

UM CORPO DOCENTE EM (RE) AÇÃO NA (RE)CONSTRUÇÃO DE DIÁLOGOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM COM UMA COMUNIDADE ESCOLAR EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE

ERY JARDIM

Universidade La Salle (Unilasalle), Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil

IDIO FRIDOLINO ALTMANN

Universidade La Salle (Unilasalle), Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil

INGRIDI VARGAS BORTOLASO

Universidade La Salle (Unilasalle), Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil

PAULO FOSSATTI

Universidade La Salle (Unilasalle), Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil

RESUMO: Este estudo explora a construção de currículos e atividades educacionais mais aderentes às realidades das comunidades escolares em situação de vulnerabilidade. O objetivo é a revisão destes currículos para promover práticas educacionais alinhadas com as possibilidades de aprendizagem necessárias para as comunidades escolares resolverem problemas conectados ao seu dia a dia. A metodologia aplicada na busca por estas práticas foi a investigação de abordagem qualitativa do tipo exploratória, aplicando-se o estudo de caso (Yin, 2018) complementado pela técnica de coleta de dados no grupo focal da comunidade de aprendizagem (Morgan, 1996; Patton, 2015). Os resultados indicam a criação de “esteiras educativas” que promovem a integração entre currículos, habilidades e competências, com impacto positivo na comunidade escolar, destacando-se como uma alternativa eficaz para modernizar a educação e promover a equidade.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do Corpo Docente; Multidisciplinaridade; Comunidades Escolares Vulneráveis; Ambientes Educacionais Resilientes.

INTRODUÇÃO

O cenário educacional global tem enfrentado transformações profundas, impulsionadas pela necessidade de adaptação às demandas sociais, econômicas e ambientais. Em 2015, a Declaração de *Incheon*, referendada por mais de 100 países, explicitou que “inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora” (UNESCO, 2015, p. 2). Estes avanços propostos passaram a ser medidos pela Organização das Nações Unidas - ONU (2016) por intermédio dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) organizados em três dimensões interconectadas: social, econômica e ambiental. A dimensão social aborda questões como erradicação da pobreza, saúde, educação e igualdade, buscando

melhorar a qualidade de vida e promover a inclusão. A dimensão econômica foca no crescimento sustentável, trabalho decente, inovação e redução das desigualdades. Já a dimensão ambiental prioriza a proteção dos ecossistemas, o combate às mudanças climáticas e a promoção de práticas sustentáveis. Essas dimensões trabalham em conjunto para alcançar um futuro mais justo, próspero e sustentável até 2030. A educação para o desenvolvimento sustentável foi apontada como um componente educacional chave por contribuir no despertar para a preservação ambiental dos jovens, proporcionando o desenvolvimento de competências que estão presentes em cidadãos globais conscientes de seu papel na sociedade. Em 2024, o *Pact for the Future* (ONU, 2024) ampliou essas metas, destacando a importância da educação inclusiva e digital, adaptada à economia digital. Habilidades tecnológicas e a alfabetização digital tornaram-se cada vez mais essenciais na Sociedade 5.0 (Kanbara *et al.*, 2022), e o aprendizado ao longo da vida passou a ser uma prioridade diante de um mercado dinâmico. O pacto também reforça a resiliência dos sistemas educacionais para enfrentar crises globais e promove a inclusão em ambientes educacionais, independentemente das circunstâncias sociais ou econômicas (ONU, 2024).

Este artigo se alinha ao *Pact for the Future* de 2024 e reconhece que o mundo passou por uma rápida transformação desde 2016, e que a educação deve acompanhar esse ritmo, respondendo eficazmente às novas realidades tecnológicas e sociais. Por meio de uma experiência realizada em uma escola municipal do Município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, localizada em uma comunidade de ocupação ilegal e com vulnerabilidades em todas as áreas básicas como saneamento, infraestrutura, segurança, saúde, empregabilidade, com necessidades de políticas educacionais que promovam a sustentabilidade, a justiça social e o desenvolvimento humano. Portanto, buscou-se implementar uma experiência que integrasse todas essas dimensões às novas demandas digitais e à urgência de preparar as gerações futuras para um mundo em constante mudança (ONU, 2024). Esta escola é um retrato de milhares de outras comunidades escolares espalhadas pelo Brasil. O presente estudo de caso, utilizando o grupo focal como coleta de dados, oferece uma alternativa inovadora para a elaboração de atividades educacionais, que estejam alinhadas à Base Nacional Comum Curricular BNCC (Brasil, 2017), destacando metodologias que potencializam o ensino e a aprendizagem. Realizado em parceria com a Rede Programa Escolas Associadas PEA-UNESCO (2020) e inspirado por iniciativas como EDUCASTEM 2030, Movimento *ScholasOccurrentes* (2024) e os Conceitos de *Visible Learning* (Hattie, 2009), o projeto se distingue pela abordagem colaborativa com a comunidade, docentes e aprendizes, promovendo o que há de mais atual para currículos educacionais e experiências de aprendizado.

INDICADORES ESCOLARES: ONDE ESTAMOS E PARA ONDE VAMOS

Adeptos dos dados abertos, todas as análises apresentadas aqui estão disponíveis em <https://bit.ly/3BrqKVK>.

