

Professor Empreendedor: do mito ao fato

Belmiro Nascimento
Lucia Giraffa



Professor empreendedor: do mito ao fato

**Belmiro Nascimento
Lucia Giraffa**

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Presidente:

José Quadros dos Santos

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Reitor:

Evaldo Antonio Kuiava

Vice-Reitor:

Odacir Deonísio Graciólli

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Juliano Rodrigues Gimenez

Pró-Reitora Acadêmica:

Flávia Fernanda Costa

Chefe de Gabinete:

Gelson Leonardo Rech

Coordenadora da Educs:

Simone Côrte Real Barbieri

CONSELHO EDITORIAL DA EDUCS

Adir Ubaldó Rech (UCS)

Asdrubal Falavigna (UCS) – presidente

Cleide Calgáro (UCS)

Gelson Leonardo Rech (UCS)

Jayme Paviani (UCS)

Juliano Rodrigues Gimenez (UCS)

Nilda Stecanela (UCS)

Simone Côrte Real Barbieri (UCS)

Terciane Ângela Luchese (UCS)

Vania Elisabete Schneider (UCS)

Professor empreendedor: do mito ao fato

**Belmiro Nascimento
Lucia Giraffa**



© dos autores

Revisão: Izabete Polidoro Lima

Capa: Elaborada pelos autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Universidade de Caxias do Sul

UCS – BICE – Processamento Técnico

N244p Nascimento, Belmiro
Professor empreendedor [recurso eletrônico]: do mito ao fato /
Belmiro Nascimento, Lucia Giraffa. – Caxias do Sul, RS: Educus, 2021.
Dados eletrônicos (1 arquivo)

Apresenta bibliografia.
ISBN 978-65-5807-092-4
Modo de acesso: World Wide Web.

1. Professores – Formação. 2. Empreendedorismo. 3. Educação. I.
Giraffa, Lucia. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.011.3-051

Índice para o catálogo sistemático:

1. Professores – Formação	37.011.3-051
2. Empreendedorismo	005.342
3. Educação	37

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Carolina Machado Quadros – CRB 10/2236

Direitos reservados à:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

Home Page: www.ucs.br – E-mail: educus@ucs.br

Este livro foi organizado e publicado com apoio de
verba oriunda da Bolsa de Produtividade e Pesquisa,
fornecida Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e
Tecnológico (CNPq) – Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ)
Processo: 312864/2020-5 ofertada à Lucia Giraffa.
Gratidão pela oportunidade de partilha.

*Dedicamos este livro a todos os docentes inquietos
e desejosos de Educação inclusiva, empreendedora
e emancipadora, para que juntos possamos
construir uma sociedade melhor.*

*Nosso registro de amor e carinho a nossos
cônjuges, Claudia (Belmiro) e André (Lucia) pelo
incentivo e pela crença no nosso trabalho.*

Sumário

Prefácio	8
Introdução.....	18
1. O engraxate e a amizade.....	24
2. Um giro ontoepistemológico pela educação	34
3. Empreendedorismo e educação	43
4. Pedagogia empreendedora e tendências	69
5. A natureza do empreendedorismo como prática pedagógica ...	76
6. Processos de organização, espaços, práticas e oportunidades, abrangendo a ideia de empreender pedagógico	86
7. O fazer docente na <i>cibercultura</i>	94
8. Formação empreendedora	105
9. Pedagogia empreendedora e engajamento discente.....	110
10. O professor empreendedor.....	123
11. Dos mitos aos fatos	139
Referências	161
Sobre os autores	169

Prefácio

Vi o Zé entre uma escovada e um lustro de sapato, às vezes, silencioso, parecia estar em outra instância de pensamento, na sombra da sua cadeira, com uma prática e um método que nenhum de seus felizes ouvintes do dia deixaria de invejar. Parecia também que as suas mãos estavam trabalhando autonomamente e que seu cérebro estava pensando em outra coisa.

(Extraído de *O engraxate e a amizade* - Nascimento, 2020).

De forma generalizada, principalmente nos cursos de Pós-Graduação, se oportuniza o estreitamento das relações entre o professor e o aluno. Isto porque, ao longo do processo de construção do conhecimento, as aproximações vão de aspectos técnico-científicos até os emocionais e, ao final, normalmente resultam em uma afetuosa relação de amizade, admiração e respeito.

Não tenho dúvida de que foi esta regra geral que determinou a decisão do Belmiro Nascimento e de sua coautora Lucia Giraffa à formulação do convite para que eu escrevesse o prefácio de seu livro ***Professor empreendedor: do mito ao fato***. Sendo assim, o Belmiro e a Lucia, por certo, foram generosos, porém pouco prudentes. Generosos porque, mais do que ninguém, sabem que, no Brasil atual, aos velhos professores pouco resta senão o reconhecimento de seus pares e ex-alunos. Pouco prudentes porque, envolvido por uma agenda pessoal e profissional bastante atribulada, eu poderia dedicar pouco tempo e,

por consequência, não atender às expectativas no desempenho da missão. Assim, investido desta consideração e restringido por minhas limitações de tempo, procurei me empenhar na execução de um texto que atendesse ao propósito de um prefácio.



Para encaminhar a abertura deste livro, escolhi refletir a respeito de alguns aspectos da formação sociopolítica e econômica do Brasil, que, de uma maneira ou de outra, estão presentes nesta obra *Professor empreendedor*. Para tanto, o fio condutor será a categoria educação que, do meu ponto de vista, é a categoria básica para a compreensão da sociedade nacional.

A sociedade brasileira, comparativamente as da Europa ocidental, tem somente $\frac{1}{4}$ de vivência. Ou seja, enquanto as europeias têm 2021 anos de existência¹ a brasileira tem 521 anos. Esse tempo histórico é importante, mas não é suficiente para explicar nossas diferenças, em realidade, o fundamental é a compreensão dos acontecimentos sócio-históricos que perfazem estes cinco séculos.

Ao se refletir sobre a formação econômica do Brasil se constata a ocorrência de importantes ciclos econômicos em diferentes épocas e regiões: economia açucareira nos séculos XVI e XVII, na Região

¹ Contagem feita a partir do calendário cristão ou gregoriano, criado para fazer a contagem dos dias desde o nascimento de Jesus, com base também na construção da cidade de Roma.

Nordeste, conjugando agricultura tropical com mão de obra escrava e integrando a pecuária para subsistência; economia mineira no século XVIII, unindo descoberta de metais preciosos com trabalho escravo e de imigrantes, também integrando pecuária de subsistência, mas com a Região Sul; economia cafeeira no século XIX que, também ligava agricultura tropical com serviço escravo e de imigrantes (FURTADO, 2007).

Cabe destacar que estas ocorrências econômicas são movidas por hábitos, posturas e valores, que, muitos deles têm como origem o colonizador português: o personalismo, o patriarcalismo e o clientelismo. Aliás, para entender os estamentos de poder que percorreram as gestões governamentais do País, até os tempos atuais, é necessário compreender o significado destes conceitos, pois são chaves importantes no processo histórico-nacional (HOLANDA, 1995).

Assim, em meio a ciclos econômicos e posturas personalistas e patriarcalistas, a sociedade brasileira percorre cinco séculos de sua história composta por períodos bem definidos: uma etapa colonial que percorre os séculos XVI, XVII e XVIII perfazendo 322 anos; uma fase imperial, ao longo do século XIX, que se subdivide em Primeiro e Segundo Império, contando com 68 anos; e, por fim, a etapa republicana que inicia no final do século XIX e vai se consolidar no XX, ainda que com dois importantes períodos de exceção: o Estado Novo, primeira ditadura civil que termina a fase áurea da era Vargas, e

a ditadura Militar, esta bem mais longa que a primeira, durando 21 anos.

Estes acontecimentos são fundamentais para a compreensão de duas questões: Por que a economia brasileira se contenta com a condição de exportadora de produtos primários no comércio internacional? E por que a sociedade nacional é historicamente desigual? As respostas para tais questões são simples, porém plenas de complexidades, na medida em que envolvem questões não só econômicas, mas, também, de ciências políticas e sociais.

Para situar uma resposta ao primeiro questionamento, é necessário retornar aos ciclos produtivos que, desde o primeiro, se forjou o posicionamento de economia agroexportadora. As características básicas do primeiro grande ciclo, identificado como economia açucareira, foram duas: primeira a conjugação de produção extensiva com mão de obra escrava levou o açúcar brasileiro a condições de monopólio no mercado internacional. É importante destacar que, nesse mesmo período, a Europa Ocidental fazia sua transição do modo de produção feudal para o capitalista, ou seja, já se falava em acumulação de capital.

A lógica que movia a produção colonial era: grande extensão de terra, mão de obra escrava e produção para exportação, isto tudo feito com orientação puramente mercantil. A segunda característica básica, ligada aos valores comportamentais, anteriormente comentados, se traduzia na figura do grande proprietário gerador de renda e riqueza de

forma concentrada; logo, aí também se encontram as origens da concentração de renda e riqueza no País.

Assim, na medida em que as relações de produção e sociais evoluíram na Europa Ocidental, também se fizeram sentir no restante do mundo, inclusive nas colônias. Nestas, havia a respeitada lentidão imposta pela resistência dos senhores rurais a mudanças no modelo de desenvolvimento. A título de exemplo: é possível situar o início do capitalismo industrial em meados do século XVIII no contexto europeu, enquanto que o brasileiro somente vai se situar preliminarmente, em meados do século XX (PRADO JUNIOR, 2011).

No que concerne ao segundo questionamento, sua resposta está atrelada à resposta do primeiro questionamento, pois se trata de uma sociedade que teve seu percurso histórico sob o manto da aristocracia, e esta, enquanto estamento de poder, protegeu sua manutenção. E é, exatamente, neste ponto, que esta reflexão traz à cena a questão da educação, pois é crível a forma como em todo este percurso histórico a educação não obteve um destaque como uma política prioritária nos diferentes regimes de governo, ou mesmo nas diferentes inspirações ideológicas que passaram pelo poder no País.

Entende-se que a educação é, inexoravelmente, o maior patrimônio de uma Nação que se pretende sob a égide do Estado Democrático de Direito e, nesta perspectiva, não se pode falar em democracia, quando se tem historicamente uma estrutura educacional que preserva a desigualdade social e, ainda, colabora para a manutenção do *status quo* do poder. Ou seja, desde que a República se

instaura no Brasil, no final do século XIX, se busca o estabelecimento da democracia, o que intencionalmente é correto e bem-vindo; o fato é que esta democracia é recorrentemente imposta por uma aristocracia que tem, como fim, sua própria manutenção no poder. Logo, as políticas educacionais impostas e implantadas sempre foram impostas de cima para baixo e, por mais que os discursos desenvolvimentistas pregassem a educação como uma meta, ela sempre foi formatada como alfabetizadora e profissionalizante, isto é, em momento algum gerou na população em geral a cidadania de fato.

Esta é a base da histórica diferença entre a colonização espanhola e a portuguesa; aliás, a primeira veio com a intenção de reproduzir em terras americanas o *modus vivendi* espanhol, daí os qualificativos de trabalhador e ladrihador, ao passo que a portuguesa veio com o firme intento da exploração, o que no contraponto se qualifica como explorador e sementeiro (HOLANDA, 1995).

Este é o caminho para se perceber, historicamente, a diferença da formação educacional e cultural entre os povos latino-americanos. As informações constantes no Quadro 1 permitem, prontamente, ter uma noção da importância dada à educação pelo colonizador. Enquanto a colonização espanhola inicia suas preocupações com a educação superior logo no início de sua chegada, já em 1538 na Ilha de Santo Domingos, atualmente República Dominicana, fundando a Universidade de São Domingos e, na sequência, sendo seguida por outras localidades como Peru, 1551 e 1692; México, em 1553; Argentina quase no extremo Sul das Américas, em 1613; Colômbia,

em 1662; Cuba, em 1728; Chile, em 1738. Dessa trajetória de preocupação com o Ensino Superior se permite observar a preocupação com valores, costumes e desenvolvimento cultural do colonizador espanhol, ou seja, sua intenção em ter em terras americanas as mesmas condições socioculturais que tinha em seu país de origem.

Quadro 1 – Universidades latino-americanas segundo ano de criação e país de origem

Colonização	Ano	País	Universidade
Espanhola	1538	República Dominicana	Universidade de São Domingos
Espanhola	1551	Peru	Universidade de São Marcos
Espanhola	1553	México	Universidade de México
Espanhola	1613	Argentina	Universidade Nacional de Córdoba
Espanhola	1662	Colômbia	Universidade Nacional da Colômbia
Espanhola	1692	Peru	Universidade Nacional Santo Antônio Abade de Cuzco
Espanhola	1728	Cuba	Universidade de Havana
Espanhola	1738	Chile	Universidade do Chile
Portuguesa	1808	Brasil	Escolas Superiores
Portuguesa	1920	Brasil	Universidade do Rio de Janeiro

Fonte: Informações sistematizadas pelo autor.

