuem para entender o contexto e criar condições para agir, gerando transformação social (ANTUNES; PADILHA, 2010).

Assim, vislumbram-se possibilidades de uma educação inovadora, as quais destacam alguns aspectos em comum: o foco na aprendizagem, na aproximação com a comunidade e na busca de transformação do território. São aspectos presentes no que tange uma AES, de forma que a ação é entendida como dialógica por envolver a colaboração e a comunicação entre os sujeitos. Dessa forma, a partir dos desafios de uma dada realidade, os sujeitos exercem uma

análise crítica e buscam transformá-la, por meio da relação entre ação e reflexão (FREIRE, 1987).

Com isso, entende-se que é possível uma educação que valoriza, no aluno, a criatividade, a empatia e o pensamento crítico. Aspectos que possibilitam o desenvolvimento de competências e de sensibilidade para identificação de problemas e soluções inovadoras para as questões sociais (DOBELE, 2016; SARIKAYA; COSKUN, 2015), criando espaços para que diferentes atores se tornem agentes de transformações.

Geram-se experiências que apoiam princípios básicos como amor, respeito, colaboração, responsabilidade, cooperação e compartilhamento, assim como se proporciona uma chance de desenvolver a imaginação, o pensamento crítico, a comunicação e a capacidade de expressar sentimentos (SARIKAYA; COSKUN, 2015). Impacta de forma positiva tanto os estudantes quanto a sociedade, possibilitando que se formem indivíduos os quais queiram buscar o bem-estar social, o desenvolvimento sustentável e a construção de uma comunidade forte (DOBELE, 2016; SARIKAYA; COSKUN, 2015).

Assim, a educação orientada para o ES não está relacionada apenas a cursos em escolas de negócios, ou associada a termos econômicos, mas pode também envolver todos que desejam gerar mudanças sociais (SARIKAYA; COSKUN, 2015). Por isso torna-se necessária a aprendizagem desde a infância, na fase pré-escolar, momento este pertinente devido à ênfase aos valores sociais, à criatividade, à ética e ao comportamento (SARIKAYA; COSKUN, 2015).

Embora seja uma aprendizagem pertinente para diferentes níveis da educação, na literatura ainda se encontra uma grande ênfase na educação para o empreendedorismo social focado no contexto de ensino superior e de criação de negócios. Esses estudos apresentam que a formação para o empreendedorismo social torna os indivíduos mais propensos a se envolverem com iniciativas sociais (KEDMENEK; REBERNIK; TOMINC, 2016). Entende-se que a educação para o empreendedorismo social é algo positivo para gerar mudanças no mundo (ASHOUR, 2016; DU; HAN; HUANG, 2020; GREENE; COOPER, 2016), a partir da promoção de consciência e atitudes voltadas às questões sociais (ASHOUR, 2016; HALBERSTADT et al., 2019; KEDMENEK; REBERNIK; TOMINC, 2016).

Na perspectiva desses trabalhos voltados ao contexto de ensino superior, nota-se o destaque à aprendizagem baseada na experiência com a intenção de lidar com problemas reais. Por meio delas, os alunos articulam parcerias, aproximam a universidade da comunidade, buscam soluções para os problemas sociais, geram impacto social e desenvolvem novas competências (GREENE; COOPER, 2016; HALBERSTADT et al., 2019; SMITH; WOODWORTH, 2012; THOMSEN; MUURLINK; BEST, 2019). Com isso, além do

desenvolvimento de novas competências, também há o aumento das intenções de criação de empreendimentos sociais (SOLOMON; ALABDULJADER; RAMANI, 2019).

Observa-se que os alunos se identificam mais com atividades práticas do que com abordagens mais teóricas, pois, dessa forma, eles têm a oportunidade de aplicar o que aprenderam, imersos em processos de planejamento, implementação e apresentação de projetos (AMUNDAM, 2019; HALBERSTADT et al., 2019). Então, a partir do envolvimento com atividades práticas e colaborativas, os alunos demonstram interesse (ASHOUR, 2016) e se tornam mais propensos a empreenderem socialmente (DU; HAN; HUANG, 2020; JENSEN, 2014; HOCKERTS, 2018).

Por meio do trabalho de campo, gera-se uma motivação intrínseca por parte dos estudantes, que apresentam maior engajamento nas aulas e compreendem melhor o conteúdo (GREENE; COOPER, 2016; THOMSEN; MUURLINK; BEST, 2019). Diversas competências são geradas nesse processo, no qual a autoeficácia é muito citada. Ela envolve a crença na capacidade de empreender e desenvolver soluções para os problemas sociais (HOCKERTS, 2018; SMITH; WOODWORTH, 2012).

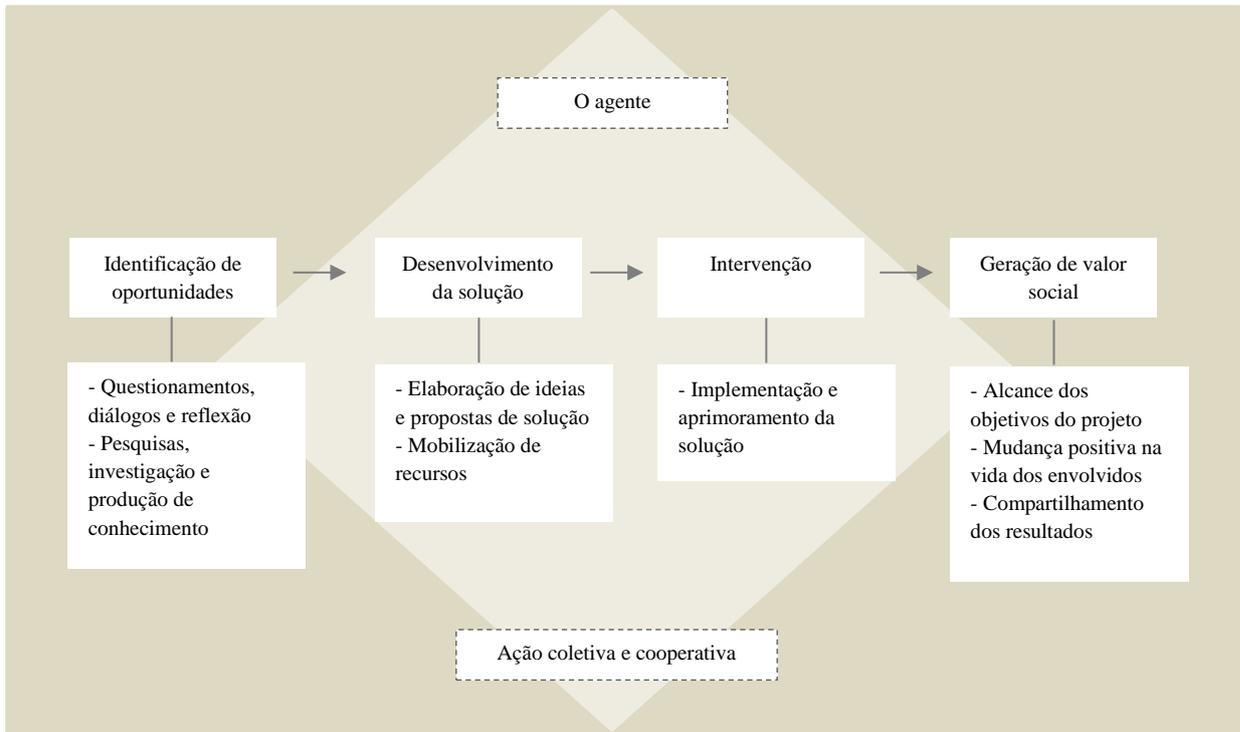
Assim, os benefícios resultantes de uma educação para o empreendedorismo social não se limitam apenas aos alunos, mas também se estende para a comunidade, para os instrutores, funcionários e para a instituição de ensino, de forma que diferentes atores percebem os benefícios de uma interação significativa, baseada no diálogo e em um trabalho de impacto social (GREENE; COOPER, 2016). Apresenta-se como um caminho para desenvolver o indivíduo e para gerar impacto positivo na sociedade (GREENE; COOPER, 2016; HOWORTH; SMITH PARKINSON, 2012).

Assim, tendo em vista a aproximação entre as temáticas de AES e inovação educacional, foi possível identificar determinados elementos que se destacam no processo da AES, os quais são: agente; ação coletiva e cooperativa; identificação de oportunidades; desenvolvimento da solução; intervenção; geração de valor social. A partir do entendimento dos elementos e do processo, é possível compreender uma ação na educação sob a ótica do ES, a qual poderá contribuir tanto para a formação do indivíduo quanto para gerar benefícios para a sociedade (GREENE; COOPER, 2016; HOWORTH; SMITH PARKINSON, 2012).

Portanto, a AES no contexto de inovação educacional é um processo de aprendizagem em que atividades são realizadas pela interação entre diferentes atores, os quais compartilham conhecimentos e motivações, com o objetivo de gerar soluções inovadoras para os problemas sociais identificados em uma realidade. Como resultado dessas ações, gera-se valor social para a sociedade. Abrange um contexto de inovação educacional, pois são realizadas práticas

educacionais inovadoras, nas quais o aluno encontra-se ao centro do processo de aprendizagem, em uma postura ativa, gerando transformações sociais em conjunto com diferentes atores. A partir disso, a Figura 3 apresenta determinados elementos da AES, os quais serão trabalhados, a partir de subtópicos.

Figura 3 - Esquema teórico da Ação Empreendedora Social no Contexto de Inovação Educacional



Fonte: Da autora (2022)

- **O agente**

Esse elemento refere-se às habilidades, aos conhecimentos, às experiências, aos hábitos, às crenças, aos valores e às aspirações dos agentes (MOCELIN; AZAMBUJA, 2017; SPEDALE; WATSON, 2013; WADDOCK; STECKLER, 2014), os quais contemplam um conjunto de competências desenvolvidas na trajetória de vida. “O agente” são os indivíduos com um perfil, trajetória (MOCELIN; AZAMBUJA, 2017), capacidade cognitiva e de avaliação (FAIA; ROSA; MACHADO, 2014; SHANE; VENKATARAMAN, 2000), repertório de informações e experiências (FAIA; ROSA; MACHADO, 2014), que favorecerão a iniciativa empreendedora (MOCELIN; AZAMBUJA, 2017). A partir desse repertório, os

indivíduos criam esquemas mentais que proporcionarão uma estrutura para o reconhecimento de oportunidades (SHANE; VENKATARAMAN, 2000).

Assim, a atividade empreendedora ocorre a partir dos pensamentos e ações das pessoas (SHANE, 2012), influenciada pelos valores e características (NASSIF; GHOBIL; SILVA, 2010) dos atores envolvidos. Então, no contexto educacional, para compreender como ocorre a inovação, é necessário entender as motivações, emoções, experiências, reflexões e competências envolvidas (BERROCOSO; SÁNCHEZ; DOMÍNGUEZ, 2013; PEREZ; GARCIA, 2015).

A AES envolve um conjunto de indivíduos (SHANE; VENKATARAMAN, 2000; WATSON, 2013), os quais agem em determinados momentos de maneira empreendedora (WATSON, 2013). Nesse sentido, o ator empreendedor não é um ser especial que tem o empreendimento como forma de vida (WATSON, 2013), assim como as ações não estão necessariamente ligadas a criação de uma organização (SHANE; VENKATARAMAN, 2000; WATSON, 2013).

Dessa forma, a AES é resultante de um esforço coletivo que envolve diferentes competências, habilidades e conhecimentos dos atores (FARMER; KILPATRICK, 2009; MOCELIN; AZAMBUJA, 2017), onde a história individual dos indivíduos, a história compartilhada em grupo, as crenças e circunstâncias do contexto formam o pano de fundo para a inovação (HURTADO; RODRÍGUEZ, 2009). Nesse processo, competências são desenvolvidas (AMUNDAM, 2019; BILBAO; VÉLEZ, 2015), de modo que o aluno tem a oportunidade de atuar como protagonista social (BASSI, 2017; COSTA, 2001).

Contudo o conhecimento centrado apenas no indivíduo e em suas características não é o suficiente para explicar a ação, é necessário abordar o processo e a relação do indivíduo com a oportunidade (DAVIDSSON, 2015).

- **Ação coletiva e cooperativa**

A AES envolve interações sociais e trabalho colaborativo entre diferentes atores (MOCELIN; AZAMBUJA, 2017), articulados tanto no planejamento como na execução de práticas educacionais (BRUNSTEIN; RODRIGUES; KIRSCHBAUM, 2008). São atores envolvidos no contexto, motivados em desenvolver a localidade e alcançar uma missão social, por meio da alocação de recursos e da catalisação da ação (LOBO; VÉLEZ; PUERTO, 2016; MELLO; CORDEIRO, 2010).

Assim, na perspectiva da presente tese, diferentes atores assumem uma intenção educativa em torno de um projeto comum e inovador com o objetivo de gerar valor social (SINGER, 2016), pois o conhecimento necessário para desenvolver uma inovação social não é encontrado em apenas uma pessoa, mas em várias (CORNER; HO, 2010).

Esses processos inovadores contribuem para gerar ambientes de aprendizagem baseados na interação entre alunos e professores, que permitem a construção, a geração e o compartilhamento coletivo de conhecimentos, de responsabilidades, de ideias, gerando autonomia (CABEZAS; CASILLAS; HERNANDEZ, 2016) e oportunidade para aprenderem juntos (LLORENTE et al., 2017). A relação entre os próprios professores, também, é algo positivo, devido à questão de que atividades realizadas em colaboração têm maior probabilidade de serem concluídas com êxito, de modo que o professor não se sinta sozinho e se desmotive no processo (PEREZ; GARCIA, 2015).

Nesse sentido, o apoio da gestão escolar, da família e de outras instituições escolares são importantes para a geração de inovação colaborativa e cooperativa para atender aos diferentes desafios educacionais (GIBSON et al., 2019). Assim, delineiam-se as AESs no contexto de inovação educacional, englobando a participação de diferentes atores sociais, cada qual cumprindo seu papel para contribuir, efetivamente, com a geração de transformação social. Destaca-se o apoio entre os atores, em uma perspectiva solidária, em que eles se identificam com valores que direcionam o sentido da ação cooperativa, articulando demandas coletivas (MELLO; CORDEIRO, 2010), em um processo de identificação e exploração de oportunidades para gerar valor social.

- **Identificação de oportunidades**

A identificação de oportunidades é central para o empreendedorismo social (JANSSEN; FAYOLLE; WUILAUME, 2018), pois os problemas sociais tornam-se oportunidades para criar valor social (CORNER; HO, 2010). A partir da perspectiva do Realismo Crítico, entende-se que as oportunidades existem independentemente de pensamentos, imaginação ou ações dos indivíduos (RAMOGLU; TSANG, 2016), tendo em vista a existência de um “mundo real” e dos processos de construção social (WATSON, 2013).

Diante disso, o processo de aprendizagem possibilita o desenvolvimento de habilidades essenciais para identificação e avaliação de oportunidades para empreender socialmente no mundo (DOBELE, 2016), a partir de oportunidades para catalisar mudanças e atender às necessidades sociais (DEES, 1998; MAIR; MARTI, 2006), envolvendo diferentes atores no

processo. Assim, faz-se o uso de metodologias ativas de aprendizagem (LLORENTE et al., 2017; SCOTT, 2015) tendo em vista que o aluno se encontra no centro do processo (FREIRE, 1996) de construção do conhecimento e de resolução de problemas.

Em se tratando da AES nesse contexto, as oportunidades existentes são identificadas, avaliadas e exploradas (SHANE; VENKATARAMAN, 2000), de modo que ocorre uma intensa reflexividade por parte dos agentes, os quais analisam informações e realizam tomadas de decisão (MOCELIM; AZAMBUJA, 2017). Na realidade educacional, os atores realizam uma análise do contexto, por meio de um diagnóstico de necessidades, da percepção de problemas e da identificação de estratégias de ação (HURTADO; RODRÍGUEZ, 2009). Assim, as oportunidades são exploradas e desenvolvidas, em um processo no qual indivíduos, de forma colaborativa, buscam superar desafios analisando o contexto, mobilizando recursos e formando relacionamentos (HURTADO; RODRÍGUEZ, 2009).

Por meio desse ambiente inovador, aumentam as oportunidades de aprendizado (CERVERA, 2010; LLORENTE et al., 2017), envolvendo diferentes atores, como a comunidade e a família (COLBERT; ARBOLEDA, 2016), de modo que os alunos aprendem intervindo em sua realidade, valorizando saberes e gerando novos conhecimentos. Dessa forma, as interações entre os atores, o compartilhamento de informações e a mobilização de recursos tornam-se essenciais para o desenvolvimento da AES.

- **Desenvolvimento da solução**

Para o desenvolvimento de AESs, é exercitado o pensamento crítico e criativo do aluno, bem como a capacidade de resolução de problemas (LLORENTE et al., 2017), considerando o esforço empreendido para o desenvolvimento de soluções para os problemas sociais identificados (GREENE; COOPER, 2016; HOCKERTS, 2018; SMITH; WOODWORTH, 2012).

Os alunos trabalharão em torno de uma problemática com o propósito de criar uma solução (PERNIA; SALMÓN; VISA, 2012), a partir do entendimento do contexto e das demandas existentes (GREENE; COOPER, 2016), e do desenvolvimento de ideias criativas e inovadoras (BILBAO; VÉLEZ, 2015; HALBERSTADT et al., 2019), podendo fazer o uso de TICs no processo, tanto na identificação de problemas como na solução destes (ALIMISIS, 2009). Então, por meio do debate, do diálogo e da pesquisa, estudantes e professores em conjunto trabalham para desenvolver uma solução para o problema identificado (SMITH; WOODWORTH, 2012).

Nesse processo, é necessária a mobilização de recursos materiais e não materiais, como capital, humano e cultural (MONTGOMERY; DACIN; DACIN, 2012) a fim de colocar em práticas as ideias para solucionar o problema. Nesse sentido, é importante as interações por meio de redes, as quais permitem o compartilhamento de diversos recursos, como, por exemplo, o acesso às informações (MOCELIN; AZAMBUJA, 2017).

Diante das necessidades de recursos, torna-se importante o apoio às atividades, oriundo tanto por meio de empréstimos, como de subsídios financeiros e de ajuda da comunidade (CHILD, 2018). No contexto educacional, para que a inovação ocorra e obtenha sucesso, recursos são essenciais, além do apoio da direção e dos colegas (BADIA; MENESES; SIGALÉS, 2013; CRUZ; DIAZ; MANTILLA, 2018; PEREZ; GARCIA, 2015). Com isso, os atores compartilham conhecimentos, impulsionando AEs (BENDICKSON et al., 2020).

Por meio da AES na educação, há o desenvolvimento do indivíduo em relação às suas habilidades para combinar recursos de forma eficiente e, assim, produzir soluções inovadoras (DOBELE, 2016). Identifica-se uma forma inovadora de abordar a formação do indivíduo, que passa a ser visto não como um mero receptor de conhecimento, mas como sujeito capaz de produzir conhecimentos, em uma postura ativa no processo de aprendizagem (MCLOUGHLIN; LEE, 2008).

Assim, uma ação de caráter coletivo e colaborativo é essencial para que os atores combinem recursos, mobilizem apoio e obtenham sucesso com suas ações, impulsionando importantes mudanças sociais (MELLO; CORDEIRO, 2010; MONTGOMERY; DACIN; DACIN, 2012).

- **Intervenção**

A partir do planejamento e implementação de projetos, os estudantes atuam aplicando os conhecimentos (AMUNDAM, 2019; HALBERSTADT et al., 2019), em uma experiência de imersão na comunidade e de trabalho de campo (GREENE; COOPER, 2016; THOMSEN; MUURLINK; BEST, 2019), onde eles irão intervir de forma ativa e construtiva nas comunidades (COSTA, 2001).

À medida que os alunos participam de esforços voltados para gerar valor social, eles identificam o desejo de implementar soluções para problemas sociais, colocando em prática suas habilidades ao intervir nas comunidades e testemunhando o resultado positivo que é gerado a partir de suas ações. Desse modo, eles se tornam mais engajados no processo de aprendizagem

por envolverem com a implementação de soluções para problemáticas da sociedade (SMITH; WOODWORTH, 2012).

Então, por meio dessas experiências, os estudantes têm a oportunidade de intervir na realidade e colocar em prática seus conhecimentos, implementando soluções para os problemas sociais (GREENE; COOPER, 2016; HOCKERTS, 2018; KICKUL; GRIFFITHS; BACQ, 2010; SMITH; WOODWORTH, 2012). Assim, eles se apresentam como agentes ativos, trabalhando e aprendendo junto à comunidade, assumindo compromissos que visam ao bem comum (PERNIA; SALMON; VISA, 2012). Para além da sala de aula, eles atuam frente às problemáticas encontradas na comunidade (KEDMENEK; REBERNIK; TOMINC, 2016), colocando em prática ideias de solução e realizando melhorias (KUMMITHA; MAJUMDAR, 2015).

Nesse sentido, é importante que esses projetos sejam flexíveis, de modo a incorporar modificações no planejamento e no desenvolvimento destes, com a finalidade de estarem adaptados às demandas do contexto (HURTADO; RODRIGUEZ, 2009) para atender as necessidades sociais e, conseqüentemente, gerar valor.

- **Geração de valor social**

Por meio das AESs é gerado valor social, ou seja, transformações que geram melhorias nas áreas de educação, moradia, infraestrutura, acesso à informação, saúde, meio ambiente, cultura, lazer, dentre outros (DEES, 1998). No contexto educacional, por meio de práticas inovadoras, são elaborados processos que envolvem o coletivo na construção de projetos que transformam o contexto socioambiental, buscando gerar melhorias para os indivíduos e sociedade (SINGER, 2016), criando, dessa forma, valor social.

Assim, por meio de métodos inovadores de ensino, é possível formar indivíduos para gerar inovações sociais com o objetivo de resolver os problemas da sociedade (WORSHAM, 2012). Práticas educacionais orientadas por AES podem contribuir para aumentar a conscientização social, ao formar pessoas sensíveis aos problemas sociais, ajudando-as na busca de soluções inovadoras, e favorecendo a capacidade de refletir sobre as soluções desenvolvidas (DOBELE, 2016). Dessa forma, contribui não apenas para a formação do indivíduo como também para a geração de benefícios à sociedade ao serem desenvolvidas inovações sociais (DOBELE, 2016; SARIKAYA; COSKUN, 2015).

Com isso, busca-se atuar frente aos problemas sociais (GAWELL, 2012), por meio de ações colaborativas que promovem mudanças sociais e desenvolvimento sustentável

(MINTROM; THOMAS, 2018). A ação vai envolver ideias inovadoras de atores que demonstram inquietude em relação ao status quo, e, assim, trabalham de forma colaborativa para desenvolver inovações, transformando ideias em ações locais (MINTROM; THOMAS, 2018). Dessa forma, por meio da AES, os atores sociais buscam gerar valor tanto para si como para a comunidade (YESSOUFOU; BLOK; OMTA, 2017), catalisando processos de desenvolvimento local (KUYUMJIAN; SOUZA; SANT'ANNA, 2014).

São as ações que engajam alunos em torno de um objetivo para gerar mudanças que beneficiarão a comunidade (LITZKY; GODSHALK; BONGERS, 2009). Elas se apresentarão como oportunidades de adquirir experiências empreendedoras sociais, as quais afetarão de forma positiva o indivíduo. As AESs causam esse efeito, tendo em vista que vivências anteriores com ES podem resultar em um maior nível de percepção de oportunidades de empreender socialmente na idade adulta (DICKEL; SIENKNECHT; HORISCH, 2020; MARZANA et al., 2014). Ou seja, favorece a formação de intenções para empreender socialmente no futuro, ao ter ciência de sua capacidade em resolver problemas sociais e ser sensível a essas questões (HOCKERTS, 2015).

Ao final do processo, estudantes têm a oportunidade de comunicar os novos conhecimentos produzidos e suas criações (SCOTT, 2015), divulgando os resultados e reflexões (KICKUL; GRIFFITHS; BACQ, 2010), seja por meio de relatórios, vídeos, blogs, reuniões (PERNIA; SALMON; VISA, 2012), e outros meios. Dessa forma, experiências com AES contribuem para a formação de crianças e jovens como protagonistas sociais, gerando uma bagagem de experiências que irão influenciá-los em sua trajetória de vida, que pode resultar em AESs, no futuro. Cria-se, portanto, impacto tanto em nível individual quanto social, ao gerar transformações sociais.

Nessa perspectiva, as AESs estão relacionadas com o contexto educacional, por gerar soluções para os problemas existentes e, conseqüentemente, benefícios para a comunidade. Dessa maneira, é uma oportunidade para desenvolver o protagonismo social, para fortalecer o vínculo com a comunidade, para fomentar práticas educacionais inovadoras, bem como soluções inovadoras para a sociedade, impactando a vida de pessoas e territórios de maneira positiva e significativa.

É a partir do entendimento desses benefícios que a tese se desenvolve, tendo em vista a importância de gerar melhorias na educação e de formar indivíduos como agentes de transformação que irão gerar ações e intervenções em seus territórios. É um processo que não é analisado em uma perspectiva linear mas, sim, a partir da interação entre diferentes elementos que estão presentes na ação, a qual está relacionada com uma realidade e com as especificidades

loais. Com isso, os elementos da AES em contexto de inovação educacional se articulam considerando o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras em um ambiente influenciado por fatores que restringem ou favorecem o desenvolvimento da AES.

Assim, a AES na educação contempla a busca por soluções para os problemas sociais, em um processo de aprendizagem em que os alunos, em conjunto com diferentes atores, mobilizam seus conhecimentos e diversos recursos para explorar oportunidades e, com isso, gerar valor social.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, será apresentada a metodologia adotada e os procedimentos realizados para a consecução da pesquisa. Todo o percurso será detalhado, contemplando características a respeito do tipo de pesquisa, do objeto de estudo e dos sujeitos da pesquisa, dos procedimentos para levantamento de dados bem como de análise dos dados e informações obtidas.

4.1 Pressupostos Ontológicos e Epistemológicos

O processo investigativo, em uma perspectiva de como o mundo social pode ser estudado, levanta uma série de questões filosóficas (RITCHIE et al., 2013). Quando se trata do campo dos estudos organizacionais e em administração, o debate em torno dos pressupostos por trás dessas investigações tem alcançado maior relevância (BORGES, 2017).

Entende-se, assim como defendido por Leitch, Hill e Harrison (2010), que, para uma pesquisa, as perguntas e os métodos adotados devem ser moldados por premissas ontológicas e epistemológicas, tendo em vista os pressupostos filosóficos subjacentes ao trabalho, e por isso, o processo da pesquisa é único, contextualizado e relacionado a uma realidade social particular, não podendo ser facilmente generalizada.

Assim, este trabalho tem como orientação o Realismo Crítico (RC), em que o conhecimento é produção de uma atividade social envolvida em um processo contínuo de transformação (BHASKAR, 2008), em uma realidade que existe independentemente do conhecimento e da identificação dela pelos indivíduos (BHASKAR, 2008; FLEETWOOD, 2005).

Como uma nova abordagem dentro da filosofia da ciência e que possui implicações para o estudo das organizações e gestão, o RC se distancia tanto do positivismo como do construcionismo, trazendo contribuições para a teoria e prática da pesquisa social e organizacional (REED, 2005). Dessa forma, embora o conhecimento envolva uma compreensão socialmente construída, ele não pode ser reduzido às práticas discursivas e construções linguísticas (REED, 2015). É necessário ter atenção para não reduzir a ontologia à epistemologia, pois o conhecimento sobre algo não pode transpor a realidade.

Quanto à realidade, sabe-se que existem dois tipos de dimensões e objetos do conhecimento, o transitivo e o intransitivo, ou seja, o primeiro se relaciona a um objeto de causa material, de modo que se gera um novo conhecimento, e o segundo diz respeito a um objeto

que é estrutura real, um mecanismo que existe e age independentemente do homem e das condições em que se possa acessá-lo (BHASKAR, 2008).

De acordo com os realistas críticos, pode-se considerar uma entidade como real, a partir do momento em que houver uma eficácia causal, ou seja, que haja um efeito no comportamento, que faça a diferença (FLEETWOOD, 2005). Assim, ao refletir sobre uma entidade, que corresponde a um estado de coisas, os dados são mediados por um estoque (individual, social ou intersubjetivo) preexistente de conceitos que os indivíduos usam para interpretar e entender os significados (FLEETWOOD, 2005).

Entende-se que a realidade é composta por três dimensões: real, empírico e factual (BHASKAR, 2008). O real se refere àquilo que existe independentemente do conhecimento que se tem sobre algo, o empírico é voltado ao domínio da experiência e o factual consiste nos eventos e atividades que geram efeitos (SAYER, 2000).

Por se tratar de estruturas ou mecanismos subjacentes que geram eventos e resultados reais, as teorias irão apresentar análises de fenômenos de modo que possibilitem uma revisão e reformulação (REED, 2005). Assim, as explicações teóricas envolvem um processo de geração do conhecimento que é temporal e espacialmente localizado em contexto histórico e social que torna o conhecimento falível, contestado e revisável (REED, 2005).

Archer (2020) defende que na realidade, ocorre a dinâmica entre agência e estrutura, de forma que entrelaçam e redefinem um ao outro, relação esta que é responsável pela estruturação e reestruturação de instituições sociais, como a educação, por exemplo. Para que ocorra a reprodução e transformação do mundo social, conforme concepção de Archer, é necessário que os agentes tenham ideia do que estão fazendo, o que não significa necessariamente que seja uma concepção correta ou um conhecimento completo.

Dessa forma, conceitos de agência e estrutura são centrais para o entendimento da ontologia social, conforme os pressupostos do RC (FLEETWOOD, 2005). A agência se refere a um indivíduo, uma organização ou rede, que realiza um processo que impulsiona a mudança, efetuando transformações (LING; DALE, 2013). Ela diz respeito à força exercida pelos atores por trás da ação social, se manifestando de forma individual e coletiva, de modo que os agentes da ação, a partir de suas capacidades, realizam mudanças em suas realidades (LING; DALE, 2013).

Quanto às estruturas sociais, para os realistas críticos, elas se referem às configurações de mecanismos causais, regras, recursos, relações, poderes, posições e práticas (FLEETWOOD, 2005). Assim, a AE envolve a interação entre as estruturas de uma sociedade com os agentes,

de modo que os agentes atuam em um dado contexto social, no qual as estruturas restringem e possibilitam suas ações, e assim, os agentes agem e reagem às mesmas (MOLE; MOLE, 2010). Logo, as explicações dos fenômenos envolverão análises históricas, estruturais e discursivas para explicar mecanismos causais que moldam o surgimento e transformações de práticas organizacionais (REED, 2005). Nessa perspectiva, é possível entender as AESs, as quais tem envolvidas em seu processo um conjunto de fatores que orientarão a ação, de forma que os agentes atuam na realidade, gerando transformações e mudanças na estrutura pré-existente.

Para este trabalho, tratam-se de ações que se desenvolvem em um contexto de inovação educacional, no qual buscam-se por novas práticas na educação, que vão além do modelo tradicional de ensino baseado na transmissão de conhecimentos, para um novo sentido de educação no qual o aluno encontra-se ao centro do processo de aprendizagem, produzindo novos conhecimentos e atuando de forma ativa em sua realidade. Assim, os atores envolvidos nesse contexto buscam por novas práticas para atender determinadas questões sociais presentes em sua realidade, propondo soluções para estas. Desse modo, a abordagem realista crítica contribui para valorizar o papel dos atores na produção de resultados sociais (YIRENKYI-BOATENG, 2016).

Portanto, com base nas características apresentadas sobre o Realismo Crítico, optou-se pela escolha dessa abordagem como pressupostos epistemológicos e ontológicos norteadores do presente trabalho. Nesse sentido, para a realização da pesquisa, a estratégia de investigação utiliza, preferencialmente, de abordagens qualitativas, envolvendo entrevistas em profundidade, invalidando a possibilidade de formulação de leis gerais (SARMENTO, 2011), e, assim, permite conhecimento de como ocorre o processo da ação e os elementos envolvidos.

Entende-se que a transformação social ocorrerá, a partir das ações dos indivíduos, dotados de competências, saberes, motivações e crenças que, de modo coletivo, geram inovações sociais em suas comunidades, seja por meio de novas práticas educacionais, como pela ação para gerar mudanças sociais positivas. Assim, eles identificam oportunidades existentes em seu meio e buscam explorá-las, por meio da mobilização de recursos e articulação com atores.

Para analisar essa ação, é necessário levar em conta a história e o contexto da iniciativa, considerando o processo e suas características, tendo em vista os esforços dos indivíduos para atuar dentro da estrutura, de modo a gerar as transformações desejadas, entendendo como eles geram essas mudanças. A concepção realista crítica das AESs na educação pressupõe entender que a realidade existe, independentemente do conhecimento que se tem sobre ela, na qual as oportunidades são identificadas e, assim, por meio de suas ações, os agentes buscam realizar

mudanças em uma estrutura que, assim como é afetada pelas ações, também age sobre a agência. Por meio da ação em questão, é possível gerar as transformações, a partir das necessidades sociais percebidas que demandam soluções por parte dos indivíduos, os quais agem de forma coletiva.

4.2 Características da Pesquisa

Este trabalho caracteriza-se como um estudo de caso de abordagem qualitativa. Optou-se por um trabalho qualitativo, pois este envolve a extração de significados visíveis da relação entre pessoas, fatos e locais (CHIZZOTTI, 2003). A pesquisa qualitativa tem como objetivo interpretar o mundo social dos participantes, aprendendo sobre os sentidos que eles geram a partir das circunstâncias sociais e materiais, considerando suas perspectivas, experiências e histórias (RITCHIE et al., 2013). Assim, foram analisadas iniciativas contemplando os sentimentos e as experiências dos sujeitos, bem como as mudanças advindas a partir do trabalho realizado, buscando entender o contexto histórico das iniciativas e as características do processo das AESs na educação.