As comunidades escolares em locais de alta demanda de políticas públicas básicas enfrentam uma série de desafios que comprometem o desempenho acadêmico

dos aprendizes e, conseqüentemente, de suas perspectivas em oportunidades futuras. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) coleta uma série de dados e os disponibiliza nas Pesquisas Estatísticas e Indicadores Educacionais (INEP, 2023), possibilitando inferir o grau de vulnerabilidade ou resiliência de comunidades educativas em todos os municípios brasileiros. Embora o INEP não colete informações diretas sobre a renda familiar, apresenta indicadores como o nível socioeconômico (NSE) de 4.944.929 estudantes das 66.217 escolas analisadas.

Quadro 1 - Descrição dos socioeconômicos dos estudantes

Nível	Descrição
I	Escolaridade dos Pais: Com 5º ano do fundamental incompleto. Infra para estudar: A maioria não possui mesa para estudar.
II	Escolaridade dos pais: Entre até o 5º ano do fundamental e ensino médio completo. Infra para estudar: Parte dos estudantes possui mesa para estudar.
III	Escolaridade dos pais: Entre o 5º ano do fundamental completo e ensino médio completo. Infra para estudar: Parte dos estudantes tem mesa para estudar, mas não a maioria.
IV	Escolaridade dos pais: Entre o 5º ano do fundamental completo e ensino médio completo. Infra para estudar: Alguns possuem mesa para estudar, mas não a maioria.
V	Escolaridade dos pais: Ensino médio completo e ensino superior completo. Infra para estudar: Parte significativa tem mesa para estudar.
VI	Escolaridade dos pais: Ensino médio e ensino superior completo. Infra para estudar: A maioria possui mesa para estudar.
VII	Escolaridade dos pais: Ensino médio e ensino superior completo. Infra para estudar: A maioria tem mesa para estudar e outros itens como <i>wi-fi</i> .
VIII	Escolaridade dos pais: Ensino superior completo. Infra para estudar: Todos possuem mesa para estudar, <i>wi-fi</i> e múltiplos recursos tecnológicos.

Fonte: Indicador de Nível Socioeconômico do SAEB 2019 (INEP, 2019).

Em 2023, o INEP atualizou este indicador NSE e apontou que 55,74% dos estudantes que frequentam as escolas estão nos 4 níveis mais baixos, dentre os 8 estabelecidos. Os níveis I, II e III representam 32,44% dos estudantes. A média do nível de enquadramento destas escolas é o IV, representadas por 23,3% das escolas com uma "nota" de 4,89. Segundo o INEP (2021, p. 12-13), os níveis estão descritos conforme

definido no Quadro 1. Descrição dos socioeconômicos dos estudantes e apontam para um recorte de escolaridade dos pais e infra para estudar.

Na escola onde o projeto-piloto foi realizado, o NSE é Nível IV (4,82), abrangendo 32% dos estudantes, enquanto 25,97% estão nos Níveis II (6,72%) e III (19,25%). Em Porto Alegre-RS, a média é 5,05, com 24 escolas no Nível IV (média 4,90, 29,41% dos estudantes) e 25 no Nível V (média 5,18, 27,55% dos estudantes). estudantes de NSE mais alto geralmente têm acesso a mais recursos, como tecnologia e apoio extracurricular, facilitando o aprendizado. Em contraste, estudantes de NSE mais baixo enfrentam desafios para obter esses recursos, prejudicando seu desempenho.

O NSE também influencia as expectativas educacionais: famílias com maior NSE incentivam o ensino superior, enquanto as de NSE mais baixo podem ter menos condições para apoiar essa trajetória. As escolas em regiões de NSE elevado tendem a ter melhor infraestrutura e docentes mais qualificados, enquanto escolas de NSE mais baixo enfrentam limitações, aumentando a desigualdade de oportunidades. estudantes de NSE mais baixo frequentemente lidam com adversidades sociais, afetando seu desempenho acadêmico e socioemocional. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) complementa esse panorama, revelando que escolas em áreas com NSE mais baixos carecem geralmente de suporte adequado, perpetuando as desigualdades educacionais (INEP, 2024a).

Outro indicador crítico é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que combina informações sobre o desempenho dos estudantes em avaliações padronizadas com as taxas de aprovação e reprovação nas escolas. Comunidades situadas nas faixas mais baixas do NSE apresentam IDEB mais baixo, refletindo as dificuldades enfrentadas em cada e no ambiente escolar, como a falta de recursos didáticos e a desmotivação dos estudantes diante de condições precárias de ensino (INEP, 2024a). Além disso, as taxas de abandono e reprovação escolar são maiores em comunidades de baixa renda. Essa situação está frequentemente relacionada à necessidade de trabalho precoce por parte dos estudantes, que precisam auxiliar no sustento familiar. A falta de suporte em casa, seja por questões de baixa escolaridade dos pais ou pela ausência de recursos como livros e acesso à *internet*, contribui para a dificuldade de acompanhar o conteúdo escolar (INEP, 2021). Em 2024b, o INEP atualizou este indicador e apontou uma média padronizada, nos Anos Iniciais, para português e matemática de 5,77 (máximo de 10) e uma taxa de aprovação de 97,65%. No Município de Porto Alegre-RS, Brasil, a média ponderada para português e matemática é 4,99 (máximo de 10) e uma taxa de aprovação de 93,29%. Na escola onde o projeto-piloto a média padronizada, nos Anos Iniciais, para português e matemática as notas não foram divulgadas para o período de 2023, mas, em períodos anteriores, sendo em 2017 a média ponderada de 4,8 (máximo de 10) e 2019 a média ponderada de 4,8 (máximo de 10), a taxa de aprovação de 85%.