O mesmo não ocorria com o colonizador português, pois estas iniciativas somente tiveram início no limiar do século XIX, mais precisamente em 1808, com a vinda da família real para a colônia. Uma boa parte da literatura sinaliza que o Brasil começa a acontecer enquanto Estado-nação, quando da elevação da colônia a Reino Unido de Portugal e Algarves, o que é proclamado por Dom João VI, então

príncipe regente da Monarquia portuguesa. Dentre os muitos feitos de Dom João está a criação das Escolas Superiores, sendo que a primeira universidade somente será fundada em 1920, na cidade do Rio de Janeiro, então capital do País, já no período republicano.

Com referência à base da pirâmide educacional, tem-se que o ensino básico tem formalmente início na segunda metade do século XVIII, mais especificamente em 1772, como um dos elos das reformas pombalinas,² quando a então Colônia inicia seus primeiros passos para a criação de Ensino Público. Entretanto, o ensino obrigatório somente será implementado pela primeira vez, por meio da Constituição Federal de 1934, que, em seu art. 150, § único, alínea **a**, estabelece: “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos”.

Daí para frente, entre novas leis, decretos e Constituições, o ensino educacional sempre esteve presente nas propostas de candidatos e nos planos de governos das diferentes disputas político-ideológicas, que se sucedem no comando do País. O fato é que, do ponto de vista da filosofia da base educacional, poucas alterações ocorreram, pois o sentido de educação alfabetizadora e profissionalizante permanece, em detrimento de educação formadora de consciência crítica, a qual, efetivamente, amalgamaria a cidadania e, por conseguinte, a democracia brasileira.

² Nomenclatura dada ao conjunto de reformas feitas por Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal, que exerceu o cargo de primeiro-ministro português, no período de 1750-1777. Pombal tinha inspiração iluminista e o propósito de tornar Portugal economicamente independente da Inglaterra.

Nesta reflexão não se está, de forma alguma, sendo pessimista ou mesmo afirmando que não houve avanços. O que se está afirmando é que inexistem base filosófica no ensino educacional, que seja formadora de consciência crítica. Provavelmente, seja por isto que, em pleno século XXI, ainda vigora no País a aristocracia, e a democracia continua sendo lamentável engano (HOLANDA, 1995).



É neste contexto de transformações societárias que a contribuição deste livro, ao concentrar sua preocupação no campo do fazer educacional, mais orientado para ensino em nível superior, ganha importância acadêmica e social. Acadêmica no sentido de que permite mostrar a relevância dada pela academia aos temas sociais contemporâneos. E social, na perspectiva da contribuição que os acadêmicos Belmiro e Lucia fazem, ao transferirem à sociedade o produto de suas preciosas e consistentes reflexões. Em especial destaque aos autores, parafraseando Caetano Veloso, “[...] *cada um sabe a dor e a delícia* [...]”, a *dor* no sentido de que uma produção deste quilate não se realiza sem horas e mais horas de dedicação e sem diferentes privações e, *delícias*, porque, ao fim da jornada, ver, ter e sentir a qualidade do resultado traz a deleitável sensação do dever cumprido.

Por fim, espero ter atendido às expectativas do Belmiro e da Lucia, ao me confiarem esta honraria e convido a todos os estudantes,

pesquisadores e profissionais compromissados com a análise do tempo presente, a lerem esta contribuição, pois, sem dúvida, ela passa a fazer parte do complexo debate sobre ensino educacional, na contemporaneidade brasileira.

Prof. Dr. Carlos Nelson dos Reis

Referências

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 34. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação o Brasil contemporâneo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Introdução

Este trabalho foi norteado pelos seguintes elementos: o estudo do atributo “empreendedor” – associado ao fazer docente e aos processos de formação docente, que contemplam a questão do empreendedorismo na história acadêmica brasileira recente –; a experiência imediata, as possibilidades de ação direta, assim como o “fazer docente” na perspectiva da contemporaneidade, considerando as possibilidades e os desafios ofertados pela *cibercultura*. Nesta escrita, a partir desses elementos articulados, considera-se também o fato de que a Educação empreendedora em questão e os processos de formação docente suscitam debates numa área marcada por vasta literatura existente, articulada aos negócios de natureza empresarial/econômica, que se alimentam da análise de técnicas educacionais de racionalidade empresarial, com a concomitante subjetivação do individualismo e do pragmatismo, enquanto visão neoliberal, numa lógica de aprendizado e de ensino, como uma empresa.

Considerando esses aspectos, trata-se, portanto, nesta escrita, de uma linha de pesquisa que não procura privilegiar uma forma de pensamento econômico, financeiro e administrativo do plano de negócios, entregando-se a conjunturas das práticas econômicas e financeiras. Ao contrário, na análise da temática desenvolvida, o foco e o sentido – que se pretende atribuir aos significantes dentro do discurso – estão voltados para o fato de que a pesquisa sirva à

formação de um pensamento crítico articulado ao fazer docente, ao seu *lócus*, à formação do professor. Para tanto, busca-se integrar conceitos, no sentido de defender que a educação empreendedora não deva ser estudada em si mesma, fechada em seus limites econômicos, mas interagindo com a formação docente, com o currículo, com a tecnologia e com a sociedade da qual faz parte. É a partir dessa integração que a análise qualitativa se aproxima de uma hermenêutica, valorizando tanto o *lócus* quanto as práticas e o engajamento, conjugando o psicológico e o gramatical, experimentando sensações de transformações, reconhecimento de pluralidades assim como testemunhando diferenças num exercício político de liberdade, que articula o ensino e a aprendizagem a qualquer forma de cultura humana, das artes à tecnologia.

Somente nesta perspectiva abrangente, sob nossa compreensão, foi possível a análise do fenômeno educacional que se propõe, diante de tantas possibilidades de igual peso, a reinventar o futuro, considerando a formação docente e as novas formas de ensinar e de aprender. Assim, na produção deste livro, privilegiamos o período a partir de 1989, tomando como referência a obra *Intrapreneuring*, de Gifford Pinchot III. Como um marco fundamental que se constitui um marcador teórico para o estabelecimento do recorte de estudo das tendências epistêmicas, para não dizer ideológicas, que subsidiam este trabalho, o surgimento do livro *Pedagogia empreendedora*, de autoria de Dolabela (2003) serve de alicerce, que dá início, real ou simbolicamente, a um projeto, à construção de uma pedagogia

empreendedora, é um convite para que mais pessoas se unam ao empenho de possibilitar o desenvolvimento da vertente da invenção criativa, nas novas formas de ensinar e de aprender.

A análise e a leitura das diferentes visões e dos conceitos sobre empreendedorismo na educação e *cibercultura* ancoraram-se, principalmente, nos seguintes autores: Dolabela (2003), Dornelas (2007), Nonaka e Takeuchi (1997), De Masi (1997), Pinchot III (1989), Lévy (2014), Thiel (2014), Prensky (2017), dentre outros.

Segundo Dimenstein (2003, p.14), “[...] daí o sentido da pedagogia empreendedora como ação emergencial, a metodologia é desenhada para ser recriada e adaptada a cada cidade, cada bairro, cada classe, cada aluno. Pelo professor empreendedor, naturalmente”. Nessa perspectiva é que entendemos o descompasso das ideias, quando se fala em educação empreendedora. Portanto, o objetivo da nossa manifestação nesta pesquisa por áreas interdependentes ocorre, no sentido de romper um estado de tensão criado no interior do ensino do empreendedorismo, a partir de relações internas e externas de cunho econômico. Entretanto, cabe-nos salientar ainda que nossa preocupação sobre a formação do ponto de vista econômico, ou não, é a mesma, considerando o foco nesta pesquisa. A articulação da educação empreendedora e a formação do professor empreendedor não estão, inteiramente, ajustadas e harmônicas, e o processo de formação emerge nas circunstâncias em que a tensão das relações disciplinares se traduz por um choque, um antagonismo e até mesmo por uma contradição de interesses. Nessa rede tensa de sentidos, o

empreendedorismo oferece uma explicação às transformações, sejam elas pedagógicas, sejam econômicas, que podem proporcionar um desajuste qualquer na estrutura interna das organizações educacionais, interferindo na construção de identidades e sentidos, mas nada explicita sobre a formação de quem tem que ensinar isso.

Como afirma Thiel (2014, p. 68) “[...] se tratar o futuro como algo definido, faz sentido entendê-lo de antemão e tentar moldá-lo. Mas, se você espera um futuro indefinido regido pela aleatoriedade, desistirá de tentar dominá-lo”. É nesse sentido que atitudes indefinidas em relação ao futuro explicam a importância do método e da educação empreendedora. Nesse sentido, mais importante, ainda, é a questão da formação de um professor que entende que o processo excede a substância, o que não significa que ele não vai abdicar de regras formais, mas pode instrumentalizar seu aluno a montar um portfólio com diferentes opções, como por meio de um novo olhar para um novo tempo, montando um currículo espantosamente diversificado, preparando-se para um futuro completamente incognoscível.

Afinal, sem o fazer docente, o horizonte imediato da experiência que aproxima a possibilidade de ação direta sobre as decisões, não se construirá uma mentalidade que gere sentimento de potência, refletida em organização de pensamentos e ações que potencializem os estudantes a se auto-organizarem, a aprenderem a se arriscar, sem prévio estabelecimento de soluções prontas e padronizadas.

Nesse cenário, o professor empreendedor, mais do que um professor, um educador empreendedor, será aquele que, formado para

articular as diferenças, necessariamente convidará os estudantes a não deixarem de participar de interações individuais e coletivas, e a descobrirem que não estão separados dos diferentes sistemas de poder, da convivência com as mudanças e também das dúvidas. Esse professor considerará um contexto que também articula o espaço para o erro e para a tomada de decisões autônomas, visando, simultaneamente, a um alinhamento com a tecnologia, a comunicação e a linguagem. Em consequência, os discentes serão educados, sobretudo, na arte de ouvir, situados em um novo momento do processo de ensino e de aprendizagem, no qual sempre devem servir à formação de um pensamento crítico, social, inovador e criativo.

Ancorado em tais pressupostos, buscamos as inferências necessárias, considerando o impacto que a formação do professor empreendedor e a conjuntura acadêmica curricular têm para importantes segmentos acadêmicos.

Sendo assim, discorreremos também sobre a percepção dos professores com relação a outros segmentos da sociedade, considerando a potencialização das tecnologias móveis e digitais, num contexto de hipermodernidade, para entender como se dará o fazer docente na globalização, tomada em suas múltiplas expressões. Buscamos estabelecer a ligação destes docentes, oriundos do mundo analógico, vertical, padronizado, com aqueles que se somam ao empenho de uma formação que explora a vertente da invenção criativa, além da hierarquia paternalista estabelecida pelos currículos padrão. Por fim, expõe-se que a possibilidade de formação de um

professor empreendedor, no processo de desenvolvimento de ideias, passou necessariamente pela interação com docentes que o momento histórico elegeu, a partir da definição da amostra considerada nesta escrita.

O engraxate e a amizade

O texto deste capítulo reúne muitas das conversas com um engraxate, na Praça da Alfândega, em Porto Alegre (Rio Grande do Sul), as quais percorrem praticamente toda uma trajetória de reflexões, desde o nosso primeiro encontro, para engraxar o sapato, em 1998, até o dia em que me reuni, com a minha coautora e parceira de pesquisa, e começamos a falar do projeto de doutorado que resultou neste livro.

Em princípio, eu nunca havia escrito sobre isso, mas foi um relato que fiz em público – para responder a um questionamento durante a banca de qualificação, sobre como havia surgido a ideia deste livro –, que suscitou a indicação de que escrevêssemos a respeito desses encontros. Então, sensível a essa demanda e à complexidade da experiência, abracei o desafio de traçar reflexões e pistas para o método empreendedor e para a formação docente, a partir de considerações sobre as quais poucos teorizam.

Tudo começou, quando eu, Belmiro, trabalhava na Companhia Rio-Grandense de Telecomunicações (CRT), em prédio da sede da empresa, localizado no centro de Porto Alegre, nos anos de 1990. Durante trinta anos, trabalhei nessa empresa e por quase dez anos estive naquele local, onde, entre os intervalos para o almoço, se dava uma série de acontecimentos cotidianos. Acontecimentos que nos unem à cidade e à vida em particular, através de laços inquebrantáveis que construímos e nos abrem caminho para amizades e outros atos

sociais. Foi este, portanto, o momento histórico elegido para a narração que segue.

Posso dizer que a maior parte do nosso cotidiano responde a uma rotina, ou seja, não passa de simples contatos e entretenimentos, durante um intervalo de almoço. Esses momentos conformam a nossa identidade e provocam alguns *insights*, impulsionados por uma ideia ou por algo que nos remete a uma reflexão, tal como aconteceu comigo e narro a seguir.