Para isso, optou-se pelo estudo de caso, pois este proporciona o engajamento do pesquisador com a realidade estudada, a partir dos procedimentos e interações, gerando uma compreensão aprofundada do fenômeno (GODOY, 2010). Aspecto que possibilita um olhar holístico sobre a situação e o seu contexto, gerando uma descrição densa do caso estudado (GODOY, 2010), o que corresponde aos objetivos da presente pesquisa.

Identifica-se uma larga adoção do método estudo de caso nos estudos organizacionais (GODOY, 2010; SARMENTO, 2011) e de organizações educacionais, por possibilitar a compreensão holística do funcionamento de uma organização (SARMENTO, 2011). Tais aspectos contribuem para a compreensão da AES, envolvendo o contexto histórico e o seu processo, a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Tendo em vista o objetivo da pesquisa, buscou-se pela análise, para além de um caso, de modo a compreender como o fenômeno se manifesta em diferentes contextos e tipos de problemáticas, com o propósito de compreender os elementos que se destacam no processo da AES na educação.

Assim, realizou-se o levantamento de dados, de modo que, durante todo o processo, houve frequente interação entre os dados e a teoria, em um estudo de abordagem qualitativa, que utiliza de variadas fontes de informação, como entrevistas com os atores do contexto de estudo e análise de documentos (GODOY, 2010). Mas para isso, primeiramente ocorreu um

momento de escolha pelos métodos a serem utilizados e o percurso a ser percorrido, envolvendo a escolha das organizações, o levantamento e o tratamento dos dados, processos estes alinhados aos procedimentos de um estudo de caso e em acordo com a teoria e os pressupostos adotados.

Com isso, foi realizada uma pesquisa em profundidade com dois casos, os quais se tratam de projetos desenvolvidos por alunos e professores com o propósito de gerar valor social, contemplando práticas educacionais com características inovadoras. São considerados como casos representativos, tendo em vista o reconhecimento que receberam pelo programa Criativos da Escola, que até o momento da pesquisa já reconheceu diversos projetos nacionais em meio a mais de 6.000 projetos inscritos no programa.

Os projetos reconhecidos correspondem a determinados critérios de análise, na qual se verificam o protagonismo social dos alunos que, junto a seus professores, desenvolvem uma iniciativa que gera um resultado positivo e de transformação para suas comunidades, tendo como pilares e critérios de análise: o protagonismo, a empatia, a criatividade e o trabalho em equipe (CRIATIVOS DA ESCOLA, 2021). Desse modo, foram identificados como representativos os projetos premiados pelo Criativos, devido à relevância, à atuação, ao alcance, às características do processo de desenvolvimento e aos resultados obtidos, divulgados em todo o território nacional, e alinhados à questão de pesquisa.

No próximo tópico, serão apresentadas as características dos casos que compõe a pesquisa, descrevendo assim, o contexto de estudo e os sujeitos da investigação. Vale ressaltar que a proposta de pesquisa foi submetida e aprovada junto ao Conselho de Ética da Universidade Federal de Lavras.

4.3 Contexto de Estudo e Sujeitos da Investigação

Os projetos, objetos da investigação, foram premiados pela iniciativa Criativos da Escola, um programa do Instituto Alana, que reconhece e premia projetos desenvolvidos por professores e seus alunos, que resultam em propostas de melhorias para suas comunidades e escolas (CRIATIVOS DA ESCOLA, 2021).

Optou-se pelo Criativos, devido a sua relevância no cenário brasileiro e mundial, e por fazer parte do *Design for Change*, que é um movimento global presente em 65 países, e que alcança mais de 2,2 milhões de crianças e jovens ao redor do mundo (CRIATIVOS DA ESCOLA, 2021). O Criativos da Escola é uma referência quando se trata de projetos desenvolvidos por estudantes e educadores para gerar transformação no território.

A iniciativa Criativos da Escola surgiu, em 2015, e tem como base os pilares: protagonismo, empatia, criatividade e trabalho em equipe, com foco em reconhecer crianças e adolescentes como protagonistas e agentes de transformação em suas comunidades (CRIATIVOS DA ESCOLA, 2021). Para isso, o programa criou o Desafio Criativos da Escola no qual, para além do reconhecimento, os projetos premiados recebem uma quantia em dinheiro a ser investida na iniciativa.

O Criativos da Escola divulga ações que surgem em um contexto específico, e tem como foco uma educação que forme indivíduos protagonistas em sua comunidade, assegurando a estes instrumentos de intervenção para atuar na realidade (DOWBOR, 2009). Nesse sentido, favorecem atividades colaborativas em busca de soluções para os problemas existentes na sociedade (SCOTT, 2015).

Entende-se, a partir dos casos reconhecidos, que a mobilização social promove ações para a solução de problemas sociais para além da sala de aula, possibilitando aos envolvidos lidarem com questões reais. A partir do levantamento realizado pelo Criativos da Escola (LIGA CRIATIVOS DA ESCOLA, 2021), identificou-se que, desde 2015, 48.009 estudantes e 10.228 professores se envolveram com projetos sociais, no Brasil, totalizando 6.271 projetos realizados. Além disso, foram alcançadas 400 mil pessoas pelos projetos, por todo o país.

Esses projetos são desenvolvidos em um contexto nacional, em que se discute a inovação na educação (BARRERA, 2016) e a implantação da BNCC, documento de caráter normativo que estabelece um conjunto de aprendizagens essenciais para os alunos desenvolverem ao longo da Educação Básica. Espera-se que os estudantes desenvolvam determinadas competências, como a capacidade para investigação, resolução de problemas, valorização da diversidade de saberes, a empatia, diálogo, resolução de conflitos, autonomia, dentre outros (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).

Trata-se, portanto, de aspectos presentes no desenvolvimento de projetos sociais empreendidos por estudantes, os quais desenvolvem e exercem uma gama de competências, tais quais citadas na BNCC. Por meio dessas diretrizes, pretende-se construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva pela educação direcionada para a formação humana integral (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).

Assim, foi realizada a pesquisa com dois projetos premiados, em 2019, pelo Desafio Criativos da Escola, por serem relativamente recentes e terem sido aplicados em constante contato com a comunidade, em um momento anterior à pandemia da COVID-19, o que permite identificar o valor social gerado após a implementação do projeto. Esses projetos foram os primeiros a aceitarem o convite para participar da pesquisa. Optou-se por esse número pois o

foco foi aprofundar em cada iniciativa. Os projetos em questão são: Missão Galo (Caso 1) e Células Motivadoras (Caso 2).

O Missão Galo foi criado, em 2018, por estudantes do ensino médio e professores de uma escola pública em São Gonçalo do Amarante, no Rio Grande do Norte, cidade próxima da capital brasileira Natal, e que conta com uma população estimada em 103.672 habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020). Uma cidade que se destaca pela sua riqueza cultural (PREFEITURA SÃO GONÇALO DO AMARANTE - RN, 2021), sua história, turismo, folclore e produções artesanais, características essas que possibilitaram com que estudantes do ensino médio ficassem instigados para levantar informações a fim de conhecer mais sobre o território.

A partir da curiosidade a respeito de um monumento de 12 metros de altura, localizado no centro do município, os alunos levaram esse questionamento para dentro da sala de aula, e com apoio do professor, resolveram desbravar a história da cidade, o que acabou resultando em um trabalho de imersão e pesquisa. Assim, em 2018, formou-se um grupo constituído por dois professores e quatro alunas, as quais começaram a trabalhar em um projeto de pesquisa buscando entender qual era o significado do monumento e verificar o conhecimento que as pessoas possuíam a respeito dele. A problemática trabalhada foi o desconhecimento da população a respeito do significado da escultura.

Então, estudantes com orientação de seus professores se envolveram em um processo de aprendizagem em busca de solucionar essa questão. Nesse percurso, outros alunos se envolveram com o projeto, somando 10 membros. A partir de muitas pesquisas, eles chegaram a uma solução, a qual trouxe resultados positivos e reconhecimento para o projeto, que continua cada vez mais aprimorado.

O segundo projeto é o Células Motivadoras desenvolvido, em 2018, por estudantes do ensino médio com apoio de um professor, em uma escola pública, em Santana do Cariri, cidade do estado do Ceará, que conta com uma população estimada de 17.712 pessoas (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020), conhecida como a “Capital Cearense da Paleontologia” (PREFEITURA SANTANA DO CARIRI – CE, 2021).

Por meio de um processo de estudo e pesquisa, foi identificado que o Brasil possuía dois milhões de crianças e jovens fora da escola, grande parte destes, adolescentes com idade entre 15 e 17 anos (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018). Assim, observou-se uma alta taxa de evasão, o que era algo perceptível no município em que viviam.

Diante dessa problemática e incomodadas com essa realidade, duas alunas resolveram fazer algo a respeito. Assim, começaram a estudar sobre o assunto, por meio de livros e artigos, e, com isso, descobriram motivos que levavam à desistência por parte dos alunos de frequentarem as aulas, devido a diversos fatores. Frente a isso, as estudantes desenvolveram várias ações para entender a realidade dos jovens e elaborar soluções de enfrentamento, integrando, no processo, novos membros para o grupo. A partir das soluções criadas, foi gerado um retorno positivo e significativo para o município, no que tange à diminuição da taxa de evasão escolar, dentre outros resultados.

Desse modo, a partir dos dois casos, foram envolvidos como sujeitos de pesquisa uma professora de história, um professor de língua portuguesa, um professor de história e um coordenador de uma organização social, contemplando a faixa de idade entre 30 a 35 anos, com atuação superior a 10 anos na atividade profissional; e sete estudantes entre 18 e 19 anos, todos membros e criadores dos projetos. No próximo tópico, serão apresentadas as técnicas utilizadas no levantamento de dados, para a realização da pesquisa.

4.4 Levantamento de Dados

O levantamento de dados foi realizado por meio de entrevistas semiestruturadas e análise de documentos (GODOY, 2010; SARMENTO, 2011), ocorrendo no período de março de 2021 a dezembro do mesmo ano, de modo que foi possível obter os dados, a partir de fontes primárias e secundárias.

Foram realizadas onze entrevistas com onze entrevistados, envolvendo professores e estudantes membros dos projetos, bem como o coordenador de uma organização social, por meio da plataforma online *Google Meet*. Primeiramente, foi feito um contato para verificação da possibilidade de entrevista, e, posteriormente, agendada a data que fosse adequada para ambas as partes. Paralelamente a esse momento de entrevistas, também foi realizada a busca por materiais, como documentos, produções audiovisuais, notícias e publicações em redes sociais (Quadro 4).

Optou-se pela entrevista por formato virtual, devido ao fato de a pesquisa estar sendo realizada durante uma pandemia ocasionada pelo vírus da covid-19, o que impossibilitou o contato pessoal com as pessoas a serem entrevistadas, bem como o deslocamento pelo país. Em se tratando das entrevistas realizadas com os membros dos projetos, pretendeu-se obter informações relacionadas ao histórico das iniciativas, às atividades desenvolvidas e aos elementos das ações empreendidas, que dizem respeito às motivações, competências e

experiência dos indivíduos; interação entre atores; identificação de oportunidades; mobilização dos recursos; geração de valor social; e a visão a respeito da educação e sua relação com a geração de transformação no mundo.

Quanto à entrevista com o coordenador da organização social, buscou-se obter informações a respeito de seu papel na organização, a história desta e o programa, bem como a relação com os projetos, o protagonismo dos estudantes, os impactos gerados, a percepção dos atores sobre os impactos, os benefícios gerados e a relação após a premiação com os projetos.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, as quais tiveram como objetivo obter as informações a respeito das questões da pesquisa na perspectiva dos entrevistados. Para isso, buscou-se certa flexibilidade em relação ao roteiro, para que o sujeito da pesquisa pudesse se expressar (GODOY, 2010). Assim, perguntas foram formuladas previamente, mas possibilitando com que o informante abordasse o assunto livremente (NETO, 2002), buscando, dessa forma, que o entrevistado contasse sua história e as experiências vividas (GIBBS, 2009). As entrevistas, como apresentado por Sarmiento (2011), foram uma conversa fluída e amistosa, que permitiu a espontaneidade, a observação dos detalhes e dos espaços de silêncio.

Antes da realização das entrevistas, foi apresentada uma explicação sobre o tema de pesquisa, acompanhada de um termo de consentimento livre e esclarecido. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Optou-se por não identificar os entrevistados e as instituições educacionais, de modo que estes foram identificados no trabalho, a partir da ocupação que possuem e do projeto do qual fazem parte.

Na medida em que as entrevistas foram realizadas, ocorreu a análise de documentos, contemplando um conjunto de informações, tendo em vista que a produção de documentos traz importantes contribuições ao estudo de caso (GODOY, 2010). As fontes documentais são importantes para enriquecer as interpretações a respeito das narrativas das entrevistas (GIBBS, 2009) e muitas delas estão disponíveis no meio virtual, o que facilita o seu acesso.

De modo a apresentar os dados envolvidos na construção do trabalho, no Quadro 4, estão indicados os códigos utilizados para referenciar cada fonte que foi essencial para o desenvolvimento da pesquisa e para a compreensão das AESs na educação.

Quadro 4 - Dados da pesquisa (Continua)

Código	Projeto e Organização	Descrição
E1	Missão Galo	Entrevista com professor, com duração de uma hora e 29 minutos.

Quadro 4 - Dados da pesquisa (Continua)

Código	Projeto e Organização	Descrição
E2	Missão Galo	Entrevista com aluna, com duração de duas horas e seis minutos.
E3	Missão Galo	Entrevista com aluna, com duração de uma hora e 13 minutos.
E4	Células Motivadoras	Entrevista com aluna, com duração de 53 minutos.
E5	Células Motivadoras	Entrevista com professor, com duração de duas horas e 13 minutos.
E6	Células Motivadoras	Entrevista com aluna, com duração de 49 minutos.
E7	Missão Galo	Entrevista com aluna, com duração de uma hora e 11 minutos.
E8	Missão Galo	Entrevista com professora, com duração de uma hora e 32 minutos.
E9	Missão Galo	Entrevista com aluna, com duração de 53 minutos.
E10	Células Motivadoras	Entrevista com aluna, com duração de uma hora e 11 minutos.
E11	Criativos da Escola	Entrevista com o coordenador do programa, com duração de 52 minutos.
D1	Missão Galo	Documentário versão 1, intitulado “Missão Galo: em busca de nossa História”, onde é apresentada a missão do jogo, bem como entrevistas com estudantes, a ida ao Mercado Municipal de Artesanato, e o jogo construído.
D2	Missão Galo	Documentário versão 2, intitulado “Missão Galo – 2019”, destacando as melhorias que foram realizadas no jogo, contemplando: dinâmica, o layout, as peças utilizadas e o conteúdo abordado. Apresenta-se as visitas, intervenções e entrevistas que foram realizadas.
D3	Células Motivadoras	Entrevista do projeto para uma emissora de televisão brasileira.
D4	Células Motivadoras	Aplicativo do projeto, criado pelos estudantes, e sua avaliação no <i>Play Store</i> , serviço de distribuição digital de aplicativos.
D5	Células Motivadoras	Projetos de lei 124/2020, 9081/2020 e 752/2020.
D6	Criativos da Escola	Documento com informações sobre o projeto premiado Missão Galo.
D7	Criativos da Escola	Documento com informações sobre o projeto premiado Células Motivadoras.
D8	Missão Galo	Participação do projeto em uma Mesa Redonda transmitida pela plataforma Youtube.
D9	Células Motivadoras	Evento “Agosto das Juventudes” transmitido na rede social <i>Instagram</i> do Criativos da Escola, abordando a temática de Evasão Escolar com uma integrante do projeto.

Quadro 4 - Dados da pesquisa (Conclusão)

Código	Projeto e Organização	Descrição
R1	Missão Galo	Imagens, textos e vídeos registrados na rede social <i>Instagram</i> do projeto.
R2	Células Motivadoras	Imagens e textos registrados na rede social <i>Instagram</i> do projeto.

Fonte: Da autora (2022)

Por meio dessas fontes, obteve-se informações sobre o histórico, o desenvolvimento, e os resultados gerados pelos projetos, contemplando a perspectiva dos indivíduos envolvidos no processo sobre as experiências vividas e os sentimentos presentes.

4.5 Análise de Dados

Para a análise dos dados, optou-se pela análise de narrativa, pois ela permite uma análise cuidadosa de tópicos e contexto, além do entendimento da compreensão dos sujeitos da pesquisa a respeito dos eventos e da realidade em que vivem (GIBBS, 2009). Assim, buscou-se o conhecimento sobre como as pessoas descrevem as ações e experiências vividas, questões essas que estão intrinsecamente relacionadas às AESs na educação.

As perguntas das entrevistas permitiram que os entrevistados contassem sobre os casos vivenciados. Assim, o narrado não surgiu de forma espontânea, mas sim de resposta a uma solicitação de um elemento externo (ZACCARELLI; GODOY, 2013). A análise de narrativa permitiu conhecer como as ações foram realizadas a partir de diferentes perspectivas e os sentimentos envolvidos. Esse método possibilitou entender as motivações, crenças, conhecimentos e histórias por trás da ação, os quais são centrais para a análise de uma AES, que envolve tanto aspectos dos indivíduos, quanto a interação destes com seu meio e com outros atores.

Portanto, para compreender as AESs presente nos casos, seguiu-se o seguinte caminho: leitura atenta das falas e histórias, e codificação destas para identificar ideias (GIBBS, 2009). Com isso, foi realizada a análise, considerando a história da iniciativa, o contexto de inovação educacional e os aspectos ligados aos elementos da AES, representados pelo esquema teórico (Figura 3).

Determinados elementos de análise foram desenvolvidos previamente ao trabalho de campo, a partir da revisão teórica realizada, de forma a favorecer uma base para a interpretação do fenômeno, contemplando determinados pilares de análise da AES no contexto de inovação

educacional, os quais foram: características do indivíduo; ação coletiva e cooperativa; identificação de oportunidades; mobilização de recursos; e valor social.

Por meio do contato com o campo, novas perspectivas vieram a agregar quanto ao entendimento do processo da AES na educação, possibilitando assim, uma nova forma de abordar o fenômeno, a partir do entendimento dos elementos e do processo, o qual passou a destacar determinadas categorias, ou seja, elementos da AES no contexto de inovação educacional: o agente; a ação coletiva e cooperativa; a identificação de oportunidades; o desenvolvimento da solução; a intervenção; e a geração de valor social. Por isso, pode-se considerar que a grade de análise utilizada foi a mista (VERGARA, 2005), tendo em vista que ocorreu a reconfiguração dos elementos de análise ao decorrer da pesquisa, a partir da aprendizagem coletiva junto aos sujeitos da pesquisa.

Após a transcrição das entrevistas e tendo em vista os objetivos da pesquisa e as questões de análise, cada entrevista foi analisada a partir dos elementos elaborados (aspectos relacionados à descrição do histórico da iniciativa, inovação educacional e elementos de análise da AES em contexto de inovação educacional). Para o desenvolvimento do texto, buscou-se tratar a narrativa, a partir de uma ordem cronológica ao descrever o histórico do processo, de modo a contemplar todas as atividades realizadas e as perspectivas dos atores ao longo da trajetória.

Assim, foram destacados, nos casos, os elementos que caracterizam cada iniciativa sob a perspectiva de uma inovação educacional, a partir do que foi encontrado na literatura, de modo a delinear o contexto de inovação educacional. Então, em um segundo momento foram apresentados os elementos de uma AES em contexto de inovação educacional, a partir dos casos estudados.

A partir das diferentes fontes de dados contempladas, envolvendo entrevistas semiestruturadas e análise de documentos, foi possível ter uma dimensão aprofundada sobre o contexto educacional e o processo da AES. Os resultados da pesquisa encontram-se detalhados e discutidos, a seguir.

5 HISTÓRIAS DE AÇÃO E TRANSFORMAÇÃO EM CONTEXTO DE INOVAÇÃO

O trabalho contempla dois projetos premiados e reconhecidos por evidenciarem o protagonismo social de estudantes, que em colaboração com seus professores atuaram em suas comunidades, gerando benefícios para a população, seja em aspectos culturais e históricos, como educacionais voltados à questão de evasão escolar e formação de jovens. Em ambos os casos, os professores atuam como orientadores e facilitadores de aprendizagem, em uma perspectiva em que os alunos definem um problema de pesquisa e realizam estudos e trabalho de campo para resolver o problema identificado, de modo colaborativo e cooperativo.

Neste capítulo, será apresentado um resumo sobre o histórico dos projetos, seguido de uma análise do contexto de inovação educacional, a partir de questões como: metodologias ativas, trabalho colaborativo, TICs, desenvolvimento de competências e protagonismo social.

5.1 Missão Galo

O projeto Missão Galo surgiu, em 2018, na cidade de São Gonçalo do Amarante, localizada no estado de Natal. Foi desenvolvido por alunos do ensino médio com apoio de seus professores, em uma escola pública da cidade. Tudo começou a partir de uma conversa de um professor com seus alunos, e foi constatado o desconhecimento destes a respeito do significado de um Galo de 12 metros de altura, monumento que se encontra no centro da cidade (FIGURA 4). Isso foi o ponto de partida para aguçar a curiosidade dos jovens. A partir dessa questão, iniciou-se uma investigação com a participação inicial de quatro alunas e, com o tempo, foram integrando novos membros, totalizando 10 envolvidos.

Figura 4 - O Galo: Monumento localizado em São Gonçalo do Amarante - RN



Fonte: arquivo Missão Galo

Inicialmente, foram realizadas entrevistas com alunos da escola e com a comunidade para verificar o conhecimento que as pessoas possuíam a respeito do monumento. Os integrantes foram às ruas e locais próximos ao monumento perguntar às pessoas se sabiam o significado do Galo. Constatou-se que muitas delas não conheciam ou sabiam parcialmente a história do monumento, além da falta de um senso de pertencimento ao território, ou seja, o sentido de se pertencer àquele local, conhecendo, apropriando e valorizando a cultura.

Ao mesmo tempo que essa informação causava um certo espanto, ela ganhava dimensão, pois o Galo é um símbolo do folclore Potiguar, o que é relevante para a história e cultura da cidade. Então, considerando a dimensão do significado e o desconhecimento a respeito do monumento, os estudantes e professores buscaram por soluções para atender esse problema.

No processo de geração de ideias, a solução proposta para o problema identificado foi a criação de um jogo de tabuleiro. O desenvolvimento do jogo envolveu o resgate histórico do município. Para tanto, foram realizadas pesquisas de campo e bibliográfica, bem como visitas aos pontos turísticos da cidade, como igrejas e museus.

Os membros do projeto tiveram um contato próximo com personalidades da cidade e puderam desbravar a história a partir dos saberes locais. Desse modo, os jovens conversaram com pessoas e autoridades do município e realizaram visitas em diversos locais do território. Foi uma experiência marcante para cada um, pois constataram o quanto desconheciam da cultura e da história de sua cidade. Então, a partir desse conjunto de informações e do repertório gerado, eles criaram o jogo, nomeado de “Missão Galo”.

O Missão Galo é um jogo de tabuleiro em constante construção. O jogo físico teve diferentes versões, a primeira era de cartolina e, por fim, teve-se a criação de uma versão em material PVC. A versão inicial do jogo teve como base o *Google Maps*, de modo que o percurso abrangia o trajeto entre a escola e o Galo, e, a partir desse trajeto, as pessoas iam descobrindo os diferentes pontos turísticos da cidade (FIGURA 5).

Figura 5 - Estudantes jogando



Fonte: arquivo Missão Galo

Logo, o jogo baseava-se em representações dos pontos turísticos da cidade, e as pessoas tinham que jogar o dado para responder às perguntas, a partir das cartas que continham o significado de cada ponto (FIGURA 6). Para avançar no jogo, era preciso responder às perguntas certas. Dessa forma, criou-se uma dinâmica de aprendizagem que envolvia o aprender brincando, aumentando o engajamento dos alunos e participantes.

Além do *layout* e do material do tabuleiro, a dinâmica do jogo também sofreu mudanças, no que tange ao trajeto a ser percorrido, passando a contemplar e evidenciar mais pontos turísticos da cidade. Com isso, além de passar pelo Galo, o jogador deveria conquistar mais três pontos históricos da cidade, criando vários caminhos possíveis a serem percorridos.

Figura 6 - O jogo de tabuleiro



Fonte: arquivo Missão Galo

O jogo envolveu conhecimentos de diversas disciplinas, sendo interdisciplinar e contemplando: a matemática presente no raciocínio lógico e na estruturação do jogo; a geografia pela representação dos diferentes pontos da cidade no tabuleiro; a história pelo resgate histórico e cultural realizado, pois o jogo acontece por meio das repostas a respeito da história de cada ponto turístico; e a língua portuguesa por meio da criação das cartas e do conteúdo do jogo, em textos explicativos.

As cartas do jogo foram escritas e adaptadas para diferentes públicos (ensino fundamental e médio). As imagens que compunham a parte visual do jogo foram registradas pelos membros do projeto, a partir do campo. O design e a criação do jogo contaram com o protagonismo dos estudantes, membros do projeto. Eles desenvolveram um documentário, com o propósito de apresentar a história e cultura do município, além do jogo. Aplicaram o jogo em diferentes escolas da cidade (FIGURA 7) e com grupos turísticos, envolvendo pessoas de diversas idades, desde crianças a idosos.

Figura 7 - Aplicação do jogo em uma escola do município: intervenção



Fonte: arquivo Missão Galo

O projeto ganhou reconhecimento no país, foi divulgado em jornais e sites, e recebeu premiações pelo Desafio Criativos da Escola 2019 e pelo Desafio Aprendizagem Criativa 2020 (organizado pela Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa vinculada ao MIT – *Massachusetts Institute of Technology*). Participaram de uma conferência em Roma, na Itália, e receberam visibilidade para a comunidade e para os potenciais dos alunos. Assim, foi proporcionado um senso de pertencimento, interesse e orgulho de viver em um local com uma história e cultura tão ricas. O Missão Galo continua sendo realizado e uma nova versão está em construção, em formato digital, utilizando a linguagem de programação *Scratch*. Além disso, o conteúdo a respeito do projeto e as interações com o público continuam sendo realizados em uma rede social da iniciativa, pela internet.

5.2 Células Motivadoras

O Células Motivadoras é um projeto que surgiu, em 2018, protagonizado por três alunas de uma escola pública em Santana do Cariri, cidade localizada no interior do estado do Ceará. Tudo começou a partir de um estudo realizado por duas alunas do ensino médio, quando identificaram a problemática da evasão escolar contando com a orientação de um professor. A partir disso, iniciou-se uma pesquisa sobre os motivos que levavam à evasão, contemplando os fatores que desmotivavam os alunos de irem à escola. As integrantes do projeto dialogaram

com jovens que passavam por essa situação, para entender a questão a partir do contexto dos envolvidos.

Por meio do processo de pesquisa e da realização de entrevistas com os alunos tanto da própria escola como de outras escolas da cidade, foi identificado que havia diversos motivos que ocasionavam a evasão, como: alunos que mudavam de escola, mas não formalizam a transferência, ficando registrado a evasão escolar; alunas que se afastavam por gravidez; estudantes que precisavam trabalhar e contribuir com a família; e falta de transporte.

Então, buscando uma forma de gerar uma mudança significativa nesse cenário, em 2019, o projeto de pesquisa teve como propósito criar uma solução para o problema identificado, a partir de uma intervenção na realidade. É deste contexto que surge o Células Motivadoras: Conectando-se com o Futuro, o qual tem o objetivo de combater o abandono escolar. O grupo (FIGURA 8) tem como propósito lidar com jovens potenciais à evasão, com o princípio de entender os motivos e contribuir para a permanência destes no ambiente escolar.

Figura 8 - Grupo reunido trabalhando na confecção de um material



Fonte: arquivo Células Motivadoras

No processo de ideação, que envolve encontrar alternativas para a solução do problema, surgiu a proposta de criação de cartas para os colegas que estavam faltando às aulas, denominadas “cartas quentes”, com intuito de conscientizá-los e motivá-los a voltar para a escola, demonstrando carinho e atenção.

A metodologia do trabalho contemplava, além da criação de cartas, a ida às casas daqueles que estavam ausentes às aulas, realização de rodas de conversa e palestras (FIGURA 9). Nas visitas, havia o acompanhamento de um professor e de um membro da gestão escolar, além dos estudantes do grupo. Novos alunos passaram a integrar o grupo e, com isso, cada sala possuía um membro para observar colegas ausentes.

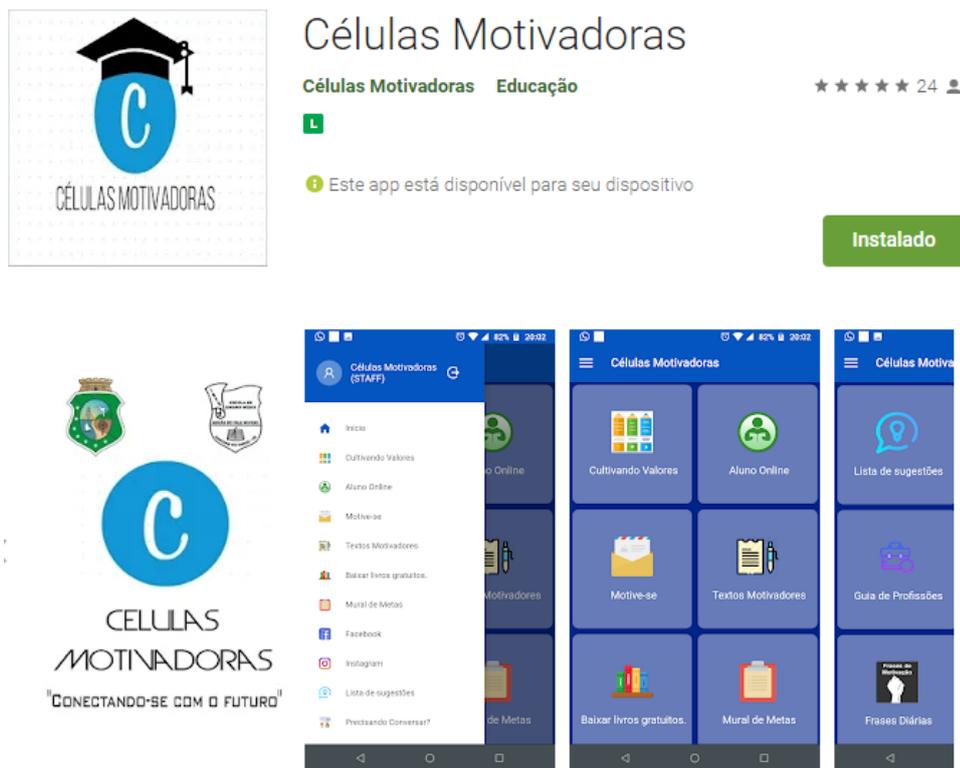
Figura 9 - Palestra realizada pelo projeto



Fonte: arquivo Células Motivadoras

Em 2019, um dos integrantes teve a ideia da criação de um aplicativo, chamado “Células Motivadoras”, o qual passou a ser disponibilizado na loja *online* de aplicativos *Google Play Store* (FIGURA 10). No aplicativo os usuários têm acesso a textos motivadores e textos escritos pelos membros do projeto. Criou-se uma página do projeto em uma rede social, para a divulgação do Células e para o compartilhamento de conteúdo referente às temáticas abordadas pelo projeto, com mensagens motivadoras.

Figura 10 - Aplicativo "Células Motivadoras"



Fonte: arquivo Células Motivadoras

Os membros do projeto eram orientados a, quando perceberem que algum colega estava faltando, irem à coordenação e verificar se as faltas estavam sendo justificadas, como no caso, por exemplo, por motivos de saúde. Caso contrário, iriam intervir a partir das atividades do projeto.

Os integrantes do projeto eram capacitados por meio da leitura de livros a fim de embasar suas ações, e também realizavam reuniões para o planejamento de novas intervenções (FIGURA 11). Questões necessárias para lidarem com os alunos ausentes com propósito de motivá-los e inspirá-los a continuarem frequentes na escola. Nesses encontros, só participavam alunos, não havia envolvimento de adultos, com o intuito de eles se sentirem à vontade para se abrirem e falarem sobre seus sentimentos.

Figura 11 - Reunião dos membros do projeto



Fonte: arquivo Células Motivadoras

As iniciativas do grupo geraram resultados positivos, como a diminuição significativa do número de evadidos. O projeto foi ganhando força e, então, surgiu a ideia de inscrevê-lo na premiação da 5ª edição do Desafio do Criativos da Escola de 2019. A partir da premiação, conseguiram participar de uma conferência em Roma, na Itália, o que trouxe uma experiência significativa para os integrantes, bem como maior reconhecimento para o projeto.

O grupo continua atuante e mantém as interações com o público por meio de uma rede social pela internet, embora tenha passado por uma fase crítica ocasionada pela COVID-19, o que acabou limitando, de certa forma, suas ações. Mesmo diante das adversidades, notícias positivas surgiram: o Células inspirou a criação de diversos projetos de lei pelo país, se tornando referência de proposta para lidar com o problema da evasão escolar. Outras conquistas foram obtidas, como o primeiro lugar na feira de ciências regional; o reconhecimento pelo país pela ampla divulgação e realização de entrevistas em grandes veículos de mídia, culminando na publicação da história do projeto em livros.