Conforme INEP (2023), estes indicadores nos levam a uma análise sobre a Escola Piloto, onde observamos que o Nível Socioeconômico (NSE) dos estudantes, influencia diretamente a Taxa de Aprovação e o Índice de Desenvolvimento Básico (IDEB), INEP (2024b). estudantes com NSE (INEP, 2023) mais elevado, em média, apresentam uma taxa de aprovação superior a 90%, refletindo melhores condições de apoio familiar e

acesso a recursos educacionais. Por outro lado, em contextos em que o NSE é mais baixo, essa taxa pode cair para cerca de 75%, pois esses estudantes enfrentam maiores desafios, como falta de suporte pedagógico adequado e condições de estudo menos favoráveis. Essa disparidade também afeta o IDEB (INEP, 2024a) da escola, que em áreas de NSE (INEP, 2023) elevado pode alcançar índices acima de 7,5 (em uma escala de 0 a 10), enquanto escolas com estudantes de NSE mais baixo frequentemente registram IDEB em torno de 5,0. No entanto, com a implementação de programas de reforço escolar e assistência social, como acompanhamento psicológico e pedagógico, a Escola Piloto pode elevar tanto a taxa de aprovação quanto o IDEB. Nessas circunstâncias, escolas em contextos socioeconômicos mais desafiadores têm potencial para aumentar a taxa de aprovação em até 85% e elevar o IDEB para a faixa de 6,0 a 6,5, demonstrando que intervenções eficazes podem mitigar os impactos negativos do NSE e garantir um ensino de qualidade para todos os estudantes.

Por esse motivo, promovemos uma aproximação com a comunidade escolar da Escola Piloto, com foco na formação continuada de docentes, especialmente em contextos de vulnerabilidade. Esses educadores sabem que precisam estar preparados para atender às necessidades específicas de seus estudantes, oferecendo um ensino mais inclusivo e adaptado às realidades locais (INEP, 2023). Fortalecer a participação da comunidade escolar na gestão pode criar um ambiente colaborativo, onde pais, estudantes e docentes trabalham juntos para melhorar a qualidade da educação (INEP, 2023). A infraestrutura escolar em áreas de baixa renda enfrenta desafios como a falta de salas de aula adequadas, bibliotecas e acesso à *internet*, agravando as desigualdades educacionais (INEP, 2023). Estudantes dessas regiões enfrentam dificuldades como fome, falta de sono e estresse, comprometendo seu aprendizado (INEP, 2023). Além disso, muitos pais têm baixa escolaridade, dificultando o apoio nas tarefas escolares e exacerbando as desigualdades. A implementação de políticas públicas e investimentos em infraestrutura escolar são cruciais para reduzir essas disparidades (INEP, 2023). Visto que, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TICs), “[...] estão cada vez mais presentes em diversas áreas da sociedade e tendem, progressivamente, a ocupar um espaço nas práticas educativas, isso é algo irrefragável”, o que aponta para a necessidade de maior adaptação de escolas e comunidades vulneráveis (Fernandes *et al.*, 2022, p. 275). Nesta direção, o estudo revisita fases do trabalho docente, propondo uma ação colaborativa entre disciplinas, com foco em competências analógicas e digitais, letramento digital, inclusão e solução de problemas reais da comunidade escolar. Foram desenvolvidas “esteiras educativas”, alinhadas às bases curriculares e planos político-pedagógicos, utilizando a dialética e o estudo de caso como fundamentos. O impacto do projeto destaca a modernização das práticas educativas e sua expansão, promovendo uma educação inclusiva e relevante para os desafios do século XXI.

METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, utilizou-se uma abordagem qualitativa, tipo exploratória, com procedimento técnico de estudo de caso (Yin, 2018), onde buscou-se conhecer a realidade da escola estudada e seu entorno, baseado na experiência e vivência do corpo docente participantes da construção do conhecimento necessário

para a construção dos artefatos propostos. A técnica de coleta de dados do tipo grupo focal (Morgan, 1996; Patton, 2015), promoveu discussões aprofundadas e gerou reflexões significativas entre os participantes. O estudo de caso e o grupo focal foram especialmente eficazes quando da busca pelas percepções dos indivíduos que compartilhavam aquele contexto comum, neste caso, os docentes com ampla experiência em uma mesma unidade educacional. Entender as necessidades da comunidade de aprendizagem habilitou os docentes a usarem suas habilidades de forma mais assertiva para agirem como agentes de transformação (Arroyo, 2014).

A escolha desses docentes, das áreas de língua portuguesa, matemática, língua inglesa e ciências, foi fundamentada na perspectiva de Freire (1996), que valoriza a importância do diálogo e da participação de docentes diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e integrados à realidade social dos estudantes. A experiência desses docentes é um fator essencial para a efetiva análise e adaptação dos currículos e ementas das séries iniciais às necessidades específicas da comunidade escolar (Bell, 2010).