Nesse período, durante o intervalo de almoço, saía do prédio da empresa e me dirigia ao Banrisul, ao lado da praça da Alfândega, para fazer alguns pagamentos. Foi numa dessas interações sociais que conheci o Zé (vou identificá-lo assim, como um nome fantasia). Ele engraxava sapatos numa cadeira da praça. Havia, naquele ponto, uma quantidade de engraxates que trabalhavam, tradicionalmente, e a maioria deles não ia além da simples tarefa de engraxar sapatos.

No entanto, surpreendeu-me que, dentre tantos, em número cada vez maior, mais concorrido e custoso, conforme recrudescia a crise econômica da época no Brasil, o seu Zé se diferenciava. Havia fila de espera para sua cadeira de engraxate. Foi ali que surgiu a nossa amizade e um longo aprendizado sobre a ideia do que é o empreendedorismo e qual é seu método.

Ninguém consegue imaginar qual era o altíssimo preço que o Zé pagava pela desgraça de ser tão simpático. A demanda por trocas de ideias era grande. E eu estava entre aqueles que o esperavam. Vi o Zé entre uma escovada e um lustro de sapato, às vezes, silencioso, parecia

estar em outra instância de pensamento, na sombra da sua cadeira, com uma prática e um método que nenhum de seus felizes ouvintes do dia deixaria de invejar. Parecia também que as suas mãos estavam trabalhando autonomamente, e que seu cérebro estava pensando em outra coisa.

Por sorte, aquela solidão incurável é a outra mãe, à qual ele deve sua imensa sabedoria, sua descomunal capacidade de leitura do ambiente, sua curiosidade infinita e a beleza quimérica da sua criatividade e inovação, assim como a desolação interminável de um poeta. Vi-o escondido do mundo acadêmico, mas presente nas sinfonias do Villa Lobos, como no trezinho do caipira, por exemplo, ensinando como se fossem divertimentos de um brinquedo; também o vi como se tivesse de férias prolongadas, conectado à realidade num canto afastado da academia, mas no bosque encantado das obras completas dos grandes empreendedores.

Nessas tantas maneiras de vê-lo, posso afirmar que nossa amizade se consolidou. Atrevo-me a pensar que foi, inclusive, nesses momentos de estranhamento que começou a surgir a realidade deste livro que ora apresento à academia. Uma realidade que não era do papel ainda, mas que vivia comigo, determinou cada instante de nossas incontáveis contingências cotidianas e sustentou um manancial de criação incansável, pleno de desditos e de beleza, do qual esse engraxate inovador e criativo é uma cifra importante, assinalada pela sorte.

Todos os que estiveram engraxando sapatos naquela cadeira, funcionários, bancários, professores, dentre outros, todos nós, criaturas daquela realidade desaforada, tivemos que pedir muito pouco à imaginação, porque ele nos surpreendia com sua narrativa e, para nós, o maior desafio foi trazer para nossa realidade a insuficiência dos recursos convencionais para tornar, tal qual a vida dele, nossa vida acreditável. Zé era pessoa de uma singularidade talentosa. Este é, e digo isso atualmente aos estudantes, o nó górdio da nossa solidão, o foco do empreendedorismo. O exercício das nossas opções não é o fazer por merecer, mas favorecer um talento, assumir a responsabilidade e o risco dessa singularidade talentosa, uma nova transcendência também humana que se responsabiliza pela sua variedade.

Nós, os professores, sempre acreditamos que não viemos ao mundo para ser coroados, mas para auxiliar as pessoas a aprenderem. E, neste mundo digital onde se estabeleceu uma cultura também digital, as informações estão disponíveis de maneira ampla e ubíqua. Assim sendo, nos tornamos curadores de informação e estrategistas metodológicos para organizar processos pedagógicos, sempre levando em consideração o contexto onde acontecem o fazer docente e os estudantes que nos são colocados no caminho.

A ideia de que a ciência só concerne aos cientistas é tão anticientífica como é antipoético pretender que a poesia só concerne aos poetas. Nesse sentido, conto que, um dia, convidei o Zé para dar uma palestra para os meus estudantes, na instituição onde era docente,

falando sobre empreendedorismo, inovação e criatividade. Tratava-se do curso de Empreendedorismo recém-criado pela Universidade. No convite ao Zé, fiz apenas uma exigência: que ele só revelasse o que fazia, ao final de sua fala. Temeroso, ele aceitou meu convite.

E foi assim que, durante uma hora, Zé falou aos estudantes sobre criatividade, inovação, autonomia, medo, tomada de decisão, método, gestão e alocação de recursos. Mas, para mim, o mais importante de seu relato foi quando contou como ensinava aos seus filhos a empreender e disse também que lhes falava sobre as precauções metodológicas que eram necessárias para empreender e sobre a responsabilidade dessa ação.

O pensamento do Zé era cativo de dogmas irreconciliáveis com um mundo vertical, burocrático de ideologias utilitárias, semeadas no papel, mas não no coração das pessoas, e cujo signo maior era a ficção conformista de que, na sua narrativa, estávamos na plenitude da aventura humana. Sobre a liberdade de criar, dizia Zé aos filhos que deveriam se apropriar do direito de aprender e permitir que os outros aprendam, sem precisar copiar ninguém, sendo seu próprio laboratório, deixando-os tranquilos para fazerem sua própria modernidade. Não há fórmulas, dizia ele. Há um constante construir e reconstruir.

Ele fazia essas considerações e sempre alertava: é precisamos ter método e saber onde estão as suas responsabilidades. Outro momento que me marcou muito em sua fala foi o fato de, ao discorrer sobre a dificuldade de aceitar as dores da vida, ele afirmou: “[...] os problemas

da vida não são só as coisas ruins, os problemas de vida são as qualidades que se tem, são os talentos que você tem e que são difíceis de você suportar e, às vezes, você tropeça no rabo desses talentos o tempo inteiro”. Ainda enfatizou metodologicamente: “[...] o melhor do aprendizado de qualquer coisa é o fato de tê-lo desfrutado, se estivermos presentes, fazendo com comprometimento, com intensidade, emocionados, não vamos esquecer, e, se não lembrarmos algum detalhe, tanto faz, pois o que mais nos transforma é a experiência por inteiro”. Considerando uma proposta de empreender na educação, a essas palavras tão profundas de Zé acrescentaria que só aprendemos aquilo que nos emociona e uma vivência é tanto mais rica quanto menos precisa de explicações e suportes teóricos.

A partir da narrativa do Zé – engraxate -, usei de certa forma a indução³ para dar significado aos conceitos que ele explicitava. Entendi, no que ele conceituava como método, não um único método, mas uma “colcha de retalhos” que coloca em questionamento as novas possibilidades de modos de vida que visam “sacudir” as evidências,

³ Indução: É tributária do empirismo de Francis Bacon (na filosofia clássica de Aristóteles), para quem “não há conhecimento algum nas estruturas cognitivas sem que antes tenha passado pelos órgãos do sentido”. De outro modo: todo o conhecimento deriva do mundo, do empírico (aqui, no sentido de mundo e de natureza). A indução surge, na modernidade, como método vinculado ao empirismo (que é uma das escolas de como se dá o conhecimento). A indução significa o seguinte: “a partir de observações singulares, particulares (uma a uma), é possível generalizar. Exemplo: vejo um corvo preto, aqui, outro ali, outro lá, vários..., em lugares distintos, e, como todos são pretos, generalizo: todos os corvos são pretos. Sou INDUZIDO, LEVADO a afirmar: “Todos os corvos são pretos”. Argumento construído pelo autor, a partir do livro de Karl Popper: *O problema da indução e a experiência como método*, 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2013. p. 27-37. Popper utiliza o termo *cisnes* e o autor adaptou para *corvos* (grifos no original).

reconhecendo a pluralidade, sendo livre e aceitando a si mesmo e suas limitações. Nesse processo, a experiência torna-se gradualmente um ponto interior de referência, ao qual se pode voltar para obter significações cada vez mais adequadas. Para Zé isso era o exercício de liberdade, também um exercício político, pois o compromisso da transparência é o compromisso consigo mesmo e com o outro.

Ao final de sua palestra, Zé foi aplaudido de pé pelos estudantes durante cinco minutos. Ao revelar sua profissão, ele ganhou ainda mais aplausos e até lágrimas brotaram daqueles estudantes atentos, surpresos e carinhosos. Esse momento me lembrou da compreensão que sempre tive de que a nossa maior virtude é a criatividade.

Esta exposição e experiência temerária por mim realizada num momento histórico, em que o empreendedorismo começou a invadir o pensamento acadêmico, fez-me pensar em começar a ser diferente e foi, posso dizer, um sucesso. Todos repercutiram a visita e a palestra do Zé. Vários estudantes queriam que trouxesse o Sr. Zé novamente para falar. No entanto, para lembrar o pensamento de Arendt (2017) sobre a miserável condição humana, quando fala que a banalidade do mal não está na grande engrenagem, mas em um pequeno dente da estrutura, conto também que alguns colegas, ao tomarem conhecimento da palestra realizada, não se sentiram muito confortáveis na posição de professores, pelo fato de nós ter convidado um engraxate para falar aos estudantes e ter lhe dado destaque como painalista. A nosso ver, Zé usa o discurso de um ganhador, um

conhecedor profundo da vida e de seus mistérios; a instituição da palavra em uma universidade.

Digo ainda que o discurso do engraxate empreendedor me ajudou a compreender um pouco mais sobre o que é método empreendedor e como é possível ensinar isso a alguém. Também me ensinou como se afastar das obsessões como professor e das simplificações indispensáveis para entender uma nova e importante área do conhecimento da pedagogia empreendedora, bastante presente em produções literárias, na última década.

Um pouco depois dessa palestra do engraxate, certa manhã recebi um convite para ir até a sala do diretor da faculdade para dar explicações sobre o evento narrado. Ao mesmo tempo, o diretor me questionou se eu não poderia apenas dar uma aula normal, sem “extravagâncias pedagógicas”. De repente, aquela iniciativa me fez compreender que vínhamos no caminho certo, mas, ao contrário do que poderia parecer, meus colegas e o diretor não entendiam assim. Esse dia foi para mim o prelúdio de um desconcerto.

A fala do diretor da faculdade me fez lembrar o romance de Raul Pompéia, *O Ateneu*, mais precisamente da fala do Dr. Aristarco Argolo de Ramos, diretor da escola, na narrativa direcionada ao protagonista da história, o aluno Sérgio, ao ser recepcionado para estudar naquela instituição. O *Ateneu*, nome do colégio que dá título à obra de Pompéia (2018), é o cenário em que Sérgio, narrador-personagem, descreve detalhadamente as tensões e as desventuras de sua infância durante o internato, e trata também do aprendizado que

ali se deu para sua vida adulta. A afamada instituição de renome na sociedade era para onde mandavam os jovens de famílias abastadas, com o intuito de oferecer uma excelente formação, desenvolver disciplina, valores morais, normas verticais e obediência. Dizia-se: “O Ateneu é um colégio moralizado!” (POMPÉIA, 2018, p. 23).

Aristarco, o diretor da escola, é tido por todos como o grande pedagogo da época, com cursos no Exterior, e um grande prestígio na Corte imperial. Ele não poupa discursos entusiastas e eloquentes, artigos em jornais e revistas, a fim de recrutar cada vez mais pupilos para sua escola modelo. “Aristarco todo era um anúncio” (POMPÉIA, 2018, p. 9).

A nossa lembrança dessa obra foi ativada, após a conversa com o meu diretor, quando reli a fala do Dr. Aristarco ao aluno Sérgio e a seu pai, tal como transcrita a seguir:

Não bastava a abolição dos castigos corporais, o que já dava uma benemerência passível. Era preciso a introdução de métodos novos, supressão absoluta dos vexames de punição, modalidades aperfeiçoadas no sistema de recompensas, provas rígidas, ajeitação dos trabalhos, de maneira que seja a escola um paraíso, adoção de normas desconhecidas (POMPÉIA, 2018, p.19).

Ao final, como destaca o autor da obra, a ironia presente nela seria uma forma explícita de mostrar sua entonação, para que as pessoas nunca mais esquecessem de que ouviram de seus lábios argumentos contra a imoralidade da pedagogia. Assim, ele descreve:

No Ateneu, a imoralidade não existe! Velo pela candura das crianças, como se fossem, não digo meus filhos: minhas próprias filhas! O Ateneu é um colégio moralizado! E nós aviso muito tempo... Nós tenho um código... Neste ponto o diretor levantou-se de salto e mostrou um grande quadro à parede. “Aqui está o nosso código. Leiam! Todas as culpas são prevenidas, uma pena para cada hipótese: o caso da imoralidade não está lá. O parricídio não figurava na lei grega. Aqui não está a imoralidade. Se a desgraça ocorre, a justiça é o meu terror e a lei é o meu arbítrio! Briguem depois os senhores pais! [...]” (POMPÉIA, 2018, p. 23).