5.3 O contexto de inovação educacional

A partir dos casos estudados, constata-se que a inovação educacional está presente no desenvolvimento de novas práticas e no processo de aprendizagem (BARRERA, 2016; CAMPOLINA, 2012), em que o aluno atua enquanto sujeito ativo, produzindo conhecimentos

(FREIRE, 1996), a partir da orientação do professor que é o facilitador do processo (COLBERT; ARBOLEDA, 2016). Em ambos os casos, foi identificada a postura ativa dos estudantes integrantes (EI), a partir de uma abordagem baseada em projetos, orientada para lidar com problemas sociais, propondo ao educando a busca por solução de problemas previamente estabelecidos, a partir de seus questionamentos e estudos.

No primeiro caso apresentado pela pesquisa (Missão Galo), o professor (E1) relata que a escola segue uma abordagem diferenciada, envolvendo metodologias ativas de ensino e acompanhamento por meio de tutoria. O caso envolve estudantes de um grupo de tutoria, que junto a seus professores com os quais tinham grande proximidade (E1), desenvolveram um projeto.

No segundo caso abordado (Células Motivadoras), na escola em questão também havia estímulo para o desenvolvimento de projetos. O projeto surgiu em um contexto em que a escola dava apoio e motivava os alunos a participarem da feira de ciências regional, onde os primeiros resultados da pesquisa foram apresentados. Nesse caso, constatou-se que o contexto regional proporcionava ideias para a geração de projetos, onde ocorriam feiras de ciências; criação de disciplina orientada para o desenvolvimento de competências socioemocionais; e a presença do desenvolvimento de projetos educacionais, conforme o E5 apresenta.

Observa-se que as metodologias ativas de ensino e aprendizagem cumprem um importante papel ao possibilitar o desenvolvimento de novas competências e proporcionar atividades em que há participação ativa do estudante, os quais se tornam responsáveis por diversas ações (PERNIA; SALMON; VISA, 2012), como pode ser visto nos projetos abordados nesta pesquisa, que surgem em escolas de período integral. Então, a partir de um ambiente que proporciona ao desenvolvimento de novas metodologias, os estudantes de ambos os casos tiveram a oportunidade de serem sujeitos ativos, levantando questionamentos, realizando pesquisas e entrevistas, bem como elaborando soluções de intervenção em estreita relação com a comunidade (SCOTT, 2015).

Os estudantes, integrantes dos projetos, demonstraram grande entusiasmo com as atividades realizadas em contato com a comunidade, apresentando que a aprendizagem baseada em projetos é uma forma dinâmica e muito melhor de aprender (E2; E3; E7), de modo que eles passam a se sentir mais motivados (E2).

Eu acho que é uma das coisas que eu mais gostei de fazer no ensino médio [...] e como a gente estudava em período integral, era um momento que a gente tinha de fazer uma coisa totalmente diferente que era muito legal de fazer, porque a gente viajou praticamente São Gonçalo inteira, um município inteiro,

então foi muito lugar, muita coisa que a gente fez. E, principalmente, quando a gente começou a ir para as escolas, que a gente entrou em contato com as crianças e com os professores de outras escolas e a gente viu que realmente, esse tipo de dinâmica é muito importante dentro das escolas (E9).

[...] eu tinha muito tempo dentro de sala de aula, era muito tempo mesmo. A gente começava de manhã, terminava a tarde, então aquele tempo que a gente tinha para criar, para expressar nossa criatividade, para aprender, porque a gente aprendeu muito sobre a história, inclusive a gente escreveu um artigo sobre a história de São Gonçalo. [...] E a gente ter feito esse trabalho de uma forma tão natural, que a gente aprendeu pesquisando. [...] foi muito importante porque a gente entendeu que a gente aprendendo assim, também era uma forma de aprendizagem, porque muita gente acredita que aprender é só sala de aula, caderno, aula, sala de aula, caderno, então a gente aprendeu fazendo pesquisas, estudos, uma aula de campo, né, porque a gente visitando esses monumentos, pesquisando, era uma aula de campo muito importante (E2).

A partir dos casos estudados, observa-se que os EI atuam em uma perspectiva colaborativa, explorando a criatividade na busca de resolução de problemas, favorecendo a integração e produção de novos conhecimentos (SCOTT, 2015). Com isso, desenvolve-se o pensamento crítico na busca para entender o problema, analisar a realidade em seu entorno e criar soluções adequadas ao contexto (SCOTT, 2015), tornando-se o processo de aprendizagem conectado com a realidade do aluno.

A nossa escola é uma escola de periferia. [...] É uma comunidade extremamente carente, é uma comunidade que sofre com a questão de violência, de falta de infraestrutura, de saneamento. Então, imagina só que a gente encontra muitos problemas. Eu acho que a questão de resolução de problemas durante o processo, não só a mim, mas como para os alunos, talvez tenha sido o fator mais produtivo para nós, mais agregador de nossos conhecimentos (E1).

Trata-se de um processo conectado com o contexto, e, no caso do desenvolvimento da solução pelo Missão Galo, buscou-se abordar a perspectiva daqueles que iriam se beneficiar do jogo. Os EI atuaram pensando em estratégias que iriam possibilitar um maior engajamento de quem fosse jogar, tanto no aspecto visual quanto na jogabilidade (E2). Nesse processo, favorecia também o engajamento entre os próprios membros do grupo, ao estarem gerando e compartilhando conhecimento (MCLOUGHLIN; LEE, 2008), à procura de desenvolver uma proposta de solução adequada.

Então, a gente trabalhava sempre balizado em quatro competências, né. Projetos, ou seja, o aluno aprender a trabalhar em projetos, é ele visualizar a importância de um planejamento, de visão de etapas, de estabelecimento de metas. [...] Paixão, que é exatamente o aluno trabalhar com aquilo que gosta.

[...] Trabalhar com pares, ou seja, o trabalho em grupo né. É o aluno entender que para um projeto né, ser robusto, ele inevitavelmente tem que ser compartilhado. [...] E o compartilhar. [...] Quando a gente faz o jogo, a gente sai da escola. Então o jogo é construído dentro da escola, mas ele não fica só na escola, a gente começa a visitar outras escolas do município, fazendo oficinas do jogo. [...] acho que os principais fundamentos era trabalhar com o projeto, trabalhar com pares né, trabalhar com paixão, ou seja, aquilo que gosta. A gente acredita que quando a gente trabalha com aquilo que a gente gosta, não é só mais proveitoso, mas é mais produtivo também né [...] fazendo extensão com a própria vida em sociedade (E1).

No caso do Células Motivadoras, havia a organização das rodas de conversa e outras ações que envolviam o contato dos integrantes com os alunos da escola, bem como com outros atores: “Tudo isso era feito de forma conjunta e com apoio da gestão através dos dados fornecidos” (E5). E para a realização do trabalho, muito estudo foi necessário, para que o grupo pudesse contribuir com os colegas que estavam faltando às aulas. Trabalho este considerado como algo gratificante: “O que eu mais gostava de fazer era as rodas de conversa. Adorava porque é como eu disse, todo mundo dava sua opinião, todo mundo participava, e realmente é gratificante” (E6).

Nos dois projetos analisados, o trabalho em grupo está presente em todo o processo, seja na identificação de uma questão a ser desenvolvida, na realização de entrevistas e análises, na criação de uma proposta para solução e no contato com os beneficiários do projeto. Assim, houve o envolvimento de práticas ativas, participativas e colaborativas em um ambiente que proporcionou o diálogo e as interações (GUTIÉRREZ, 2021), facilitando o trabalho em equipe (DELORS, 1998).

Durante a realização dos projetos, identifica-se uma relação aproximada e de colaboração entre professor e aluno, em uma perspectiva em que o estudante se torna protagonista no processo (E1). A partir dessa interação, por meio de projetos comuns, há o enriquecimento da relação entre educador e educando (SCOTT, 2015), assim como maior engajamento por parte dos estudantes (LLORENTE et al., 2017).

Em ambos os casos, foi identificado que as EI demonstraram entusiasmo ao participar das ações. No Missão Galo, ao irem aplicar os jogos com outras turmas de alunos, essa questão ficou evidente, e no Células Motivadoras também, durante as intervenções realizadas. Essa questão foi apresentada tanto pelos professores quanto pelas EI durante as entrevistas.

Os professores entrevistados apresentaram que seus papéis eram de orientadores no processo de aprendizagem, fazendo com que o aluno seja ativo, gerando discussões, e buscando e compartilhando conhecimento entre os colegas (ALIMISIS, 2009; COLBERT; ARBOLEDA, 2016; ZHANG et al., 2011). “Então, a ideia do professor, pelo menos a perspectiva que eu

tenho, é que o professor tem que ser um mediador, né. O aluno vem com muitos saberes. [...] e muitas vezes o ensino tradicional tolhe esses saberes” (E1). As trocas de saberes é algo marcante nos projetos, principalmente no que diz respeito à relação professor e aluno.

Esse contato, essa troca e essa conversa com eles, fez com que o projeto ele ficasse muito mais vivo, o projeto ficasse muito mais autêntico, porque foi feito para eles, com eles. Então, eles sabem as necessidades que tem, né. Eles conhecem a comunidade que eles vivem (E8).

As EI caracterizam a relação como de muita colaboração e parceria entre ambas as partes (PERNIA; SALMÓN; VISA, 2012), definindo-a como amistosa, conforme apresenta a entrevistada 2: “a gente sempre teve uma relação muito boa, relação de parceria mesmo, nunca foi nada imposto”. Para os alunos, seus professores são figuras referências e inspiradoras: “eu sempre digo que quero ser que nem eles quando eu crescer” (E2). O que pode ser visto também na fala da entrevistada 4: “O [nome do professor] foi um professor que marcou a minha vida”.

Assim, enfatiza-se a relevância da relação entre professor e aluno no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, de modo que o incentivo do primeiro se torna muito importante nesse processo, em que ambos aprendem juntos, com base na escuta e na reflexividade (PISCHETOLA; HEINSFELD, 2018).

Outra questão presente nesse processo, de intensa colaboração, é o uso das tecnologias. No caso 1, buscou-se integrar a lógica de um jogo de tabuleiro com a linguagem de programação, ao adaptarem o jogo para novas linguagens, como a do *Scratch* (linguagem de programação que possibilita às pessoas a criação de histórias e animações). Também ocorreu o desenvolvimento de produções audiovisuais para divulgar e compartilhar a história do projeto e da construção do jogo.

No segundo projeto analisado, também foram exploradas as TICs, ao criarem um aplicativo pelo qual as pessoas poderiam ter acesso a textos motivacionais, acesso aos perfis do projeto nas redes sociais, um guia de profissões, um canal para conversas, e outros recursos voltados a compartilhar conhecimento e frases inspiradoras (CÉLULAS MOTIVADORAS, 2019).

Algo que fica evidente ao estudar os casos é a presença das tecnologias para a divulgação dos projetos nas redes sociais e para facilitar a comunicação e consecução das ações, o que favorece o trabalho, principalmente em contexto de pandemia, em que as pessoas tiveram que ficar em isolamento. O que pode ser observado a partir da fala do entrevistado 5: “E devido a essa questão de distanciamento e de decretos a gente não está podendo reunir o grupo [...] elas

[as alunas] vão planejar, programar e construir toda a palestra através do *Whats app* e *Google Meet*”.

No segundo caso, o acesso aos dados registrados no sistema online era algo importante, de modo que a escola fazia uso de plataformas online para a gestão escolar. Logo, os registros feitos pelos professores eram disponibilizados nesse sistema e as informações a respeito da frequência dos alunos eram necessárias para o acompanhamento do grupo. Isso mostra o quanto a tecnologia está presente nesses espaços, onde tanto o professor quanto o aluno possuem acesso (E5).

Nesse sentido, as tecnologias são vistas como meios potenciais para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem (ALIMISIS, 2009) ao serem integradas com foco nas necessidades de aprendizagem (CAMPION; NALDA; ABAITUA, 2004) e nas melhorias a serem realizadas (SANMAMED; SANGRA; CARRIL, 2017). Para isso, é importante o apoio da gestão escolar, de modo a oferecer capacitação e auxílio aos professores (BADIA; MENESES; SIGALÉS, 2013; PEREZ; MARTINEZ; PIÑEIRO, 2014; PEREZ; GARCIA, 2015; SANGRA; SANMAMED, 2010).

Nesse processo, destaca-se o desenvolvimento de competências, como o trabalho em equipe, a resolução de problemas, o protagonismo social, o pensamento crítico, a comunicação e a empatia. Identifica-se uma evolução no que tange à linguagem, tanto escrita como falada, ao comportamento e à autoestima (E8). Para E8, ao participar dessas atividades os EI desenvolveram uma gama de competências e tiveram a oportunidade de serem protagonistas, estando a frente de todo o processo (COSTA, 2001). Foram experiências em que eles exercitaram diversas competências, principalmente no que diz respeito ao protagonismo e à comunicação.

No Missão Galo, os alunos estavam envolvidos com o trabalho em grupo, gerando intervenções nas escolas do município, desenvolvendo noções de trabalho com projetos, planejamento, design e comunicação, bem com capacidade de resolução de problemas (E1; E8). Eles eram os protagonistas, tanto no sentido de geração de ideias como de execução das ações (E1). Além dessas questões, por meio desse processo, os conteúdos das disciplinas foram trabalhados junto aos estudantes de forma lúdica, resultando em um bom desempenho a respeito da aprendizagem (E8).

Essas mesmas questões também foram identificadas no Células Motivadoras. Algo a se destacar é a realização de rodas de conversa com alunos da escola, nas quais só havia envolvimento de alunos, em uma perspectiva de que era uma “metodologia de jovens para jovens” (E5). Além disso, todas as produções foram geradas e realizadas pelos alunos, como

pode ser observado a partir da criação das cartas quentes, dos textos motivacionais, das palestras e das rodas de conversa.

Em ambos os projetos os EI realizavam intervenções em escolas do município, e demonstraram bom preparo, engajamento e motivação para cada ação. O que pode ser explicado por, ao estarem envolvidos em diferentes tarefas, aplicando os conhecimentos aos problemas reais e desenvolvendo a capacidade de aprender fazendo, os integrantes demonstram engajamento e melhor desempenho, conforme é defendido por Llorente et al. (2017).

O contato com diferentes pessoas foi algo que os entusiasmava, seja na interação com os colegas, com a comunidade e alunos de diferentes escolas, como também no contato com membros de outros projetos premiados pelo Criativos da Escola.

Foi tudo positivo, eu pude me socializar mais. Eu tive muito contato com os jovens da escola, eu pude ampliar a minha rede de amizades. Então o que eu mais gostei no projeto em si, foi ajudar jovens que estavam passando por dificuldades. [...] nós pudemos apresentar o projeto lá na Itália, então foi muito incrível apresentar o projeto para crianças e jovens de outros países (E4).

Eu era motivada vendo que as outras pessoas estavam entrando no projeto e que eu estava fazendo novas amizades. Me motivou cada vez mais, eu me senti muito mais confiante em ver que algo que eu criei, né, estava decolando, estava chegando em outras pessoas. [...] você se sente muito bem com isso, muito grata. Uma felicidade enorme (E6).

Os EI desenvolveram o senso de responsabilidade e a empatia, ao estarem à frente no desenvolvimento e na aplicação das soluções para os problemas identificados, ajudando e trazendo benefícios à vida de outras pessoas, se vendo como agentes de mudanças e tendo suas vozes ouvidas no espaço escolar (PERNIA; SALMÓN; VISA, 2012).

Outras competências e conhecimentos foram adquiridos no processo, como conhecimentos sobre história (E2; E7), produção de conteúdo, fotografia, gestão de redes sociais (E2), comunicação (E3; E10), realização de pesquisas (E3), e competências socioemocionais (E4; E10). Diante disso, destaca-se o aprendizado relacionado à experiência em que o estudante se depara e conhece outras realidades e visões de mundo, o que leva o jovem a desejar colaborar com outras pessoas. Entender que poderiam fazer a diferença na vida de alguém, tornou-se um fator motivador para esses estudantes.

O projeto tratou uma questão social muito decorrente no Brasil, e eu pude adquirir muito conhecimento, eu adquiri conhecimento de coisas que eu não sabia, eu fui a fundo, eu desenvolvi esse sentimento de querer saber as coisas, de querer pesquisar, de querer ir a fundo, de tentar descobrir as coisas. Então esse projeto aguçou a minha curiosidade em querer saber as coisas. [...] eu

gostei de ajudar outras pessoas, então graças ao projeto eu quero seguir uma carreira que trate a respeito desse tipo de coisa, e querer ajudar outras pessoas (E4).

[...] a minha realidade, ela é muito diferente da realidade de outras pessoas lá fora. E aí isso me fez querer muito aprender mais sobre, fazer mais coisas desse tipo, aprender mais sobre outros lugares e sobre outras realidades, e saber como é que eu posso fazer para colaborar com outras pessoas (E9).

Quando eu lembro da mudança que eu fiz na vida de muitas pessoas, aí vem aquela motivação. [...] felicidade por saber que eles estavam mudando, a vida deles profissional, escolar, por conta do projeto. Saber que da desmotivação gerou uma motivação e depois a participação deles no próprio projeto, nossa, foi incrível, a felicidade, empatia, alegria por estar fazendo a diferença, por estar inspirando outras pessoas. [...] fazer com que eles retornem, fazer com que eles né, que tenham um crescimento pessoal, e aquilo ali ajuda né, no nosso crescimento interpessoal também (E10).

Dentre essas concepções que os EI passam a desenvolver a respeito de si mesmos, identifica-se o aumento da autoconfiança. Isso demonstra que, por meio da participação no desenvolvimento de projetos, de uma postura de protagonismo e da oportunidade de terem suas vozes ouvidas, os alunos desenvolvem essa competência (E7), e com ela a autoeficácia, que diz respeito à crença do indivíduo na sua capacidade de gerar transformações (HOCKERTS, 2015).

Então, por meio de uma postura ativa e engajada, do contato com diferentes atores e da oportunidade de ser líder de uma iniciativa transformadora, o estudante acaba desenvolvendo novas competências e se expressando por meio do seu repertório de saberes e conhecimentos, de modo que, por meio de sua compreensão de mundo, ele busca transformar a realidade a sua volta, em uma ação dialógica e colaborativa (FREIRE, 1987).

Diante disso, percebe-se uma ênfase na importância de o processo de aprendizagem estar conectado com a realidade do estudante, favorecendo o protagonismo deste, como se vê na fala dos entrevistados.

Nós temos que partir de um ensino que trata de problemas reais. [...] Eu acho que o aluno tem que ser inserido dentro da comunidade em que ele vive. [...] Acho que o nosso maior problema é exatamente essa desconexão do ensino. [...] O aluno precisa de um ensino que primeiro reconheça o valor dele (E1).

A escola sendo próxima da comunidade é uma coisa que eu acho incrível. [...] nós somos é, humanos, pessoas, somos cidadãos, então a gente tem esse contato com a escola, e a comunidade estando perto, a gente tem esse contato e a gente consegue compartilhar, porque a gente compartilha nossos conhecimentos, eles compartilham o deles. Então coisas que a gente não conhecia, ou que não estavam nos livros de história, eles tinham esse conhecimento. [...] então se a gente se conectar e trazer essa proximidade de comunidade e alunos, a gente consegue ter uma conexão muito forte (E2).

Identifica-se que os alunos aprenderam com diferentes dinâmicas de aprendizagem, que proporcionaram a expressão da criatividade, o domínio de novas ferramentas, o explorar o mundo a volta, a cooperação e compartilhamento de conhecimentos com diferentes atores (não apenas com seus colegas e professores), para atuar na realidade e viver aquilo que se pressupõe sobre a educação e seus pilares: aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser (DELORS, 1998).

A inovação está presente durante o processo de desenvolvimento dos projetos (premiados considerando o caráter inovador), ao serem protagonizados, em conjunto, pelos alunos e o professor, trabalhando com um problema real. Não foi algo implantado de cima para baixo, mas, sim, empreendido pelos próprios atores que viviam aquela realidade (COLBERT; ARBOLEDA, 2016), favorecendo a autonomia e a solidariedade entre os pares (CERVERA, 2010).

Assim, fica evidente que as inovações estão ganhando espaço, embora ainda existam questões que limitam as ações dos agentes, como, por exemplo a questão de organização de horário. Outro aspecto a ser discutido na educação é a importância da concepção de que o processo de ensino e aprendizagem vai além da sala de aula, algo discutido por uma abordagem inovadora, alternativa à tradicional.

Uma das alunas entrevistadas, está na universidade e quer se tornar professora. Ela manifestou sua opinião a respeito do desafio de ser um professor que busca por uma educação inovadora:

[...] já é um consenso quando a gente estuda no papel direitinho e tudo mais, que a gente pode fazer outras alternativas de protagonismo do estudante e tudo mais, só que quando a gente vai pra escola e tenta fazer algo diferente, a gente é muito criticado porque o que já está lá é o que já está dando certo. Então, após a transformação que a gente está tendo, que a gente está fazendo né, do protagonismo juvenil, do jovem que vai lá, dá a sua opinião e mostra, tudo mais, é muito dura por trás porque a gente está indo contra o sistema. Mas enfim, a gente sabe que no fundo nós estamos fazendo um caminho certo (E7).

Nesse processo, outras questões surgem como desafios, como a questão da integração das TICs no processo de aprendizagem, que ficaram muito evidentes no contexto da pandemia. “Por mais que seja uma ferramenta positiva, a tecnologia tem os seus problemas, né. Pessoal que tem o celular, mas não tem internet. Tem um pessoal que tem internet, mas não tem um celular adequado, não tem computador. Então é um problema estrutural grande” (E5).

Outra questão necessária a ser refletida é em relação ao tempo que, muitas vezes, se torna escasso para dedicação ao projeto, tendo em vista a alta carga horária referente às aulas, de modo que os participantes dos projetos tinham que buscar momentos e horários vagos para poderem se dedicar à iniciativa, a qual demandava a atuação fora da escola. Assim, demonstra-se que, ao inovar, determinados desafios se apresentam, tanto de recursos econômicos como de tempo.

Então, diante dessa gama de desafios e fatores que restringem a ação e a inovação na educação, vê-se que o contexto é complexo ao desenvolver práticas inovadoras. Por isso, para a inovação ocorrer, é importante ter um ambiente que propicie um clima adequado à inovação (CRUZ; DÍAZ; MANTILLA, 2018), capacitação, apoio da gestão bem como de outros professores (BADIA; MENESES; SIGALÉS, 2013; PEREZ; GARCIA, 2015; PEREZ; MARTINEZ; PIÑEIRO, 2014; SANMAMED; SANGRA; CARRIL, 2017), e mudanças quanto à cultura organizacional (LIM; TAY; HEDBER, 2011).

Assim, é imperativo pensar na função social da escola, em uma perspectiva de educação que tenha como base as práticas e as mudanças sociais, desenvolvendo o indivíduo não apenas para o mercado de trabalho, mas como cidadão (E1). Logo, “a escola não pode se limitar a formar um aluno em apenas um papel que ele tem na sociedade” (E1), ela precisa estar conectada com a comunidade e com a realidade do aluno. Isso elucida a questão apresentada na literatura de que a educação deve existir para articular a formação dos indivíduos com o desenvolvimento local, de modo a aproximá-los de seu contexto, para que de forma reflexiva passem a agir ativamente na sociedade (DOWBOR, 2009), tendo em vista seu potencial como agente de transformação (BASSI, 2017).

Destaca-se uma nova postura dos estudantes nos diferentes espaços, sejam eles escolares ou na sociedade, alterando a perspectiva de educação de um aluno passivo no processo, no qual o professor é transmissor de conhecimentos (FREIRE, 1987), para serem ativos e transformadores. Portanto, esses projetos demonstram alternativas para lidar com as barreiras advindas do sistema educacional, por meio de propostas para gerar mudanças sociais e educacionais.

Identifica-se que os estudantes desenvolvem consciência a respeito da importância da educação para gerar transformação social. Mas aponta-se que, para atuarem como agentes nesse processo, é necessário o apoio do professor e da gestão escolar, para que a voz do aluno seja ouvida (E3) e que o senso crítico seja estimulado (E7).

A educação é de fundamental importância. A educação tá na vida da criança desde que ela é um bebê [...] é um meio que realmente inspira a vida de cada um [...] é um instrumento fundamental, e que não só a escola, mas a família também tem que encorajar a criança [...] é importante trabalhar com essa questão, é de querer abrir os olhos da criança para ter uma solução para esses problemas frequentes e que podem impactar a vida dela quando adulta ou agora (E4).

A educação, não só pode como ela deve, tem esse papel, de transformar pessoas conscientes e de dar contribuições para a sociedade como um todo né [...] até porque a gente necessita, a gente está num momento de emergência [...]. Acredito na educação nesse sentido, acho que nenhum outro aspecto e nenhum outro setor em outra instituição da sociedade, ela tem um contato tão direto quanto a educação para formação de pessoas e tudo mais (E7).

Ela [educação] é um ponto de início desse tipo de transformação, né, apesar de a gente estar parado em um sistema que ele não incentiva tanto esse tipo de mudança. Ele deveria ser realmente quem incentiva porque quando a gente está na escola é um momento que a gente realmente tem para aprender sobre esse tipo de coisa, para a gente aprender não só sobre português, matemática, mas a ter empatia, saber como é a situação fora da nossa realidade. Eu acredito que se a escola como um todo, assim, como aconteceu com [nome do professor e da professora] que incentivaram a gente a ter esse tipo de mudança, se a escola como um todo incentivasse todos os alunos a ter algum tipo, [...] a ter um movimento de criação [...] se a gente tivesse esse tipo de formação, se fosse uma educação realmente voltada para esse tipo de ação, as pessoas iam ser muito mais protagonistas nesse sentido, né, de se envolver com outros tipos de projetos, se envolver em realmente agir de alguma forma para melhorar a vida das outras pessoas e a sua própria vida, né, porque através desse tipo de processo, a gente aprende tanta coisa. [...] Eu acredito que esse tipo de incentivo ele é muito importante na educação, e a educação é realmente o ponto principal [...] é como se fosse um loop né, a gente é incentivado pela educação, e aí ela acaba evoluindo, porque quem foi incentivado acaba, né, provocando esse tipo de evolução da educação, e ela vai incentivar mais pessoas. E assim a gente vai construindo né, um mundo melhor, um mundo com mais pessoas que pensam fora da própria realidade [...] a educação tem que mostrar pra gente que realmente não é só a gente que está ali, e que o único objetivo da vida da gente não é só fazer dinheiro e pensar no bem individual (E9).

Destaca-se a consciência dos jovens a respeito da importância de uma educação conectada com a realidade, que possibilita a aprendizagem por projetos e para a resolução de problemas sociais. Por meio dessas vivências, os estudantes se reconhecem como agentes de transformações, ao gerar resultados e benefícios para as pessoas, demonstrando uma sensibilidade para as questões sociais (DOBELE, 2016; SSARIKAYA; COSKUN, 2015). Isso os inspira a traçar caminhos futuros orientados para o bem comum, conforme foi possível observar nas falas dos entrevistados.

Eu acho que a educação é a principal via para essa transformação social [...] é onde a gente aprende a ser mais solidário [...] a educação é uma grande via de desenvolvimento social né, é onde a gente se forma enquanto cidadão, enquanto intelectuais, enquanto sujeitos sociais participativos. Onde a gente aprende a sistematizar a nossa voz para poder falar, colocar né, exigir os nossos direitos e também cumprir com os nossos deveres diante da sociedade. Então eu como professora não vejo outro caminho que não passe pela educação (E8).

Assim, a educação tem um papel fundamental para proporcionar práticas que envolvam o aluno com problemas reais, por meio de oportunidades que incentivem sua participação na construção de pesquisas que geram intervenção na sociedade. Frente aos desafios, os agentes de transformações, por meio da ação humana e reflexiva, geram mudanças no meio, lidando com desafios derivados do contexto educacional, os quais são: pouco espaço e carga horária para atividades alternativas às aulas tradicionais (em sala de aula); escassez de recursos materiais e imateriais; e alta carga horária para professor e aluno, restringindo o tempo para trabalhar com o projeto. São questões próprias de uma estrutura que perpetua um modelo no qual as rotinas imobilizam os atores a gerar transformações, a partir de concepções que reforçam o distanciamento da escola frente às mudanças da contemporaneidade (CAMPOLINA, 2012).

Mesmo diante dessa realidade, desafios foram enfrentados e como resultados teve-se a geração de valor social para as comunidades, assim como a transformação pessoal que cada ator vivenciou, se tornando histórias de inspiração para outros projetos ao redor do país, pelo reconhecimento em território nacional das iniciativas empreendidas.

Então, a partir de práticas focadas no protagonismo do aluno, na colaboração e na construção conjunta de soluções, são criadas alternativas para que eles possam atuar na realidade e gerar valor social, atendendo às necessidades do contexto, a partir de um processo de estudo e pesquisa. Dessa forma, os atores, por meio de uma intenção educativa e de um projeto comum e inovador, geram transformações sociais (SINGER, 2016), a partir de reflexões e práticas que buscam entender o contexto para transformá-lo (ANTUNES; PADILHA, 2010).

A inovação educacional emerge em um processo de colaboração entre professor e estudante, apoiados pela gestão escolar para transformar a comunidade onde vivem. Esse processo envolve diferentes atores, por meio da realização de pesquisas e da intervenção no meio, contando com apoio da comunidade, do poder público e da gestão escolar. Nessa perspectiva, os EI trabalham na resolução de um problema de forma coletiva e cooperativa, a partir de uma oportunidade identificada em seu meio, explorando seu repertório de

conhecimentos e motivados em fazer a diferença, expressando seus saberes. Essas questões, identificadas nos casos analisados, encontram-se sistematizadas, no Quadro 5.

Quadro 5 - Casos analisados sob o contexto de inovação educacional (Continua)

Inovação Educacional	Conceito	Missão Galo	Células Motivadoras
Metodologia ativa de ensino e aprendizagem	Metodologias de aprendizagem que possibilitam o desenvolvimento de competências e a participação ativa do estudante no processo (PERNIA; SALMON; VISA, 2012), levantando questionamentos, realizando pesquisas, e elaborando soluções (SCOTT, 2015).	Aprendizagem baseada em projeto.	Aprendizagem baseada em projeto.
Trabalho colaborativo	Trabalho colaborativo, favorecendo a integração e produção de conhecimentos (SCOTT, 2015), a partir de práticas participativas e colaborativas, por meio de diálogos e interações (GUTIÉRREZ, 2021), favorecendo o trabalho em equipe (DELORS, 1998), e o enriquecimento da relação entre educador e educando (SCOTT, 2015), contemplando também a aproximação entre escola e comunidade (ABRAMOVAY, 2003).	Trabalho colaborativo na definição do problema, no desenvolvimento das ações, na criação da solução e nas intervenções.	Trabalho colaborativo na definição do problema, no desenvolvimento das ações, na criação da solução e nas intervenções.
TICs	Tecnologias da informação e comunicação (TICs) como meios potenciais para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem (ALIMISIS, 2009), com foco nas necessidades do educando (CAMPION; NALDA; ABAITUA, 2004).	Produção audiovisual; comunicação por meio de redes sociais; proposta de versão do jogo em formato digital.	Criação de um aplicativo do projeto; uso de uma plataforma online para acompanhamento da frequência dos alunos; comunicação por meio de redes sociais.

Quadro 5 - Casos analisados sob o contexto de inovação educacional (Conclusão)

Inovação Educacional	Conceito	Missão Galo	Células Motivadoras
Desenvolvimento de competências	O processo de aprendizagem possibilita com que o aluno desenvolva sua própria construção de conhecimentos (FREIRE, 1996), assim como o pensamento crítico, a comunicação, a colaboração e a criatividade (SCOTT, 2015), favorecendo o desenvolvimento de competências (BASSI, 2017; BILBAO; VÉLEZ, 2015; GREENE; COOPER, 2016; HALBERSTADT et al., 2019; MARZANA et al., 2014; SMITH; WOODWORTH, 2012; THOMSEN; MUURLINK; BEST, 2019).	Trabalho em equipe, resolução de problemas, pensamento crítico, comunicação, empatia, autoconfiança, criatividade e protagonismo.	Trabalho em equipe, resolução de problemas, pensamento crítico, comunicação, empatia, autoconfiança, criatividade e protagonismo.
Protagonismo social	Estudante como ator principal em seu processo de desenvolvimento, com capacidade de intervir de forma ativa e construtiva no contexto escolar e na comunidade (COSTA, 2001), atuando como sujeito ativo, crítico e protagonista no mundo (BASSI, 2017).	Estudantes conduzindo a investigação, realizando trabalho de campo, elaborando solução, e aplicando os jogos junto às escolas e aos turistas.	Estudantes conduzindo a investigação, realizando trabalho de campo, elaborando solução, e intervindo indo às casas dos beneficiários, criando cartas, realizando rodas de conversas e palestras.

Fonte: Da autora (2022)

Diante dessas práticas, observa-se a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, de modo que naturalmente os alunos foram lidando e aprendendo no decorrer do processo, envolvendo diversos saberes na busca de soluções para problemas reais. Com isso, eles destacam o desenvolvimento de competências, de modo que se tornaram mais autoconfiantes e engajados nas ações. São experiências que possibilitam o sonhar com cenários possíveis e com caminhos a serem traçados ao desenvolverem suas capacidades.

Diante disso, delinea-se a abordagem da AES, considerando a necessidade de ambientes educativos inovadores que correspondam aos desafios da contemporaneidade (NÓVOA, 2009), por meio de práticas em que os estudantes desenvolvem conhecimentos (FREIRE, 1996) e atuam enquanto sujeitos ativos capazes de gerarem transformações sociais (ABRAMOVAY, 2003; BASSI, 2017; PACHECO, 2017) em suas realidades.