Foram realizados 10 encontros, com duração de 4 horas cada, totalizando 40 horas de trabalho coletivo. Durante os encontros, os participantes analisaram os currículos e ementas das séries iniciais e sugeriram intervenções e revisões, com o objetivo de a revisão destes currículos para promover práticas educacionais alinhadas com as possibilidades de aprendizagem necessárias para as comunidades escolares resolverem problemas conectados ao seu dia a dia. Essa prática de revisão curricular encontra suporte nos estudos de Earl (2003) e Hargreaves (2003), que destacam o papel dos docentes experientes na adaptação de currículos para refletir as necessidades e especificidades dos estudantes. Além da análise crítica dos documentos curriculares, os grupos focais possibilitaram a aplicação de intervenções que incluíram a incorporação de seções adicionais nos currículos, visando fortalecer a conexão entre o conteúdo pedagógico e o contexto comunitário. A metodologia dialógica utilizada nos encontros favoreceu uma construção coletiva das intervenções, conforme defendido por Freire (1996), enfatizando a importância de um currículo que seja não apenas prescritivo, mas que reflita a realidade vivida pelos estudantes e seus contextos socioculturais.

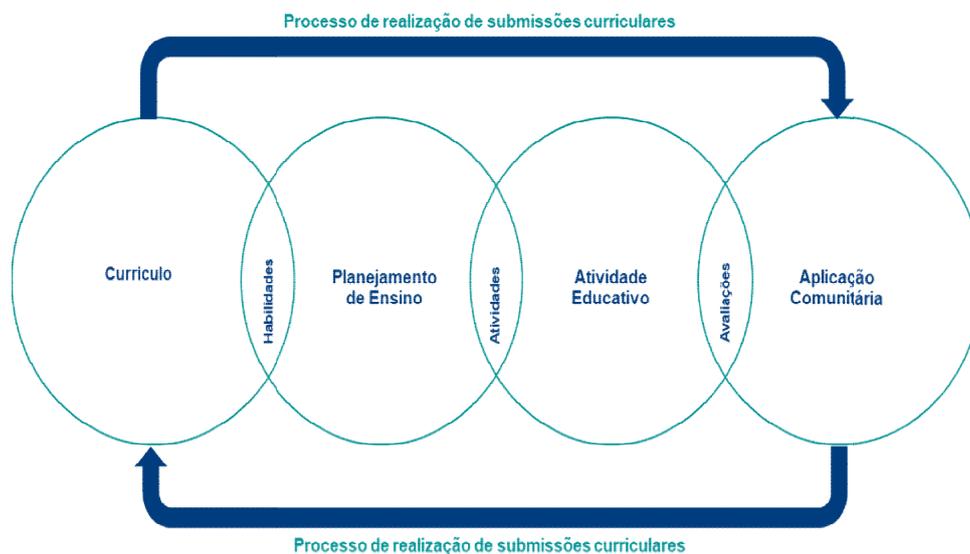
Este processo colaborativo permitiu que os docentes atuassem como agentes transformadores do currículo (Savery, 2015), alinhando o conteúdo pedagógico às demandas específicas da comunidade, o que, segundo Hargreaves (2003), promove uma maior eficácia nas práticas educacionais e na aprendizagem dos estudantes.

PROCESSO DA EXPERIÊNCIA

Durante as observações e reuniões com os docentes, foi mapeado um processo que envolveu diretamente a lógica de submissão e atualização dos currículos, seguindo as diretrizes solicitadas pela Secretaria de Educação de Porto Alegre-RS, consoante a BNCC (Brasil, 2017), conforme ilustra a Figura 1. Processo mapeado durante observações e reuniões com docentes. O objetivo central era alinhar o planejamento de ensino com as habilidades essenciais propostas pela BNCC (Brasil, 2017), garantindo que as atividades educativas fossem planejadas para refletir competências específicas que

promovessem o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao longo do processo, foi enfatizado que a avaliação das atividades deveria não apenas medir o desempenho individual dos estudantes, mas também gerar um impacto positivo para toda a comunidade escolar local. Destacou-se a importância de criar indicadores que pudessem demonstrar de forma clara e objetiva como a implementação curricular estaria contribuindo para a melhoria do ambiente educacional, fortalecendo o vínculo entre escola, estudantes e a comunidade. Esse processo de avaliação contínua e reflexiva proporcionou um ajuste constante no planejamento, garantindo que as práticas pedagógicas fossem dinâmicas, inclusivas e diretamente voltadas para atender às necessidades e demandas reais da escola, sempre focadas na transformação social e no crescimento coletivo.

Figura 1 - Processo mapeado durante observações e reuniões com docentes



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Este processo enfatiza o que propomos na Educação 6.0, que em sua essência, visa integrar as dimensões fundamentais da aprendizagem com um foco em práticas educacionais contemporâneas que preparem os estudantes para os desafios do século XXI. Essa proposta avança, como ilustrado na Figura 2. Trilha de análise de formação construída pela comunidade escolar, os temas abordados foram a alfabetização e letramento, práticas para a vida, escolarização e socialização, múltiplas inteligências, intencionalidade e evidência, além de *Hard, Soft, Re eUp skills*.

Figura 2 - Trilha de análise de formação construída pela comunidade escolar



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A seguir, na proposta dos extremos entre o tradicional e o atual, conforme demonstra o Quadro 2 - Progressão do Tradicional para a Educação 6.0, com as dimensões em um continuum, onde cada coluna reflete o avanço em direção a uma educação integral e carregada de propósito, que denominamos de Educação 6.0.