Na minha experiência com o diretor, ao contrário, eu deveria “podar” o longo amanhecer de um pensamento, considerando, afinal, o que me dissera: “dar uma aula normal, sem extravagâncias pedagógicas”. Esse evento me foi presidido pela libertação total do pensamento, e pela recordação do contexto do Ateneu, associado aos conceitos sobre método, e à lembrança do talento do Zé engraxate. Nesse contexto tenso e complexo é que surgiu a ideia deste livro.

Ademais, é preciso destacar, também, que as estratégias de ensinar e de aprender não devem ser vistas como verticais, mas horizontais, e a escola não deve ser moral, mas ética e, sobretudo, almejamos que não seja disciplinar, mas criativa, inovadora, a fim de que o exercício das nossas opções seja mais saboroso e mais engajado pela felicidade de aprender e empreender, assumindo a responsabilidade e o risco dos nossos talentos. É uma nova transcendência e uma pretensão de caminho! Trata-se, em suma, de um desafio de traçar pistas para o método e a formação do docente empreendedor, que outros pesquisadores já vinham anunciando.

Um giro ontoepistemológico pela educação

Se tomarmos os ensinamentos da pedagogia freireana, não apenas, mas mais especificamente os presentes na obra *Pedagogia da autonomia* (2019), constata-se que muitos dos debates contemporâneos, que versam sobre o centramento do processo de aprendizado, no respeito ao conhecimento prévio dos educandos, constitui-se um de seus axiomas teóricos centrais. Freire nos fez perceber que somos seres históricos, “aí no mundo” – no sentido heideggeriano (1989) – e, portanto, todos, sem exceção, entes portadores de saberes, como produto da nossa própria existencialidade.

Hoje, se tomarmos as teorias de auto-organização, mais especificamente a noção de *autopoiésis*, proposta pelos cientistas Humberto Maturana e Francisco Varela (2001, 1997), será possível constatar que tal conceito, direta e indiretamente, permeia boa parte da obra freireana. A *autopoiésis*, em resumo, nos mostra que todo conhecimento é sempre um autoconhecimento, ou seja, o conhecimento se produz a partir da própria estrutura cognitiva daquele que conhece. Entretanto, o mundo, a historicidade, as interações, sejam elas quais forem, sempre vão se constituir em estímulos externos à cognição, fazendo com que emergjam sentido, criatividade e conhecimento. Em outros termos, não se pode fazer qualquer conhecimento “passar”, a partir de fora, para dentro da consciência de

ninguém, mas sim estimular sua construção, a partir de experiências prévias.

Evidentemente, essa emergência de conhecimento é expressa, a partir do discente, estimulando-o também à produção de sentidos e de conhecimentos que se dão no próprio agir do docente. Isto fica bem claro no que Freire chama de “dois momentos do ciclo gnosiológico” (2019, p. 30). Ao apontar para sua “indicotomização”, Freire salienta que essa interação é, necessariamente, a própria dimensão da pesquisa ou da “pesquisação”.

Nesse sentido, Freire vai demonstrar, em diferentes momentos de sua obra (*Essa Escola Chamada vida; Educação e mudança; Educação como prática da liberdade*), que, partindo da experiência já acumulada pelo educando, é possível a construção de uma espiral ascendente em termos de produção de novos conhecimentos. Tal perspectiva freireana, indubitavelmente, não deixa de ir ao encontro, inclusive potencializando, daquilo que chamamos de “empreendedorismo pedagógico”, isto é, a permanente postura empreendedora do docente, no sentido de estimular e deixar-se estimular, considerando o “ciclo gnosiológico”, na construção conjunta do conhecimento, em processos “retroalimentativos”, ou sistêmicos. É desse modo que entendo o empreendedorismo pedagógico, embora não seja abordado dessa forma, posto que ainda não é visto na inteireza do seu significado.

Na perspectiva freireana, conforme a entendo, embora o autor não explicita desta forma, mas, ao interpretá-lo, penso-o como um

processo de liberação da cultura da vontade política, que nos permite desvencilharmo-nos das limitações inerentes à escassez de recursos que domina a pedagogia enquanto metodologia. Processo este que nos permite traçar as diretrizes, ou quem sabe pistas de ascensão do homem, de engajamento de estudantes, da educação e das instituições enquanto sociedades pedagógicas, de acordo com sua liberdade e seu esforço. Sendo assim, somos nós que crescemos, não é o outro que nos faz crescer, para isso, é necessário o estímulo adequado e paciente, um estímulo criativo, etc.

Além dos ensinamentos de Freire, aqui também são importantes os de Saviani (2018, p. 151-166), quando aborda o trabalho como princípio educativo, frente às novas tecnologias. Segundo Saviani (2018, p. 152), o homem, para continuar existindo, precisa estar continuamente produzindo sua própria existência, através do trabalho. Isso faz com que a vida do homem seja determinada pelo modo como ele produz sua existência.

O desenvolvimento do trabalho e da educação do trabalhador, segundo Saviani, está na pauta do dia, e a exigência da escola se alarga tanto vertical como horizontalmente. O autor propõe tanto a procura de meios técnicos, materiais e intelectuais – para atingir a fase de autossustentação de expansão contínua por suas próprias forças – como procura eliminar os vínculos de dominação e desmanchar os sistemas de opressão que fazem prevalecer interesses de uma classe ou de um grupo sobre outros.

Nesse sentido, como afirma Saviani (2018, p. 165), é que se entende a construção de um sistema educacional unificado, em correspondência com as exigências da nova era em que estamos ingressando. Para tanto, faz-se necessário emancipar-se, o que só se alcança através de transformações da estrutura social e da educação. Para Saviani, este parece ser, no entanto, o grande desafio interposto à educação pela introdução de novas tecnologias em empresas brasileiras.

A nosso ver, essa é a lacuna a que um empreendedorismo pedagógico pode servir, criando uma maneira de enxergar e perceber o tempo. E, dessa maneira, permitir que nos relacionemos com a dimensão da experiência, da implicação dos sujeitos de como vivenciar as revoluções. Esse é o acontecimento que não pode ser medido pelo seu resultado, mas pela abertura que ele produz, que fica presente durante muito tempo em nossa vida.

Alguns autores, como Frigotto (2018), tentam recuperar o peso dos processos de produção de conhecimento e reprodução aos sujeitos envolvidos na ação-continuada de aprendizagem e ao educador articulado com o sujeito da aprendizagem. Outros, como Tardif (2019, p.142), mostram que os mecanismos de aprendizagem, para falar de uma relação dos professores com seus estudantes; apontam uma relação mais complexa do que outrora.

Adotamos aqui o que afirma Tardif (2018, p.143), quando trata de uma situação em que prepondera a tecnologia, a criatividade cultural e o sistema educativo. Ele defende que tudo, dependendo do

seu ator principal, o professor, e que este será mais ou menos eficaz em suas articulações junto aos estudantes, se cristaliza num contexto de participação, de tecnologia de criatividade, que é a reivindicação dos estudantes de baixo para cima. Em outras palavras, o sistema educativo para sobreviver precisa entender que o mundo dos jovens muda mais depressa do que o mundo da escola.

Se, tradicionalmente, a cooptação para o novo significa um mecanismo satisfatório para amenizar as oposições, a situação atual da escola mostra o risco de o processo ser reduzido apenas a uma função burocrática, caso não se rebele contra ela. Tardif (2018) afirma essa constatação, como está a seguir:

[...] Diante desses fenômenos, o sistema escolar parece um verdadeiro dinossauro. Elaborado na época da sociedade industrial, ele segue seu caminho como se nada houvesse e parece ter muita dificuldade para integrar mudanças em curso. Em resumo, ele parece uma estrutura erguida uma vez por todas, como uma organização fossilizada. Mas, na verdade, essas mudanças afetam a missão dos professores. Na realidade, podemos colocar a hipótese de que a condição e a profissão docentes estão atualmente em fase de mutação. Essa mutação deve-se essencialmente ao surgimento de novas definições e à extensão de novos usos do conhecimento em nossas sociedades pós-industriais, que modificam as missões e papéis tradicionais da escola em geral e dos professores em particular, afetando os fundamentos de sua formação e de sua competência profissional, bem como as bases do “saber-ensinar” (TARDIF, 2018, p.143).

Os professores não são indiferentes a esses fenômenos, por isso, mais uma vez, precisamos reafirmar que o empreender pedagógico tem um sentido de urgência. O jovem está sintonizado com a

cibercultura; entretanto, na escola, ainda está capturado pelo projeto racionalista. Ele precisa de caminhos que não caiam em polarizações. Para tanto, é necessário que esse jovem possa exercer sua criatividade, e o campo da educação pode dar conta dessa transformação.

Com efeito, se é necessária uma transformação, são necessários recursos pedagógicos e metodológicos para que ela aconteça. É preciso, também, tomar medidas que possibilitem importar para o interior da pedagogia elementos considerados indispensáveis e transcendentais, que sejam substanciais no campo da educação assim como objetos e processos de produção do conhecimento. Frigotto (2018, p. 34), de certa forma, vem exercer um papel político-pedagógico importante e fundamental, ao discutir a questão de interdisciplinaridade na educação.

A nosso ver, o aspecto mais interessante dessa proposta de Frigotto (2018) é que ela é portadora de um vetor, para transfixar a armadura do ensino tradicional a produzir novos *insights* e apoiar uma mudança na pedagogia, conhecendo suas convicções e suas intenções. É através da interdisciplinaridade que se é capaz de resistir aos incontáveis motivos pedagógicos que nos induzem a não mudar. Isso significa também que é precisamos adotar uma metodologia bem-definida em relação ao empreendedorismo pedagógico que a ela pode se associar, advogando uma aplicação da prática pedagógica como fruto do conhecimento, no plano material-histórico-cultural e no plano epistemológico.

Desse modo, o empreendedorismo na educação e a formação docente seriam uma questão não só de competência individual, mas de prática não desvinculada de uma política, de um currículo, de uma política pedagógico-institucional de ação social, que poderia ser interpretada como uma tentativa de mudar a sociedade, através de sua organização transformadora, à qual todos deveriam aderir como acontecimento. (Grifo no original) Não podemos nos esquecer, também, de que esse acontecimento não é medido pelo seu resultado, mas pela abertura que ele produz e que fica presente durante muito tempo, indiscriminadamente. Interpretando Frigotto (2018), trata-se de preferir, sempre, a evolução à revolução. Nesse sentido, ele diz:

[...] Trata-se de aprender a interdisciplinaridade como uma necessidade (algo que historicamente se impõe como imperativo) e como problema (algo que se impõe como desafio a ser decifrado). A questão da interdisciplinaridade, ao contrário do que se tem afirmado, especialmente no campo educacional, não é sobretudo uma questão de método de investigação e nem de técnica didática, ainda que se manifeste enfaticamente neste plano. Vamos sustentar que a questão da interdisciplinaridade se impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico (2018, p. 35).

Enfim, a peculiaridade da interdisciplinaridade consistiria na admissão de que a quebra de fronteiras entre as disciplinas constituiria a condição essencial e suficiente, para fazer da pedagogia empreendedora o campo de suas *práxis*. Concomitantemente ao espírito proposto por Frigotto (2018), dentro da questão de pesquisa deste livro, propõe-se uma tentativa de intervenção, para potencializar

o fazer docente e o empreendedorismo na educação, associado à interdisciplinaridade.

Essa quebra de fronteiras entre disciplinas, que denominaremos de *inquiétude*, uma atitude empreendedora, vamos “cunhar” com o termo, *indisciplinaridade*. Dentre suas contribuições, apontamos as possibilidades de práticas desagregadas ou decompostas, horizontais, que denominamos de *indisciplinaridade*, considerando o atual modelo teórico em que a ciência está organizada.

Entendemos que a efetiva “indisciplinarização” do conhecimento necessita ser entendida, a partir de um eixo epistemológico com seus giros, seus discursos e suas possibilidades, em função do aumento de complexidade do conhecimento, considerando a proposta de formação e engajamento do aluno. Antes de avançar neste giro epistemológico, queremos explicitar de forma direta e provocativa o que, efetivamente, vamos representar com esse neologismo, afirmando a *indisciplinaridade* como uma prática possível no empreender em educação, que atribui um novo sentido à palavra já existente na língua.

Longe de contestar a utilidade dos métodos atuais ou de desdenhar o conforto que proporcionam, a narrativa proposta é uma tentativa de análise, uma ousadia de lançar ideias na era da competitividade no ambiente nacional-acadêmico, muitas vezes hostil a novas propostas de ensino, inclusive por parte de professores, coordenadores, diretores, dentre outros atores do cenário educacional.

Para vencer essa resistência, defendemos inovar, sugerindo como empreender em sala de aula, num processo de tornar-se, sem culpa, numa certa “indisciplinaridade”, que possibilita quebrar alguns paradigmas para reinserir o circuito ideia-ação-resultado e a criatividade, aquilo que ainda não tem determinante, que quebra fronteiras entre disciplinas. Trata-se de uma inquietude, uma perturbação, na verdade, algo que irrita e modifica o sistema, um acontecimento que faz emergir o novo, algo que não pode ser medido pelo seu resultado, mas pela abertura que ele produz, que fica presente durante muito tempo na vida do indivíduo. É uma latência não ter mais que seguir um programa que te dá o caminho pronto, uma vez que, agora, é o indivíduo quem fará sua própria “colcha de retalhos”.