6 O PROCESSO DA AÇÃO EMPREENDEDORA SOCIAL EM CONTEXTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL

A AES na educação ocorre a partir de práticas inovadoras na educação, em um processo de aprendizagem em que o aluno atua de forma ativa intervindo em seu meio. No capítulo anterior, foi apresentado o histórico dos projetos em ordem cronológica, a partir das falas dos entrevistados, bem como delineado o contexto de inovação educacional. Neste capítulo, serão analisados os elementos da AES, a partir das histórias e experiências vividas e relatadas pelos atores envolvidos com os projetos, com objetivo de compreender o processo de uma AES em contexto de inovação educacional. Para isso, serão utilizados como elementos de análise: o agente; ação coletiva e cooperativa; identificação de oportunidades; desenvolvimento da solução; intervenção; e geração de valor social.

Em ambos os casos analisados ocorreu o desenvolvimento de um projeto para gerar soluções para problemáticas sociais, iniciando pela identificação de oportunidades pelos estudantes sob orientação dos professores. Assim, constata-se que a AES na educação ocorre em um contexto de inovação educacional, no qual, por meio de uma abordagem baseada em projetos, há o desenvolvimento de iniciativas com propósito de gerar valor social, a partir do protagonismo dos estudantes.

No caso do Missão Galo, buscou-se lidar com o resgate da história e cultura da cidade, considerando o desconhecimento e a falta de pertencimento do território por parte dos moradores. No Células Motivadoras, o propósito era lidar com o problema da evasão escolar, devido ao alto índice de abandono por parte dos alunos. Então, a AES compreende um processo de identificação e exploração de oportunidades, que na perspectiva do realismo crítico elas existem e são identificadas pelos agentes da ação (BHASKAR, 2008). Diante disso, serão apresentados os casos e a análise da AES.

6.1 O agente

Para o processo da AES, que tem como objetivo gerar valor social (DEES, 1998; MAIR; MARTI, 2006), estão envolvidas as características dos agentes e a trajetória de vida, que os possibilita fazer constatações, a partir dos conhecimentos que possuem, de suas crenças e motivações. Logo, esse processo envolve o repertório de informações e as experiências dos sujeitos da ação, que permitem a identificação de oportunidades (FAIA; ROSA; MACHADO, 2014; GARTNER, 1985).

Quanto aos agentes da ação, no caso do projeto **Missão Galo**, estavam envolvidos alunos do ensino médio, um professor de letras e uma professora de história, os quais queriam conhecer a fundo o significado e a história de uma escultura de 12 metros de altura de um galo branco, ornamentado com rosas vermelhas, localizada no centro da cidade.

Os professores orientadores do projeto são profissionais que possuíam experiência com desenvolvimento de projetos e reconheciam a importância dessa abordagem para o processo de ensino e aprendizagem, apresentando o interesse em buscar diferentes ferramentas para dar mais significado para os alunos no processo (E1). Eles trazem consigo uma bagagem de experiências e ações voltadas ao desenvolvimento de projetos, que contribuem para colocar em prática ideias e desenvolver ações empreendedoras na educação (FAIA; ROSA; MACHADO, 2014; GARTNER, 1985).

No caso da professora orientadora, além da experiência com docência e com o desenvolvimento de projetos, também possuía experiência com pesquisa a partir do trabalho com arqueologia. Quanto ao professor, apresenta-se que havia tido, há alguns anos, contato com uma abordagem pedagógica chamada aprendizagem criativa, e desde então tem trabalhado nessa perspectiva, voltado ao protagonismo do estudante e a um ensino com significado (E1). Nota-se que a escola em que atuavam possuía uma estrutura propícia para o desenvolvimento de projetos, o que favorece práticas inovadoras (FROST, 2012).

Os professores apresentaram-se como entusiasmados por atuarem com metodologias ativas que resultam em maior engajamento por parte dos alunos. Durante as entrevistas, demonstraram satisfação e sentimentos positivos por trabalharem com um projeto de intervenção, “fazendo alguma coisa que tem um impacto, que pode transformar” (E8).

[...] eu me senti, assim, extremamente realizado, quando começa o projeto, né [...] a gente trabalhava num projeto ali para ter uma repercussão social mesmo, para mudar a vida dos alunos, dos alunos entenderem o que é uma pesquisa, para os alunos entenderem o que é disciplina, engajamento, mudança social, e assim, eu confesso a você que eu não poderia nem medir para você a satisfação que eu tenho por ter trabalhado em um projeto desse né, muita satisfação mesmo. É uma alegria muito grande (E1).

Para o entrevistado 1, a vontade de poder atuar com projetos já vinha, há muito tempo, em sua trajetória, pois enxergava como uma forma de gerar maior engajamento e aprendizagem com os estudantes, contribuindo para suas formações.

As EI demonstraram atitudes positivas em lidar com trabalhos práticos e com o projeto em questão, pois, em suas palavras era algo que “dava brilho no olho” e “era a melhor coisa do

dia” (E2). No começo do processo, os estudantes eram movidos pela curiosidade frente ao significado do monumento: “No início a nossa maior motivação foi realmente saber né, querer saber o que era aquilo que a gente estava vendo todo dia” (E9).

Dessa forma, atuar em sua realidade, realizando um trabalho prático, os estudantes demonstravam maior engajamento por poderem colocar em prática seus conhecimentos (AMUNDAM, 2019; HALBERSTADT et al., 2019), gerando uma motivação intrínseca (GREENE; COOPER, 2016), movidos pela curiosidade e pela oportunidade em gerar intervenção. As EI apresentaram satisfação por atuarem em um projeto social, ao gerar benefícios para outras pessoas, para a sociedade, por meio de um “processo muito prazeroso” (E7). Nesse processo, tiveram a oportunidade de desenvolver competências por lidar com uma iniciativa social e serem protagonistas (SARIKAYA; COSKUN, 2015), ao criar ideias e as colocar em prática.

Assim, desenvolveram a comunicação, o pensamento crítico e o trabalho com pesquisa. Elas estavam engajadas e empenhadas com a aplicação do jogo, demonstrando senso de responsabilidade (E1), por meio de uma proposta lúdica que favorece a motivação (SOLER; GONZÁLEZ, 2020). Em meio aos sentimentos envolvidos, estava a vontade de atuar no projeto frente ao desafio de conciliar os estudos com a preparação para o vestibular. A alegria de poder fazer parte do projeto estava presente, assim como a amizade entre os membros (E2), que era algo significativo para cada um, tornando o processo de aprendizagem dinâmico, leve e divertido (E2). Aponta-se a satisfação em terem suas vozes ouvidas no espaço escolar, ao protagonizarem as ações, bem como em poder fazer a diferença na sociedade (E3; E7) e ter contato com pessoas de diferentes realidades (PERNIA; SALMÓN; VISA, 2012).

Além desses aspectos, as EI também traziam consigo uma bagagem de conhecimentos, dentre eles experiência com fotografia, projeto de pesquisa e ações sociais, questões que contribuem para o desenvolvimento de novos projetos, somando saberes ao processo. Diante das experiências vividas junto ao Missão Galo, identifica-se o interesse das estudantes em continuarem atuando em projetos que envolvam a educação em seus futuros como profissionais (E2; E3; E7; E9). Isso demonstra a intenção de empreender ações futuramente nesse setor (HOCKERTS, 2018).

Quanto ao projeto **Células Motivadoras**, ele foi criado por um professor e duas alunas, e ao decorrer do processo integrou novos estudantes e um coordenador da escola. O orientador do projeto é professor de história e apresenta que, em sua atuação profissional, sempre desenvolveu projetos com alunos, além de participar da feira de ciências da região, que ocorria anualmente.

Em suas palavras, é gratificante trabalhar com o projeto, de modo que grande parte dos seus dias eram dedicados ao trabalho, tanto ao ensino como ao projeto. Assim, observa-se seu interesse em trabalhar com metodologias ativas de ensino e aprendizagem, em projetos nos quais os alunos atuam como pesquisadores, desenvolvendo seus potenciais (PERNIA; SALMON; VISA, 2012).

Percebe-se, a partir das falas das EI do Células, que desde o ensino médio já vivenciavam experiências práticas significativas. Elas conciliavam os estudos com o trabalho em um museu de Paleontologia do município, demonstrando habilidades de comunicação e interesse pelos estudos (E6; E10). A partir dessas experiências e da formação de um repertório de informações (FAIA; ROSA; MACHADO, 2014; GARTNER, 1985), gera-se uma bagagem que estará presente no desenvolvimento da iniciativa.

Assim, as integrantes traziam consigo conhecimentos provenientes de diferentes experiências. No caso da entrevistada 4, possuía vivência com projetos voltados para questões ambientais, de reciclagem, e outro de redação. Para ela, embora tenha participado de outros projetos, o Células Motivadoras foi o que mais impactou em sua vida: “acabei entrando em várias iniciativas. Eu sempre abracei todas as oportunidades que surgiram na minha frente. Isso fez bastante diferença na minha vida”.

Por trás das ações das EI, identificou-se a motivação em querer contribuir com a vida de outras pessoas e o interesse em lidar com iniciativas práticas dentro da escola. Para elas foi uma possibilidade para fortalecer amizades, bem como a confiança em si mesmas, ao ver algo que criaram alcançar tantas pessoas (E6).

Eu sempre fui uma pessoa muito motivada em relação aos estudos, é, desde o meu fundamental eu sempre gostei de estar ali estudando, de tá ajudando os outros também, só que assim, quando eu cheguei no ensino médio que eu percebi que realmente o meu futuro depende de mim. Aí eu vi que realmente vale a pena lutar por aquilo e que eu não podia deixar as outras pessoas que tem o sonho delas desistirem. [...] a minha maior motivação foi poder, é, saber que eu estou ajudando outras pessoas a continuarem estudando, para que consigam, é, realizar os seus sonhos (E6).

Nesse processo, muitos conhecimentos e competências foram exercitados e gerados, sobre questões socioemocionais, capacidade de dialogar (E4), de comunicação (E6), de conhecer diferentes realidades, dentre outras questões. Por meio desse processo de aprendizagem, identificou-se fatores como empatia (E10) e um aumento do sentimento de querer saber mais sobre as coisas, de pesquisar, de aprofundar e descobrir, tendo assim, aguçada a criatividade (E4).

Sentimentos como gratidão e felicidade, também, permeavam (E6). Vê-se, a partir de suas falas, o aumento da sensibilidade por questões sociais (DOBELE, 2016; SARIKAYA; COSKUN, 2015). A partir da experiência com o Células, todas as integrantes demonstraram interesse em participar de projetos e ações sociais no futuro (HOCKERTS, 2018), o que evidencia o impacto dessas vivências na vida das estudantes.

Na escola em questão, existia um ambiente propício para o desenvolvimento de projetos (FROST, 2012; ZHANG et al., 2011), o que favorece uma maior motivação para desenvolver inovações educacionais (LAM; CHENG; CHOY, 2010). Além disso, havia o foco na abordagem da “formação para a cidadania”, e, em cada turma, buscava-se trabalhar questões relacionadas à cidadania, à visão de mundo, a diálogos socioemocionais, aspectos estes presentes na discussão do Células Motivadoras (E5), ao buscar combater o problema da evasão escolar.

No Células, os estudantes atuavam como protagonistas (COSTA, 2001). Conforme o entrevistado 5, “o projeto era deles”. Aponta-se que as alunas, as primeiras integrantes, eram disciplinadas e proativas, de modo que ao passo que desenvolviam o projeto, também se dedicavam aos estudos, desejando entrar em uma universidade federal (E5).

Para a entrevistada 10, a educação é uma oportunidade para conquistar suas metas, destacando com isso a importância dos estudos, o que demonstra o olhar voltado a ajudar outros colegas a se motivarem para seus estudos e seus projetos de vida. E é a partir dessa visão que o projeto se desenvolveu e conseguiu atingir os resultados almejados (WADDOCK; STECKLER, 2014).

Assim, percebe-se que tanto no Missão Galo quanto no Células Motivadoras estava envolvido um conjunto de aspectos, como motivacionais e conhecimentos que os atores possuíam. Desde experiências com pesquisa e laboratório na própria escola (E3; E10), como com projetos ligados à pauta ambiental (E4; E7), entre outros.

Observa-se uma grande motivação dos atores em lidar com atividades práticas e com iniciativas sociais, de modo que se identificam mais com essas dinâmicas do que com aulas teóricas, pois elas tornam-se oportunidades de aplicarem o que aprenderam, a partir de um processo de planejamento de projetos (AMUNDAM, 2019; HALBERSTADT et al., 2019). Ademais, a partir de seus conhecimentos e questionamentos, e de um processo de diálogo e reflexão, os estudantes discutiram propostas a serem desenvolvidas para seus projetos, contando com a orientação de seus professores.

De acordo com o entrevistado 11, os professores de ambos projetos são muito ativos e protagonistas, e estimularam a autonomia dos alunos. Para ele, os professores são centrais nesse

processo, dando apoio, escuta ativa e estímulo aos estudantes. Por isso, assim como é importante a valorização dos estudantes, também deve-se reconhecer e valorizar os educadores (E11).

Outra questão a ser destacada é o entusiasmo dos estudantes integrantes dos projetos durante a entrevista, ao comentar sobre o processo, destacando o interesse e engajamento em ouvir a comunidade do entorno, valorizando diferentes saberes do território. São questões importantes para a definição do problema e para o desenvolvimento de uma iniciativa, que demanda a compreensão das necessidades sociais, por meio de um trabalho que envolve empatia, interesse e atenção (HADAD; GAUCA, 2014), bem como o entendimento da realidade local (ANDRE; CHO; LAINE, 2017).

Diante disso, o protagonismo social se destaca, pois, nos dois projetos, foi possível identificar que os EI foram sujeitos ativos no processo de aprendizagem, ampliando seus repertórios e adquirindo a capacidade de intervir de forma construtiva no contexto escolar e em suas comunidades (COSTA, 2001). Com isso, a partir das motivações e constatações dos sujeitos da ação, ocorreu um processo de reflexividade que questionou a realidade ao seu redor, identificando problemáticas a serem contempladas, estimulando o pensamento crítico e o compartilhamento de conhecimento, de modo que aluno e professor aprenderam juntos (PISCHETOLA; HEINSFELD, 2018).

Mas, como o entendimento da AES não pode se restringir apenas ao conhecimento sobre os indivíduos, é necessário discutir o processo e a relação dos agentes com a oportunidade (DAVIDSSON, 2015), bem como o caráter de ação coletiva e cooperativa.

6.2 Ação coletiva e cooperativa

Em todo o processo, nota-se, em ambos os casos, uma ação de caráter coletivo e cooperativo, que ocorreu envolvendo diferentes atores, tanto na identificação da oportunidade, como na construção e aplicação da solução. Esse aspecto é importante em uma AES, considerando a necessidade do engajamento dos envolvidos para o desenvolvimento local e para o alcance dos objetivos da iniciativa, onde há mobilização de recursos para catalisar a ação (LOBO; VÉLEZ; PUERTO, 2016; MELLO; CORDEIRO, 2010).

Quanto ao **Missão Galo**, identificou-se a relação entre os envolvidos do projeto, caracterizada como de proximidade e cooperação (MELLO; CORDEIRO, 2010). Os estudantes faziam parte de um grupo de tutorandos e mantinham entre si e com os professores uma boa relação, que conforme eles pontuam, de forte vínculo (E8) e amizade.

Antes de tudo é, nós éramos amigos né. Assim, o projeto começou a gente já tinha aquela amizade e eu acho que isso facilitou muito esse processo porque a gente sabia como chegar no outro, a gente conhecia os gostos do outro, a gente sabia exatamente o que passar para aquela pessoa fazer é, como abordar caso tivesse meio desanimado [...] a gente estava integral né, então a gente tinha contato direto, o tempo todo, inclusive com os professores (E3).

[...] a gente se reunia nos laboratórios da escola e passava horas lá dentro conversando, trocando ideia. Não era só um momento do trabalho, era um momento de amizade do nosso grupinho né, porque a gente querendo ou não ficou, teve muita afinidade (E2).

Além da relação que possuíam entre si, também ocorreu a interação com diferentes atores da sociedade, como gestão escolar, instituições de educação, poder público e comunidade (E1; E2; E7; E8; E9), apresentando ser uma ação que ocorreu, a partir de um trabalho colaborativo entre diferentes atores (LOBO; VÉLEZ; PUERTO, 2016; MOCELIN; AZAMBUJA, 2017).

Havia a parceria com a prefeitura, de modo que esta permitiu que fossem realizadas as oficinas do jogo nas escolas municipais. Também havia um contato direto com a Secretaria da Educação, demonstrando uma relação próxima com o poder público: “A gente conversava com a Secretaria né, de educação aqui no município, e com a prefeitura também. [...] o secretário da época e a prefeitura também apoiavam a gente” (E3).

Foram realizadas diversas intervenções em escolas da cidade e com grupos de diferentes idades, envolvendo até um grupo de turistas, atividade essa que foi fruto da relação que o projeto possuía com o poder público.

A primeira grande parceria que nós tivemos foi a prefeitura da cidade [...] a prefeitura permitiu que nós pudéssemos fazer a oficina do jogo nas escolas municipais. [...] no primeiro momento então nós tivemos essa parceria com a Secretaria Municipal de Educação e a gente pode visitar algumas escolas do município. [...] O prefeito aqui estava pensando em fazer um projeto piloto [...] e ele convidou a gente para participar [...] foi super interessante porque veio um ônibus, eram mais ou menos 40 turistas da própria capital aqui do estado [...] o perfil dos turistas era de aposentados [...] e aí eles passaram o dia aqui [...]. Nós levamos o jogo, [...] ensinamos eles (E1).

A partir dessa parceria, iniciava o processo de implementação do projeto dentro da rede de educação da cidade, porém, com a pandemia, acabou por ser interrompido.

Outro ator que o projeto teve relação foi com a gestão escolar. Por meio dela, obteve-se o apoio para as atividades fora da escola, junto à comunidade, no que tange à realização das

entrevistas e visitas (E1; E8). Houve, também, o caso de outros professores da escola convidarem o projeto para aplicar o jogo em suas turmas (E2; E3), que acabou resultando em retornos positivos e apoio de outros professores da escola em que o projeto se desenvolveu (E8).

Nesse cenário, identifica-se o papel que gestores e outros professores cumpriram no desenvolvimento da ação, ao colaborarem seja por meio do compartilhamento de recursos materiais e imateriais, como no estímulo à execução das atividades. Assim, o ambiente colaborativo proporcionava o engajamento dos atores da comunidade escolar em torno de uma iniciativa inovadora (ZHU, 2013).

A coisa do conversar com os outros alunos da escola e ir para a comunidade ouvir as outras pessoas no nosso projeto, em si foi algo muito importante, tanto para a gente diagnosticar que aquela dúvida sobre o Galo não era só nossa [...] (E7).

A gente teve essa dinâmica muito importante com os professores, porque se fosse só a gente ou se fosse só os professores o Missão Galo não ia pra frente, porque realmente foi um trabalho conjunto de muitas mãos, de muitas cabeças, para gente realmente chegar ao produto final. Na escola a gente teve uma participação muito importante dos alunos assim mais próximos da gente, que a gente conhecia e já conhecia o Missão Galo, para gente também testar o jogo [...] foi uma cooperação muito boa (E2).

Um ator importante no processo foi a comunidade (COLBERT; ARBOLEDA, 2016), a qual esteve envolvida não apenas na aplicação do produto final, mas em sua construção, considerando as visitas dos EI na comunidade, onde obtiveram informações e conhecimentos, bem como constituíram relações e geraram intervenções, por meio da aplicação do jogo nas escolas.

Quanto ao projeto **Células Motivadoras**, também houve uma ação de caráter coletivo e cooperativo. O trabalho contemplou o envolvimento de diferentes atores, como alunos, professores, gestão escolar, instituições de educação e beneficiários, se caracterizando como um trabalho colaborativo (LOBO; VÉLEZ; PUERTO, 2016; MOCELIN; AZAMBUJA, 2017). Não houve um envolvimento maior com poder público, pois, conforme apresenta o entrevistado 5, não ocorreu a busca pelo apoio, pois tudo foi realizado dentro da própria escola com os recursos que possuíam.

Assim, durante o processo houve o apoio da gestão escolar, de modo que o projeto visava lidar com um problema que ocorria na própria escola. Por meio dessa relação com a gestão, os membros do projeto conseguiram acesso a informações e apoio necessários para as

intervenções realizadas. Dessa forma, o grupo buscava orientar e acompanhar os alunos beneficiários do projeto, junto a um membro da gestão. Vê-se assim, a gestão atuando de forma colaborativa, oferecendo apoio e recursos, envolvida nas atividades do projeto (ZHANG et al., 2011).

[...] os dois [professores orientadores] eram coordenadores e sempre ajudavam a gente [...] como locomoção para dar palestras em outras escolas e também orientação [...]. A gente sempre teve esse trabalho junto com o núcleo gestor, isso que foi de fato muito importante. A gente sempre trabalhou com todos os professores a respeito da pauta dos alunos (E4).

Vê-se que a metodologia utilizada envolvia a participação direta da gestão escolar, seja no fornecimento das informações necessárias, como nas ações de intervenção junto aos beneficiários. O coordenador da escola que participava junto do projeto, apoiando o professor orientador e os EI, colaborava ao incentivar e orientar o grupo no desenvolvimento do trabalho e de pesquisas bibliográficas para embasar os argumentos utilizados nas intervenções. Havia também o apoio de outros professores da escola, pois em algumas situações os integrantes precisavam conversar com os alunos que haviam faltado às aulas anteriormente, e para isso era necessária a liberação pelo professor, o qual colaborava, entendendo o propósito do projeto.

No caso das rodas de conversa, que ocorriam geralmente na biblioteca, a professora responsável por este ambiente disponibilizava-o para a atuação do projeto. Dessa forma, vê-se uma comunidade escolar engajada em torno de um propósito, de modo que o professor do projeto conseguiu contar com amplo apoio da gestão escolar e de seus pares, criando, assim, um ambiente propício para inovação (FROST, 2012; ZHU, 2013)

Assim, no Células percebe-se a mobilização dos atores em torno das atividades do projeto, de modo que o ponto chave era o engajamento dos integrantes com seus colegas, algo que eles consideram como “de jovem para jovem” (E4; E5; E6).

Geralmente a gente ficava numa sala, geralmente biblioteca, na sala de informática; fazia a reunião, apresentava os dados, e todo mundo colaborava com a sua opinião sobre aquilo. E o mais interessante é que o projeto é feito de jovens para jovens né, então isso desperta o maior interesse nos alunos (E6).

Era algo gratificante para os alunos e integrantes do projeto verem que todos podiam expor suas opiniões e visões, e assim, participar do processo (E6). Isso aponta para uma questão presente em ambos os projetos, que diz respeito à voz do estudante ser ouvida nesses espaços, a partir de relações de colaboração que os possibilitava tomar decisões e enriquecer o ambiente

escolar (PERNIA; SALMÓN; VISA, 2012; QUINN; OWEN, 2016), com suas propostas de solução, com seu potencial criativo e com a interação estabelecida com outros atores.

Nesse contexto, o apoio da gestão escolar cumpre um importante papel ao oferecer suporte aos professores (COLBERT; ARBOLEDA, 2016). Nota-se, a partir dos casos, uma estrutura e um ambiente adequados às práticas, possibilitando a interação entre os professores de diferentes disciplinas e uma relação mais próxima entre escola e comunidade, favorecendo o protagonismo dos estudantes.

No que tange às interações entre atores, destaca-se o apoio recebido pela iniciativa Criativos da Escola, ao reconhecer os projetos e premiá-los. Tanto o Missão Galo como o Células Motivadoras apresentaram que essa relação continua presente e que as ações do programa favorecem para que eles estejam integrados em uma rede. Isso contribui com o fortalecimento e divulgação das ações do projeto, bem como para o engajamento dos estudantes. De acordo com o entrevistado E11, o propósito do Criativos envolve reconhecer e estimular o desenvolvimento dessas iniciativas, e também manter constantemente a divulgação das mesmas nas mídias, de modo a aumentar a visibilidade e inspirar outros projetos pelo país.

Com isso, vê-se a importância do trabalho coletivo em torno do desenvolvimento de projetos para gerar valor social (MONTGOMERY; DACIN; DACIN, 2012; SINGER, 2016), considerando que o conhecimento para gerar inovações sociais não é encontrado apenas em uma pessoa, mas em várias (CORNER; HO, 2010), assim como o acesso a recursos diversos e o incentivo para o desenvolvimento das atividades. Assim, o trabalho colaborativo, as trocas de conhecimentos e informações, bem como os laços constituídos, influenciam o processo da AES, dando sustento para atingir os objetivos e atrair novos interessados às atividades (KUYUMJIAN; SOUZA; SANT'ANNA, 2014).

Nesse sentido, identifica-se nos projetos a atenção para envolver atores locais no desenvolvimento das atividades, a partir de uma abordagem dialógica, marcada pela cooperação entre os diferentes participantes da ação, gerando soluções de acordo com o contexto em que a AES ocorre (OLOKE; LINDSAY; BYRNE, 2018). Ressalta-se que, nesse processo, diferentes desafios emergem. Percebe-se a busca dos grupos para lidarem com a estrutura, a fim de gerar transformações, por meio de práticas inovadoras que desvelam novas formas de fazer e novas posturas no espaço educacional, envolvendo maior engajamento e protagonismo dos estudantes, bem como resultados positivos para a sociedade.

Tratam-se de ações que reúnem motivações e aspectos cognitivos dos atores ao lidarem com situações desafiadoras (YESSOUFOU; BLOK; OMTA, 2017), interferindo na estrutura existente (MAIR; MARTI, 2006). Nesse sentido, observa-se a relação entre agente e estrutura

(ARCHER, 2020), em um cenário em que, ao mesmo tempo, os atores lidam com fatores próprios do contexto educacional, também identificam e exploram problemáticas existentes na sociedade. Logo, é possível observar a importância de iniciativas inovadoras que proporcionem uma formação que corresponda aos desafios da contemporaneidade (NÓVOA, 2009), de modo que os indivíduos, de forma coletiva, consigam identificar e resolver problemas com os quais se deparam, se tornando oportunidades a serem exploradas pelos atores do meio.

6.3 Identificação de oportunidades

A partir de uma ação coletiva e cooperativa, oportunidades são identificadas e exploradas (SHANE; VENKATARAMAN, 2000), a partir da reflexividade dos agentes envolvidos (MOCELIN; AZAMBUJA, 2017), que questionam e refletem a realidade ao redor, e, com isso, identificam problemáticas sociais a serem exploradas.

No **Missão Galo**, o processo de identificação de oportunidades teve início, em 2018, a partir de uma dúvida que os estudantes apresentaram aos professores, sobre o significado do Galo. Até então, aquela escultura chamava atenção dos alunos, os quais acreditavam que era uma galinha, e foi a partir desse desconhecimento que o professor os instigou a iniciarem uma pesquisa, contando com a participação da professora que se tornou também orientadora do projeto.

O grupo se reunia, semanalmente, para conversar sobre a proposta do trabalho, inseridos em um contexto em que a escola nutria um enfoque voltado ao protagonismo do estudante e às práticas baseadas no desenvolvimento de projetos. Logo, vê-se que a metodologia da escola contribuiu para esse processo (E1). Por meio de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, é possível que os estudantes desenvolvam senso de responsabilidade, o trabalho colaborativo e o diálogo (PERNIA; SALMÓN; VISA, 2012), em uma prática centrada neles (COLBERT; ARBOLEDA, 2016).

A partir da problematização realizada e de um processo de reflexividade dos atores (MOCELIN; AZAMBUJA, 2017), o grupo deu início às ações: “(...) a gente desenvolveu esse projeto, né, na verdade a gente começou a fazer uma pesquisa social, tentando procurar entender se outras pessoas também tinham aquela mesma dúvida que a gente” (E3).

Os membros do projeto iniciaram uma investigação para identificar se essa questão era compartilhada por outros moradores da cidade, envolvendo tanto alunos da escola como a comunidade, em especial o local onde o monumento se encontrava. Nesse local, havia um

tráfego de pessoas elevado, o que possibilitou a realização da pesquisa no entorno e a geração de dados para o projeto.

Estarem presentes na comunidade, realizando um trabalho de campo, foi algo que gerou forte engajamento, pela questão de que os EI se identificavam com atividades práticas (AMUNDAM, 2019; HALBERSTADT et al., 2019) e de pesquisa, onde atuavam como agentes de mudanças (PERNIA; SALMÓN; VISA, 2012). Para a realização dessa atividade, os EI tiveram que intercalar o horário entre eles, pois estudavam em uma escola de tempo integral, o que resultou em três dias de pesquisa, em diferentes horários da parte da manhã como da tarde (E3).

Assim, o que foi constatado chamou a atenção deles, pois, por meio das entrevistas realizadas, perceberam que muitos desconheciam ou sabiam parcialmente a história do monumento. Outra questão inquietante foi a de que, a partir de seus estudos, descobriram que o monumento não se tratava apenas de um símbolo do município, mas que também era um símbolo do folclore Potiguar do estado (E1). Logo, com essa pesquisa, eles perceberam a importância e o valor cultural do Galo, e ficaram instigados pela questão de que as pessoas daquele território desconheciam esse valor.

O que chocou mais ainda nas nossas pesquisas é que a gente notou, a gente descobriu que o Galo, na verdade, ele não é um símbolo apenas do município, ele é um símbolo do folclore Potiguar, ele é o símbolo do folclore do estado [...]. E aí a gente sofreu uma provocação com isso, né, “poxa, como é que pode, na nossa cidade temos isso?” É algo notável, é algo importante culturalmente e as pessoas não sabem. Então como é que a gente pode, o que a gente pode fazer para, digamos assim, amenizar né, esse problema. E aí a gente começou a buscar alternativas, sempre os alunos como protagonistas (E1).

Parte das entrevistas realizadas com a comunidade estão registradas e abertas ao público no primeiro documentário produzido “Missão Galo: Em Busca de Nossa História”. Nele é possível observar o desconhecimento dos alunos a respeito do significado do monumento (D1), conforme o diálogo realizado entre uma integrante do projeto com uma aluna da escola:

- Você já viu, é, um monumento que fica ali, um monumento assim grande, de 12 metros?
- Não.
- Um Galo. E se eu disser um Galo agora, você sabe?
- Ah sei! Aquele galo bem grande que tem tipo umas bolinhas desenhadas, sei qual é.

- Isso, exatamente. [nome da entrevistada pelo projeto], você conhece a história do Galo, ou qual a sua impressão, o que você sabe sobre aquele Galo?

- Nada, não sei nada sobre o Galo (D1).

Então, somado a isso, os estudantes também observaram uma falta de pertencimento das pessoas em relação ao território. Ao identificarem essa problemática, perceberam a necessidade de realizar um resgate histórico da região, por meio do trabalho de campo e de pesquisa bibliográfica, empreendido pelos estudantes do projeto sob orientação dos professores. Acreditavam que conhecer a história local é também conhecer a própria identidade, se reconhecendo dentro da comunidade (E1).

Quanto ao processo de identificação de oportunidades do projeto **Células Motivadoras**, este teve início, em 2018, e surgiu em uma escola localizada em uma cidade do interior, onde um grande porcentual de alunos vinha da área rural e tinham que trabalhar (E5). Além disso, havia muitos estudantes que não se dedicavam ou não estavam motivados em relação aos estudos, sem perspectiva e interesse em relação à escola.

Diante desse contexto, um professor motivado em desenvolver projetos abordou duas alunas para trabalharem no desenvolvimento de um projeto para participar da feira de ciências. As alunas, a partir de seus estudos e observações, e dado o contexto em que se encontravam, identificaram como problemática a evasão escolar. Elas viam vários colegas desmotivados com o estudo, o que as sensibilizou a entender a situação.

Assim, identifica-se uma iniciativa que surge, diante de um contexto em que os próprios membros do projeto vivenciavam, partindo da realidade do estudante, atendendo as especificidades locais (ANDRE; CHO; LAINE, 2017; DEFOURNY; NYSSSENS, 2010; LOBO; VÉLEZ; PUERTO, 2016), a partir de um trabalho que envolveu empatia, atenção e interesse das integrantes para com seus colegas de escola (HADAD; GAUCA, 2014). A motivação e os sentimentos contribuíram para os processos cognitivos e afetivos que fizeram com que empreendessem a iniciativa (MILLER; GRIMES; MCMULLEN; VOGUS, 2012).

Logo, a questão foi identificada pelas estudantes, as quais passaram a trabalhar com um projeto de pesquisa sobre a temática da evasão, contemplando os motivos que levavam os alunos a abandonarem os estudos. Foi uma pesquisa inicial, com base nos dados que obtiveram a partir das conversas e estudos realizados. Nesse período, identificaram um número significativo de alunos que haviam abandonado a escola.

Ali no primeiro semestre nós percebemos que vários alunos, vários colegas na verdade, estavam bastante desmotivados para o estudo né, não tinham

nenhuma motivação. Aí aquilo ali mexeu com a gente, entende, porque nós buscamos estudar, que é assim, é um meio, é uma oportunidade para conseguir conquistar nossas metas [...]. Aí nós buscamos entender melhor aquela situação, conversamos com os professores, com núcleo gestor, com coordenador, com os coordenadores, e descobrimos que aquilo ali não acontecia apenas na nossa sala, mas na escola toda, e realmente isso é uma realidade em todas as escolas. [...] muitos já tinham desistido. Retornaram para a escola, mas depois de vários anos cursando EJA. Tipo, aquilo realmente mexeu com a gente, mas ali nós vimos uma oportunidade também para criar um projeto, porque todo ano acontece a feira de ciências regional, aí nós decidimos criar um projeto, que inicialmente foi chamado de Células Motivadoras: Conectando-se com o Futuro. Aí nós tivemos o apoio do nosso coordenador [nome do coordenador] e do nosso professor de história [nome do professor] (E10).