Quadro 2 - Progressão do Tradicional para a Educação 6.0

Dimensão	Educação Tradicional (20%)	Educação Inovadora (40%)	Educação Holística (60%)	Educação 5.0 (80%)	Educação 6.0 (100%)
Alfabetização e Letramento	Foco na decodificação básica e compreensão de texto	Expansão para a interpretação crítica e reflexão	Integração de mídias digitais e multiliteracias (Kress, 2003)	Competências digitais e multilíngues (Cope; Kalantzis, 2000)	Alfabetização crítica, digital e global, desenvolvendo o pensamento crítico e habilidades analíticas (Freire, 1987)

Continua...

Escolarização e Socialização	Estrutura rígida e hierárquica de ensino	Educação centrada no estudante e nas habilidades sociais	Enfoque colaborativo e interdisciplinar (Vygotsky, 1978)	Integração social e ética nas práticas educativas	Educação cidadã, voltada para a colaboração global e inclusão social (Mezirow, 1996)
Intencionalidade e Evidências	Metodologias expositivas, evidências limitadas a resultados quantitativos	Avaliações diagnósticas e formativas baseadas em observação	Avaliação contínua e personalização do aprendizado (Huba; Freed, 2000)	Aprendizagem baseada em projetos com foco em soluções reais (Brown; Collins, 1992)	Ensino com intencionalidade, evidenciado por impactos sociais, ambientais e pessoais (McMillan, 2014)
Práticas para a Vida	Conteúdos teóricos distantes da prática cotidiana	Projetos que simulam a realidade, mas sem impacto direto	Aprendizado situado, conectando teoria e prática (Lave; Wenger, 1991)	Educação para sustentabilidade e cidadania global (Sterling, 2010)	Práticas que integram educação, cidadania e desenvolvimento de habilidades práticas para a vida (Reis, 2019)

Continua...

Múltiplas Inteligências	Foco nas inteligências linguísticas e lógico-matemáticas (Gardner, 1983)	Exploração de múltiplas inteligências, mas com pouca integração nas práticas	Integração de diferentes estilos de aprendizado e habilidades sociais	Desenvolvimento de inteligência emocional e competências socioemocionais (Goleman, 1995)	Potencialização de múltiplas inteligências com uso de IA e personalização (Gardner, 2011)
Hard/Soft, Re/Up Skills	Ênfase em habilidades técnicas	Introdução de <i>Soft Skills</i> , mas ainda com foco em competências técnicas	Formação integrada de <i>Hard e Soft Skills</i> (Robinson, 2001)	Educação voltada para o desenvolvimento de <i>Reskilling e Upskilling</i>	Educação contínua, flexível e adaptável às mudanças do mercado global (OECD, 2019)

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

ANÁLISE DAS DIMENSÕES

O bloco “Análise das Dimensões” aborda a evolução da Educação 6.0, destacando a transição para uma alfabetização crítica (Freire, 1987) e a escolarização como processo social (Vygotsky, 1978). A intencionalidade do ensino é guiada por evidências práticas e projetos com impacto social, baseando-se em metodologias como o *Design-Based Research* (Brown; Collins, 1992). Além disso, explora o aprendizado situado (Lave; Wenger, 1991) e as múltiplas inteligências (Gardner, 1983), integrando *Hard e Soft Skills*, com foco na adaptação às mudanças do mercado (Robinson, 2001; OECD, 2019), sempre com avaliações formativas e contínuas.

Alfabetização e Letramento: A transição de uma alfabetização focada na decodificação para uma abordagem crítica reflete as ideias de Freire (1987), que vê a alfabetização como ferramenta de libertação. A Educação 6.0 vai além das habilidades básicas, promovendo uma alfabetização crítica que capacita os estudantes a analisarem as informações no mundo digital. Cope e Kalantzis (2000) destacam a relevância das multiliteracias no contexto digital, essenciais para a Educação 6.0, que integra diferentes letramentos e promove a cidadania global.

Escolarização e Socialização: Vygotsky (1978) afirma que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social. Na Educação 6.0, a escolarização vai além da transmissão de conhecimento, sendo um processo de socialização global com foco em ética e cidadania. Essa abordagem colaborativa e social reflete as ideias de Mezirow (1996) sobre a aprendizagem transformadora, que destaca a reflexão crítica como central, promovendo a ação social como resultado da educação.

Intencionalidade e Evidências: A intencionalidade no ensino envolve criar atividades com propósito claro e medir seus impactos. McMillan (2014) argumenta que as evidências devem refletir o progresso integral dos estudantes, não apenas números. A Educação 6.0 aplica essas evidências de forma prática, utilizando metodologias como *Design-Based Research* (Brown; Collins, 1992), ajustando práticas educacionais com base em resultados reais. O ensino intencional é conectado a projetos de impacto social e ambiental, garantindo relevância para os estudantes e suas comunidades.

Práticas para a Vida: A teoria do “aprendizado situado” de Lave e Wenger (1991) defende que o conhecimento é adquirido no contexto da aplicação prática. Sterling (2010) expande essa ideia ao discutir a educação para a sustentabilidade, essencial na Educação 6.0, que envolve a aplicação de habilidades para a cidadania ativa e a resolução de desafios globais, como as mudanças climáticas. A integração dessas práticas no cotidiano dos estudantes é fundamental para criar soluções práticas com impacto social direto.