Empreendedorismo e educação

Ao realizarmos a revisão sistemática, a fim de criar o aporte teórico que embasou a tese e, por conseguinte, este livro, buscamos obter elementos que nos permitissem compreender as articulações, implicações, narrativas e mentalidades, envolvendo a formação docente e a educação empreendedora, que, também, nos permitissem criar um substrato teórico-conceitual para organizar a pesquisa. Lembramos que esse caminho tem por objetivo também responder à questão que nos instiga: “É possível educar o professor para ser empreendedor?”

Para tanto, organizamos uma revisão sistemática da literatura, utilizando o atributo “empreendedor” associado ao docente, a fim de resgatar a perspectiva histórico-filosófica relacionada ao tema. Utilizamos como método de pesquisa a cartografia fundamentada e nos apoiamos nas ideias de Deleuze e Guattari (1995). Privilegiamos, para iniciar a revisão, o período a partir do final dos anos 1980 para o estudo das referidas tendências intelectuais e ideológicas, quando Drucker (1987) e Pinchot III(1989) desenvolvem suas reflexões apoiados por Peters (1983), coautor de *Vencendo a crise*. Nesta obra, Peters deflagrou seu combate incansável contra a imobilidade e a falta de paixão pelo trabalho, que o levaram a ser radicalmente a favor da inovação, contra o *kaizen* (ou melhoria contínua) e a considerar o

incrementalismo, o burocratismo como o maior inimigo da inovação e da criatividade.

Temas como a destruição criativa e a descontinuidade são ícones de seu alerta contra a predominância da mutabilidade dos mercados sobre a intenção de “continuidade” que é presumida pela maior parte das empresas e instituições de ensino. No mesmo contexto, Drucker e Pinchot III lançaram suas obras *Inovação e espírito empreendedor* e *Intrapreneuring*, respectivamente, sinalizando que não era preciso deixar a empresa para tornar-se um empreendedor, mas que a imaginação e paixão junto com a emoção e a inovação são recomendadas em abundância para uma autorrealização. Os autores destacam que elas são igualmente importantes para um mundo competitivo e, ao mesmo tempo, mais distributivo, mais participativo, mais junto, pleno de oportunidades mais iguais e, por isso, talvez, um mundo mais feliz.

O empreendedorismo não é visto na perspectiva inteira do seu significado, mas apenas em uma dimensão econômico-financeira, capaz de aumentar quantitativamente o nível de renda ou de transformar ideias em negócios. Há ainda o foco no empreendedorismo para desenvolver planos eficazes, efetuar análises de mercado e obter informações dos concorrentes, mapeando oportunidades e lançando produtos inovadores, capazes de elevar os índices de renda *per capita*.

No entanto, precisamos considerar que se trata de um processo não só de liberação econômica, mas também de mudança de cultura e

da vontade individual e coletiva, uma atitude política que permite desvencilhar-se das limitações inerentes à escassez de recursos, para atender a uma necessidade, que convoca as forças vivas e criativas reprimidas no nosso intelecto. Forças estas que, muitas vezes, dominam a nossa natureza, convocam-nos a recriar, a vivermos nos transformando e a traçar as linhas de ascensão do homem e da sociedade, de acordo com seus sonhos, suas liberdades e seus esforços.

Dessa forma, podemos afirmar que o empreendedorismo tanto é como procura os meios técnicos e materiais para atingir a fase de autorrealização, de inovação e expansão contínua do conhecimento e de realização de sonhos e causas. Assim, por suas próprias forças, ele desenvolve novas redes de conexões com a complexidade da realidade, uma realidade que não aprisiona; que não é de inconformismo e rebeldia, mas que deseja e sonha; que dá sentido à vida, uma nova dinâmica ao trabalho e à singularidade dos sujeitos.

Tomado nesta perspectiva, o empreendedorismo é um tipo de ação individual e coletiva, como uma abordagem dialogada do viver que procura eliminar os vínculos de dominação dos modelos e currículos tradicionais, desmontando interna e externamente os sistemas de opressão. Sistemas estes tanto de dominação de uma classe, de uma instituição ou de um grupo sobre outros, com o sacrifício do interesse geral do conhecimento, dos estudantes, dos professores e da sociedade.

Assim, o empreendedorismo é sempre uma ação libertadora de emancipação, que se apropria do direito de aprender e de se transformar. Ele é capaz de despertar talentos que trazem novidades, que mudam o mundo, transgridem as verdades, dilatam o tempo e criam novos objetos de diálogo com o presente e com o futuro. O empreendedorismo, assim considerado, incentiva o desempenho, por isso, é uma potência de agir, como diria Espinosa (1973, p.190), uma energia, uma disponibilização para viver, um modo de atuar, de emocionar, de crescer no atuar e no impressionar (FRANCO, 2001).

Tanto a emancipação interna quanto a externa só são possíveis, através de transformações de estruturas, forma e função, para que, no ato de empreender, possamos nos libertar da nossa própria censura e autolimitação e nos apropriarmos do direito de aprender e construir um aprender e ensinar mais adequado aos tempos da hipermodernidade, ou seja, uma educação mais positiva e melhor do que a de antes. Daí a preocupação e o sentido da necessidade de uma formação docente, do exercício de práticas e pedagogias empreendedoras, de procedimentos e técnicas para redesenhar e adaptar a diversidade, limitar o arbítrio, estabelecer uma igualdade e uma simetria, capazes de criar uma igualdade para competir, e de garantir o sucesso do sistema educacional, longe da utopia e do pensamento mágico.

Essa ação empreendedora e libertadora, que se apropria do direito de aprender, dá um novo significado ao mundo, transformando a educação em uma pedagogia empreendedora. Esta, por sua vez,

constrói uma rede de sentidos e escolhas para grande parte pobre de nossa população, ainda mais quando isso pode ser uma porta de saída da pobreza.

A partir do fim do século XX e na soleira do século XXI, muitas teorias desenvolvidas em diferentes áreas do conhecimento científico, têm se apoiado direta ou indiretamente em pressupostos epistemológicos, teóricos e mesmo empíricos, pertinentes à perspectiva do método e da causa do empreendedorismo. A filosofia do espírito empreendedor é historicamente uma das mais determinantes fontes do relativismo conceptual, que dominou a vida intelectual no século XX.

Apesar disso, é muito provável que a área da educação rejeite o relativismo nas formas contemporâneas como, por exemplo, a partir da suposição de que professores empreendedores são profissionais com boas ideias e espírito empreendedor. Na moderna história da abordagem científica e na história do empreendedorismo e de evidências empíricas acumuladas desde a época de Drucker (1987), sobretudo em sua obra intitulada *Inovação e espírito empreendedor*, a noção de empreendedor apresentou diferentes enfoques epistemológicos que, de certa forma, foram desenvolvidos com o objetivo de acompanhar a complexidade crescente, identificada no mundo empírico, através de descobertas científicas tanto nas chamadas ciências duras como nas ciências sociais.

Em princípio, quando o que parecia estar em questão eram os rumos do desenvolvimento, os recursos econômicos, a produtividade

e, com muita intensidade, as empresas, os empresários e também a literatura existente, partiu-se desses pressupostos para um conceito de empreendedorismo e de empreendedor, através de uma competição, a fim de oferecer produtos ou serviços com valor maior ou menor do que o preço dos concorrentes, isto é, observando itens como oportunidades e ameaças, como pontos fortes e fracos, no que se refere a um ambiente empresarial-competitivo.

Nessa perspectiva, consideramos este ponto de inflexão o arranque inicial e uma questão importante dos discursos e conceitos sobre empreendedorismo. Tais conceitos, que serviram de muita reflexão e se localizam neste ponto de inflexão foram o ponto de partida e, nesse sentido, o empreendedorismo e o empreendedor, na percepção dos economistas, gestores, empresários, dentre outros, encontrou outro patamar de ambiente conceitual, um terreno fértil no constante desafio de lançar novos produtos ou serviços diferenciados dos concorrentes e de reduzir os custos.

Assim, o empreender trata também do que se refere ao desenvolvimento de projetos que estimam os benefícios de cada oportunidade, avaliando quanto custa recebê-los, tendo em vista que, em um empreendimento, uma boa decisão é aquela em que o custo de aquisição será superado pelos benefícios gerados, e o lucro aceitável é o que gera valor à empresa. Ou seja, transferem-se os recursos econômicos de um setor de produtividade para outro patamar mais elevado, constituindo uma rede de sentidos, embora ainda restritos a uma dimensão econômica.

É nesse sentido que Say (1800 *apud* DRUCKER, 1987, p. 27) diz ser o empreendedor “[...] aquele que transfere recursos econômicos de um setor de produtividade mais baixa para um setor de produtividade mais elevada e de maior rendimento”. Say era favorável ao empreendedorismo como força motriz das alocações e dos ajustamentos da economia de mercado. Ele resumiu suas ideias sobre o mercado, afirmando que os desejos dos consumidores determinam o que será produzido. Porém, a definição de Say não nos diz quem é esse “empreendedor” e, desde que Say cunhou o termo, há quase duzentos anos, tem havido uma total confusão sobre as definições de “empreendedor”, “empreendedorismo” e “empreendimento”.

O empreendedorismo submetido a um reducionismo epistemológico de Say é visto como o *locus* do risco/benefício e do custo/benefício, capaz de assegurar a identificação e a quantificação de estimativas de uma oportunidade ou de um projeto a construir e avaliar o fluxo de caixa do projeto para a empresa, utilizando vários métodos com vistas a selecionar o melhor projeto. É nessa perspectiva que Lapponi (2007, p. XIII), no estudo de projetos de investimento na empresa, descreve que, para empreender, precisamos detectar as incertezas e medir seu impacto no resultado da avaliação, analisando o risco do projeto e tomando uma decisão sobre o investimento. Logo o que conduz o empreendedor à decisão ótima, em um processo de análise, são os procedimentos de avaliação, os atributos das variáveis econômicas e as categorias de análise, cujas premissas e relações,

articuladas com as matrizes de demandas, constroem as simulações que apoiam e recomendam a tomada de decisão.

Dentro desse quadro conceitual, numa parte da revisão sistemática de literatura, é que se instalam o empreendedor e o empreendedorismo, no predomínio da economia, das finanças, da decisão gerencial, dos desafios, etc. Até então, o perfil ideológico do empreendedor, com base no desenvolvimento financeiro-econômico, caracterizava-se um campo teórico e, vale dizer, com intensa rede de relações, com trânsito ideológico e monopólio de funções e práticas, incluindo a área da educação.

Após algum tempo, determinados segmentos dessa área econômico-financeira, vinculados à educação, já permitiam conceituar o empreendedorismo como o “guarda-chuva” da formação cidadã. É o início do desenvolvimento de um ensino empreendedor e de uma pedagogia empreendedora, associados a outras instâncias e espaços de fazer para disseminar o empreendedorismo, estimulando não somente o conhecimento técnico, mas o desenvolvimento de competências empreendedoras, para atuar na educação básica. Isso é voltado para o desenvolvimento social sustentável, que busca uma formação integral-acadêmica que estimula novos valores e significados em uma cultura de liberdade, autonomia, criatividade e inovação.

Nesse sentido, surgem muitos segmentos defensores de uma ideologia empreendedora, com ênfase nos projetos de investimento na empresa, focados em multicritérios. Estes projetos, embora simpáticos às teses economicistas e gerenciais, como as “estimativas de valor

futuro” (VPCA),⁴ a filosofia de ação, a tributária do economicismo, de Say (1800) e Laponi (2007, p. XIII), criaram tensões e ampliaram o conceito de método empreendedor, fazendo a transposição dos métodos das ciências naturais para as ciências sociais. Essas tensões apontaram para uma reprogramação do empreendedorismo e de seu ensino.

É a partir deste momento que Dolabela (2003) introduz sua compreensão de “pedagogia empreendedora”, originando um espaço para análise e criando um método para a autorrealização, que tem, como ponto central o desenvolvimento do indivíduo, com vistas a capacitá-lo a partir do conhecimento, da transformação, do inconformismo, visando estimular o sonho e a realização de sonhos que, para serem realizados, são capazes de gerar os conhecimentos necessários (DOLABELA, 2003, p.13). Este é o sentido da “pedagogia empreendedora” que envolve cérebro, ferramentas e ambientes, bem como cultura e uma rede de relações adaptadas a cada cidade, classe e a cada aluno.

Essa tarefa não dispensa o principal agente que irá convocar as forças vivas da sociedade (a escola e a universidade) para a cruzada de melhorar a sociedade e eliminar a miséria: o professor empreendedor.