Perceberam, a partir das pesquisas, que os alunos no início do ano letivo começavam a faltar às aulas, acreditando que não iriam reprovar, mas por fim, acabavam alcançando o total de faltas, as quais eram registradas no sistema online. Para justificá-las, seria necessário apresentar atestado. Assim, não havia o que fazer para revertê-las, no caso em que a falta não era justificável.

Foram identificados diversos motivos que os levaram a faltar às aulas: gravidez; trabalho; alunos que mudavam de escola e não pegavam a transferência; e falta de transporte. As EI conversaram com os colegas e com outros alunos da escola, e, a partir disso, foram gerando mais ideias, as quais apresentavam para o professor, pensando na implementação delas. Foi um processo em que foi proporcionado às estudantes desenvolver autonomia e solidariedade (CABEZAS; CASILLAS; HERNANDEZ, 2016; CERVERA, 2010), a partir de um projeto de pesquisa de uma problemática que existia na própria escola (PERNIA; SALMON; VISA, 2012).

Com isso, surgiu o Células Motivadoras, com foco em lidar com os alunos que estavam faltando com frequência às aulas. O nome foi inspirado em uma iniciativa de um município do estado do Ceará, chamada Células Cooperativas, onde um grupo de alunos se reunia para estudar e se apoiar, cooperando com a formação de cada um, a partir de seus conhecimentos (E5). Desse modo, elementos do meio influenciaram e contribuíram para o desenvolvimento do Células, compondo o repertório de informação dos indivíduos (MOCELIN; AZAMBUJA, 2017), que se inspiraram em outro projeto.

Na escola onde o Células Motivadoras surgiu, a gestão escolar já havia identificado a demanda de ajudar os alunos que queriam abandonar a escola, portanto, deu apoio para o desenvolvimento da iniciativa, conforme apresenta o entrevistado 5. Esse suporte é visto como algo importante para motivar os professores a inovarem (ZHU, 2013).

Então, após a fase inicial da pesquisa e a partir do constatado pelos membros do grupo, eles decidiram transformar o projeto com foco em gerar uma proposta de intervenção. Perceberam que apenas a pesquisa básica realizada não iria trazer o impacto que pretendiam, e com isso, e a partir dos conhecimentos gerados, buscaram por novas ações de modo a intervir na realidade.

Assim, a partir do apresentado a respeito dos casos Missão Galo e Células Motivadoras, vê-se que, por meio das motivações, trajetórias e características dos indivíduos (MOCELIN; AZAMBUJA, 2017; SPEDALE; WATSON, 2013), e de uma ação envolvendo diferentes atores (MELLO; CORDEIRO, 2010; MOCELIN; AZAMBUJA, 2017), ocorreu o desenvolvimento de um processo de identificação de oportunidades. Na perspectiva desta tese, refere-se à abordagem de descoberta, em que oportunidades existentes são identificadas, avaliadas e exploradas (SHANE; VENKATARAMAN, 2000), em uma dinâmica educacional em que professores e alunos percebem uma problemática, a partir da qual se articulam para desenvolverem uma solução que cause transformação na realidade na qual estão inseridos.

Trata-se de um processo em que há a adoção de metodologias ativas de aprendizagem (SCOTT, 2015) as quais contribuem para que o estudante desenvolva o senso de responsabilidade, o diálogo, o trabalho colaborativo, o autoconhecimento e reflexão (PERNIA; SALMÓN; VISA, 2012), questões essas identificadas em ambos projetos.

O processo de identificação de oportunidades ocorreu frente a uma realidade que existe independentemente do conhecimento que se tem sobre ela (BHASKAR, 2008; FLEETWOOD, 2005), a partir dos conhecimentos produzidos pelos indivíduos envolvidos em uma atividade social. Assim, em conjunto, os EI e seus professores, identificaram oportunidades para gerar uma AES, em uma perspectiva de realizar transformação social. Diante disso, eles lidaram com aspectos relacionados à estrutura, seja no contexto educacional como social, por meio da busca por mudanças das práticas educativas, bem como na proposta de gerar soluções para as problemáticas sociais identificadas.

Com isso, após um processo de investigação, questionamento, reflexão e diálogo, os EI buscaram explorar a oportunidade, a partir das problemáticas identificadas, desenvolvendo uma proposta de solução, conforme apresenta-se, a seguir.

6.4 Desenvolvimento da solução

Esforços foram empreendidos para o desenvolvimento da solução, contando com orientação dos professores e motivados pela problemática encontrada (GREENE; COOPER,

2016; HOCKERTS, 2018; SMITH; WOODWORTH, 2012). Para isso, é importante o estímulo à criatividade e à capacidade de resolver problemas (LLORENTE et al., 2017), questões que podem ser observadas, a partir da apresentação dos casos.

No **Missão Galo**, os integrantes do projeto foram a campo para desbravar a história de seu município e o significado do monumento. Eles conversaram com professores, autoridades e lideranças religiosas. Foram a museus, igrejas, bem como no mercado municipal de artesanato. Descobriram a utilidade dos utensílios de barro em formato de galo que armazenavam água, que tinham a pintura de rosas vermelhas realizada por uma artesã da cidade.

Desse modo, o grupo foi constituindo um repertório de informações, importantes para a realização do trabalho e construção da proposta de solução. A partir de um trabalho colaborativo, exploraram a criatividade na busca da resolução de um problema identificado (SCOTT, 2015).

A gente fez muito na prática, porque a gente foi até o museu [...] a gente foi nos monumentos e nos espaços, na igreja [...]. O processo de aprender, as informações, foi muito prático sabe, a gente teve a parte de pesquisar em literatura e tudo mais, para fazer nosso projeto, mas a gente foi muito prático nesse sentido, de ir até o espaço, em procurar as pessoas, locais, que sabem informações que muitas vezes não estão no livro (E7).

Quando a gente descobriu que era importante para a história, a cultura do município, aí a gente chegou a essa ideia de a gente precisa espalhar isso para outras pessoas, porque é uma coisa importante, né. Uma coisa que a gente falou muito durante todo o projeto foi a questão de identidade cultural, e as pessoas saberem o que está ali, saberem como aquilo é importante para a história do município que elas moram. Então, foi basicamente daí que surgiu essa ideia de vamos criar um projeto para espalhar isso por aí, para saber se existem outros lugares que são iguais ao Galo que ninguém conhece, que tem importância. [...] Então a gente foi nos monumentos, foi nos lugares importantes, visitou o mercadinho de artesanato. [...] Tem um mercadinho de artesanato, em São Gonçalo, que é bem pertinho do Galo, e que eles fazem muitas esculturas de galo e que as pessoas compram sem saber o porquê de fazerem os galos. E aí quando a gente foi lá, o artesão que trabalhava com isso, foi muito lindo o jeito que ele se sentiu, sabe, quando a gente falou que estava estudando sobre isso, porque ele disse que pensou que ninguém nunca fosse se interessar em saber qual era o motivo de eles estarem vendendo aquele tipo de artesanato (E9).

Foi um processo de interação com a comunidade, em que se constatou a satisfação de cada um dos envolvidos, ao poder contribuir com seus saberes e histórias (ABRAMOVAY, 2003), como ocorreu no caso do artesão, por ter seu trabalho valorizado. Assim, os integrantes do projeto, motivados pela problemática identificada e com os estudos realizados, discutiram como poderiam resolver o problema encontrado.

[...] um grande conjunto dessas informações a gente pegou tudo isso e decidi juntar em um jogo, porque foi a forma mais lúdica que a gente encontrou de passar essas informações adiante (E3).

E aí a gente se reuniu né e fomos atrás de tudo que a gente queria, como é que a gente faria, o que a gente faria para mudar isso. Então desde o começo, desde a primeira reunião, a gente já tinha em acordo que seria algo, é, pela educação. Porque era o que a gente acreditava muito né e aí a gente foi ver as possibilidades e tudo mais. Então a gente decidiu que seria um jogo de tabuleiro porque [...] tinham muitos meninos que durante o intervalo jogavam muito RPG e isso foi uma coisa que chamou a atenção [...] (E7).

E aí chegou naquela etapa de ah, como é que a gente vai fazer isso, né. E aí veio a ideia de fazer o jogo de tabuleiro, que eu acho que foi uma das partes mais incríveis de fazer o projeto, porque foi quando a gente teve que reunir todas aquelas informações que tem no jogo para poder montar ele direitinho (E9).

Para desenvolver a solução, os integrantes buscaram compreender como atrair o interesse e atenção dos beneficiários, estando atentos às atividades que já eram realizadas pelos jovens de sua escola, para que pudessem criar algo que fizesse sentido e estivesse conectado com a realidade de cada um (ANDRE; CHO; LAINE, 2017). Com isso, chegaram à ideia do jogo de tabuleiro, que contemplava elementos interdisciplinares, envolvendo raciocínio lógico, matemática, interpretação de texto, história e geografia, sendo inspirado nos jogos de RPG (*role-playing game*), algo que atraía a atenção dos alunos da escola.

Os integrantes pensaram em uma solução que fosse possível ser aplicada em diferentes perspectivas, tanto online como offline, tendo em vista que o acesso à internet não é algo presente em todo o território nacional. Demonstraram, assim, uma sensibilidade para entender os diferentes contextos e realidades sociais, bem como empatia ao pensar em uma solução que atingisse a diferentes pessoas, em diversos espaços (HADAD; GAUCA, 2014).

Foi uma questão levantada, né [...] como é que a gente poderia aplicar esse jogo, tanto levar para a comunidade, como levar para as escolas do município. A gente percebeu que se ele fosse totalmente digital, tinha pontos da comunidade que talvez a gente não tivesse acesso à internet, né. Às vezes, se a gente quisesse aplicar numa praça, ou numa comunidade rural, ou numa escola de rede municipal, a gente não tivesse acesso direto a internet. Então como resolver isso, né. [...] então surgiu dessa nossa conversa, da solução desse problema (E8).

Para a criação do material, foram utilizadas imagens a partir das fotografias que os integrantes do projeto fizeram por meio do trabalho de campo (E8). Nesse momento, foi

explorada a habilidade com uso de TICs, assim como foi realizada a edição do material e a criação das cartas do jogo. Enquanto construía o jogo, eles discutiram sobre o visual, sobre a dinâmica e sobre a jogabilidade, resultando em um processo complexo (E2) que gerou diversos aprendizados.

O tabuleiro foi construído com base no mapa de São Gonçalo, contemplando uma trilha que envolve diferentes pontos turísticos e históricos da cidade. Criaram cartas (mais de 100) e objetos relativos aos personagens do jogo. Quando às peças usadas no tabuleiro, a princípio eram de plástico, mas depois foram confeccionadas em biscuit por uma artesã local, inspiradas em quatro integrantes do projeto.

Então, os integrantes testaram o jogo antes de aplicá-lo em outras escolas. Para isso, eles contaram com apoio de alunos da escola, os quais não eram integrantes do grupo, mas buscaram contribuir com esse processo. Envolveram, assim, os beneficiários na construção da solução.

Para a realização do projeto, foram necessários recursos materiais e financeiros, os quais foram provenientes dos professores: “saiu do bolso dos nossos professores, que acreditaram muito no projeto” (E7). Em um segundo momento, obteve-se apoio da gestão escolar, a qual forneceu transporte e recursos para confecção de alguns materiais. Também tiveram apoio do poder público para a realização das atividades. Gerou-se, assim, um conjunto de recursos, os quais foram importantes para a execução do projeto (CHILD, 2018). Na medida em que a iniciativa foi ganhando dimensão e reconhecimento, eles foram conquistando espaços e prêmios a serem investidos no projeto.

Quanto ao **Células Motivadoras**, o processo de desenvolvimento da solução surgiu, a partir da ideia de avançar na pesquisa que haviam realizado, sobre evasão escolar. Para lidar com essa problemática, a partir dos estudos e das pesquisas, as integrantes do projeto começaram a conversar com outros alunos para entender a questão da evasão (ANDRE; CHO; LAINE, 2017). Também realizaram palestras sobre esse assunto nas escolas da cidade, buscando orientar os alunos.

Notava-se em algumas escolas da região uma iniciativa voltada à criação de cartas para motivar os alunos que estavam faltando às aulas e que poderiam se tornar evadidos. O que se tornou fonte de inspiração para a iniciativa em questão.

E aí fomos atrás de ideias, intervenções que pudessem auxiliar, né. Nesse meio tempo a escola já estava atrás de iniciativas [...] a área de ciências humanas já estava, é, com uma demanda que era tentar ajudar esses alunos que possivelmente iriam, os que queriam abandonar a escola. [...] a gente

encontrou uma ação que eram algumas escolas aqui da região que vinham fazendo uma prática que era pedir as turmas daqueles alunos que estavam sendo os possíveis, é, evadidos, e fizesse cartas para tentar motivar. E aí elas foram tendo as ideias, a gente foi conversando, foi implementando (E5).

Nesse processo, novos alunos passaram a integrar o grupo, de modo a ter em cada sala um representante do projeto. Eles perceberam que seria importante começar a identificar quais eram os alunos que estavam faltando com frequência, mas que ainda não tinham se tornado evadidos. A metodologia de atuação do grupo contemplava a criação de carta, chamadas “Cartas Quentes”, que seriam entregues para os colegas que estavam faltando. Outra prática era visitar os alunos faltosos. As visitas eram feitas por um grupo constituído por: integrantes do projeto, o professor orientador e um membro da gestão escolar. Foi realizado um trabalho cooperativo para encontrar a solução do problema, para tanto foi necessário colaboração, comunicação e a criatividade (SCOTT, 2015).

Buscava-se, a partir dessas ações, mostrar para o beneficiário a sua importância para o contexto escolar, além de reforçar a importância dos estudos e a falta de sua presença para com os colegas. Junto a isso, também ocorriam as rodas de conversa, um momento em que os EI conversavam com os alunos que faltavam às aulas, para ouvir suas demandas e buscar aconselhá-los. Buscava-se, nesse momento, compreender as expectativas dos beneficiários, questionar sobre o futuro que eles gostariam de ter e como poderiam conseguir o que desejavam (R2).

Os integrantes acompanhavam em suas salas a questão da falta, a partir de observações. Somado a isso, realizavam o acompanhamento do registro da escola no sistema online. Logo, havia esse apoio da gestão, tanto oferecendo acesso para acompanhar a frequência dos alunos, como na visita domiciliar.

Nosso projeto, ele foi focado em pesquisar, é, quais as causas do abandono desses respectivos alunos, e monitorar as faltas e fazer com que eles nem cheguem a sair da escola, e manter eles na escola. Mas, primeiramente, a gente buscava um diálogo informal, de amigo para amigo. O legal desse projeto é que é de jovem para jovem, então eles se sentem mais à vontade para se abrir com a gente, falar dos problemas. [...] a iniciativa cartas quentes são usadas para enviar mensagens para os alunos [...] com mensagens de motivação, com mensagens de apoio para que ele volte para a escola, volte a estudar, e caso ele não dê retorno dessas cartas, nós juntamente com o núcleo gestor, nós fazemos uma visita até esse aluno, procurando, é, fazer com que ele se conscientize a voltar para a escola (E4).

Nós buscamos ajuda com os professores e com os outros colegas que não estavam participando diretamente do Células Motivadoras, mas estavam

colaborando bastante para gente. [...] nós conseguimos trazer várias pessoas né, retornar para o ambiente escolar [...] tinham as ações para os alunos que estavam faltando demais, que eram mais palestras e algumas rodas de conversa [...] foi bem legal essa experiência (E10).

Além dessas iniciativas, o projeto criou um aplicativo, presente na *Play Store* (serviço digital de distribuição de aplicativos). Este é gratuito e contém frases e textos motivacionais, além de acesso a livros e contato com os membros do grupo: “[...] ele foi muito bem feito, foi criado com textos motivacionais que nós fizemos e todos os dias ele manda uma mensagem motivacional para você. Tem link para acesso de livros, é um bom aplicativo” (E4).

No Células Motivadoras, o trabalho foi resultado de esforço coletivo, e os recursos materiais e financeiros eram provenientes tanto da escola como de professores que apoiavam o projeto (E4), contribuindo para a construção das cartas e com o deslocamento para as intervenções. Isso demonstra a relevância da ação colaborativa entre os atores para o sucesso da inovação e da intervenção (BADIA; MENESES; SIGALÉS, 2013; CRUZ; DIAZ; MANTILLA, 2018; PEREZ; GARCIA, 2015).

Assim, vê-se em ambos os projetos analisados que, para o desenvolvimento da solução, ocorreu um processo de mobilização de recursos, não apenas financeiros e materiais, mas também conhecimentos e informações. Essa experiência torna-se importante para a formação dos estudantes, considerando o desenvolvimento de habilidades que combinem diferentes recursos para produzir soluções inovadoras para os problemas sociais (DOBELE, 2016).

Tanto no Missão Galo como no Células Motivadoras percebe-se a presença das TICs nas soluções elaboradas, as quais contribuem para o alcance do objetivo almejado em cada projeto (ALIMISIS, 2009). Competências como pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade se destacaram em cada caso investigado (SCOTT, 2015).

Identifica-se também a empatia, o interesse e a atenção dos alunos em conhecer a realidade, o contexto e as necessidades sociais sentidas pelas pessoas (HADAD; GAUCA, 2014), de modo a desenvolver soluções, a partir da interação com os atores do território, em busca de um resultado positivo (SEELOS; MAIR, 2020). Quanto ao momento de intervenção, será apresentado, no próximo tópico, como ocorreu esse processo em cada caso.

6.5 Intervenção

Após a elaboração da proposta de solução, tem-se o momento de aplicar os conhecimentos e intervir na realidade, com propósito de gerar transformações (DOWBOR,

2009). Assim, ao desenvolverem a solução, mobilizarem recursos para colocar em prática as ideias e testarem o jogo criado, os integrantes do **Missão Galo** foram aplicar o jogo nas escolas do município.

Em uma das primeiras oficinas obteve-se um retorno positivo de uma professora, a qual gostou da ideia do jogo como ferramenta pedagógica, ao possibilitar que os alunos participassem ativamente do processo. Nessa fase inicial de realização de oficinas, buscava-se verificar com os beneficiários o que eles acharam do jogo, o quanto eles gostaram da jogabilidade, o que eles aprenderam e o que poderia melhorar (E3).

Por meio de uma página na rede social eles também tinham acesso a esse retorno dos envolvidos, de modo que havia caso de professoras entrarem em contato por meio da recomendação de outras pessoas (E3). Assim, por meio da presença nas redes sociais, eles iam alcançando mais pessoas. Outra questão que se destaca no projeto é a atenção para realização de melhorias e adaptações no jogo, conforme a percepção dos beneficiários (HURTADO; RODRIGUEZ, 2009).

Então, foram realizadas oficinas do jogo com estudantes da educação básica e também um grupo de idosos que estavam à turismo na cidade. Esse episódio em específico surgiu a partir de um projeto da prefeitura, de fomento ao turismo na cidade, que resultou em uma experiência positiva. Conforme a entrevistada 2, os idosos ficaram animados com o jogo, o qual é dinâmico e adaptável para diferentes idades, se tornando uma forma de aprender se divertindo.

Uma das intervenções realizadas para aplicação do jogo se destacou durante as entrevistas. Foi a experiência junto às crianças do ensino infantil, público este para o qual eles tiveram que adaptar o jogo, pois até então era aplicado com público do ensino fundamental (E2; E7). De acordo com os membros do projeto, teve-se uma boa jogabilidade e engajamento, pois as crianças entenderam o jogo e conseguiram se identificar com a realidade delas, demonstrando conhecimento a partir das informações do jogo (E2). As crianças se interagiram entre si e com os membros do projeto, e demonstraram encantamento com o jogo, de modo que não queriam sair da sala nem para o intervalo do lanche, conforme apresenta a entrevistada 2.

Foi um processo que não apenas os beneficiários aprendiam como também os integrantes do projeto, que em toda trajetória de construção e aplicação foram obtendo e produzindo novos conhecimentos, os quais foram colocados em prática (FREIRE, 1996). Trata-se, portanto, de uma concepção em que os estudantes participam ativamente de seu processo de aprendizagem, gerando transformações em sua realidade (FREIRE, 1987).

Os integrantes, antes de o projeto ter sido premiado, haviam realizado intervenções em cinco escolas, e, após a premiação, os pedidos para aplicação do jogo aumentaram (E2). Ele

também era aplicado na escola em que desenvolveu o projeto, tanto durante os intervalos, em gincana, como durante as aulas a convite de outros professores da instituição. Dessa forma, havia o apoio e incentivo de outros professores da escola para com o projeto, questão importante para pensar o sucesso de práticas inovadoras no ambiente escolar (PEREZ; GARCIA, 2015).

Os membros do projeto desenvolveram documentários, para contar a história do município e apresentar o jogo, bem como as intervenções realizadas. O jogo passou por mudanças e melhorias a fim de incluir novos pontos de importância histórica e cultural na dinâmica, sendo adaptado em termos de *layout* e conteúdo abordado.

Quanto ao segundo caso, o **Células Motivadoras**, as intervenções eram realizadas, a partir da entrega das cartas, pela visita às casas, pela criação do aplicativo, por rodas de conversa e mediante a realização de palestras em diversas escolas do município.

Tem as cartas escritas né, aqui na nossa escola foi chamada de cartas quentes [...] cartas que os alunos escrevem para os seus colegas que estão faltando. Tem a busca na casa [...] quando o aluno ele persistia na falta, aí um grupo ia na casa dele [...]. Ficou então as cartas quentes, a busca na residência, o aplicativo, e tudo isso era feito de forma conjunta e com apoio da gestão, através dos dados fornecidos. [...] com o passar do tempo o grupo foi crescendo, a gente chegou a ter cerca de 25 alunos dentro do projeto. [...] A metodologia principal do projeto, ponto chave, era o engajamento dos alunos conversando com os seus colegas, que eles estavam percebendo que estavam começando a faltar, e quando eu digo começando a faltar, nem sempre era faltar consecutivamente né [...]. Quando chegava é, em um número certo de faltas, e eles já iam conversar e aproveitar o dia em que aquele colega estava na escola (E5).

Havia representantes do Células em cada sala, os quais eram orientados a observarem os alunos ausentes. Junto à observação, eles deveriam ir à coordenação e verificar se a falta era justificada, pois em caso negativo, o grupo atuaria, com propósito que esses alunos reduzissem o número de faltas (E5). O grupo também acompanhava o desempenho do aluno no que se refere às notas, pois, ao argumentar com o aluno que estava faltando, os integrantes buscavam motivar, mostrando possibilidade para passar de ano, a fim de não desistir.

Então, havia a entrega das cartas quentes, assim como as visitas nas casas. Essas só ocorriam quando o aluno não aparecia na escola. Com propósito de evitar que ele se tornasse evadido, era realizada a visita. Essas ações demonstram sensibilidade, solidariedade e atenção para com os colegas, por parte dos membros do projeto (DOBELE, 2016; SARIKAYA; COSKUN, 2015).

Nesse contexto, o professor e o coordenador, ao orientarem o grupo, recomendavam pesquisas bibliográficas, para embasar as conversas entre os integrantes do projeto e os

beneficiários. Essa conversa era o ponto chave do projeto (E5). Nas conversas, os professores deixavam os jovens dialogar entre si, pois eles sentiam mais à vontade dessa forma (E6). Logo, tudo foi pensado e articulado de modo a atender os beneficiários, tendo em vista suas necessidades (ANDRE; CHO; LAINE, 2017). Assim, os EI, ao identificarem os colegas que estavam faltando às aulas (o que não necessariamente era de forma consecutiva), realizavam uma conversa, algo de “jovem para jovem”. As conversas eram embasadas no estudo prévio de algumas temáticas envolvendo vulnerabilidade, felicidade, antifrágilidade, autoconhecimento e empatia.

Nesse sentido, os EI além de serem colegas e amigos, tinham o papel de conselheiros dos alunos ausentes (E5). Então, para isso, eles deviam estar preparados. Por isso, a cada entrada de um novo membro do projeto havia uma espécie de iniciação, de modo que ele teria que estudar as obras que embasavam o trabalho do grupo, à medida em que recebia orientação sobre como ocorriam as ações, ficando, dessa forma, preparado para participar das intervenções.

Outra intervenção realizada pelo grupo foi a ida à prefeitura para tratar da questão do transporte escolar, pois muitos alunos não tinham acesso ao transporte, o que impactava na frequência dos mesmos.

[...] Muitos faltam por causa do transporte do município e nós cobramos a Prefeitura quando os transportes faltam, porque nosso município é dividido né, na zona rural e na zona urbana, tem muitos alunos da rede estadual que moram na zona rural que faltam as vezes a ir para a escola por causa desse transporte (E4).

Outra iniciativa do projeto foi a busca por depoimentos de ex-alunos da escola para conhecer suas percepções sobre a importância do estudo e os desafios que enfrentaram na sua época de estudantes. Essa abordagem foi realizada para que esses relatos pudessem servir de inspiração e motivação para os alunos da escola.

Nós procuramos os alunos que já passaram, é, pela rede da escola, né. Entrevistá-los para que sirvam de exemplos para os alunos atuais. Então teve alunos da nossa escola que se tornaram dentistas, é, que tiveram profissões e posicionamento no mercado de trabalho e a gente procurou mostrar que o ensino médio é importante na vida de cada um (E4).

A partir disso, vê-se, no que tange à orientação para intervir no meio, que os dois projetos demonstram a atenção para que a educação não exista apenas para gerar conhecimentos, mas que propicie a atuação para gerar transformações na comunidade

(DOWBOR, 2009). Neles nota-se que, além da implementação das ideias e propostas de solução, os integrantes também buscam pela realização de melhorias, de modo a criar novas ferramentas e estratégias para atingir ao objetivo (DAWSON; DANIEL, 2010), adaptadas ao contexto, por meio de ações colaborativas envolvendo diferentes atores (ZIEGLER; SCHULZ; RICHTER; SCHRECK, 2014). Fatores esses que contribuem para gerar inovações sociais, ao contemplarem o desenvolvimento de soluções de forma coletiva com propósito de resolver problemas sociais (DAWSON; DANIEL, 2010).

Então, a partir das problemáticas identificadas (SHANE; VENKATARAMAN, 2000), professores buscam criar alternativas às práticas educacionais existentes, possibilitando ao estudante maior intervenção no mundo (COSTA, 2001; DOWBOR, 2009) e melhor desempenho e engajamento no processo de aprendizagem (SOLER; GONZÁLEZ, 2020). Por meio dessas ações, foi possível elaborar soluções para os problemas sociais, em que indivíduos se expressaram diante da realidade por meio de uma ação coletiva que gerou transformações sociais.

6.6 Geração de valor social

Por meio do processo de identificação e exploração de oportunidade, e a partir da mobilização de recursos e da construção e implementação da solução (MINTROM; THOMAS, 2018), resultados foram alcançados em ambos os projetos, tendo em vista o propósito de gerar benefícios para os indivíduos e sociedade (SINGER, 2016). No primeiro caso, do **Missão Galo**, observa-se que o projeto atingiu o objetivo, considerando que a missão era “levar a história do Galo Branco de Dona Neném para o maior número de pessoas possíveis” (D1). Tanto os integrantes do projeto como os beneficiários apropriaram-se da cultura local, entendendo a importância dos elementos culturais de seu território. Os resultados alcançados apontam para uma diferença positiva na vida das pessoas e da comunidade, que diz respeito ao valor social gerado pelo projeto (YESSOUFOU; BLOK; OMTA, 2017).

De acordo com o entrevistado 11, o projeto trata de reconhecimento do território, de valorização da cultura, da ancestralidade, e do que constitui a identidade da população. O trabalho é feito por meio de um jogo como alternativa para olhar o território, envolvendo temas importantes para aquela realidade.

Então, foi possível identificar a geração de valor social, tendo em vista que o objetivo do projeto era que os habitantes daquele município tivessem contato e aprendessem sobre a história daquele local, desenvolvendo maior senso de pertencimento ao território. Vê-se uma

prática inovadora no campo social, pois gerou transformações positivas, envolvendo diferentes partes interessadas, fortalecendo a cidadania e a participação (SINGER, 2016), além de resolver uma problemática identificada na sociedade, por meio de um processo de aprendizagem (WORSHAM, 2012).

Logo, o objetivo principal do projeto foi alcançado. Um jogo como ferramenta pedagógica foi criado, intervenções foram realizadas, contemplando idas às escolas da cidade para aplicação do jogo, e dois documentários foram produzidos, compartilhando a história da cidade e da construção do jogo. O jogo se tornou material didático permanente da escola. Ocorreu a possibilidade de institucionalização dele como ferramenta pedagógica nas escolas da rede pública do município (D6), porém com a pandemia ocasionada pela Covid-19 não houve a continuidade do processo condizente à proposta. O Missão Galo se mantém, e está sendo reformulado para o formato digital, com a possibilidade de ser aplicado em diferentes localidades.

Então, a partir do resultado do projeto, que foi a criação do jogo, houve a geração de valor social, que são as transformações, melhorias e benefícios sociais (DEES, 1998), atingido pelo sentimento de pertencimento entre os moradores da cidade, além de impacto na vida dos estudantes: “o principal resultado né, que é nossa transformação enquanto alunos” (E7). Destaca-se, assim, a mudança positiva no indivíduo e em sua formação, ao se envolver em uma AES (DOBELE, 2016; SARIKAYA; COSKUN, 2015).

O interesse pelo projeto foi ampliado, de modo que despertou curiosidade e interesse em outros alunos, a fim de tornar-se integrantes do projeto (E7).

Uma coisa pessoal minha, que eu vou levar para sempre do projeto, é exatamente isso, pensar além da minha realidade, ver o que tem lá fora e o que eu posso fazer, o que eu posso estudar pra mudar a vida de outras pessoas pra melhor. Porque o que eu mais aprendi com o projeto foi ver além da minha realidade, foi o que a gente fez [...]. Eu acho que o sentimento maior, não só para mim, mas para o grupo inteiro, foi aquele de pertencimento mesmo [...] então é a partir do momento que a gente conseguiu atingir o objetivo, que era espalhar aquela informação para o maior número de pessoas possível [...] e saber que o que a gente fez teve o valor que a gente estava esperando, e a gente atingiu o objetivo que a gente estava buscando (E9).

Durante as entrevistas, os integrantes do projeto apresentaram o retorno que obtiveram dos beneficiários e da comunidade, como pode ser visto pelas imagens registradas durante as intervenções, em que os beneficiários demonstraram interesse, engajamento e alegria ao estarem jogando (R1). O retorno também foi identificado por meio de entrevistas realizadas pelos integrantes, tanto com alunos quanto com a professora de uma escola em que aplicaram

o jogo, como na entrevista realizada com o secretário de educação do município (D2). Isso reforça os benefícios gerados pelo projeto na comunidade (LITZKY; GODSHALK; BONGERS, 2009).

Aprendi muita coisa. Aprendi quem invadiu São Gonçalo, aprendi sobre o monumento do galinho que fica em São Gonçalo, inclusive ganhei o jogo! (Aluno 2, beneficiário entrevistado pelo projeto – D2).

[...] o que eu aprendi nesse jogo sobre as coisas de São Gonçalo do Amarante e do Rio Grande do Norte foi quem pintou o galo aqui de São Gonçalo foi a Dona Neném, aprendi também que a primeira tribo indígena que chegou aqui foi a tribo dos Potiguares, aprendi muitas coisas e foi muito bom a experiência de tá aqui e é bem legal (Aluna 3, beneficiária entrevistada pelo projeto – D2).

Esse jogo eu achei bastante interessante porque interage com toda a turma, além de ser quatro alunos que jogam, a turma que fica ao redor do jogo também está aprendendo, e o aluno até independente da vontade dele de aprender ou não, eu diria que ele é forçado, entre aspas, a absorver algum conhecimento a respeito do município que ele mora e que não conhece, né. Ele conhece muito superficial, ele passa por esses pontos históricos, como o Galo, a igreja, o teatro, mas ele não conhece a história, a história da dona Militana, como eles aprenderam hoje. Eu achei bastante interessante [...] Muitas vezes o aluno tem conhecimento as vezes até maior de uma cultura que não é sua, e deixa de conhecer aquela que é mais importante, porque primeiro você tem que conhecer a sua cultura para depois expandir o conhecimento de outras culturas (Professora entrevistada pelo projeto - D2).

E como estamos vivendo um momento, é, acredito específico em São Gonçalo do Amarante, uma cidade que se desenvolve, que mais cresce no Rio Grande do Norte, eu considero como uma, uma metodologia para se trabalhar nas escolas públicas e privadas, é, uma metodologia importante, os alunos aprendem a história do município brincando, jogando, e ao mesmo tempo constrói essa identidade do município, porque é tão importante hoje, para a gente valorizar mais a nossa terra, tendo em vista que nós hoje somos um município grande, importante, estratégico, seja no ponto de vista econômico, histórico e geopolítico do Rio Grande do Norte (Secretário da Educação em entrevista para o projeto - D2).

Durante a aplicação com uma turma de crianças beneficiárias do projeto, percebeu-se um forte engajamento durante o jogo, pois elas não queriam parar de jogar, pois estavam aprendendo de forma dinâmica e orgânica (E2). De acordo com a entrevistada 2, durante o intervalo, muitos alunos se aproximavam do tabuleiro para poder jogar. O que demonstra que o jogo conseguiu atingir os objetivos do projeto e conquistou o interesse dos jogadores, bem como contribuiu para gerar aprendizado e interações.