Múltiplas Inteligências: Gardner (1983) apresentou a teoria das múltiplas inteligências, desafiando o foco tradicional nas habilidades lógico-matemáticas e linguísticas. Na Educação 6.0, essas inteligências são potencializadas por tecnologias emergentes, permitindo uma aprendizagem personalizada. Gardner (2011) também discute o impacto da geração digital, destacando a adaptação do ensino às novas formas de interação e cognição trazidas pela tecnologia. A Educação 6.0 utiliza Inteligência Artificial e outras ferramentas para otimizar o desenvolvimento das múltiplas inteligências de cada estudante.

Hard/Soft, Re/Up Skills: A integração de *Hard Skills* (competências técnicas) e *Soft Skills* (competências interpessoais e emocionais) é crucial em um mundo globalizado e em transformação. Robinson (2001) defende que a criatividade deve ser essencial no currículo moderno, unindo habilidades técnicas com inovação e pensamento crítico. A Educação 6.0 promove aprendizado contínuo, onde *Re-skilling* e *Up-skilling* são fundamentais para a adaptação às rápidas mudanças do mercado e inovações tecnológicas. A OECD (2019) ressalta a necessidade de uma educação flexível e adaptável, essencial para o futuro das profissões.

A integração de diferentes tipos de avaliação é fundamental para medir o progresso em várias dimensões. Black e William (1998) destacam que a avaliação formativa é essencial para fornecer *feedback* contínuo e ajustar práticas pedagógicas e o aprendizado dos estudantes. McMillan (2014) reforça a importância das avaliações criteriosas e normativas, afirmando que a Educação 6.0 exige uma combinação dessas abordagens para monitorar o aprendizado técnico e socioemocional. Andrade (2010) e Huba e Freed (2000) defendem o uso de plataformas digitais para personalizar as avaliações e dar *feedback* imediato. Esse modelo se alinha à autenticação da aprendizagem proposta por Wiggins (1990), que foca na avaliação de habilidades em contextos reais. A avaliação na Educação 6.0 não só mede o conhecimento, mas também promove uma reflexão contínua sobre o impacto social e ambiental das ações dos estudantes, crucial para formar cidadãos globais (Sadler, 1989; McMillan, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil enfrenta uma crise educacional, marcada por desigualdades regionais, baixo desempenho acadêmico (INEP, 2022) com acentuada falta de infraestrutura. Contudo, essa crise representa uma oportunidade para repensar o modelo educacional e implementar um modelo de Educação 6.0, que integra tecnologias inovadoras e habilidades socioemocionais. A Educação 6.0 amplia o conceito tradicional de alfabetização, incorporando habilidades multiliterárias e promovendo o aprendizado crítico, como propôs Freire (1987), além de estimular a reflexão e preparar indivíduos para atuar na sociedade global. A reflexão sobre o cenário educacional no Brasil e as oportunidades de transformação com base na Educação 6.0, nos levaram até o objetivo da revisão dos currículos educacionais para um alinhamento com as realidades vividas na comunidade escolar onde o grupo focal foi desenvolvido, conectando seis dimensões da educação: alfabetização e letramento, escolarização e socialização, intencionalidade e evidências, práticas para a vida, múltiplas inteligências e habilidades *Hard, Soft, Re-skilling* e *Up-skilling*, onde a Educação 6.0 se propõe a criar um sistema educacional adaptável e alinhado às necessidades contemporâneas.

A Educação 6.0 é orientada por evidências, propondo ajustes contínuos nas estratégias pedagógicas, tornando o ensino mais eficaz. As práticas educacionais são ligadas à vida dos estudantes, com foco em sustentabilidade e resolução de problemas, como sugere *Anchored Instruction* (CTGV, 1990). Além disso, valoriza as múltiplas inteligências, conforme Gardner (1983), promovendo o desenvolvimento de habilidades técnico-cognitivas e socioemocionais, com preparação para o mercado de trabalho por meio de *re-skilling* e *up-skilling*. A transformação do sistema educacional brasileiro com base na Educação 6.0 exige um compromisso coletivo com reformas, incluindo investimentos em infraestrutura, capacitação docente contínua e políticas públicas que promovam inovação e equidade. Implementar a Educação 6.0 permitirá ao Brasil melhorar seus resultados educacionais e formar uma geração de estudantes preparados para enfrentar os desafios globais do século XXI. Para tal, “um caminho possível seria a defesa da escola pública, do ensino para todos e do conhecimento em pleno sentido, que não seja para fins úteis e técnicos, além da luta para haver igualdade de oportunidades e de condições.” (Firmino, 2022, p. 229).

Quadro 3 - Dimensões da trilha de análise de formação dos docentes

Dimensão	Descrição
Alfabetização e Letramento	Desenvolvimento de habilidades multiliterárias com tecnologias plugadas e desplugadas. Enfoque em alfabetização crítica e global.

Continua...