⁴ A partir do cálculo do Valor Presente dos Custos Anuais (VPCA), é possível fazer uma comparação entre valores diferentes de intervalos (entradas e saídas de caixa) em prazos diferentes, tendo hoje como a mesma base de tempo. Com o valor presente, pode-se calcular quanto vale hoje um fluxo de caixa, que ocorrerá em data futura. Para que se possa calcular o valor presente, é preciso ter uma taxa de juros de desconto. O valor presente, a taxa de desconto, o valor do fluxo de caixa no futuro e o prazo a decorrer entre hoje e o momento da realização do fluxo de caixa são todas variáveis inter-relacionadas.

É ele que, com seu currículo acadêmico, seu conhecimento específico, com propósitos e engajamento e, além disso, com uma vontade de mudar o mundo, irá transformar seus estudantes em algo que já são, libertando os discentes dos mitos que deseducam (DOLABELA, 2003, p.16). Ao oferecer uma experiência de aprendizado diferenciada, o professor empreendedor estimula a geração de cooperação e a distribuição equitativa dos direitos e dos deveres entre os cidadãos, de modo a gerar a máxima cooperação entre eles, com uma correta distribuição dos benefícios alcançados.

Cabe-nos explicar, contudo, que a articulação dos novos conceitos sobre empreendedorismo e empreendedor na literatura não é inteiramente ajustada e harmônica. Isso significa que os conceitos de empreendedor e empreendedorismo emergem de circunstâncias em que as tensões das relações sociais, as competições, dentre outros fatores, traduzem-se em choques ideológicos, antagonismos e até em contradição de interesses.

O empreendedorismo oferece uma explicação das transformações não só sociais, econômicas, intelectuais e curriculares, que teriam proporcionado um desajuste qualquer nas estruturas, mas também nas funções das instituições formadoras, interferindo na construção da imaginação criadora de indivíduos e grupos. É nesse sentido que Dornelas (2007, p. 66) afirma que “[...] o lado positivo de ser empreendedor está fortemente atrelado a sensações de liberdade, independência e realização pessoal. O retorno financeiro é também

tido como positivo, mas as recompensas intangíveis lideram a lista com grande vantagem”.

Admitindo que esse campo teórico tem muitas definições, Dornelas (2007, p.12), a favor e contra essa linha de pensamento, que mostra que não existe um perfil único de empreendedor, mas sim vários tipos que contemplam as variadas situações e contingências, derruba alguns mitos e ratifica algumas verdades que facilitam a jornada daqueles que estejam engajados no dia a dia do empreendedorismo. O autor admite também a hegemonia ideológica, presente e futura, de que o empreendedor é um “ser que aprende”.

Tal entendimento (DORNELAS, 2007, p. 4-8) do autor levou-o a priorizar as características dos empreendedores de sucesso, descritas a seguir. Assim, para ele, o empreendedor é aquele que: se mantém atualizado; identifica o impacto social; tem aprendizado contínuo e produz um ambiente encorajador, oferecendo dúvidas e não certezas como modo de aproximação entre o conhecimento e a ação para ultrapassar os obstáculos.

Embora duas décadas tenham se passado, considerando o nosso ponto de partida para o referencial desta pesquisa, sabemos que há amplos trabalhos sobre a questão do empreendedorismo, com valores declarados na perspectiva econômica e pedagógica, embora ainda tais valores estejam claramente associados ao crescimento e ao desenvolvimento econômicos. Isso nos faz chegar à constatação de que ainda não identificamos outro poderoso agente modernizador e impulsionador de uma atitude empreendedora, que estimule aquela

força capaz de mudar comportamentos, hábitos e a vida das pessoas, ou seja, o formador de mentalidades empreendedoras, um agente que não muda apenas a realidade de quem coloca uma ideia em prática ou começa um novo negócio.

Nesta escrita, enfatizamos também o fato de que empreendedorismo é dinâmico, gera novas atitudes, empregos, ideias, inovações; faz girar a economia e o conhecimento, transformando tudo ao seu redor. Nessa perspectiva, apoiar o empreendedorismo é importante, mas muito mais do que simplesmente apoiar essa ideologia é importante formar e dar surgimento a uma pedagogia de formação de professores e impulsionar a transformação do paradigma educacional. Defendemos que, por meio da formação de um professor empreendedor, poderemos pensar no futuro, abrindo mão hoje do que poderá retornar multiplicado amanhã.

Ao oferecer uma experiência de aprendizado diferenciada, o professor empreendedor estimula a geração de cooperação e a distribuição equitativa dos direitos e dos deveres entre os cidadãos, de modo a gerar a máxima cooperação entre eles e a correta distribuição dos benefícios alcançados. A sua filosofia se assenta numa concepção universalista da justiça, seguindo o modelo inspirado em Kant (2006). Tomado nesse sentido, o conceito de empreendedorismo auxilia a estabelecer os princípios de uma sociedade justa, tendo por base uma situação inicial hipotética e também de concorrência. Não se trata, contudo, de qualquer concorrência, mas sim de uma definida a partir da etimologia e origem da palavra, derivada do latim, de *concurrere*,

cujo prefixo *com* pressupõe a ideia de *junto*, mais o complemento *currere*, que significa correr, espalhar, ou seja, numa tradução, significa correr junto, e não campeonato ou disputa. Nessa compreensão, demonstra-se que todo o homem razoável, colocado em situação imaginária, apenas pode desejar pertencer a um sistema social o mais equitativo possível. Deve-se pensar no todo e não somente em si mesmo, este é o passo mais difícil e importante para o desenvolvimento de um espírito empreendedor.

Dentro da sociedade humana, que constitui o horizonte intramundano do homem moderno, nada me parece mais importante do que a vida das organizações e, dentre elas, a vida das organizações educadoras. Falar sobre as organizações educadoras e de espírito empreendedor é também falar sobre um dos temas de maior ressonância, não só psicológica, não só econômica, não só sociológica, mas também filosófica, atingindo de maneira direta e indireta a totalidade dos homens, que é a intersubjetividade, a comunicação das consciências individuais, umas com as outras, realizada com base na reciprocidade, o que constitui o sentido pleno da experiência humana (SANTOS, 1992, p.13-23). Essa é uma questão que o professor empreendedor deve considerar como critério preponderante em todas, ou quase todas as atividades humanas, seja no campo da ciência, das artes, do artesanato, seja no das profissões liberais, e que podem dar um significativo espaço à criatividade, à imaginação ou a qualquer outra manifestação de inteligência.

Conforme sinaliza Santos (1992, p.13), a intersubjetividade é um dos mecanismos de legitimação de resultados científicos. Seja em paradigmas, como propõe Khun (1992), seja em programas de pesquisa científica, como afirma Lakatos (1994), seja em outra qualquer versão da teoria da falsificação na linha de Popper (2013, p. 69); a intersubjetividade é simplesmente o fundamental. O resultado científico é legitimado para os outros nos termos em que os outros forem capazes de apreciá-lo e aceitá-lo. Fora da intersubjetividade, não há a possibilidade de legitimação.

A partir dessa identificação do espírito empreendedor, da intersubjetividade, da criatividade com inteligência e da procura do professor empreendedor, podemos facilmente deduzir/inferir que essa disciplina pode ser ensinada e, além disso, deve ser cultivada. Evidentemente, para encorajarmos o professor empreendedor, muitas capacidades de observação e síntese, padrões e funções repetitivas devem ser reinventadas, pois as pessoas precisarão reinventar-se, as instituições deverão, como agentes facilitadoras, fornecer “espaços de fazer”, ambientes propícios à criatividade.

Para tanto, será preciso conhecer os estudos até hoje feitos numa perspectiva interdisciplinar e suas manifestações. Nesse sentido, listamos como imprescindíveis os seguintes trabalhos: o livro clássico de Koestler (2014), *The act of creation*; a obra de De Masi (1997), *A emoção e a regra; Os grupos criativos, na Europa de 1850 a 1950* e a obra de Boden (2003), *The creative mind – myths and mechanisms*; além da importante obra de Rogers (1997), *Tornar-se pessoa*.

Quando pensamos na tarefa difícil e trabalhosa de tentar conceituar “o que” ou “aquele que” empreende, que transforma, que compartilha uma nova inteligência, com o propósito de aumentar seu nível de competência, operando de modo sistêmico, diferente, multidimensional e sem reducionismos, tecemos um paralelo entre as ideias de Morin e algumas das teorias educacionais utilizadas no percurso da história da educação. Nesse caminho, consideramos, sobretudo, quando Morin afirma:

A inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados; fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento coletivo ou de uma visão a longo prazo (MORIN, 2008, p. 86).

Nesse sentido, o professor empreendedor é o agente transformador, e a criatividade está nessa reforma de pensamento, nesse “reolhar” para a nossa natureza. A criatividade a que queremos introduzir refere-se a uma atitude perante a vida, diante da realidade, que produz inserção social e cria um novo imaginário, é um sistema autopoietico⁵ capaz de elaborar imaginariamente a nossa experiência constitutiva do sujeito singular. Sob essa compreensão, pensamos que

⁵ Nossa proposta aqui, ao fazer referência a um sistema autopoietico, é utilizar a descrição de Maturana (2001, p. 52-55), afirmando que os seres vivos se caracterizam por literalmente produzirem, de modo contínuo, a si próprios, o que indicamos, quando chamamos a organização que os define de organização autopoietica. A característica mais peculiar de um sistema autopoietico é aquele que se levanta por seus próprios cordões e se constitui como diferente do meio por sua própria dinâmica, de tal maneira que ambas as coisas são inseparáveis.

a primeira criatividade do homem é inventar-se. Ao fazer esta observação, ocorre-me também a lembrança e uma pergunta feita por Platão (2016), descrita em sua obra *A República*, no livro VII, a Alegoria da caverna: “[...] Quem são, pois, aqueles que obrigaremos a ser guardiães? Não serão os homens que, além de serem os mais entendidos nos assuntos do Estado e os mais capazes de administrá-lo, possuam outras honras e levem uma vida melhor que a do político?” (PLATÃO, 2016, p. 283). Diversamente de Platão, ao invés de “guardiães” usaríamos a expressão “professor empreendedor”!

Os seres humanos são constelações de potencialidades continuamente mutáveis. Entretanto, muitas vezes têm uma visão distorcida da realidade. Na alegoria da caverna, os prisioneiros somos nós, e, como explica Feldman (2003, p. 81-87),⁶ através de nossas crenças ditas verdadeiras, das nossas boas razões, das nossas crenças justificadas, e acreditamos apenas em imagens criadas e as enxergamos pelas nossas crenças, pela nossa cultura. Imagens estas que, embora justificadas por meio de conceitos e informações que

⁶ Neste argumento, utilizamos os pressupostos teóricos descritos no livro de Feldman (2003) sobre as crenças básicas e justificadas e o evidencialismo, isto é, duas pessoas que creem na mesma coisa pelas mesmas razões podem ter crenças que diferem na justificação. De acordo com Feldman, é essa implicação da confiabilidade que explora o exemplo do cérebro num tonel. Alguns filósofos creem que qualquer teoria de justificação que viole o mesmo princípio de evidência deve estar errada, mas os confiabilistas estão aptos a pensar que a confiança nesse princípio é um engano. Alguns confiabilistas julgam que uma vantagem de sua teoria se manifesta em conexão com o ceticismo. Voltamo-nos agora para uma teoria não evidencialista final. A ideia geral dessa teoria é a de que a crença é justificada, quando resulta de um funcionamento adequado do sistema cognitivo daquele que acredita. Para entender o significado dessa ideia, será proveitoso, primeiro, considerar alguma coisa não relacionada à cognição e à formação de crença.

recebemos durante a vida, não nos conectam com a verdade, porque desconsideramos o princípio da evidência.

A caverna simboliza o mundo, esse internalismo, pois nos apresenta imagens que não representam a realidade. Só é possível conhecer a realidade, quando nos libertamos dessas influências culturais e sociais, quando a análise do nosso conhecimento exige um elemento externo de crença. É o conflito entre internalismo *versus* externalismo, quando nós, participantes de um processo, descobrimos novos aspectos de nós mesmos, no fluxo de nossa experiência, ou seja, quando saímos da “caverna”. Platão (2003, p. 289) afirma, no seu diálogo com Gláucon, que “a inteligência é provocada pela contradição do uno e do múltiplo”.

Essas considerações nos permitem ressaltar a importância desse tipo de perfil de docente, no contexto contemporâneo da *cibercultura*, que demanda repensar o fazer docente à luz das emergências da sociedade atual, na qual a liquidez de experiências, de conhecimentos e crenças gera/estimula a necessidade de inovar métodos e processos associados ao ensinar e ao aprender. O docente é o vetor que auxilia a trazer novidades para o texto e o contexto escolar, de maneira mais ágil, exercendo a autonomia racional e moral que não perde de vista a perspectiva política da imaginação social, que é o remédio contra o individualismo e possibilita investigar o mundo, a partir do olhar do outro.