A comunidade foi envolvida em todo o processo (FARMER; KILPATRICK, 2009), desde as pesquisas iniciais para identificar o grau de conhecimento sobre a história da cidade,

como durante as entrevistas realizadas em pontos históricos e culturais para conversar com diferentes personalidades do município. Também ocorreu o envolvimento de uma artesã da comunidade para produzir as peças do tabuleiro, e a participação de diversas pessoas durante a aplicação do jogo, havendo, assim, a valorização de cada sujeito envolvido no processo (ANTUNES; PADILHA, 2010; SINGER, 2016).

Dessa forma, uma característica importante do projeto é a aproximação da escola com a comunidade (ABRAMOVAY, 2003; COLBERT; ARBOLEDA, 2016), a qual esteve envolvida em diversas etapas. A entrevistada 8 confirma a aproximação: “Se a gente puder falar em algum legado né, que o projeto tem, esse envolvimento da escola com a comunidade do entorno”.

Se a escola não atinge diretamente a comunidade né, é como se o papel dela não tivesse sendo cumprido [...] a educação, ela tem que afetar assim, tem que ir além da teoria, de absorver aquele conteúdo [...]. Eu acho que é muito bom quando tem essa conversa com a comunidade, porque é como se a escola realmente tivesse cumprindo o seu papel ali naquele meio, não só enxotando na cabeça do aluno com um conteúdo, mas realmente promovendo uma mudança (E3).

Durante todo o processo, as EI puderam desenvolver competências, pois a prática baseada em projeto favorece uma gama de experiências práticas e oportunidades de gerar novos conhecimentos e habilidades (GREENE; COOPER, 2016; HALBERSTADT et al., 2019; SMITH; WOODWORTH, 2012; THOMSEN; MUURLINK; BEST, 2019). Conforme o entrevistado 1, um ensino que parte de problemas da vida real, que estão na comunidade, favorece o protagonismo do aluno (COSTA, 2001), a partir de uma aprendizagem conectada com a realidade do estudante, que proporciona a formação e desenvolvimento deste, bem como transformações na sociedade (DOBELE, 2016; SARIKAYA; COSKUN, 2015).

E o que agregou na minha vida é, agregou assim muitas coisas. Eu tive um olhar muito diferente sobre em relação à educação, por exemplo, eu nunca tinha pensado né, em um jeito de ensinar tão lúdico como a gente conseguiu fazer, e a gente visitou várias escolas né, a gente teve esse contato maior com a rede municipal, e principalmente saber a história do lugar onde eu morava, sabe, me fez me sentir uma cidadã mais pertencente [...] e aí a gente se sente mais cidadão, a gente se sente mais pertencente do lugar onde a gente mora, quando a gente conhece a história né (E3).

A educação sempre teve um papel muito transformador na minha vida né [...] nunca me imaginaria indo para Roma, para Europa e tudo mais, total fora das minhas condições sociais, econômicas, e enfim [...], mas é o fato de ir tão longe é muito simbólico. Mas o Missão Galo trouxe outras coisas também, do protagonismo, de ver coisas, sabe, eu tenho um papel na sociedade (E7).

Eles fizeram então toda aquela produção de conhecimento que tem a ver com uma memória afetiva também né. Isso faz com que as coisas sejam muito mais fixadas na mente deles [...]. Nós fomos à biblioteca, que eles nunca tinham ido. Tem muita coisa que nunca foi pega, livros que nunca foram pegos né, que estavam lá né, empoeirados [...]. Valorização também foi uma das grandes palavras do nosso projeto. Valorizar essa cultura, essa vivência, as pessoas (E8).

Diante disso, destacam-se outros resultados do projeto, no que se trata o fato de jovens de uma comunidade carente serem premiados e reconhecidos, fazendo repercutir as conquistas na comunidade, de modo a inspirar outros jovens e escolas (E1). Eles conseguiram se enxergar como agentes de mudanças, intervindo em seu meio e gerando transformações (BASSI, 2017; PERNIA; SALMÓN; VISA, 2012).

O entrevistado E1 também cita que vários integrantes, após a experiência com o projeto, ingressaram em universidade pública em áreas ligadas à educação. O reconhecimento em nível nacional do projeto foi positivo na vida das EI, que passaram a atuar de forma mais próxima junto ao Criativos da Escola, apoiando no fomento e no desenvolvimento de novos projetos pelo país.

Então, foram experiências que geraram resultados positivos e significativos, tanto para a vida dos membros do projeto como para a comunidade, por ter sido criada uma solução para uma problemática social ao passo em que os estudantes desenvolveram capacidades diversas, como resolução de problemas, comunicação e criatividade (GREENE; COOPER, 2016; HALBERSTADT et al., 2019; SMITH; WOODWORTH, 2012; THOMSEN; MUURLINK; BEST, 2019).

Essa coisa de viajar para fora, para levar o nome da cidade, tinha um impacto muito grande né, teve um impacto muito grande. A comunidade prestava muito mais atenção, não só no projeto em si mas na grandiosidade que ele se tornou, porque passou na TV, acho que em todas as emissoras assim principais aqui dos jornais, e muita gente conheceu a gente (E3).

Então depois que a gente começou o projeto, que outras pessoas começaram a se aproximar, foi bem legal de ver que realmente a gente estava aguçando a curiosidade de outras pessoas, dentro da escola e fora (E9).

Essa forma de aprendizagem baseada no desenvolvimento de uma iniciativa social gera benefícios para a educação dos indivíduos, ao conferir uma postura de protagonismo no processo, gerando transformações em suas comunidades (GREENE; COOPER, 2016;

HOWORTH; SMITH PARKINSON, 2012), conforme pode ser visto pela fala da entrevistada 8.

Eu acho que tem vários benefícios né, primeiro o benefício que é ligado ao que a gente está ensinando ali na escola, então contempla uma série de conteúdos [...] que como eles estão vivendo, aprendendo em conjunto e relacionando, eles conseguem aprender muito melhor. Depois o ponto de vista social né, como a gente transforma uma realidade com essas ações. Depois do ponto de vista da comunidade, como isso vai impactando também [...]. Então as contribuições são diversas, até como cidadãos, como seres humanos, [...] levar autoestima, trazer mais autonomia, deles saberem que são capazes de vivenciar outros espaços [...] eles foram enxergando novas possibilidades (E8).

Além do desenvolvimento de competências, vale mencionar outros aspectos que o processo favorece, que é o aumento da autoestima bem como da autoconfiança por parte dos EI (HOCKERTS, 2018; SMITH; WOODWORTH, 2012), os quais apresentaram um desenvolvimento, a partir das vivências que obtiveram, assim como outros resultados e benefícios gerados.

O primeiro foi o pessoal claro, a inspiração e de ter certeza do que eu vou fazer na vida. O segundo foi ver o impacto das pessoas que a gente aplicou o projeto [...] tanto nos professores que a gente aplicou dentro da escola, dos primeiros professores que a gente teve esse contato fora do muro da escola, os alunos, os adultos que não tinham esse conhecimento, alguns que não tiveram a oportunidade de frequentar uma escola efetivamente só ter feito ensino básico, e esse reconhecimento, de eles aprenderem com a gente né, porque a história ela não é nossa é de todo mundo. Então todo mundo tem que conhecer né pra gente fazer o máximo. Porque é uma história que a gente se identifica porque é a nossa história [...] então vê eles aprendendo com a gente é muito gratificante (E2).

Foi uma experiência incrível né, agregou muito assim na minha vida [...] a parte que eu mais gostei realmente foi esse contato, é, com outras escolas, porque a gente saía um pouco da nossa bolha, né? [...] essa troca de conhecimento com outras escolas foi assim, a melhor parte para mim, visitar várias escolas, de ter contato com várias outras pessoas, com profissionais, com crianças (E3).

Quando a gente começou a ir para as escolas, que a gente começou a ter um retorno né das professoras, dos alunos, que a gente viu aquela aproximação principalmente dos alunos com a gente, quando a gente tirar foto aí vinha as crianças abraçar [...] eu acredito que o grupo inteiro a gente realmente percebeu que todo mundo pode fazer a mudança né, o que precisar a gente tem a iniciativa de começar, ter motivação de saber o porquê né, do que, por que que a gente está fazendo [...] a gente percebeu qual é o impacto daquilo. Foi um momento realmente que gerou muita auto confiança porque a gente percebeu que a gente tinha um poder de impacto assim como todo mundo tem

e a maioria das pessoas não busca né, fazer esse tipo de coisa, não tem esse tipo de pensamento (E9).

Observa-se a satisfação dos integrantes do projeto de estarem fazendo a diferença na realidade, o que foi possível pela aplicação do jogo, colocando em prática os conhecimentos produzidos. Emerge também o entendimento sobre o papel do jovem na sociedade: “tem uma frase [...] que jovens são o futuro do nosso país. E aí a gente desmistifica muito dizendo que nós somos o presente!” (E7). E o caso evidencia que os jovens conseguem fazer a diferença e que possuem a capacidade, a partir de suas potências e saberes.

Os EI demonstram interesse em engajar em novas iniciativas sociais, o que pode ser interpretado como intenções de empreender em causas sociais futuramente. Por terem sido premiados pelo Criativos, eles fazem parte de uma rede, que mantém constante relação, buscando fomentar novos projetos protagonizados por estudantes com objetivo de gerar mudanças em suas realidades.

O pessoal Criativos, eles são muito inclusivos né, eles realmente gostam de ouvir o que os jovens tem a dizer, as crianças e jovens [...] eu gosto muito dessa relação que a gente criou, sabe. É muito legal a gente ter esse sentimento de que a gente está sendo ouvido, de que querem ouvir o que a gente quer fazer (E3).

A gente fez amizade com alguns projetos que estavam participando [...] a gente criou uma aproximação maior com a equipe do Criativos, justamente porque eles são muito acolhedores, então eles conversam muito com a gente (E9).

Com isso, demonstra-se a importância de a educação estar atenta à voz dos estudantes, de modo a criar oportunidades e espaços para que eles desenvolvam seus potenciais (PERNIA; SALMÓN; VISA, 2012; QUINN; OWEN, 2016). Iniciativas como essas devem ser reconhecidas para que outras pessoas possam se inspirar e ver que é possível gerar mudanças por meio de projetos educacionais com foco no valor social. Dessa forma, novos agentes de transformação vão se formando, atentos à realidade ao seu redor, e motivados em valorizar a sua história e cultivar o sentimento de pertencimento pelo território.

Eu acredito muito que, muito mais do que a gente é ter essa voz, é a gente ser ouvido né, então acho que a gente, pra conseguir realmente ser agente de transformação no mundo [...] o apoio de um professor, o apoio de um diretor faz muita diferença nesse trabalho. Sabe por quê? A gente não consegue sozinho, sabe. Acho que ninguém consegue fazer alguma coisa sozinho. [...] e quando a gente tem essas ações é, que transformam a realidade [...] como a

nossa por exemplo né, as outras escolas elas se sentem inspiradas, acredito eu [...]. Acho que é muito importante que a gente está sempre fazendo esses movimentos porque a gente vai inspirar muito mais alunos [...] os estudantes veem professores que realmente acreditam na educação, na mudança assim, é, acreditam que podem ser ouvidos por eles, e os professores acreditam que existem estudantes que querem fazer alguma coisa (E3).

Sabemos que a contribuição da nossa missão para a sociedade talvez seja algo pequeno diante das necessidades tão urgentes da vida cotidiana. Mas diante de uma cidade que cresce, conseqüentemente traz consigo os problemas sociais inerentes do desenvolvimento, uma concentração de renda, subempregos, e as condições desumanas de moradia, é preciso se reconhecer, é necessário que a autoestima seja elevada. E esse processo pode acontecer ao revisitarmos a nossa própria história. Não celebrar o passado é morrer um pouco no presente e desconhecer o futuro. É viver sem cor, ser igual a todos, é não resistir aos atritos da viagem da vida (Missão Galo – D2).

O projeto obteve duas premiações: uma em 2019 pelo Criativos da Escola, conquista essa que possibilitou com que eles ganhassem uma viagem para Roma, na Itália, para os integrantes participarem da conferência internacional “*I Can*”, que reuniu crianças e adolescentes de diversas partes do mundo que realizaram projetos de impacto social; a segunda conquista foi da Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa vinculada ao MIT – *Massachusetts Institute of Technology*, quando, em 2020, receberam pelo período de um ano acompanhamento e assessoria voltados à inovação e à criatividade.

Assim como o Missão Galo, o **Células Motivadoras** também realizou diversas intervenções e conseguiu obter os resultados almejados pelo projeto, que era a redução do número de evasão escolar. Além das pesquisas junto aos jovens, foram realizadas palestras, rodas de conversa e visitas às casas dos beneficiários, além de criação de cartas e um aplicativo.

Com isso, houve a diminuição do número de evasão escolar e o retorno dos alunos à escola, realizando uma diferença na vida dos jovens (YESSOUFOU; BLOK; OMTA, 2017), tanto os beneficiários, como aqueles que empreenderam a iniciativa, ao buscarem a solução para uma problemática social (DOBELE, 2016; SARIKAYA; COSKUN, 2015), o que demonstra o valor social gerado pelo projeto.

Os números obtidos a partir da implementação do projeto foi o que chamou a atenção: em 2017, foram 79 estudantes evadidos, enquanto em 2018 o número diminuiu para 59, mantendo uma diminuição, de modo que, em junho de 2019, só havia um evadido. Conforme apresenta o entrevistado 5, foi “uma queda muito significativa”, e esses números indicam o impacto positivo que o projeto gerou (DEES, 1998; MAIR; MARTI, 2006; SINGER, 2016; YESSOUFOU; BLOK; OMTA, 2017), o qual se tornou um projeto permanente da escola, e continua atuante (E5).

Inclusive uma pessoa que nós impactamos, nós tivemos um grande impacto na vida dessa pessoa [...]. Ela ficou grávida muito cedo e ela estava faltando na escola e nós procuramos mostrar interesse, aguçar o interesse dela, é, para a escola. Nós conseguimos trazê-la de volta [...] [a aluna] estava com vergonha de ir pra escola porque estava grávida. Nós levamos o material escolar até a casa dela para que ela não perdesse nenhum conteúdo (E4).

Teve uma questão que mexeu muito com a gente, que foi de um, de um menino, que ele veio até a gente, e tipo, só veio até a gente né, e falou que o projeto também tinha mudado a vida dele, tipo, ele participou, ele tá nas Células Motivadoras, e ele disse que o projeto mudou a vida dele, porque ele queria desistir, ele sofria de depressão, e o projeto mudou assim a vida dele, deu esperanças (E10).

A primeira carta foi entregue para um colega que morava em um sítio, e para a elaboração contou com apoio de uma professora (E6). Como resultado dessa ação, teve-se o retorno do aluno para a escola. Isso evidencia que, por meio do diálogo e de um olhar empático para com os beneficiários, mudanças positivas foram realizadas (GREENE; COOPER, 2016), gerando uma queda significativa no índice de evasão, e, conseqüentemente, valor social para os beneficiários (DEES, 1998).

Para o entrevistado 11, o projeto chama as pessoas para um olhar mais “atento, cuidadoso, acolhedor, com quem está em situação de evasão escolar”, com uma perspectiva crítica em relação à sociedade, sendo um “projeto potente”.

As questões apresentadas pelas entrevistadas evidenciam o potencial dos estudantes, membros do projeto, para gerar mudanças na vida das pessoas e na sociedade (BASSI, 2017), lidando com problemáticas ligadas ao contexto social de cada aluno, que por diferentes razões, como gravidez ou necessidade de trabalhar, acabavam deixando de frequentar as aulas. Nesse sentido, o contato dos membros do projeto com os beneficiários proporcionou apoio, identificação e motivação para que voltassem para a escola.

Isso ocorreu pelo empenho dos integrantes, ao investigar a fundo a problemática, a partir da qual construíram uma solução, para atender a realidade daqueles jovens (ANDRE; CHO; LAINE, 2017; HADAD; GAUCA, 2014). Assim, vê-se que, por meio do envolvimento dos estudantes com uma AES, eles aproximaram do contexto, refletiram sobre a realidade, e geraram uma intervenção, agindo ativamente na sociedade (DOWBOR, 2009).

Ao construírem pontes com outros atores, levando a mensagem do projeto para outros espaços, os integrantes conseguiram colocar em prática seus conhecimentos com o objetivo de

gerar ações e valor social para os indivíduos daquela comunidade, proporcionando a transformação almejada (DEES, 1998).

Além da visita aos domicílios e de palestras realizadas em outras escolas, o grupo atuava ativamente na escola. Em todas as turmas havia uma “célula motivadora”, um representante do projeto, de modo a contribuir com a missão do grupo. O grupo foi atingindo um número maior de membros, compartilhando conhecimentos e trabalhando em torno de um propósito comum (LOBO; VÉLEZ; PUERTO, 2016; MELLO; CORDEIRO, 2010).

O aplicativo também resultou em um retorno positivo, como pode ser observado a partir dos benefícios percebidos, recebendo avaliação máxima na plataforma virtual em que é oferecido gratuitamente. Este produto é avaliado como “ação que combate um problema comum a todas as escolas públicas que é a questão da desmotivação e o abandono”; “dinâmico, cheio de criatividade, e muito útil para os estudantes”; “bem prático e com conteúdo necessário”; “proporciona uma motivação genuína para termos aquele empurrão para começar o dia de cabeça erguida” (D4). O sucesso do aplicativo demonstra a importância da integração das TICs nos processos de aprendizagem, bem como na aprendizagem baseada em projetos, que ao possibilitar a intervenção, tem a TIC como meio de atingir o objetivo e resolver um problema identificado (ALIMISIS, 2009).

Como consequência das ações do projeto, além dos benefícios gerados aos jovens atendidos, ocorreram as premiações, a publicação da história do Células em livros, as interações e trocas de conhecimento com outras escolas e até mesmo cidades, e a inspiração para criação do projeto em outras instituições educacionais. Essa repercussão favorece com que novas AESs de combate à evasão ganhem força e estejam presentes em mais escolas, se manifestando assim, como uma ação colaborativa entre diferentes atores, que proporciona incentivos, apoio e o compartilhamento de ideias criativas (ZIEGLER et al., 2014).

A gente teve muitas conquistas, muitas mesmo. Só o retorno dos alunos para a escola, só de saber que eles realmente voltaram a estudar, já é muito bom, muito bom mesmo. E tipo, a gente, no segundo ano do projeto né, a gente conseguiu passar para a segunda fase da feira de ciências, coisa que no primeiro né, a gente não tinha conseguido, e tanto como é bom é a gente foi apresentar o projeto em Fortaleza. [...] a gente está no livro didático, é, estamos em outro livro também, que o nome é 21 Histórias de Estudantes que Mudaram a Escola. É, tem muitas histórias que realmente transformaram não só a escola, mas também transformaram a vida de cada um dos alunos, e é bom saber que eu, o meu projeto está aí em uma dessas páginas. [...] O projeto, ele era reconhecido aqui na cidade só que mais pelos adolescentes, sabe. E depois que a gente realmente, é, teve essa evolução né, nós passamos a ser reconhecidos pelos adultos, pelos jovens [...] a gente passava e “parabéns pelo projeto” e aquela alegria (E6).

Teve uma escola de uma cidade, de uma cidade aqui perto da região, que veio até a nossa escola, que eles tinham um projeto que tratava sobre a questão emocional, que é muito complexo né [...] aí eles queriam saber mais do nosso projeto para poder englobar né [...] aí nós fizemos essa questão de intercâmbio, trocando ideias, falando sobre o projeto de vida, e foi muito interessante (E10).

Assim, vê-se que as melhorias podem ser compartilhadas entre as escolas, o que pode ser traduzido como apoio para mudanças a serem realizadas em outras instituições, bem como favorecer a criação de uma cultura que incentiva os professores a inovarem (YÁÑEZ; MORENO, 2013).

Além da troca realizada entre as escolas, o projeto continua inspirando ações pelo país, o que pode ser visto a partir da criação de projetos de leis para redução da evasão escolar nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Mato Grosso, número 124/2020, 9081/2020 e 752/2020 respectivamente (D5), inspirados no Células Motivadoras.

O projeto teve reconhecimento e participou de diversas entrevistas, entre elas para a TV Diário que pode ser acessada na plataforma de compartilhamento de vídeos online, chamada *Youtube*. Nessa ocasião, também foi entrevistada uma beneficiária do projeto que conseguiu terminar o ensino médio. A fala da entrevistada evidencia a diferença que o projeto gerou na vida dos beneficiários, a partir de uma iniciativa para solução da problemática da evasão, a qual gerou valor social, a partir dos benefícios proporcionados aos indivíduos (DEES, 1998; SINGER, 2016):

Eu não esperava ficar grávida, foi de repente. Não vou dizer que foi um acidente, mas foi uma coisa inesperada. Eu não planejei, nada, e pra mim, no meu entender, iria me atrapalhar muito. Aí eu decidi desistir de vir para a escola. [...] As meninas foram lá em casa junto com o pessoal da Células Motivadoras, levaram o meu levantamento de falta, total de frequência e tal, que não estava um número tão elevado, que me levasse a desistir. E as notas que estavam boas e meu rendimento escolar que também estava, ajudava muito, diferente das outras vezes anteriores que eu havia desistido (D3).

Os integrantes do Células demonstraram o quanto foi importante a participação no projeto, ao terem a oportunidade de gerar benefícios nas vidas de outras pessoas e servir de inspiração para outros jovens e iniciativas (E4; E6): “a gente mostra que nós jovens nós podemos ajudar tanto jovens como as gerações que ainda estão por vir, então nós servimos de inspiração para os pequeninos” (E4). Logo, foi um processo em que eles se viram como agentes de mudanças (BASSI, 2017; PERNIA; SALMÓN; VISA, 2012), sensibilizados por uma

questão social e motivados em gerar transformação social (DOBELE, 2016; SARIKAYA; COSKUN, 2015).

Além disso, a participação no projeto contribuiu para o aumento da autoconfiança dos integrantes, como pode ser observado na fala da entrevistada 10: “Quando eu lembro da mudança, é, que eu fiz na vida de muitas pessoas, com outras pessoas, aí vem aquela motivação ‘nossa, eu vou conseguir!’”. Isso demonstra a importância do envolvimento com AESs no processo de aprendizagem para proporcionar o aumento da crença em si mesmos como agentes de mudanças, capazes de gerar transformações (HOCKERTS, 2018; SMITH; WOODWORTH, 2012).

Eu estudava, eu começava a prestar mais atenção nos jovens a minha volta e eu acabei impactando a vida de muitos, então isso é muito gratificante para mim, porque eu abracei as oportunidades que o projeto me deu [...]. É fato, marcou a minha vida, e eu pude impactar realmente a vida de vários jovens, eu me tornei um exemplo na minha cidade. Foi algo que realmente mudou a minha vida. [...] Então além desses índices, é, que nós obtivemos, reduzimos bastante o abandono escolar, nós tivemos muito, muito resultado, é, em relação a algo emocional mesmo. Nós servimos de exemplo para outros jovens, então isso foi de fundamental importância na vida de cada um dos Células (E4).

O projeto é tratado como algo inovador na vida da entrevistada 4, pois proporcionou a ela ajudar outros jovens a se interessarem pelos estudos por meio do apoio motivacional e do diálogo. Vê-se, então, que o projeto contribuiu tanto para a formação dos integrantes do projeto, como também para a geração de benefícios à sociedade, ao solucionar a questão da evasão escolar (DOBELE, 2016; SARIKAYA; COSKUN, 2015).

Esse projeto possibilitou, além do desenvolvimento de competências e conhecimentos, o protagonismo dos estudantes, os quais estiveram à frente da realização das ações do projeto, desde a criação das cartas à realização das rodas de conversa, sendo algo de “jovem para jovem” (E4; E5; E6). Desenvolveram, assim, a capacidade de intervir ativamente em sua comunidade, e de forma construtiva no contexto escolar (COSTA, 2001). Essa autonomia é importante para que os estudantes possam ser responsáveis por uma iniciativa, desenvolvendo a criatividade, o pensamento crítico e a reflexão sobre as questões ao seu entorno (MCLOUGHLIN; LEE, 2008), na medida em que são agentes de mudanças (PERNIA; SALMÓN; VISA, 2012).

Observa-se a necessidade de valorizar a voz do estudante na comunidade escolar (PERNIA; SALMÓN; VISA, 2012; QUINN; OWEN, 2016), pois ele deve ser reconhecido por suas ideias e ações. Conforme a entrevistada 4: “Eu como uma criança, é, conseguir impactar tanta gente. Nossa, impactou muito a minha vida. Acaba com aquele pensamento de que criança

não sabe de nada, então a gente acaba mudando muitos pensamentos com o resultado do nosso projeto”.

As oportunidades são importantes para que o sujeito possa intervir na sociedade (DOWBOR, 2009), em um processo de aprendizagem que coloca em prática os conhecimentos a partir de problemas reais (LLORENTE et al., 2017; SCOTT, 2015). Esse processo possibilita, além de engajamento do estudante, o interesse e a sensibilidade por questões sociais, bem como a intenção de participar de iniciativas sociais (ASHOUR, 2016; DOBELE, 2016; HALBERSTADT et al., 2019; KEDMENEK; REBERNIK; TOMINC, 2016; SARIKAYA; COSKUN, 2015). As integrantes do projeto, mesmo se preparando para o vestibular, continuam se dedicando ao projeto como apoiadoras, realizando palestras (E5; E10) e participando de eventos, divulgando o projeto e compartilhando conhecimento acerca da problemática da evasão escolar (D9).

Tantos os membros do Missão Galo quanto do Células Motivadoras, fazem parte da rede do Criativos, que de acordo com o entrevistado 5: “eles sempre mantêm contato, eles criam essa rede [...] e assim eles sempre estão trabalhando para proporcionar reconhecimento daquelas ações que são premiadas”, o que contribui por gerar maior visibilidade para o projeto (E5), assim como quando ocorreu a premiação em 2019. O Criativos da Escola, ao nutrir essa rede, proporciona que educadores e educandos premiados e reconhecidos pelo Programa criem relações e tenham contato constante com a iniciativa.

Sim, nós mantemos ainda relação através do *whatsapp*. Nós compartilhamos conhecimento [...] nós podemos, é, dialogar a respeito do projeto de cada um. Então o Criativos mostrou muito projeto interessante e também serve de exemplo para nós aprimorarmos o nosso projeto também. Teve projetos falando sobre o meio ambiente, sobre causas sociais [...] muito marcantes (E4).

Identifica-se, a partir da relação com o Criativos, o apoio para que os jovens continuem motivados e engajados por causas sociais, bem como envolvidos no trabalho de divulgar suas iniciativas para inspirar outros jovens pelo país, discutindo as temáticas de seus trabalhos e a importância dos projetos desenvolvidos (D9).

A partir das entrevistas e documentos analisados, é possível destacar a influência dos projetos na vida dos estudantes e na visão de futuro a respeito da carreira profissional a seguir, pois muitos têm como propósito gerar impacto positivo na sociedade. Nesse sentido, AESs são importantes para o fomento de novas ações, pelo fato de outras pessoas poderem se identificar e se inspirar nessas iniciativas.

Os resultados demonstram o que a literatura apresenta sobre a educação para o empreendedorismo social e os efeitos percebidos no processo de aprendizagem com alunos do ensino superior, no que tange à influência sobre suas ações futuras (HOCKERTS, 2018), a intenção de se envolverem com iniciativas sociais (ASHOUR, 2016), o desenvolvimento de competências (AMUNDAM, 2019; BILBAO; VÉLEZ, 2015) dentre outros aspectos.

Vê-se que, por meio do trabalho de campo, da experiência em contato com a comunidade, da imersão no contexto, e da realização de pesquisas e investigações, gera-se uma motivação intrínseca por parte dos estudantes e maior engajamento no processo de aprendizagem (GREENE; COOPER, 2016; JENSEN, 2014; KUMMITHA; MAJUMDAR, 2015; THOMSEN; MUURLINK; BEST, 2019).

A partir desse processo, os alunos desenvolveram um trabalho que criou uma solução para uma dada problemática (GREENE; COOPER, 2016; HOCKERTS, 2018; SMITH; WOODWORTH, 2012), a partir da compreensão do contexto e das demandas percebidas (GREENE; COOPER, 2016). Logo, os alunos aprenderam sobre o seu contexto e passaram a refletir sobre a realidade a sua volta, identificando oportunidades de desenvolver um projeto a partir de questões sociais, e pensando de forma criativa (AMUNDAM, 2019).

Além de explorar a criatividade, outras competências são desenvolvidas no processo, como o pensamento crítico e inovador (AMUNDAM, 2019); a tomada de decisão, a resolução de problemas, a liderança, a comunicação, o trabalho em equipe, a iniciativa, a proatividade e a autonomia (BILBAO; VÉLEZ, 2015). Outra questão identificada é a da autoeficácia, de modo que foi possível observar a crença que os alunos possuíam em si mesmos para desenvolverem soluções para os problemas sociais (HOCKERTS, 2018).

Nota-se que essas experiências geram nos indivíduos o sentimento de fazer parte de algo maior (HOCKERTS, 2018), o que foi identificado no relato dos alunos sobre o impacto e a importância que seus projetos geraram na comunidade e na vida das pessoas. Trata-se de um processo de formação em que desenvolvem competências e a capacidade para detectar as necessidades sociais e gerar ideias criativas e inovadoras, por meio de uma aprendizagem com foco no desenvolvimento de valores éticos e sociais (BILBAO; VÉLEZ, 2015; HALBERSTADT et al., 2019).

Assim, os alunos aprendem a articular diferentes áreas do conhecimento com os saberes do território, enriquecendo seus repertórios, por meio do envolvimento com iniciativas que geram soluções para os problemas sociais. Com isso, são produzidos e combinados conhecimentos, por meio de um processo de reflexão e ação, ao colocarem em prática ideias para resolverem os problemas identificados sob orientação de professores (SCOTT, 2015).

Além de colocar os conhecimentos em prática, há o desenvolvimento de novas competências e a geração de valor social (HALBERSTADT et al., 2019; PACHE; CHOWDHURY, 2012), conforme foi identificado em ambos os projetos, os quais alcançaram o objetivo de impacto, em um processo de produção de novos conhecimentos, soluções para os problemas sociais, e desenvolvimento de aspectos como protagonismo, autonomia, responsabilidade, comunicação, criatividade, empatia, dentre outros.

Essas questões, embora sejam discutidas na literatura de forma ampla, o lócus é o ensino superior. Na tese, foram identificados na educação básica, a partir dos casos analisados, os quais envolveram um processo de aprendizagem que possibilita a formação e a transformação, por meio de AESs na educação.

Apesar de ambos os projetos envolverem esses mesmos aspectos e elementos, eles se diferenciam considerando as diferentes localidades, além de se desenvolverem de acordo com as especificidades de seu contexto, o que corrobora a literatura, ao apresentar que é improvável um conjunto definido de padrão e características a serem aplicadas a todos os tipos de empreendimentos sociais e em todo e qualquer contexto (DACIN; DACIN; TRACEY, 2011). Dessa forma, eles se diferem quanto aos problemas e oportunidades identificados, bem como as formas de intervenção (ZAHRA et al., 2009).

Nesse sentido, a abordagem proposta por essa tese destacou os elementos que norteiam a ação e seu processo, não correspondendo a um modelo fechado, linear e padronizado sobre uma AES na educação. Dessa forma, ela pode ser entendida sob diferentes contextos, realidades e formas de atuação, que envolvam a identificação e exploração de oportunidades para gerar valor social, em uma perspectiva inovadora, cooperativa e solidária.

A síntese do processo da AES em contexto de inovação educacional de cada iniciativa analisada encontra-se, no Quadro 6.

Quadro 6 - Quadro síntese da Ação Empreendedora Social em Contexto de Inovação Educacional dos projetos (Continua)

Elemento	Conceito	Missão Galo	Células Motivadoras
Agente	Formado por um conjunto de elementos: Habilidades, conhecimentos, experiências, hábitos, crenças, valores, aspirações (MOCELIN; AZAMBUJA, 2017; SPEDALE; WATSON, 2013; WADDOCK; STECKLER, 2014), capacidade cognitiva (FAIA; ROSA; MACHADO, 2014; SHANE; VENKATARAMAN, 2000), motivações, emoções, reflexões, competências (BERROCOSO; SÁNCHEZ; DOMÍNGUEZ, 2013; PEREZ; GARCIA, 2015), e protagonismo (BASSI, 2017; COSTA, 2001), envolvido em um processo em que ocorre o desenvolvimento de novas competências (AMUNDAM, 2019; BILBAO; VÉLEZ, 2015).	Professores com experiência em metodologias ativas e aprendizagem baseada em projetos. Estudantes de ensino médio, engajados e curiosos a respeito do significado de um monumento, investigando os conhecimentos que a comunidade possuía. Estudantes unindo diferentes saberes na construção de um jogo, demonstrando satisfação e autoconfiança em atuar como agentes de mudanças.	Professor com experiência em metodologias ativas e aprendizagem baseada em projetos. Estudantes de ensino médio, engajados e questionando as causas da evasão escolar, se inspirando em outras iniciativas para criar a proposta de solução. Estudantes explorando conhecimentos a respeito de questões socioemocionais, demonstrando satisfação e autoconfiança em atuar como agentes de mudanças.
Ação coletiva e cooperativa	Ação cooperativa envolvendo demandas coletivas (MELLO; CORDEIRO, 2010) e trabalho colaborativo entre diferentes atores (MOCELIN; AZAMBUJA, 2017), principalmente entre professor e aluno (PISCHETOLA; HEINSFELD, 2018).	Interação e cooperação entre estudantes, professores, gestão escolar, poder público, instituições de educação e comunidade.	Interação e cooperação entre estudantes, professores, gestão escolar, poder público, instituições de educação e comunidade.
Identificação de oportunidades	Oportunidades são identificadas e exploradas (SHANE; VENKATARAMAN, 2000), a partir da reflexividade dos agentes (MOCELIN; AZAMBUJA, 2017) e da análise do contexto (HURTADO; RODRÍGUEZ, 2009), em um processo de aprendizagem que envolve metodologias ativas (LLORENTE et al., 2017; SCOTT, 2015).	Constatação sobre o desconhecimento da população a respeito do símbolo do folclore regional; Realização de uma investigação e trabalho de campo resultando na criação de um jogo lúdico para ensino da história e cultura local, de modo a disseminar o conhecimento e o senso de pertencimento ao território para a população.	Constatação sobre o alto índice de evasão escolar e realização de uma investigação e imersão no contexto. Contato, diálogo e acompanhamento dos estudantes faltosos, com propósito de motivá-los a voltar a estudar.