Escolarização e Socialização	Formação de cidadãos críticos, com foco em questões sociais e culturais. Utilização da teoria Transformative Learning.
Intencionalidade e Evidências	Ensino baseado em evidências, utilizando ciclos de avaliação e ajuste contínuos. Metodologia: <i>Design-Based Research</i> (DBR).
Práticas para a Vida	Educação voltada para a vida e o trabalho, conectando o aprendizado a problemas reais e sustentabilidade. Uso do <i>Anchored Instruction</i> .
Múltiplas Inteligências	Valorização das múltiplas inteligências e personalização do ensino para maximizar o potencial técnico e socioemocional.
Hard/Soft Skills, Re-skilling e Up-skilling	Foco no desenvolvimento contínuo de <i>hard</i> e <i>soft skills</i> , incluindo <i>re-skilling</i> e <i>up-skilling</i> , para adaptação às demandas do mercado.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

As dimensões da trilha de análise para a formação de docentes, no âmbito da Educação 6.0, evidenciam uma abordagem pedagógica e metodológica alinhada às demandas contemporâneas. Essas dimensões integram alfabetização multiliterária, formação crítica, práticas pedagógicas baseadas em evidências, aprendizado conectado à vida, valorização das múltiplas inteligências e desenvolvimento contínuo de habilidades. Juntas, promovem um modelo formativo que não apenas atende às exigências do mercado, mas também fomenta uma educação contextualizada, equitativa e transformadora. Ao incorporar essas dimensões, o currículo torna-se mais significativo, adaptado às demandas sociais, culturais, ecológicas e econômicas, preparando estudantes, docentes e comunidades para enfrentarem os desafios locais de forma eficaz e consciente.

Artigo recebido em: 30/09/2024

Aprovado para publicação em: 04/12/2024

A TEACHING STAFF IN (RE)ACTION IN THE (RE)CONSTRUCTION OF TEACHING AND LEARNING DIALOGUES WITH A SCHOOL COMMUNITY IN A VULNERABLE SITUATION

ABSTRACT: This study explores the construction of curricula and educational activities that better align with the realities of school communities in vulnerable situations. The objective is to revise these curricula to promote educational practices aligned with the learning opportunities necessary for school communities to solve problems connected to their daily lives. The methodology applied in the search for these practices was a qualitative exploratory approach, utilizing a case study (Yin, 2018) complemented by the data collection technique of focus groups within the learning community (Morgan, 1996; Patton, 2015). The results indicate the creation of "educational pathways" that foster integration between curricula, skills, and competencies, with a

positive impact on the school community, standing out as an effective alternative to modernize education and promote equity.

KEYWORDS: Teacher Training; Multidisciplinary; Vulnerable School Communities; Resilient Educational Environments

UN CUERPO DOCENTE EN (RE)ACCIÓN EN LA (RE)CONSTRUCCIÓN DE DIÁLOGOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE CON UNA COMUNIDAD ESCOLAR EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD

RESUMÉN: Este estudio explora la construcción de currículos y actividades educativas más adaptadas a las realidades de las comunidades escolares en situación de vulnerabilidad. El objetivo es revisar estos currículos para promover prácticas educativas alineadas con las oportunidades de aprendizaje necesarias para que las comunidades escolares resuelvan problemas relacionados con su vida cotidiana. La metodología aplicada en la búsqueda de estas prácticas fue un enfoque cualitativo de tipo exploratorio, utilizando el estudio de caso (Yin, 2018) complementado con la técnica de recolección de datos a través de grupos focales dentro de la comunidad de aprendizaje (Morgan, 1996; Patton, 2015). Los resultados indican la creación de "camino educativos" que promueven la integración entre currículos, habilidades y competencias, con un impacto positivo en la comunidad escolar, destacándose como una alternativa eficaz para modernizar la educación y promover la equidad.

PALABRAS CLAVE: Capacitación Docente; Multidisciplinariedad; Comunidades Escolares Vulnerables; Entornos Educativos Resilientes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, H. L. Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. **Theory Into Practice**, v. 48, n. 1, p. 36-45, 2010. Disponível em: https://digitalcommons.lib.uconn.edu/nera_2010/25. Acesso em: 26 ago. 2024.

ARROYO, M. G. **Escola e Exclusão Social**: Educação como Direito. Petrópolis: Vozes, 2014.

BELL, S. Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. The Clearing House: **A Journal of Educational Strategies**, Issues and Ideas, v. 83, n. 2, p. 39-43, 2010. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00098650903505415?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 26 ago. 2024.

BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, **Policy & Practice**, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998. Disponível em:

JARDIM, E.; ALTMANN, I. F.; BORTOLASO, I. V.; FOSSATI, P.

<https://www.semanticscholar.org/paper/Assessment-and-Classroom-Learning-Black-Wiliam/16141e08389aff8546421d3276c4c33a65c69944>. Acesso em: 26 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 ago. 2024.

BROWN, A. L.; COLLINS, A. Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. **The Journal of the Learning Sciences**, v. 2, n. 2, p. 141-178, 1992. Disponível em: <http://www.cs.uml.edu/ecg/projects/cricketscience/pdf/brown-1992-design-experiments.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2024.

COGNITION AND TECHNOLOGY GROUP AT VANDERBILT (CTGV). Anchored instruction and its relationship to situated cognition. **Educational Researcher**, v. 19, n. 6, p. 2-10, 1990. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X019006002>.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

EARL, L. M. Assessment as learning: using classroom assessment to maximize student learning. **Thousand Oaks**: Corwin Press, 2003. Disponível em: <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=4159>. Acessado em: 30 Set. 2024.

FERNANDES, A. N. *et al.* O uso das tecnologias digitais em atividades extensionistas num contexto pandêmico do leste fluminense. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 1, p. 264–279, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/71180>. Acesso em: 28 set. 2024.