As tendências no aprendizado podem ser potencialmente ótimas e solucionar diversos problemas, porém, se os professores não estão

dispostos a implementá-las em suas aulas, não adianta desenvolver boas ideias, uma vez que o sistema pode transformá-las em alienação. Professores de natureza intrinsecamente empreendedora estão sempre atentos às últimas tendências e abertos para as novidades. Eles sabem como está organizada sua área de atuação, conhecem tendências, práticas, recursos e autores que fazem a diferença. Por isso, costumam trazer ideias originais e, potencialmente, revolucionárias, para resolver os problemas que enfrentamos, não deixando de lado a oportunidade de testar essas possibilidades e novidades na sua sala de aula.

Esses professores sabem proteger as liberdades básicas estabelecidas pelos princípios de justiça e pela participação das questões políticas da sociedade. Acima de tudo, professores empreendedores sabem se adequar às novas tendências, de acordo com o perfil de cada aluno e o contexto onde trabalham, assim como são capazes de buscar o melhor método para consegui-las, garantindo o compartilhamento de uma cidadania igual para todos, em que a liberdade igual estabelecida seja pública e bem-ordenada.

Por isso, as padronizações e os pré-julgamentos devem passar ao largo desse procedimento, entendendo o jeito dos seus estudantes e descobrindo como trabalhar com eles, individualmente. No entanto, isso deve estar em uma perspectiva pedagógica de autonomia e de um construtivismo moral e, nesse sentido, o equilíbrio reflexivo do professor se coloca como mediador.

Sob esse prisma é que se defende também o conceito de autonomia, principalmente se considerarmos o que Rawls (2012)⁷ passou a chamar de “autonomia racional” (autonomia moral no sentido do procedimento), conceito que, conforme tem demonstrado o autor, percorre um caminho interdisciplinar.

No entender de alguns autores, como Friedberg (1993), Rossi (1992) e Feyerabend (1989), a história da ciência e do direito, no decorrer do século XX, principalmente a partir da segunda metade, nos anos 70, com a teoria da Justiça e, posteriormente, com a História da Filosofia Moral, tem atestado um deslocamento epistemológico e teórico em direção a uma crescente convergência. Esta, de âmbito teórico-conceitual, traduz-se na admissão de que a autonomia moral, no sentido do procedimento, é um conceito que se assenta num referencial de simetria, nome que designa a situação imaginada por Rawls (2012), e na qual os indivíduos estabelecem um contrato social mediante certas condições.

⁷ Para Rawls, de modo algum se pode confundir essa ideia de autonomia com a ideia de autonomia de Kant, por exemplo, pois o construtivismo político colocava que essa ideia não trata de uma questão moral ou metafísica. A autonomia plena, para Rawls, tem valor político, e não valor ético. Desse modo, a autonomia é possível pelo uso das proteções e liberdades básicas estabelecidas pelos princípios de justiça e pela participação das questões políticas da sociedade. Ou seja, o que se deve considerar é o grau de participação do cidadão na política, de modo que possa garantir suas liberdades básicas e o melhor método para consegui-las. A teoria de Rawls, além de levar em consideração a autonomia e a natureza social do indivíduo, propõe que as pessoas de uma sociedade possam compartilhar uma cidadania igual para todos, em que a liberdade estabelecida seja pública. Nesse sentido, o equilíbrio reflexivo coloca-se como mediador. A partir disso, Rawls mostra o papel da autonomia política na manutenção de uma sociedade bem-ordenada (RAWLS, 2012, p. 275-283).

Trata-se de uma situação idêntica ao estado de natureza imaginado por Locke (2012), no qual os indivíduos estabeleceram o contrato social que passou a reger suas relações sociais. Nesse sentido, para que as decisões, tomadas nesta situação original, sejam inteiramente justas, é necessário que as partes respeitem as regras e os princípios da sociedade justa, de respeito à igualdade de direito de cada um, que independe da lei positiva, mas depende de um sentimento do que se considera justo, tendo em vista as causas e as intenções.

Também nesse sentido, o professor empreendedor é um líder, é aquele que dá o exemplo, que pratica o exercício da virtude de uma qualidade moral particular com o considerado correto e desejável. Como afirma Carlzon (2005, p.101), “dar um bom exemplo é verdadeiramente o meio de comunicação mais eficaz e dar um mau exemplo é desastroso!” Os líderes, comenta Carlzon (2005), devem ter consciência de quanto a comunicação não verbal pode ilustrar o estilo que as outras pessoas na empresa/escola/no trabalho devem seguir. Aliamo-nos à perspectiva de Carlzon (2005), porque ela traz lições importantes, que podemos considerar como estímulo ao desenvolvimento de uma mentalidade empreendedora.

Como um imperativo categórico,⁸ para lembrar Kant (1974, p.15, p. 64), pode ser delegado ao professor empreendedor – enquanto

⁸ Existe só um imperativo categórico que é este: “Aja apenas segundo a máxima que você gostaria de ver transformada em lei universal”. Em termos simples, eis o que o grande filósofo alemão Immanuel Kant chamou de imperativo categórico: você deve agir sempre baseado naqueles princípios que desejaria ver aplicados universalmente.

um líder educador que estimula e propõe a capacidade de maneira universal a seus liderados – fazer para os outros o que gostaria que fizessem a ele. Não significa agir circunstancialmente, tampouco basear sua ação apenas no resultado, mas compreender e dirigir mudanças, encaixar na criatividade e na imaginação, sobretudo quando inova, o afeto, a segurança e a objetividade que considera, na busca da superioridade de inteligência, uma transcendência universal de princípios que revela intensa “espiritualidade”. Esta tem por objetivo dar crédito, compartilhar, organizar, vender o sonho e a sua causa, na forma de projeto, trabalho e ação (CARLZON, 2005, p. 42-46).

Dessa forma, o professor empreendedor é um ouvinte, um comunicador, um educador, uma pessoa emocionalmente expressiva e inspiradora, capaz de criar a atmosfera certa, em vez de tomar, ele mesmo, todas as decisões, sabendo mostrar, sobretudo, onde a teoria encontra a vida. Deve esse professor ensinar que é, através de processos de interpretação, que construímos, cognitivamente, mundos atuais e possíveis, além de destacar que devemos fugir do idealismo mágico (ECO, 2015, p. XIX-XXI).

Ao introduzir a ética em sua obra filosófica, Kant fez surgir uma nova versão da antiga Regra de Ouro, aquela regra ditada pelos grandes Mestres da humanidade: “Faça aos outros o que você gostaria que fizessem a você”. Kant ampliou essa regra para algo como: “Faça para os outros o que gostaria que todos fizessem para todos”. Por sua vez, o imperativo categórico é uma decisão moral pautada pela razão e não por nossas inclinações, já que encerra o fim em si mesmo, é categórico porque diz “não faça x” e nunca “não faça x se teu fim é F”. Por isso, não está vinculado a nenhuma particularidade, incluindo a identidade da pessoa, devendo ser aplicável a qualquer ser racional. Essa é a razão pela qual o imperativo categórico, em suas primeiras formulações, foi chamado “*princípio da universalidade*” (KANT, 1974, p. 15, 64).

Nessa perspectiva, sua essência se manifesta na existência, numa perspicácia, na sagacidade manifesta e no senso de justiça, de imparcialidade, de respeito à igualdade de direitos, como se fosse o juiz de um julgamento. A correção, a lisura na maneira de proceder, de julgar, de opinar, assim como a retidão, equanimidade, igualdade e imparcialidade devem ser características desse profissional.

Quanto à definição de imparcialidade, cabe destacar que, na etimologia do latim, vem de *aequalitas* igualdade, e de AEQUUS, “parelho, justo”, qualidade daquele ou daquilo que é igual. Equidade, integridade e razão se contrapõem a sua antonímia de contraposição, iniquidade, injustiça; de contraposição ao ardid da intolerância, da intenção de impor de forma arbitrária decisões que são sustentadas por indivíduos ou escolas, cuja pedagogia detesta o pluralismo e a autonomia dos indivíduos.

Para Carlzon (2005, p. 43), “[...] um líder não é escolhido, porque sabe tudo e pode tomar qualquer decisão. Ele é escolhido para reunir o conhecimento disponível e então criar os pré-requisitos para a realização do trabalho”. A partir desse prisma, é que elabora os sistemas que lhe permitem delegar responsabilidades para as operações, soluções do dia a dia, o que lhe permite existir na crise e no conflito. Nesse aspecto é que também pensamos que se constitui o modelo do empreendedor.

Teórico da hipermodernidade, o filósofo francês Gilles Lipovetsky, em suas obras, aborda temas como o individualismo, a ética, a moda e o consumo. Segundo Lipovetsky, o homem é um

animal que inova. Ele cria o problema com muita aflição e sempre é bem-sucedido em superá-lo. Mas, ao mesmo tempo, ele recria o problema outra vez.

Para resolver problemas, usar a inteligência e a racionalidade para fazer o indivíduo ou a sociedade progredir em direção à autorrealização, a um mundo melhor, é precisamos um sistema de liberdade, um cultivo complexo, um sistema com várias e diferentes etapas que deem conta de diferentes estágios de desenvolvimento, funcionando como uma espécie de berçário, no qual todo ano florescem novos indivíduos que fecundam e geram frutos. Estes, depois de maduros, dão origem às sementes que serão plantadas em bandejas (espaços criativos e de fazer) e permitirão a fabricação de uma nova “fornada” mais adaptada, menos estranha, menos rara e com muita variedade. Esse é um diferencial para a arrancada veloz e a mudança de ritmo em uma cultura e uma educação empreendedora.

O debate sobre qual é a melhor forma de ensinar está longe do fim, mas há um consenso de que o ensino tradicional está com o prazo de validade esgotado. Precisamos de uma educação melhor. Para tanto, penso que, quanto mais tenhamos uma sociedade tecnológica, mais precisaremos de uma educação empreendedora, o que requer investir na qualidade dos professores e no método pedagógico.

Evidentemente, não é apenas a técnica que vai fazer nosso mundo ser melhor. São os homens e, mais do que um professor, precisaremos de educadores. O nosso ponto é este: os modelos precisam ser adaptados. Sem adaptação adequada, sem a formação dos

homens, o seu modelo arrisca-se a não funcionar, dependendo do contexto no qual se deseja aplicá-lo. É a mistura de condições contingentes e excepcionais, com um sistema escolar que incentiva o empreendedorismo, a autonomia, a criatividade e a competição, que pode ajudar um país a ganhar a corrida contra a miséria.

Um ponto importante e de inflexão, que pode levar o ensino e a aprendizagem a outro patamar de desenvolvimento, é a formação do professor, mantendo-o atualizado em diferentes aspectos: tecnológico, metodológico e com forte engajamento social aliado a atitudes comprometidas com o fazer educacional.

Ao selecionar/criar/modificar um método pedagógico que tenha impacto social, o educador possibilita o estabelecimento de uma igualdade, uma simetria entre os iguais para motivá-los à competição, porque, quanto mais iguais, no que tange a recursos pessoais, melhores serão os resultados que terão os competidores.

A simetria no eixo vida-caminho-liberdade e das condições articuladas com as estruturas, formas e funções é especialmente importante para conhecer o futuro sucesso de um empreendedor. A simetria dessas articulações aumenta a eficácia, ao exigir menos esforço do educador e mais energia do aprendiz, para as diversas competições que incentivam o desempenho.

Um dos campos mais fascinantes da matemática aplicada moderna é a Teoria dos jogos, uma velha ideia lançada em 1944 por Neumann e Morgenster (2007). Genericamente, um jogo é uma sequência de ações empreendidas por várias pessoas, de acordo com

determinadas regras e procedimentos bem-definidos. O interesse de cada participante é maximizar seu ganho individual. Esse ganho, por sua vez, depende das ações escolhidas não apenas pelo jogador, mas também pelos demais participantes. A definição é suficientemente ampla para abranger os jogos de salão, como xadrez, às competições esportivas, às guerras e ao funcionamento das organizações, inclusive as instituições de ensino com suas políticas e práticas educacionais.

É neste aspecto que nos interessa focalizar o problema de uma educação empreendedora. O funcionamento de uma empresa, de uma economia, das instituições políticas e as formadoras de um país, e assim por diante, pode ser descrito como um conjunto de jogos, cada um com suas regras específicas.

Para que organizações, grupos e instituições funcionem bem, é preciso não haver conflito entre racionalidade individual e racionalidade coletiva. A opção inteligente para o sucesso da educação empreendedora e para o sistema de educação do país é corrigir os sistemas, de modo a conciliar a racionalidade individual com a coletiva. Nesse sentido, a pedagogia empreendedora, combinada com a formação de professores, é uma oportunidade única.

Acreditamos que, assim como a criatividade é inata a todos, manifestada em diferentes graus e matizes, a capacidade de empreender pode ser “ensinada”, se não a reduzirmos a aspectos puramente mercadológicos. Ou seja, empreender em educação é estar atualizado, preocupar-se como estudante, e seu bem-estar intelectual é

prestar atenção às necessidades dos estudantes, prepará-los para um mundo no qual não fomos formados e até desconhecemos como será.