Quadro 6 - Quadro síntese da Ação Empreendedora Social em Contexto de Inovação Educacional dos projetos (Conclusão)

Elemento	Conceito	Missão Galo	Células Motivadoras
Desenvolvimento da solução	Esforços sendo empreendidos para desenvolvimento de soluções para os problemas sociais (GREENE; COOPER, 2016; HOCKERTS, 2018; SMITH; WOODWORTH, 2012), envolvendo o pensamento crítico, criatividade, e a capacidade de resolver problemas (LLORENTE et al., 2017), bem como a mobilização de recursos (BADIA; MENESES; SIGALÉS, 2013; CRUZ; DIAZ; MANTILLA, 2018; PEREZ; GARCIA, 2015) e o uso de TICs (ALIMISIS, 2009).	Desenvolvimento de um jogo de tabuleiro, com a representação de uma trajetória até o monumento. Criação de um documentário, fazendo uso de TICs.	Desenvolvimento de uma pesquisa, a fim de responder a problemática da evasão, e criação de uma série de ações, contemplando: criação de cartas, ida às casas, organização de rodas de conversas, criação de um aplicativo e realização de palestras.
Intervenção	Intervenção de forma ativa e construtiva na comunidade (COSTA, 2001), a partir de um trabalho de campo e imersão (GREENE; COOPER, 2016; THOMSEN; MUURLINK; BEST, 2019), aplicando conhecimentos, implementando soluções (GREENE; COOPER, 2016; HOCKERTS, 2018; KICKUL; GRIFFITHS; BACQ, 2010; SMITH; WOODWORTH, 2012), e adaptando-as conforme as demandas do contexto (HURTADO; RODRIGUEZ, 2009).	Jogo aplicado junto aos estudantes da escola e adaptado contemplando mais trajetórias no percurso do tabuleiro, com um novo <i>layout</i> e material. Intervenções sendo realizadas junto a outras escolas e sociedade; produção de um novo documentário.	Realização de palestras em escolas e apresentação em uma feira de ciências. Desenvolvimento da solução e aplicação, contemplando as ações: criação de cartas e de um aplicativo, idas às casas, rodas de conversa, palestras, e desenvolvimento de um documentário.
Geração de valor social	Melhorias nas áreas de educação, saúde, meio ambiente, cultura e outros (DEES, 1998), beneficiando indivíduos e sociedade (SINGER, 2016), ao resolver os problemas nela existentes (WORSHAM, 2012), transformando ideias em ações locais (MINTROM; THOMAS, 2018), e contribuindo para a intenção de empreender futuramente, se tornando sensíveis às questões sociais (HOCKERTS, 2015), compartilhando e comunicando os resultados e reflexões (KICKUL; GRIFFITHS; BACQ, 2010).	Aumento do número de pessoas conhecendo e se identificando com a história do município. Jogo como material didático permanente da escola, e com a possibilidade de ser institucionalizado pela rede de ensino do município. Membros do projeto adquirindo competências e intenção de participar de AESs futuras. Aproximação escola com comunidade.	Queda do número de evadidos: em 2017 foram 79 estudantes evadidos, enquanto em 2018 o número diminuiu para 59, mantendo uma diminuição de modo que em junho de 2019 só havia um evadido. Projeto permanente da escola. Membros do projeto adquirindo competências e intenção de participar de AESs futuras. Aproximação escola com comunidade.

Fonte: Da autora (2022)

A partir do Quadro 6, é possível observar o desenvolvimento de projetos protagonizados por jovens, atuando como agentes de transformações com propósito de gerar melhorias em seus

contextos, ao intervirem na comunidade, desenvolvendo, compartilhando e aplicando conhecimentos, na busca de soluções para os problemas sociais. Trata-se de um contexto de educação inovadora que favorece esse processo, embora sejam enfrentados desafios inerentes à estrutura educacional.

Nesse processo, a partir dos conhecimentos, questionamentos, características e motivações dos agentes, em uma ação coletiva e cooperativa, há a identificação de oportunidades, por meio da reflexão sobre a realidade, definindo uma problemática a ser trabalhada. Então, a partir da definição do problema, que ocorre por meio de um processo de pesquisa e estudo realizado pelos alunos em constante contato com a comunidade, tem-se o momento de discutir ideias e propostas de soluções inovadoras para a questão identificada. O desenvolvimento da solução é realizado de forma coletiva e colaborativa entre os diferentes atores. Para isso, realiza-se a imersão na comunidade para buscar alternativas de modo a gerar melhorias e benefícios sociais.

Assim, em conjunto, os estudantes e seus professores articulam e mobilizam recursos, bem como estabelecem relações com diferentes atores, buscando contemplar diferentes saberes no processo e enriquecer a solução a partir de diferentes visões de mundo. Com a proposta de resolução do problema desenvolvida, os integrantes dos projetos geram intervenções, para implementar a ideia escolhida. Nessa vivência, é compartilhado e aplicado conhecimento em problemas reais. A partir da intervenção, torna-se possível identificar questões a serem adaptadas e melhoradas para obter os resultados almejados e favorecer a geração de valor social. A partir do objetivo do projeto alcançado, realiza-se a divulgação e compartilhamento dos resultados para que ele alcance e envolva mais pessoas, além de inspirá-las para desenvolverem iniciativas sociais.

Portanto, constata-se que são projetos que se desenvolvem em uma perspectiva de inovação educacional, na qual o aluno se encontra ao centro do processo de aprendizagem, compartilhando conhecimento e protagonizando ações, ecoando suas vozes por diversos espaços. As iniciativas variam em suas características, determinados aspectos se destacam e delineiam o processo de uma ação empreendedora social, por meio da combinação de recursos para resolver problemas sociais, interferindo na estrutura e nos padrões sociais existentes (MAIR; MARTI, 2006).

7 A ABORDAGEM DA AÇÃO EMPREENDEDORA SOCIAL NA EDUCAÇÃO

O estudo realizado evidencia que a educação como instituição social comporta experiências diversas em que estruturas sociais determinam ou entram em interação com ações de diferentes agentes sociais. Trata-se, assim, de experiências particulares que se tornam, nessa interação estrutura social e agentes, objetos de análise na perspectiva do realismo crítico. A educação e as práticas escolares, assumem o caráter concreto da realidade, mas sujeitas às intervenções de agentes, as quais podem ser feitas sob diferentes óticas teóricas ou políticas.

As experiências estudadas nesta pesquisa evidenciam que, diante de uma realidade composta por problemas de múltiplas dimensões, vê-se a necessidade de uma formação que possibilite aos indivíduos a capacidade de lidar com diferentes problemáticas, a partir de uma aprendizagem que valorize os saberes e contribua para a produção de conhecimentos e oportunidades de intervenção em seu meio. Logo, torna-se imperativo uma educação que esteja alinhada aos desafios da contemporaneidade, para que os estudantes sejam capazes de lidar com essa realidade, em uma concepção orientada para o ser e o fazer coletivo e solidário, onde as pessoas vivam em comunidade pensando no bem comum.

Os casos estudados e a análise empreendida permitem afirmar que a educação deve se afastar de uma perspectiva tradicional em que os alunos são vistos como figuras passivas em seus processos de aprendizagem, absorvendo o que os professores transmitem de conteúdo. Ela deve existir para que os estudantes consigam explorar seus potenciais e a criatividade, na produção, aplicação e compartilhamento de conhecimento, resolvendo problemas e trabalhando de forma colaborativa com seus pares.

Nesse contexto, o professor deve atuar enquanto orientador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem, buscando por metodologias ativas de modo que o estudante esteja ao centro do processo, atuando de forma ativa. Com isso, as relações se transformam, para maior aproximação e diálogo entre professor e aluno, de modo que juntos compartilhem conhecimentos e construam histórias e trajetórias.

Vê-se, assim, a importância da inovação no contexto educacional para contribuir com desenvolvimento de novas práticas e envolvimento de diferentes atores. Posto isso, é necessária a criação de um ambiente que promova a inovação. O apoio da gestão escolar para contribuir com o trabalho dos docentes e para a criação de espaços em que os estudantes possam se manifestar e ter suas vozes ouvidas é fundamental, nesse contexto.

Desse modo, enfatiza-se a importância de uma educação conectada com a realidade do estudante, que propicie laços entre diferentes atores, em especial com a comunidade ao entorno.

A partir disso, diminui a distância existente entre escola e a comunidade e favorece a educação para a transformação. O processo de formação deve criar possibilidades para que os estudantes atuem enquanto agentes de transformações, intervindo em seus meios e gerando mudanças significativas e positivas, pela resolução de problemas existentes na realidade.

Em meio ao exposto, emerge a abordagem da Ação Empreendedora Social na Educação, na proposta de um processo de aprendizagem baseado em práticas que correspondem com a realidade dos estudantes e proporcionam o agir em seu meio, por meio da produção de conhecimentos e da ação colaborativa e cooperativa com demais atores. Dessa forma, a aprendizagem ocorre por meio da união de diferentes saberes, da imersão no contexto, das relações colaborativas, do desenvolvimento de competências e da busca pela elaboração de soluções para os problemas sociais.

Assim, a perspectiva da AES avança nas fronteiras do conhecimento sobre o empreendedorismo social, indo além da concepção do sujeito empreendedor ou da criação de organizações, para abranger uma visão de indivíduos atuando de forma coletiva para a identificação de oportunidades e para o desenvolvimento de soluções inovadoras para as diferentes problemáticas que permeiam na sociedade.

Trata-se de um avanço pela questão de que o campo do empreendedorismo é até então marcado por visões focadas nos atributos do indivíduo empreendedor bem como na produção de inovação e criação de negócios, tratando das abordagens comportamentais e econômicas, respectivamente. Vê-se a necessidade de abarcar conhecimentos que contribuam para análise de ações que geram valor social de maneira inovadora, a partir do entendimento do processo e da atuação dos indivíduos em interação com seus contextos.

Por meio desse olhar, é possível contemplar as motivações, crenças, conhecimentos e experiências dos indivíduos, que somam e fazem presentes na identificação e exploração de oportunidades, as quais relacionam com as necessidades sociais e com os problemas existentes. Então, a partir de uma ação coletiva e cooperativa, os atores mobilizam recursos com vistas a gerar soluções para as questões identificadas, de modo a criar valor social.

Embora o empreendedorismo social e a inovação educacional sejam dois universos distintos e distantes, esta pesquisa permitiu uma aproximação, destacando contribuições decorrentes a partir de uma visão que articula o processo de aprendizagem com as ações empreendedoras sociais.

O campo da educação apresenta os questionamentos sobre o modelo tradicional de ensino e valoriza a formação orientada para o protagonismo social dos estudantes, a fim de aplicar conhecimentos para resolver problemas reais, aguçando competências e unindo saberes

de modo que os indivíduos consigam lidar com os desafios encontrados. No que tange à formação de agentes de transformação, a AES aborda indivíduos para atuar colaborativamente, para gerar soluções inovadoras para as questões identificadas no contexto.

Mas para isso, é necessário um ambiente que proporcione práticas que vão além da sala de aula, que transcendem os muros da escola, e que aproximem da comunidade, com um enfoque na aprendizagem por meio de iniciativas sociais, não focada apenas no conteúdo, mas no desenvolvimento de competências. Nesse sentido, a inovação educacional se faz presente.

É possível identificar que, a partir dessas experiências e vivências, como nos casos analisados, os estudantes passam a desenvolver uma gama de habilidades e conhecimentos, atrelados à prática, os quais geram maior engajamento e interesse pelo aprendizado. Por meio do trabalho em equipe, os laços entre os atores se fortalecem pela aproximação e compartilhamento de propósito em comum.

A oportunidade de os estudantes atuarem como pesquisadores torna-se importante, ao produzirem questionamentos, realizarem investigações e desenvolverem soluções para os problemas, a partir de um processo em que explora o pensamento crítico, a reflexão, a imaginação e a combinação das diversas áreas do conhecimento na geração de uma proposta de solução inovadora e criativa.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a prática de um trabalho coletivo com propósito de resolver problemas, implica envolver competências como a comunicação, a criatividade, o pensamento crítico, a empatia, o protagonismo social e a autoconfiança. Não apenas os alunos se beneficiam desse processo, como os professores e demais atores, por gerar a melhoria de práticas educativas e a solução para problemas da comunidade.

São experiências que não condizem necessariamente a processos de aprendizagem ligados a um curso ou componentes curriculares específicos de ES, mas práticas que podem ocorrer em componentes curriculares formais da educação básica, que possibilitam a aprendizagem por meio de AESs.

Os casos estudados permitem afirmar que essas experiências, além de proporcionar engajamento e desempenho no processo de aprendizagem, também contribuem para o estímulo ao interesse e intenções de continuarem atuando com temáticas sociais no futuro. Então, entende-se que as práticas educacionais podem contribuir para que as AESs futuras ocorram.

Os casos, com suas experiências analisadas neste trabalho, trazem também a evidência de que o contexto educacional ainda apresenta barreiras para o desenvolvimento das inovações, por estar arraigado em práticas e lógicas próprias do modelo tradicional de ensino, com foco no

conteúdo em sala de aula e no papel do professor como transmissor de conhecimento, ou seja, aquele que está no centro do processo.

Contudo, é essencial que estudantes ganhem espaços para se tornarem protagonistas no processo de aprendizagem, estabelecendo problemáticas, desenvolvendo capacidades e comunicando com diferentes atores da sociedade. Para que isso ocorra, é necessário lidar com os desafios do contexto de modo a desenvolver novas práticas na educação.

Mas mesmo diante de limitações e variações de possibilidades abertas pelos diferentes contextos, nota-se que professores e estudantes têm campo para desenvolverem ações para conseguirem atingir os objetivos almejados pelos projetos construídos, mesmo diante de escassez de recursos. Nesse processo, o aprender torna-se diferente, por meio das trocas realizadas com diferentes atores, seja colegas, professores, gestão escolar, poder público ou comunidade.

O processo de identificação contempla a curiosidade e o questionamento dos alunos sobre problemáticas sociais, enquanto os professores atuam motivados por práticas inovadoras e metodologias ativas, estimulando os estudantes a empreenderem as ações necessárias para o desenvolvimento dos projetos. Os saberes do território passam a compor o processo, e assim o ensino se aproxima da realidade a qual fazem parte. Com isso, recursos são mobilizados e melhorias nas propostas de soluções são implementadas.

Vê-se assim que, a partir de uma questão identificada, alunos podem vir a buscar estudar os problemas de forma aprofundada, realizando entrevistas e indo a campo. Isso permite entender a realidade e seu entorno sob um novo olhar, motivados por uma missão social. O interesse em realizar a diferença no mundo e atuar como agentes de transformações é propulsor da ação. Com isso, o sentimento de ser capaz e pertencer a algo maior é aguçado, pois eles veem que conseguem gerar ações de intervenção e proporcionar resultados positivos para a sociedade.

Dessa forma, a AES na educação pode contribuir para o fomento do empreendedorismo social, pela oportunidade de crianças e jovens se tornarem protagonistas sociais, por meio de iniciativas que lidam com temáticas sociais e geram valor social, de maneira inovadora. A análise da literatura sobre educação para o empreendedorismo social apontou como contribuição para a formação dos indivíduos, o contato dos alunos com essas ações, as quais permitem que eles desenvolvam interesse em empreender futuramente e a autoeficácia, que é a crença de serem capazes de atuar como empreendedores sociais.

No contexto da educação básica, desperta-se a curiosidade, a imaginação e o senso de agir dos alunos como agentes de transformação, empáticos e críticos em relação à realidade em que estão inseridos. São questões como essas que podem estar presentes em ações futuras dos

alunos, se tornando motivados para engajarem em diferentes iniciativas capazes de gerar benefícios para a sociedade.

As experiências estudadas na educação básica permitiram identificar que os estudantes se engajam ao trabalharem com atividades práticas, de modo a produzir conhecimentos e interagir com diferentes atores do território, como constatado na literatura no que se refere à educação para o empreendedorismo social no contexto de ensino superior. São trocas que enriquecem o repertório de informações dos indivíduos e possibilitam com que eles expressem suas capacidades e potenciais. Além disso, há a geração de soluções para os problemas sociais, trazendo benefícios para a sociedade. Logo, vê-se o potencial da educação para gerar transformações sociais, de modo que as AESs são uma alternativa para a formação dos indivíduos.

O entendimento dessas ações permite analisar com profundidade os elementos de uma inovação educacional, bem como o processo para gerar valor social. A partir dessa abordagem, amplia-se o entendimento da ação empreendedora social para o contexto educacional, na medida em que contempla o envolvimento de diferentes atores da sociedade agindo em torno de um propósito comum. Assim, considerando as evidências geradas pela pesquisa empírica sob a égide do realismo crítico e as afirmações teóricas apresentadas, pode-se afirmar a tese formulada:

A Ação Empreendedora Social na Educação trata-se de um processo que ocorre a partir de práticas inovadoras na educação, em que alunos, em conjunto com seus professores, desenvolvem um processo de aprendizagem baseado em uma iniciativa com propósito de gerar soluções para os problemas sociais, por meio de uma ação de caráter coletivo e cooperativo. A partir da identificação de oportunidades e da mobilização de recursos, são elaboradas soluções inovadoras e geradas intervenções no meio, contemplando o protagonismo social dos estudantes, a produção e compartilhamento de conhecimentos, e o envolvimento de diferentes atores e saberes do território. Com isso, há a formação de indivíduos como agentes de transformações, a aproximação da escola com a comunidade, e a geração de valor social.

Pretende-se, dessa forma, contribuir com uma nova abordagem para orientar o desenvolvimento de novas práticas educacionais, a partir da aproximação da ação empreendedora social com o campo da educação. Isso possibilitará o fomento dessa temática tanto na prática como na teoria, a partir de novas interpretações sobre o fenômeno das AESs por meio do esquema teórico proposto, e do estímulo a iniciativas que geram valor social, o que pode ser favorecido por meio de novas práticas educacionais, bem como da criação de políticas públicas.

Vê-se que se trata de um processo que estimula questionamentos e a curiosidade dos estudantes para entenderem a realidade em seu entorno, auxiliando na produção e compartilhamento de novos conhecimentos. Por trás das ações, estão as características dos agentes, quais sejam: motivações, crenças, vivências, conhecimentos, os quais influenciam o modo de ver e interpretar a realidade.

A aprendizagem é gerada pela experiência em que o conhecimento é colocado em prática, a partir de problemáticas reais, para que, em conjunto, os estudantes e seus professores identifiquem oportunidades e atuem por meio de um trabalho de campo, para produzir as informações necessárias para a construção da solução, alinhada às demandas da comunidade. Esse contato permite que interações e trocas de saberes sejam realizadas, a partir de uma abordagem dialógica e reflexiva, que de forma coletiva lida com os desafios presentes no meio, sejam aqueles pertinentes ao contexto educacional ou às problemáticas sociais.

Com isso, busca-se lidar com a estrutura, em uma postura voltada para geração de novas práticas educacionais e soluções para os problemas sociais, em um processo no qual soluções inovadoras são geradas e adaptadas, conforme a aprendizagem e a compreensão dos indivíduos sobre o problema e as propostas definidas. A partir das intervenções realizadas, são geradas melhorias na sociedade a partir das transformações originadas das ações empreendidas, as quais resultam em valor social para o território. Desse modo, as AESs são uma possibilidade para a formação de agentes de transformações, sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem, e na proposta de soluções para os problemas que afligem a sociedade.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese objetivou compreender o processo e os elementos constituintes de uma AES no contexto de inovação educacional. Para isso, a partir do estudo de dois casos, analisou o histórico das iniciativas bem como as práticas educacionais desenvolvidas sob o prisma da inovação educacional, destacando as características que evidenciam a inovação na educação. Nesse sentido, foram postos os desafios inerentes à estrutura, frente a qual os sujeitos da ação se mobilizaram e desenvolveram suas ideias e ações.

Logo, foi possível identificar, a partir de um olhar orientado pelos pressupostos do RC, que os atores envolvidos em uma ação coletiva e colaborativa, e por meio de um processo de aprendizagem, identificaram uma oportunidade e desenvolveram projetos com a finalidade de propor soluções para os problemas observados, gerando transformações.

Para tanto, foi estudado e aprofundado o conhecimento sobre as temáticas de Ação Empreendedora, Empreendedorismo Social e Inovação Educacional. Após, foi desenvolvida a abordagem da Ação Empreendedora Social, que é um avanço para o campo do Empreendedorismo Social, por lançar luz à perspectiva de um processo de identificação de oportunidades com propósito de gerar valor social, que envolve as características dos indivíduos, suas motivações, crenças e conhecimentos, bem como as interações entre eles com seu contexto e atores do meio, com a finalidade de mobilizar recursos para gerar mudanças positivas e significativas.

Aponta-se como um avanço para o campo, considerando que, até então, prevalece a interpretação do fenômeno na perspectiva de criação de organizações, ou com foco no indivíduo e no seu perfil. Diante dessa questão, entende-se que o fenômeno vai além e compreende um processo em que os indivíduos identificam e realizam análises para explorar oportunidades, que no contexto do empreendedorismo social condiz com as problemáticas existentes na sociedade e que demandam iniciativas de enfrentamento e solução.

Logo, a AES não diz respeito apenas à criação de uma organização, mas também pode ser analisada na perspectiva de iniciativas empreendidas por diferentes atores com propósito de gerar valor social por meio de soluções inovadoras e pela mobilização de recursos para proporcionar a transformação. Transformação esta que surge, a partir de várias mãos e mentes em ação, considerando os problemas complexos da realidade, os quais requerem um trabalho coletivo e de articulação de diferentes capacidades e conhecimentos para propor e colocar em prática alternativas de solução.

A partir dessas características, a AES pode ser interpretada na educação, considerando a necessidade de formar indivíduos que produzam e coloquem em prática conhecimentos, com a finalidade de intervir em suas realidades, atuando de forma colaborativa para a resolução de problemas. Dessa forma, frente às problemáticas existentes na realidade, compostas por diferentes dimensões, demanda-se uma gama de competências essenciais para cada indivíduo. Nesse contexto, a inovação educacional é importante. Isso é relevante considerando o modelo tradicional de ensino que não corresponde aos desafios da contemporaneidade, na qual perpetua-se um processo de aprendizagem que não possibilita ao aluno um papel ativo e de protagonista na construção de conhecimentos e na exploração de seus potenciais.

Com isso, identifica-se que, a partir da abordagem da AES no contexto de inovação educacional, é possível que estudantes se tornem protagonistas sociais e desenvolvam competências ao atuarem em suas comunidades gerando valor social, por meio da orientação de seus professores e da ação conjunta com atores da sociedade.

Assim, para compreender a Ação Empreendedora Social na Educação, realizou-se análise de cada projeto a partir de um conjunto de categorias, entendidas como elementos da ação no contexto de inovação educacional: o agente, ação coletiva e cooperativa, identificação de oportunidades, desenvolvimento da solução, intervenção, e geração de valor social. Os elementos foram estabelecidos, a partir do contato com o campo combinado com o trabalho de fundamentação teórica, o qual proporcionou embasamento para o desenvolvimento da pesquisa.

A partir do estudo, com base nos elementos da AES no contexto de inovação educacional, foi possível desenvolver um esquema teórico que representa o processo da Ação, o qual corresponde à identificação de oportunidades a partir dos questionamentos suscitados pelo processo de aprendizagem dos estudantes, os quais percebem problemáticas reais e desenvolvem soluções inovadoras com vistas a resolver esses problemas. Nesse processo, há a mobilização de recursos, a partir da interação com diferentes atores, em especial a comunidade. Com isso, intervenções são realizadas, soluções aprimoradas e resultados gerados, com base em uma ação de caráter coletivo e cooperativo, lidando com os desafios próprios da estrutura, frente a qual os agentes desenvolvem transformações, com vistas às mudanças positivas e significativas.

Logo, os resultados do estudo permitem concluir que os estudantes se tornam mais engajados nos processos de aprendizagem ao fazerem parte de atividades que tem como objetivo gerar benefícios para a sociedade, as quais exploram novas competências e vão além da sala de aula. Eles se reconhecem como agentes de mudanças, capazes de gerar soluções para as problemáticas com as quais se deparam, estando atentos ao contexto em que fazem parte.

Os professores também demonstram entusiasmo ao poder desenvolver novas relações com seus educandos e com diferentes atores da sociedade, a partir de atividades que proporcionam aos alunos um melhor desempenho e que geram valor social. Mesmo frente aos desafios e aos fatores que interferem nas ações, os professores assumiram uma postura de colocar em prática novas ideias e estimular os estudantes no desenvolvimento dos projetos, contribuindo com recursos e facilitando o processo. Eles reconhecem nessas atividades a possibilidade de combinar diferentes áreas de conhecimento e experiências que favorecem a combinação de saberes, em especial da comunidade, o que enriquece o processo de aprendizagem e resulta em sentimentos positivos atrelados às vivências.

São questões que demonstram e confirmam o que é abordado na literatura a respeito da educação para o empreendedorismo social, que pontua diversos benefícios gerados pelo processo de aprendizagem, condizente ao desenvolvimento de indivíduos e competências, bem como a geração de soluções inovadoras para os problemas sociais, reverberando em valor social.

Desse modo, foi possível compreender a AES no contexto da educação básica, o que até então não havia sido abordado na literatura e que pode gerar importantes contribuições, tanto para a teoria como também para a prática, seja na compreensão da ação empreendedora social em diferentes contextos, no entendimento do empreendedorismo social sob novas perspectivas, como no desenvolvimento de novas práticas educacionais, novos projetos e políticas educacionais para a educação em nível nacional.

Assim, este estudo demonstra a relação entre as AESs e a inovação educacional, a partir de uma pesquisa empírica e da análise de processos de aprendizagem que proporcionaram o protagonismo social dos estudantes atuando como agentes de transformação, com orientação de seus professores e em interação com diferentes atores.

Foi possível delinear as características da inovação na educação bem como compreender o processo da ação empreendedora social o que favorece a identificação de novos caminhos para a educação que propõem uma formação com base na intervenção e na experiência junto à comunidade para desenvolver soluções para as problemáticas existentes, valorizando os diferentes saberes do território.

Como limitações do trabalho estão a não abrangência de um número maior de casos e o impedimento de poder realizar investigações a campo, tendo em vista o contexto de pandemia. Assim, sugere-se para pesquisas futuras a realização da análise da ação empreendedora social a partir do esquema teórico desenvolvido nesta tese, em outras localidades no território nacional e internacional, considerando a escassez de trabalhos que tratam a educação básica como lócus

de estudo. Além disso, sugere-se utilizar o esquema para entender outros lócus de estudo que não a educação, mas que tenham como propósito gerar valor social. Uma possibilidade é desenvolver uma escala para entender a AES em uma perspectiva quantitativa.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, 2003.
- ALIMISIS, D. Robotic Technologies as vehicles of new ways of thinking about constructivist teaching and learning: the TERECoP Project. **IEEE Robotics & Automation Magazine**. 2009.
- ALVAREZ, S. A.; BARNEY, J. B. Discovery and creation: alternative theories of entrepreneurial action. **Strategic Management Journal**, Chicago, v. 1, n. 1-2, p. 11-26, nov. 2007.
- ALVAREZ, S. A.; BARNEY, J. B. Entrepreneurship and epistemology: the philosophical underpinnings of the study of entrepreneurial opportunities. **Academy of Management Annals**, Briarcliff Manor, v. 4, n. 1, p. 557-583, jan. 2010.
- ALVAREZ, S. A. et al. Realism in the study of entrepreneurship. **Academy of Management**. 2014.
- ALVAREZ, S. A. et al. On Opportunities: philosophical and empirical implications. **Academy of Management Review**. 2017.
- AMUNDAM, D. N. Enhancing potential social innovative thinking, responsible, social entrepreneurship education: a curriculum content and teaching method model. **Journal of Entrepreneurship Education**, v. 22, n. 5. 2019.
- ANDRE, K.; CHO, C. H.; LAINE, M. Reference points for measuring social performance: Case study of a social business venture. **Journal of Business Venturing**. 2017.
- ANTUNES, A.; PADILHA, P. R. **Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.
- ARCHER, M. S. The morphogenetic approach: critical realism's explanatory framework approach. In: RONA, P.; ZSOLNAI, L. **Agency and causal explanation in economics**. Springer, 2020.
- ARMOND, A. C.; NASSIF, V. M. J. A liderança como elemento do comportamento empreendedor: um estudo exploratório. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 10, n. 5, p. 77-106, set. 2009.
- ASHOUR, S. Social and business entrepreneurship as career options for university students in the United Arab Emirates: The drive-preparedness gap. **Cogent Education**. 2016.
- AUSTIN, J.; STEVENSON, H.; WEI-SKILLERN, J. Social and Commercial Entrepreneurship: Same, Different and Bolth? **Entrepreneurship: Theory and Practice**, 2006.

BADIA, A.; MENESES, J.; SIGALÉS, C. Percepción de los docentes sobre los factores que afectan el uso educativo de las TIC em el aula equipada de tecnologia. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, v. 11, n. 3, 2013.

BARRERA, T. G. S. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BARRETO, I. Solving the entrepreneurial puzzle: the role of entrepreneurial interpretation in opportunity formation and related processes. **Journal of Management Studies**. 2012.

BARRIOS, S. F. La mejora de las habilidades comunicativas como espacio de innovación: um acercamento al Proyecto Lingüístico de Centro (PLC). **Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature**, v. 13, n. 4. 2020.

BASSI, F. Educação transformadora: a empatia e o protagonismo social na construção do futuro. In: GREIER, P.; GOUVÊA, T. (org.). **Edushifts: o futuro da educação é agora**. Edushifts, 2017.

BAUMOL, W. J. Formal entrepreneurship theory in economics: existence and bounds. **Journal of Business Venturing**, Saint Louis, v. 8, n. 3, p. 197-210, mai. 1993.

BELMONTE, J. L.; SÁNCHEZ, S. P.; CABRERA, A. F. La realidade de la aplicación de redes sociales en el entorno educativo. El caso de una cooperativa de enseñanza de Ceuta. **Revista Electrónica Educare**, v. 24, n. 1. 2020.

BENDICKSON et al. Entrepreneurial ecosystem knowledge spillover in the face of institutional voids: groups, issues, and actions, **Knowledge Management Research & Practice**. 2020.

BERGLUND, T. **Toward a theory of entrepreneurial action**. Gothenburg: Chalmers University of Technology, 2005.

BERROCOSO, J. V.; SÁNCHEZ, M. R. F.; DOMÍNGUEZ, F. I. R. El bienestar subjetivo ante las buenas prácticas educativas con tic: su influencia en professorado inovador. **Educación XXI**. 2013.

BHASKAR, R. **A realist theory of Science with a new introduction**. 2008.

BILBAO, N. S.; VÉLEZ, A. L. L. Las comeptencias de emprendimiento social, COEMS: Aproximación através de programas de formación universitária en Ibero-América. **Revesco**. 2015.

BLUNDEL, R. Critical realism: a suitable vehicle for entrepreneurship research. In: NEERGAARD, H.; ULHØI, J. P. (Org.). **Handbook of Qualitative Research Methods in Entrepreneurship**. Cheltenham: E. Elgar, 2007.

- BORGES, A. F. **Empreendedorismo como prática**: Um estudo em organizações produtoras de cachaça artesanal. 2017. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, 2017.
- BORNSTEIN, D.; DAVIS, S. **Social entrepreneurship**: what everyone needs to know. Oxford University Press. 2010.
- BRAGA, F. M.; MELLO, R. R. Comunidades de Aprendizagem e a participação educativa de familiares e da comunidade: elemento-chave para uma educação de êxito para todos. **Educação Unisinos**, v.18, n. 2, 2014.
- BRUNSTEIN, J.; RODRIGUES, A. L.; KIRSCHBAUM, C. Inovação social e empreendedorismo institucional: a ação da ONG “Ação Educativa” no campo educacional da cidade de São Paulo. **O&S**, v. 15, n. 46, 2008.
- BYGRAVE, W. D. **The entrepreneurial process**. In: W. D. Bygrave and A. Zacharakis, Eds., *The Portable MBA in Entrepreneurship*, John Wiley & Sons, Hoboken, 2004.
- CABEZAS, M.; CASILLAS, S.; HERNÁNDEZ, A. A case study on computer supported collaborative learning in Spanish schools. **Journal of Information Technology Research**, v. 9, n. 2, 2016.
- CAMPIÓN, R. S.; NALDA, F. N.; ABAITUA, C. R. La escuela 2.0: la percepción del docente en torno a sua eficácia en los centros educativos de la rioja. **Educación XXI**, v. 17, n. 1, 2014.
- CAMPOLINA, L. O. **Inovação educativa e subjetividade**: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- CANÁRIO, R. O professor entre a reforma e a inovação. In: BICUDO, M. V.; SILVA, Jr. C. A. (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional**: organização da escola e do trabalho pedagógico. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.
- CARBONELL, J. **Pedagogias do século XXI**: bases para a inovação educativa. Porto Alegre: Penso, 2016.
- CARDIEL, H. C. Presentación. In: IISUE. **Educación y pandemia**. Uma visão académica. 2020.
- CÉLULAS MOTIVADORAS. **Aplicativo**. Disponível em: Células Motivadoras – Apps no Google Play. Acesso em: 10 set. 2021.
- CERTO, S. T.; MILLER, T. Social entrepreneurship: key issues and concepts. **Business Horizons**, v. 51, p. 267-271, 2008.
- CERVERA, G. C. Un cambio sustentable: la comunidad de aprendizaje en grupos de maestros y alumnos de educación básica. **Perfiles Educativos**. 2010.