FIRMINO, I. K. S. Neoliberalismo: escola como reprodutora das desigualdades. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 1, p. 218–233, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/70661>. Acesso em: 28 set. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, H. **Frames of Mind**: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books, 1983.

GARDNER, H. **The App Generation**: How Today's Youth Navigate Identity, Intimacy, and Imagination in a Digital World. New Haven: Yale University Press, 2011.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

HARGREAVES, A. *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: **Teachers College Press**, 2003. Disponível em: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=465314>. Acessado em: 30 Set. 2024.

HATTIE, J.A. C. **Visible learning**: a synthesis of meta-analyses relating to achievement. Abingdon: Routledge, 2009.

HUBA, M. E.; FREED, J. E. **Learner-centered assessment on college campuses**: Shifting the focus from teaching to learning. Allyn and Bacon, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Indicador de nível socioeconômico SAEB 2019: nota técnica**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/indicador_nivel_socioeconomico_saeb_2019_nota_tecnica.pdf. Acesso em: 25 jun. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Infográfico PISA 2022: Brasil**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/infografico_pisa_2022_brazil.pdf. Acesso em: 30 set. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Nível Socioeconômico (Inse)**, 2023. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>. Acesso em 28 Set. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **IDEB**, 2024a. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 28 Set. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2024b. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 28 Set. 2024.

KANBARA S. *et al.* (Ed.). **Society 5.0, Digital Transformation and Disasters**: Past, Present and Future. Kindle ed. London: Springer, 2022.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge, 2003.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning**: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

JARDIM, E.; ALTMANN, I. F.; BORTOLASO, I. V.; FOSSATI, P.

MCMILLAN, J. H. **Classroom assessment**: Principles and practice for effective standards-based instruction. 6th ed. Pearson, 2014.

MEZIRROW, J. **Transformative Learning**: Theory to Practice. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

MORGAN, D. L. **Focus groups as qualitative research**. Sage publications, 1996.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Skills Outlook 2019**: Thriving in a Digital World. Paris: OECD Publishing, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transforming Our World**: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Nova Iorque, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Pact for the future**. Nova Iorque, 2024. Disponível em: <https://www.un.org/en/summit-of-the-future>. Acesso em: 25 set. 2024.

PATTON, M. Q. **Qualitative research & evaluation methods**. 4. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2014. 832 p. ISBN 978-1412972123.

REIS, P. **Metodologias do Design e a Design Science Research**. Artigos Técnicos. UFRJ, 2019.

ROBINSON, K. **Out of Our Minds**: Learning to be Creative. West Sussex: Capstone, 2001.

SADLER, D. R. Formative assessment and the design of instructional systems. **Instructional Science**, v. 18, n. 2, p. 119-144, 1989. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00117714>. Acesso em: 26 set. 2024.

SAVERY, J. R. Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. **Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning**, v. 1, n. 1, p. 9-20, 2015. Disponível em: <https://docs.lib.purdue.edu/ijpbl/vol1/iss1/3/>. Acesso em: 26 ago. 2024.

SCHOLAS OCCURRENTES. **Movimento Scholas Occurrentes**. Disponível em: <https://scholasoccurrentes.org/pt/>. 2024 Acesso em: 29 set. 2024.

STERLING, S. **Sustainable Education**: Re-visioning Learning and Change. Devon: Green Books, 2010.

UNESCO. **Declaração de Incheon**: Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon, República da Coreia, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 25 jun. 2024.

UNESCO. **Rede de Escolas Associadas da UNESCO**: *guia para membros*. ED-2019/WS/3. 2020. 16 p. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368992_por. Acesso em: 29 set. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society**: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WIGGINS, G. **The case for authentic assessment**. Practical Assessment, Research & Evaluation, v. 2, n. 2, 1990.

YIN, R. K. **Case study research and applications**: Design and methods. 6. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2018.

ERY JARDIM: Doutorando em Educação (Bolsista CAPES/PROSUP). Universidade La Salle - Unilasalle, Canoas/RS, Brasil. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos da mesma Universidade.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5035-3144>
E-mail: ery.jardim@unilasalle.edu.br

IDIO FRIDOLINO ALTMANN: Doutorando (Bolsista CAPES/PROSUP) e Mestre em Educação pela Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos e do Catalisa - Grupo de Pesquisa em Cultura de Inovação, Empreendedorismo e Tecnologia na Educação e Memória Social, ambos da mesma Universidade.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5420-6894>
E-mail: idio.altmann0075@unilasalle.edu.br

INGRIDI VARGAS BORTOLASO: Doutora em Administração pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Docente do PPG de Educação e Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa: Catalisa - Grupo de Pesquisa em Cultura de Inovação, Empreendedorismo e Tecnologia na Educação e Memória Social, da mesma Universidade.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4881-1091>
E-mail: ingridi.bortolaso@unilasalle.edu.br

PAULO FOSSATTI: Pós-Doutor em Ciências da Educação. Pesquisador e docente do PPG Educação desta universidade da Universidade La Salle - Unilasalle, Canoas/RS, Brasil. Bolsista Pesquisador Produtividade CNPq. Conselheiro Nacional de Educação. Líder do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contexto.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9767-5674>
E-mail: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br

JARDIM, E.; ALTMANN, I. F.; BORTOLASO, I. V.; FOSSATI, P.

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto
(*Open Archives Initiative - OAI*).