CHAND, V. S. Socio-educational entrepreneurship within the public sector: leveraging teacher-driven innovations for improvement. **International Educational Innovation and Public Sector Entrepreneurship**. 2014.

CHILD, A. Beyond the cooperative: the story of collective action in North Carolina's small-scale fisheries. **Maritime Studies**. 2018.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, 2003.

CHOI, N.; MAJUMDAR, S. Social entrepreneurship as an essentially contested concept: opening a new avenue for systematic future research. **Journal of Business Venturing**, 2013.

CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Trilhas Educativas**. Coleção Tecnologias do Bairro-Escola. Associação Cidade Escola Aprendiz; Fundação Itaú Social. 2011.

CLARKE, J.; DEDE, C. Design for scalability: a case study of the River City Curriculum. **Journal of Science Education and Technology**, v. 18, n. 4. 2009.

CRAWFORD, G. C.; DIMOV, D.; McKELVEY, B. Realism, empiricism, and fetishism in the study of entrepreneurship. **Journal of Management Inquiry**, Thousand Oaks, v. 25, n. 2, p. 168-170, abr. 2016.

CRIATIVOS DA ESCOLA. **Sobre o Criativos**. 2021. Disponível em: <https://criativosdaescola.com.br>. Acesso em: 25 jan 2021.

COLBERT, V.; ARBOLEDA, J. Bringing a student-centered participatory pedagogy to scale in Colombia. **Journal of Educational Change**, v. 17, n. 4. 2016.

CORNER, P. D.; HO, M. How opportunities develop in social entrepreneurship. **Entrepreneurship: Theory and Practice**, 2010.

CORREA, R. O.; TEIXEIRA, R. M. Redes sociais empreendedoras para obtenção de recursos e legitimação organizacional: estudo de casos múltiplos com empreendedores sociais. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 16, n. 1, 2015.

COSTA, A. C. G. O adolescente como protagonista. In: Ministério da Saúde. **Protagonismo juvenil**: caderno de atividades, 2001.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, F. J. F.; DÍAZ, M. J. F.; MANTILLA, J. M. R. El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos madrileños. **Educación XXI**, v. 21, n. 2. 2018.

DACIN, M. T.; DACIN, P. A.; TRACEY, P. Social entrepreneurship: A critique and future directions. **Organization Science**, v. 22, n. 5, p.1203-1213, 2011.

DASKALAKI, M.; HJORTH, D.; MAIR, J. Are entrepreneurship, communities, and social transformation related? **Journal of Management Inquiry**, v. 24, n. 4, 2015.

DAVIDSSON, P. Entrepreneurial opportunities and the entrepreneurship nexus: a re-conceptualization. **Journal of Business Venturing**, Saint Louis, v. 30, n. 5, p. 674-695, set. 2015.

DAWSON, P.; DANIEL, L. Understanding social innovation: a provisional framework. **International Journal of Technology Management**. 2010.

DEES, J. G. **The meaning of social entrepreneurship**. 1998.

DEFOURNY, J.; NYSSSENS, M. Conceptions of social enterprise and social entrepreneurship in Europe and the United States: Convergences and divergences. **Journal of Social Entrepreneurship**, v. 1, n. 1, p. 32-53, 2010.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 1998.

DEMO, P. Rupturas urgentes em educação. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 69, 2010.

DICKEL, P.; SIENKNECHT, M.; HORISCH, J. The early bird catches the worm: an empirical analysis of imprinting in social entrepreneurship. **Journal of Business Economics**. 2020.

DOBELE, L. A new approach in higher education: social entrepreneurship education. **Management, Enterprise and Benchmarking in the 21st Century**, 2016.

DOMENICO, M. D.; HAUGH, H.; TRACEY, P. Social bricolagem: theorizing social value creation in social enterprises. **Entrepreneurship theory and practice**. 2010.

DOWBOR, L. Educação e desenvolvimento local. In: MAFRA, J. et al. (org.). **Globalização, educação e movimentos sociais**: 40 anos da Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Editora Esfera, 2009.

DU, J., HAN, G. & HUANG, Z. Promoting social entrepreneurial organizations: An empirical study of teacher-student co-entrepreneurship. **Frontiers in Psychology**, v. 11. 2020.

ELFVING, J. Supporting the cause – a case study on social entrepreneurial identity at the Rosenlund heritage site. **Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy**. 2015.

ERSTAD, O.; EICKELMANN, B.; EICHHORN, K. Preparing teachers for schooling in the digital age: a meta-perspective on existing strategies and future challenges. **Education and Information Technologies**, v. 20, n. 4. 2015.

FAIA, V. S.; ROSA, M. A. G.; MACHADO, H. P. V. Alerta Empreendedor e as abordagens causation e effectuation sobre empreendedorismo. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2. 2014.

FARMER, J.; KILPATRICK, S. Are rural health professionals also social entrepreneurs? **Social Science & Medicine**, v. 69, n. 11. 2009.

FILION, L. J. Diferenças entre sistemas gerencias de empreendedores e operadores de pequenos negócios. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 39, n.4, p. 6-20, 1999a.

FILION, L. J. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 34, n.2, p. 5-28, 1999b.

FLEETWOOD, S. Ontology in organization and management studies: a critical realist perspective. **Organization**, v. 12, n. 2, 2005.

FONSECA, D. E. L.; FRANCISCO, L. I. R.; PRADILLA, T. O.; OSORIO, J. C. M. Percepción de los docentes sobre sus acciones innovadoras. **Educación y Educadores**, v. 23, n. 3. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIDHI, B. Social entrepreneurship and social enterprise phenomenon: toward a collective approach to social innovation in Tunisia. **Journal of Innovation and Entrepreneurship**. 2021.

FROST, D. From professional development to system change: teacher leadership and innovation. **Professional Development in Education**, v. 38, n. 2, 2012.

FULLAN, M. Overview of the innovative process and the user. **Interchange**. 1972.

GAWELL, M. Social entrepreneurship: action grounded in needs, opportunities and/or perceived necessities? **Voluntas**. 2012.

GIBSON, J. D.; CIVÍS, M.; FONTANET, A.; LÓPEZ, S.; PRATS, M. A. School head teachers' views of the drive towards educational innovation in Catalonia. **Cultura y Educación**. 2019.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: GODOY, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

GOEL, S.; KARRI, R. Entrepreneurial aspirations and poverty reduction: the role of institutional contexto. **Entrepreneurship & Regional Development**. 2019.

GOMES, A. F.; LIMA, J. B.; CAPPELLE, M. C. A. Do empreendedorismo à noção de ações empreendedoras: reflexões teóricas. **Revista Alcance**, v. 20, n. 2. 2013.

GORDON, J. M.; SCHALLER, T. K. The role of mindfulness in entrepreneurial Market analysis. **Journal of Research in Marketing and Entrepreneurship**, v. 16, n. 1, 2014.

GHANEM, E. Inovação educacional em pequeno município – o caso Fundação Casa Grande (Nova Olinda, CE, Brasil). **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 28, n. 3, 2012.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GRAVATÁ, A.; PIZA, C. MAYUMI, C.; SHIMAHARA, E. **Volta ao mundo em 13 escolas**. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013.

GREENE, J.; COOPER, C. Making social innovation and social entrepreneurship education more accessible and relevant. **The International Journal of Science, Mathematics and Technology Learning**, v. 23, n. 4. 2016.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, 2009.

GUTIÉRREZ, D. H. El aula revisitada: la innovación de los espacios educativos desde un enfoque comunicativo. **Educação em Revista**, v. 37. 2021.

HADAD, S.; GAUCA, O. Social impact measurement in social entrepreneurial organizations. **Management & Marketing. Challenges for the knowledge society**, v. 9, n. 2, 2014.

HALBERSTADT, J.; TIMM, J. M.; KRAUS, S.; GUNDOLF, K. (2019). Skills and knowledge management in higher education: How servisse learning can contribute to social entrepreneurial competence development. **Journal of Knowledge Management**, v. 23, n. 10. 2019.

HUNT, R. A.; LERNER, D. A. Entrepreneurial action as human action: sometimes judgment-driven, sometimes not. **Journal of Business Venturing Insights**. 2018.

HOCKERTS, K. Determinants of social entrepreneurial intentions. **Entrepreneurship Theory and Practice**. 2015.

HOCKERTS, K. The Effect of Experiential Social Entrepreneurship Education on Intention Formation in Students, **Journal of Social Entrepreneurship**, v. 9, n. 3. 2018.

HOWORTH, C.; SMITH, S. M.; PARKINSON, C. Social learning and social entrepreneurship education. **Academy of Management Learning & Education**, v. 11, n. 3. 2012.

HURTADO, J. C. T.; RODRIGUEZ, E. M. Innovaciones educativas en el contexto andaluz. Análisis multicaso de experiencias em educación infantil y en educación primaria. **Revista de Educación**, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas**. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2018**. 2018.

ITELVINO, L. S.; COSTA, P. R.; GOHN, M. G.; RAMACCIOTTI, C. Formação do empreendedor social e a educação formal e não formal: um estudo a partir de narrativas de história de vida. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. 2018.

JANSSEN, F.; FAYOLLE, A.; WUILAUME, A. Researching bricolagem in social entrepreneurship. **Entrepreneurship & Regional Development**. 2018.

JENSEN, T. L. A holistic person perspective in measuring entrepreneurship education impact – Social entrepreneurship education at the Humanities. **The International Journal of Management Education**, v. 12, n. 3. 2014.

KEDMENEK, I.; REBERNIK, M.; TOMINC, P. Social entrepreneurship education and its association with perceived desirability and feasibility of social entrepreneurship among business students. **Croatian Journal of Education**, v. 18, n. 4. 2016.

KICKUL, J.; GRIFFITHS, M.; BACQ, S. The boundary-less classroom: extending social innovation and impact learning to the field. **Journal of Small Business and Enterprise Development**, v. 17, n. 4, 2010.

KUMMITHA, R. K. R.; MAJUMDAR, S. Dynamic curriculum development on social entrepreneurship – A case study of TISS. **The International Journal of Management Education**, v. 13, n. 3. 2015.

KUYUMJIAN, R.; SOUZA, E. M.; SANT'ANNA, S. R. Uma análise a respeito do desenvolvimento local: o empreendedorismo social no Morro do Jaburu – Vitória (ES), Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 48, n. 6, 2014.

LAM, S.; CHENG, R. W.; CHOY, H. C. School support and teacher motivation to implement Project-based learning. **Learning and Instruction**. 2010.

LEITCH, C. M.; HILL, F. M.; HARRISON, R. T. The philosophy and practice of interpretivist research in entrepreneurship quality, validation, and trust. **Organizational Research Methods**, v. 13, n. 1, 2010.

LERNER, D. A.; HUNT, R. A.; DIMOV, D. Action! Moving beyond the intendedly-rational logics of entrepreneurship. **Journal of Business Venturing**. 2018.

LEYDEN, D. P. Public-sector entrepreneurship and the creation of a sustainable innovative economy. **Small Business Economics**. 2016.

INSTITUTO ALANA. **Liga Criativos da Escola**. 2021.

LIM, C. P.; TAY, L. Y.; HEDBERG, J. Employing an activity-theoretical perspective to localize an educational innovation in an elementary school. **Journal Educational Computing Research**, v. 44, n. 3, 2011.

- LINDGREEN, M.; PACKENDORFF, J. Social constructionism and entrepreneurship: basic assumptions and consequences for theory and research. **International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research**, v. 15, n. 1, 2009.
- LING, C.; DALE, A. Agency and social capital: characteristics and dynamics. **Community Development Journal**. 2013.
- LITZKY, B. E.; GODSHALK, V. M.; BONGERS, C. W. Social entrepreneurship and Community leadership. A service-learning model for management education. **Journal of Management Education**, v. 34, n. 1. 2009.
- LOBO, I. D.; VÉLEZ, M.; PUERTO, S. Leadership, entrepreneurship and collective action: a case study from the Colombian Pacific region. **International Journal of the Commons**, v. 10, n. 2, 2016.
- LLORENTE, A. M. P.; MARTÍN, S. C.; GONZÁLEZ, M. C.; PEÑALVO, F. J. G. Building, coding and programming 3D models via a visual programming environment. **Quality & Quantity**. 2017.
- MAIR, J.; MARTI, I. Social entrepreneurship research: a source of explanation, prediction, and delight. **Journal of World Business**, 2006.
- MARTIN, L.; WILSON, N. Opportunity, discovery and creativity: a critical realist approach. **International Small Business Journal**, Londres, v. 34, n. 3, p. 261-275, 2016.
- MARZANA, D.; VECINA, M. L.; MARTA, E.; CHACON, F. Memory of the quality of group experiences during childhood and adolescence in predicting volunteerism in Young adults. **International Society for Third Sector Research**, v. 26, n. 5. 2014.
- MASENO, M.; WANYOIKE, C. Social entrepreneurship as mechanisms for social transformation and social impact in East Africa an exploratory case study perspective. **Journal of Social Entrepreneurship**. 2020.
- MCLOUGHLIN, C.; LEE, M. J. W. The three P's of pedagogy for the networked society: personalization, participation, and productivity. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, v. 20, n. 1, 2008.
- MCMULLEN, J. S.; SHEPHERD, D. A. Entrepreneurial action and the role of uncertainty in the theory of the entrepreneur. **Academy of Management Review**, v. 31, n. 1, 2006.
- MELLO, S. C. B.; CORDEIRO, A. T. Investigando novas articulações e possibilidades no discurso empreendedor: contexto, sujeito e ação. **O&S**. Salvador, v.17, n. 53, 2010.
- MESQUITA, D. L. **O exercício da cidadania desde a infância como inédito viável: saberes e sabores da experiência na EMEF Presidente Campos Salles**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2018.
- MILLER, T. I.; GRIMES, M. G.; MCMULLEN, J. S.; VOGUS, T. J. Venturing for others with heart and head: How compassion encourages social entrepreneurship. **Academy of Management Review**, v. 37, n. 4, p. 616-640, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2020.

MINTROM, M.; THOMAS, M. Policy entrepreneurs and collaborative action: pursuit of the sustainable development goals. **International Journal of Entrepreneurial Venturing**, v. 10, n. 2. 2018.

MOCELIN, D. G.; AZAMBUJA, L. R. Empreendedorismo intensivo em conhecimento: elementos para uma agenda de pesquisas sobre a ação empreendedora no Brasil. **Sociologias**, v. 19, n. 46. 2017.

MOLE, K. F.; MOLE, M. Entrepreneurship as the structuration of individual and opportunity: a response using a critical realist perspective. **Journal of Business Venturing**, v. 25, n. 2. 2010.

MONTGOMERY, A. W.; DACIN, P. A.; DACIN, M. T. Collective social entrepreneurship: collaboratively shaping social good. **Journal of Business Ethics**. 2012.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOVIMENTO DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO. **Dimensões de uma organização educativa inovadora**. 2020. Disponível em: <http://movinovacaonaeducacao.org.br/o-movimento>. Acesso em: 09 jun. 2020.

NASSIF, V. M. J.; GHOBRIEL, A. N.; SILVA, N. S. da. Understanding the entrepreneurial process: a dynamic approach. **Brazilian Administration Review**, v. 7, n. 2. 2010.

NECK, H.; BRUSH, C.; ALLEN, E. The landscape of social entrepreneurship. **Business Horizons**, v. 52, p. 13-19, 2009.

NECK, H. M.; GREENE, P. G. Entrepreneurship education: known worlds and new frontiers. **Journal of Small Business Management**, v. 49, n. 1, 2011.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

NICHOLLS, A. “We do good things, don’t we?”: “Blended Value Accounting” in social entrepreneurship. **Accounting, Organizations and Society**, v. 34, p. 755-769, 2009.

NÓVOA, A. **Educação 2021: para uma história do futuro**. 2009.

OLIVEIRA, E. M. Empreendedorismo social no Brasil: atual configuração, perspectivas e desafios – notas introdutórias. **Revista da FAE**, v. 7, n. 2, 2004.

OLOKE, I.; LINDSAY, P.; BYRNE, S. The intersection of critical emancipatory peacebuilding and social enterprise: a dialogical approach to social entrepreneurship. **Journal of Ethnic Studies**. 2018.

PACHECO, J. Aprender em comunidade. In: GREIER, P.; GOUVÊA, T. (org.). **Edushifts: o futuro da educação é agora**. Edushifts, 2017.

PACKARD, M. D. Where did interpretivism go in the theory of entrepreneurship? **Journal of Business Venturing**, Saint Louis, v. 32, n. 5, p. 536-549, set. 2017.

PALONIEMI, K.; PIISPANEN, V. V. An alternative construction of opportunity-seeking action for strategic entrepreneurship. **International Journal of Human Resources Development and Management**. 2015.

PEREDO, A. M.; MCLEAN, M. Social entrepreneurship: a critical review of the concept. **Journal of World Business**, v. 41, n. 1, 2006.

PÉREZ, M. E. M.; MARTÍNEZ, L. V.; PIÑEIRO, M. R. N. Oportunidades de las TIC para la innovación educativa en las escuelas rurales de Asturias. **Aula Abierta**, v. 42, n. 1. 2014.

PÉREZ, M. E. M.; GARCIA, L. C. F. Videojuegos en las aulas: implicaciones de una innovación disruptiva para desarrollar las inteligências múltiples. **Revista Complutense de Educación**. 2015.

PERNIA, S. R.; SALMON, I. H.; VISA, S. L. La voz del alumnado em la mejora escolar: niños y niñas como investigadores en educación primaria. **Revista de Educación**. 2012.

PETERS, L. D. et al. Constructivism and critical realism as alternative approaches to the study of business networks: Convergences and divergences in theory and in research practice. **Industrial Marketing Management**. 2013.

PFEILSTETTER, R. Entrepreneurship and regional development in Europe: a comparative, socio-anthropological case study in Germany and Spain. **Anthropological Notebooks**, v. 19, n. 1, 2013.

PISCHETOLA, M.; HEINSFELD, B. D. Technologies and teacher's motivational style: a research study in Brazilian Public Schools. **ECPS Journal**. 2018.

PRASZKIER, R.; NOWAK, A. **Social entrepreneurship: theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press. 2011.

PREFEITURA SANTANA DO CARIRI – CE. **Dados do município**. 2021.

PREFEITURA SÃO GONÇALO DO AMARANTE – RN. **Descubra São Gonçalo do Amarante**. 2021.

QUINN, S.; OWEN, S. Digging deeper: understanding the power of “student voice”. **Australian Journal of Education**. 2016.

SOLOMON, G. T.; ALABDULJADER, N.; RAMANI, R S. Knowledge management and social entrepreneurship education: Lessons learned from an exploratory two-country study. **Journal of Knowledge Management**. 2019.

- RAMOGLIOU, S.; TSANG, E. W. K. A realist perspective of entrepreneurship: opportunities as propensities. **Academy of Management Review**, Briarcliff Manor, v. 41, n. 3, p. 410-434, jul. 2016.
- REED, M. Reflections on the ‘realist turn’ in organization and management studies. **Journal of Management Studies**, Durham, v. 42, n. 8, p. 1621-1644, dez. 2005.
- REZENDE, F. As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista. **Revista Ensaio**, v. 2, n. 1, 2000.
- RITCHIE, J.; LEWIS, J.; NICHOLLS, C. M.; ORMSTON, R. **Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers**. 2013.
- RODRIGUES, L. P.; MOURA, L. S.; TESTA, E. O tradicional e o moderno quanto à didática no ensino superior. **Revista Científica do ITPAC**. 2011.
- SÁ, M. G.; MELLO, S. C. B. Reflexividade e articulação empreendedora na sociedade contemporânea: podemos fazer diferente? **RAP**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 1, 2012.
- SANGRA, A.; SANMAMED, M. G. The role of information and communication Technologies in improving teaching and learning processes in primary and secondary schools. **Research in Learning Technology**. 2010.
- SANMAMED, M. G.; SANGRA, A.; CARRIL, P. C. M. We can, we know how. But do we want to? Teaching attitudes towards ICT based on the level of technology integration in schools. **Technology, Pedagogy and Education**. 2017.
- SANTOS, F. M. A positive theory of social entrepreneurship. **Journal of Business Ethics**, p. 335-351, 2012.
- SARASVATHY, S. D. Causation and effectuation: toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency. **Academy of Management Review**, v. 26, n. 2, 2001.
- SARIKAYA, M.; COSKUN, E. A new approach in preschool education: social entrepreneurship education. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**. 2015.
- SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina. 2011.
- SAYER, A. Características chave do Realismo Crítico na prática: Um breve resumo. **Estudos de Sociologia**, v. 2, n. 6. 2000.
- SCHUMPETER, J. A. **Teoria do desenvolvimento econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro, e o ciclo econômico**. São Paulo: Nova Cultural, 1997.
- SCOTT, C. L. **The futures of learning 3: what kind of pedagogies for the 21st century?** Education Research and Foresight: Working Papers. UNESCO, 2015.

SEELOS, C.; MAIR, J. **Social entrepreneurship the contribution of individual entrepreneurs to sustainable development**. Anselmo Rubiralta Center for Globalization and Strategy Center for Business in Society. 2004.

SHANE, S.; VENKATARAMAN, S. The promise of entrepreneurship as a field of research. **Academy of Management Review**, Briarcliff Manor, v. 25, n. 1, p. 217-226, jan. 2000.

SHANE, S. Reflections on the 2010 AMR decade award: delivering on the promise of entrepreneurship as a field of research. **Academy of Management Review**, Briarcliff Manor, v. 37, n. 1, p. 10-20, jan. 2012.

SMITH, I. H.; WOODWORTH W. P. Developing social entrepreneurs and social innovators: A social identity and self-efficacy approach. **Academy of Management Learning & Education**, v. 11, n. 3. 2012.

SOLER, N. N.; GONZÁLEZ, M. L. El formato aula-taller en primaria. Incidencia en la motivación y logros de aprendizaje de los estudiantes. *Cuadernos de Investigación Educativa*, v. 11, n. 2. 2020.

SPEDALE, S.; WATSON, T. J. The emergence of entrepreneurial action: at the crossroads between institutional logics and individual life-orientation. **International Small Business Journal**, v. 32, n. 7. 2013.

SINGER, H. Educação integral e territórios educativos. **II Colóquio Internacional do NUPSI: Construções de Felicidade**. São Paulo, 2013.

SINGER, H. Educação integral como inovação social. In: Anna Penido et al. (org.). **Destino educação: escolas inovadoras**, São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

SINGER, H. Mudança de Paradigma. In: GREIER, P.; GOUVÊA, T. (org.). **Edushifts: o futuro da educação é agora**. Edushifts, 2017.

TABARES et al. Opportunity-related behaviors in international entrepreneurship research: a multilevel analysis of antecedentes, processes, and outcomes. **International Entrepreneurship and Management Journal**. 2020.

THOMSEN, B.; MUURLINK, O.; BEST, T. Backpack bootstrapping: social entrepreneurship education through experiential learning. **Journal of Social Entrepreneurship**. 2019.

VALE, G. M. V. **Empreendedor**: origens, concepções teóricas, dispersão e integração. *Revista de Administração Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, p. 874- 891, 2014.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, v. 23, n. 61. 2003.

VERGARA, S. C. **Métodos de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

WADDOCK, S.; STECKLER, E. Visionaries and wayfinders: deliberate and emergent pathways to vision in social entrepreneurship. **Journal of Business Ethics**, v. 133, n. 4. 2014.

WATSON, T. J. Entrepreneurship in action: bringing together the individual, organizational and institutional dimensions of entrepreneurial action. **Entrepreneurship & Regional Development: An International Journal**. 2013.

WORSHAM, E. L. Reflections and insights on teaching social entrepreneurship: an interview with Greg Dees. **Academy of Management Learning & Education**, v. 11, n. 3, 2012.

YÁÑEZ, J. L.; MORENO, M. S. Levers for sustainable improvement of Spanish schools in challenging contexts. **Journal of Educational Change**, v. 14, n. 2. 2013.

YESSOUFOU, A. W.; BLOK, V.; OMTA, S. W. F. The process of entrepreneurial action at the base of the pyramid in developing countries: a case of vegetable farmers in Benin. **Entrepreneurship & Regional Development**. 2017.

YIRENKYI-BOATENG, S. Towards a critical realist perspective on African conflicts. **International Journal of African Renaissance Studies**, v. 11, n. 1. 2016.

ZACCARELLI, L. M.; GODOY, A. S. “Deixa eu te contar uma coisa...”: Possibilidades do uso de narrativas e sua análise nas pesquisas em organizações. **Revista Gestão Organizacional**. 2013.

ZANITTI, F. F. M. **Sustentabilidade do projeto Comunidade de Aprendizagem**. Casos de Implementação. 2015.

ZAHRA, S. A. The virtuous cycle of discovery and creation of entrepreneurial opportunities. **Strategic Entrepreneurship Journal**, Thousand Oaks, v. 2, n. 3, p. 243-257, set. 2008.

ZAHRA, S. A.; GEDAJLOVIC, E.; NEUBAUM, D. O.; SHULMAN, J. M. A typology of social entrepreneurs: motives, search processes and ethical challenges. **Journal of Business Venturing**, v. 24, n. 5. 2009.

ZHANG, J.; HONG, H. Y.; SCARDAMALIA, M.; TEO, C. L.; MORLEY, E. A. Sustaining knowledge building as a principle-based innovation at an elementary school. **Journal of the Learning Sciences**, v. 20, n. 2. 2011.

ZIEGLER, R.; SCHULZ, S.; RICHTER, L.; SCHRECK, M. Following Gandhi: social entrepreneurship as a non-violent way of communicating sustainability challenges. **Sustainability**, v. 6, n. 2. 2014.

ZHU, C. How innovative are schools in teaching and learning? A case study in Beijing and Hong Kong. **The Asia-Pacific Education Researcher**. 2013.

APÊNDICE A – Roteiros de entrevista

Aluno:

1. Conte-me sobre você, seu nome, idade e formação.
2. Conte-me sobre o projeto, sua história, sobre como surgiu a ideia e quais foram as atividades desempenhadas.
3. O que te motivou a participar e/ou criar o projeto? Como você se sentiu participando do projeto?
4. Quais foram os aprendizados obtidos? Você passou a se sentir mais autoconfiante?
5. Participar desse projeto te tornou mais confiante e motivado para se engajar em novas ações sociais?
6. Houve um trabalho cooperativo entre professores e alunos? E entre os próprios colegas? Conte-me sobre sua interação com os demais participantes do projeto e como poderia descrever as relações que mantiveram.
7. Como se deu a relação com a comunidade?
8. Quais recursos foram necessários para a execução do projeto (material, capital, humano)? Vocês tiveram algum apoio?
9. Quais resultados foram obtidos com esse projeto?
10. Vocês buscaram coletar informações a respeito do que as pessoas acharam do projeto (impacto social)?
11. O que se pretendia alcançar foi possível realizar? Se não, por quê? O que seria necessário realizar para alcançar?
12. O projeto ainda é executado? Se sim, você continua atuando?
13. O que você achou das experiências vividas? O que você mais gostou de fazer?
14. Quais foram os desafios encontrados?
15. Trabalhar com projetos sociais torna o processo de aprendizagem mais interessante e dinâmico para você ou preferiria aprender de outra forma? Justifique.
16. Já participou de outros projetos e ações sociais anteriormente? Fale sobre.
17. Qual a relação da equipe do projeto com os demais projetos premiados e com a Criativos da Escola? Criou-se uma rede? Se sim, como é a relação de vocês?
18. Depois da participação nesse projeto, você chegou a se envolver em outra iniciativa/projeto social, ou pretende participar de alguma?
19. Na sua opinião, a educação deve preparar crianças e jovens para ser agentes de transformações no mundo? Como a educação pode contribuir para gerar transformação social?

Professor:

1. Conte-me sobre você, sua idade, formação e experiência/trajetória.
2. Conte-me sobre como foi desenvolvido o projeto junto aos alunos. Descreva o histórico, o processo de desenvolvimento e implementação.
3. O que você sentiu ao estar desenvolvendo essas atividades? Quais as motivações presentes no desenvolvimento dessas ações?
4. Quais as competências e os conhecimentos priorizados nessas atividades para o desenvolvimento dos alunos?
5. Descreva a participação do aluno e do professor no processo. Como se deu essa relação?
6. Os alunos apresentaram engajamento na ação e demonstraram atitudes positivas? Você identificou mudanças/melhorias de atitudes por parte dos alunos? Comente sobre.
7. Como foram mobilizados os recursos? Quais foram os recursos necessários? Quem contribuiu e como?
8. Houve apoio da gestão? Comente.
9. Como se deu a relação com a comunidade?
10. Quais resultados foram obtidos com esse projeto? Descreva-os.
11. O que se pretendia alcançar foi possível realizar? Se não, porquê? O que seria necessário realizar para alcançar?
12. O projeto ainda é executado? Existem objetivos/expectativas para o futuro?
13. Você considera o projeto como algo inovador? Comente sobre.
14. Quais os principais desafios e dificuldades encontradas no processo?
15. Qual a relação da equipe do projeto com os demais projetos premiados e com a Criativos da Escola? Criou-se uma rede? Se sim, como é a relação de vocês?
16. Em relação ao processo de ensino aprendizagem do aluno, busca-se desenvolver metodologias ativas?
17. Na sua opinião, quais os benefícios da aprendizagem com base em projetos sociais?
18. Na sua opinião, como a educação pode contribuir para gerar transformação social?

Organização social:

1. Conte-me sobre você, seu trabalho e o Criativos da Escola.
2. Como o Criativos contribui no desenvolvimento desses projetos?
3. Quais as etapas de desenvolvimento dos projetos?
4. Quais características priorizadas para um projeto ser reconhecido e premiado?
5. Como vocês avaliam esses projetos e os impactos gerados?
6. Sobre o Missão Galo e o Células Motivadoras, como se deu a relação entre o Criativos e os projetos? Qual o apoio oferecido? Em qual etapa o Criativos teve maior envolvimento?
7. Foi possível identificar o protagonismo dos estudantes? O que você destacaria desses projetos?
8. Quais os impactos gerados pelos projetos? Qual a percepção do Criativos sobre essa questão?
9. O Criativos chegou a ter contato com a gestão escolar e os outros atores? Se sim, qual a percepção deles e o envolvimento no processo?
10. Como você percebe os benefícios para a vida dos estudantes a partir do envolvimento e o trabalho do Criativos? E o envolvimento na realização dos projetos?
11. Como é a relação após a premiação com os projetos?
12. Qual a sua opinião sobre estudantes atuando como agentes de transformações e o que é necessário para que isso ocorra?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO E ECONOMIA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Ações Empreendedoras Sociais na Educação: Histórias de Formação e Transformação no Contexto de Inovação Educacional”, sob responsabilidade da pesquisadora Elisa Pereira Murad. Trata-se de um estudo que busca investigar e analisar as ações empreendedoras sociais no contexto de inovação educacional, comprometidas com uma educação que gera transformação social. Assim, contribuirá para o entendimento de como ocorre o desenvolvimento de ações com propósito de gerar melhorias e inovações na educação bem como transformações na comunidade.

Esta pesquisa será realizada com os atores envolvidos, por meio de um roteiro de entrevista, a qual será gravada. Esclareço que para sua participação não haverá recebimento de qualquer vantagem financeira e também não haverá despesa, mas caso ocorra haverá o ressarcimento. Sua participação não trará qualquer benefício direto a você, mas irá contribuir para que seja possível analisar as ações empreendidas pelos participantes envolvidos no projeto, e assim possibilitar a construção de novos conhecimentos com foco em gerar melhorias na educação e transformações sociais.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, sendo garantido seu anonimato. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Não há previsão de nenhum risco gerado pela sua participação na pesquisa, mas caso você sofra algum dano e/ou constrangimento decorrente da pesquisa, você será indenizado conforme art. 9º da Res. 510/2016.

A entrevista só será iniciada após a leitura e concordância com o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) que será realizado em duas vias, sendo uma para os pesquisadores e outra entregue para o voluntário(a). Em caso de alguma dúvida sobre a pesquisa, entre em contato com a pesquisadora pelo e-mail murad.elisa@gmail.com ou pelo telefone: (12) 99741-5122.

Em caso de dúvidas quanto aos seus direitos como voluntário(a) de pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos na Pró-Reitoria de Pesquisa, Campus Universitário – UFLA, Caixa Postal 3037 – Lavras – MG – 37.200-000. Tel: (35) 3829- 5182.

Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, caso não se sinta confortável para responder as perguntas.

Agradecemos pela importante contribuição.

Eu _____
certifico que, tendo lido as informações acima e estando esclarecido(a) de todos os itens, estou de acordo com a realização do estudo.

_____, _____ de _____ de 20____.

NOME (legível) _____

ASSINATURA _____