A ruptura entre formar para ter emprego e formar para realizar trabalhos é muito drástica. No mundo contemporâneo, não haverá muitos empregos, mas muito trabalho. Porém, um trabalho diferente daquele repetitivo e sistematizado “padrão” herdado da Revolução industrial, na qual amplamente a educação ainda tem se baseado.

Como advento da *cibercultura*, para as diversas alternativas de se comunicar e fazer educação, será premente formar professores de maneira diferente daquela na qual fomos formados. E a questão não se resume apenas a currículo. Isso seria buscar uma solução simples para um problema complexo.

Precisamos empreender na Educação apoiados por bagagem diversa. Precisamos nos reinventar como docentes, para dar conta da formação que precisamos ter, e auxiliar a construí-la em nossos estudantes e com eles. Isto é mais do que apenas currículo, é um compromisso consigo e com a sociedade que queremos ter e participar. Um currículo revigorado e atualizado, contemplando estas novas vertentes, certamente ajuda, mas é importante considerar também a transversalidade do fazer docente daquele que vai formar os futuros professores.

Pedagogia emprededora e tendências

Nos estudos recentes sobre a temática do empreendedorismo e do fazer empreendedor, os achados funcionam como determinação dos pontos cardeais, a partir do lugar ocupado por um indivíduo no mundo do ensino e da aprendizagem, e se constituem, em linha básica, num referencial modelo que inspira este projeto.

O caminho percorrido fornece uma diretriz, um guia sobre fazer pedagógico, na perspectiva do fazer docente, transitando entre o individualismo e o coletivismo, que passam a ser tema de pesquisa em educação, no que se refere ao fazer docente. Essa posição é ocupada por vários elementos e, dentre seus fatores determinantes, estão: a distribuição de arranjos e a disposição conveniente do estado de espírito favorável; a vontade, a animação, o entusiasmo as tendências, a inclinação, o jeito à manifestação da vontade de alguém; a ordem e determinação. Estes foram eixos de observação da função, posição ou mudança de posição de um modelo de ensino, em relação a um dado eixo da nossa questão de pesquisa.

A mudança de posição estrutural, o método ou a função de um indivíduo, em resposta a estímulos externos educacionais, determinaram o processo de orientação no rastreamento a que nos dedicamos, como um procedimento de avaliação dos estudos

correlatos, buscando, nas potencialidades e aptidões, um ordenamento para auxiliar na “calibragem” da nossa questão de pesquisa, sobretudo a partir dos anos 2000 (DOLABELA, 2003; DORNELAS, 2005). Isto não determinou negar estudos anteriores sobre as teses empreendedoras e sua presença prévia enquanto fatores ou dimensões específicas dos valores humanos, métodos (DRUCER, 1985; PINCHOT III, 1989) tais como: independência, hedonismo, autossuficiência, autocontrole, aceitação da autoridade, etc.

Na publicação de *Pedagogia empreendedora*, Dolabela (2003) observa que a localização do ensino do empreendedorismo teve um papel preponderante no processo de aprendizagem, a respeito de uma aprendizagem autodirigida, demarcando o embrião que, em palavras de De Masi (1997), deu origem a um verdadeiro programa de pesquisa. Tal programa explicita que vivemos em plena era pós-industrial, mas ainda sobrevivemos uma concepção típica do romantismo de que criatividade, inovação e gênio são parentes próximos do descontrole pessoal, da indisciplina, da indolência e da irresponsabilidade.

Estudos recentes apontam as tendências para eixos determinantes, na adoção de uma pedagogia empreendedora na Educação, a partir das ações formativas e tecnológicas, para formar um docente empreendedor, considerando aspectos pedagógicos

capazes de produzir um sentimento de pertencimento e engajamento nos estudantes. Os estudos e seus processos distintos apontam para:

- 1. avanço nas culturas da inovação:** tendência em metodologias mais focadas nos estudantes e no fomento do empreendedorismo quanto ao conceito de pertencimento e engajamento dos estudantes, na colaboração, na cocriação, na aprendizagem baseada em projetos e na criatividade, bem como em promover experimentação, replicar ideias e entender o fracasso, como parte do processo de aprendizagem;
- 2. mudanças curriculares:** desenvolver conteúdo que envolva os estudantes no pensamento crítico, na solução de problemas, na colaboração e na aprendizagem autodirigida, motivados e engajando-os. Logo, as abordagens devem estar pautadas em aprendizagem baseada em problemas que contextualizem as dimensões éticas, o estabelecimento concreto e a manutenção constante de relações de alteridade que promovam e protejam o ser humano em sua dignidade, na sua vida em geral e no ambiente;
- 3. redesenho de espaços de aprendizagem:** os ambientes de aprendizagem formal exigem uma atualização para serem readaptados às práticas exigidas no século XXI, principalmente pedagogias centradas nos estudantes. Os

espaços de aprendizagem ativos têm as características de serem móveis, flexíveis, variados e conectados, reorganizando os ambientes físicos para as mudanças pedagógicas necessárias. É fundamental, para o desenvolvimento da mentalidade empreendedora, que o professor empreendedor estabeleça processos de aproximação aos vários espaços e, na condição de um catalisador, possa levar seus estudantes a visitarem outros ambientes, mostrando como é a realidade de outros contextos, sejam eles acadêmicos ou empresariais. Essa aproximação desenvolve a inteligência emocional dos discentes, do ponto de vista do realismo otimista. Deve-se, portanto, pensar negócios e carreiras na maneira de observar o dia a dia e de como se formam as relações e o que se pensa sobre os fatos. Este novo desenho do espaço de aprendizagem pode possibilitar melhor engajamento do aluno e motivação para aprender, assim como desenvolver as sutilezas da aproximação com os outros.

O conteúdo abordado pelo eixo do “redesenho da aprendizagem” vem sendo implementado por muitas escolas atualmente. É o que sinaliza, por exemplo, um estudo feito por Fonseca Junior e Hashimoto (2014), com o objetivo de analisar métodos, técnicas e recursos didáticos, utilizados nos Institutos de

Ensino Técnico (ETEC) – Escola Técnica de Instituto Paula Souza, e no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac); entidades mantidas pelo governo no Estado de São Paulo para o ensino de empreendedorismo. No estudo, os autores afirmam que ambas as instituições de ensino estão voltadas para o ensino empreendedor, tal como foi documentado mediante bibliografia e do programa de ensino, desde o processo de ingresso no curso até sua finalização. O estudo envolvendo essas instituições é amplo, inclusive destaca-se pelos desafios a serem adotados, no decorrer do curso que permite melhor integração do aluno com o professor, com outros espaços de fazer, mas, no tocante ao desenvolvimento de planos de negócios ou a outras ferramentas mais práticas, observam-se metodologias bem parecidas e currículos similares, na perspectiva teórico-econômico-financeira. A cultura empreendedora nos cursos técnicos surge como uma educação diferenciada, cuja proposta final é o fortalecimento da personalidade do aluno e o desenvolvimento das capacidades de iniciativa, criação, planejamento e inserção competitiva no mercado.⁹

Souza (2004) explica que precisamos transformar nos estudantes suas capacidades empreendedoras, para que possam desenvolver boas ideias. O autor complementa ainda esse argumento, afirmando que o

⁹ A Importância do Ensino Empreendedor na Formação de Nível Técnico – Anais do VIII Encontro de Estudos em Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas (EGEPE), em Goiânia, de 24 a 26 de março de 2014. Artigo escrito por Ranulfo Soares da Fonseca Junior e Marcos Hashimoto. Disponível em: egepe.org.br/anais/tema06/60.pdf. Acesso em: 4 ago. 2018.

desenvolvimento do perfil empreendedor, com base no aprender a aprender, em grande parte advém do abrir espaço para a criatividade, como podemos melhor compreender, a partir de suas palavras:

[...] apreender a compreender o mundo, comunicação e colaboração do contexto competitivo, raciocínio criativo e resolução de problemas encarando a vida em uma perspectiva criativa, domínio pessoal, processo no qual é desenvolvido o autoconhecimento e o autodesenvolvimento, pensamento sistêmico, possibilitando a clareza na percepção de todo e relação entre as partes, e liderança. Assim como formação baseia-se no desenvolvimento e autoconhecimento, com ênfase na perseverança, na imaginação, na criatividade, associadas à inovação, passando a ser importante não só o conteúdo do que se aprende, mas, sobretudo, como é aprendido (SOUZA 2004, p.15).

Outro ponto a considerar na perspectiva do eixo das “mudanças curriculares”, que é outra questão importante no estudo de Fonseca Junior e Hashimoto (2014), diz respeito ao desempenho do professor destas disciplinas de empreendedorismo, com pré-requisito nas duas instituições estudadas. Eles questionam sobre qual é o papel do professor num programa didático, em que o comportamento é o alvo maior e em que o conhecimento não é transmitido pelo mestre, mas gerado pelos próprios estudantes, no processo de elaboração da sua visão de empresa, na autoavaliação do seu comportamento, na construção de seus métodos próprios de aprendizado, na forma proativa de agir, tal como destaca o autor:

Para que um professor desempenhe com maestria a aula na matéria de sua especialidade, ele precisa conhecer as demais matérias, os temas transversais que devem perpassar todas elas e, acima de tudo, conhecer o aluno. Tudo o que diz respeito ao aluno deve ser de interesse do professor. Ninguém ama o que não conhece, e o aluno precisa ser amado! E o professor é capaz de fazer isso. Para quem teve uma formação rígida, é difícil expressar os sentimentos; há pessoas que não conseguem elogiar, que não conseguem abraçar, que não conseguem sorrir. O professor tem de quebrar essas barreiras e trabalhar suas limitações e as dos estudantes (MOREIRA, 1995, p. 78).

Observa-se, portanto, que o papel do professor tradicional, na sua forma de ensinar empreendedorismo, deve considerar as relações com o ambiente natural do empreendedor, como fonte essencial de conhecimento/aprendizado. Nessa área, a conexão do aluno com o mundo exterior à escola precisa ser intensa e sem intermediários.

O verdadeiro ambiente acadêmico do aluno empreendedor é o mercado, onde se articulam forças produtivas, econômicas, sociais, políticas (FILLION, 1999). Um dos objetivos centrais da procura por estudos correlatos, tomando como referência a sinalização dos autores mencionados, é despertar a visão e a percepção para a área de empreendedorismo, abordada pelas instituições. A partir destes estudos, é possível afirmar que ainda não há uma perspectiva que traduza o fazer docente, na perspectiva do educador, aquele que entronizará o marcador cognitivo para a aplicação e a reprodução do método empreendedor.

A natureza do empreendedorismo como prática pedagógica

O empreendedorismo, como já descrito neste estudo, nem sempre é visto e entendido na inteireza do seu significado. Em muitos autores, considerando as pistas que tomamos, o conceito diz respeito apenas a um aumento quantitativo do processo produtivo, a partir de uma técnica de aplicação de recursos, capaz de elevar os índices de renda *per capita*. Para uma grande parcela de autores, como já mencionados – Drucker (1987), Dolabella (2003), Dornelas (2007) e Fillion (1998), entre outros – é um processo de liberação da economia, da cultura da vontade política, da vontade individual de sujeitos implicados, bem como da nação, que permite desvencilhar-se das limitações inerentes à escassez de recursos e traçar as linhas de ascensão do homem e da sociedade, de acordo com sua liberdade e seu esforço.

Quando o empreendedorismo é incorporado pelas universidades, como um eixo para o desenvolvimento de uma pedagogia, muitos descompassos de ideias surgem. Nesse processo de transição no campo da educação, considera-se uma incipiente abordagem hermenêutica reconstrutivista, que não se desatrelou do campo econômico-financeiro de procura de meios técnicos e materiais para atingir a fase de autossustentação.

As abordagens empreendedoras na educação, considerando o fazer docente, começaram a associar incrementos epistemológicos à origem da hermenêutica empreendedora, utilizando-se de diversos dispositivos metodológicos e técnicas, apontados pelas críticas a abordagens anteriores, oferecendo a possibilidade de solução aos problemas práticos enfrentados pela educação como, por exemplo, a motivação e o engajamento de estudantes.

Tal abordagem associou à origem objetiva do empreendedorismo uma nova interpretação, pretendendo ampliar o conceito, e considerou, desse modo, uma abordagem transformadora como elemento epistemológico fundamental, para experimentar a passagem em direção a um nível mais qualificado de interpretação da realidade, na medida em que desvela a configuração de uma nova visão de pedagogia, nesse processo de ensinar e aprender. Assim, trabalha-se a dúvida de priorizar o acaso, uma direção transversal, uma conjunção de forças suficientes para sacudir e desenraizar o verbo empreender, conforme afirma Thiel (2014, p. 67-69): “[...] No momento que o estudante chega à faculdade, passou uma década montando um currículo espantosamente diversificado preparando-se para um futuro completamente incognoscível. Venha o que vier, ele está pronto para nada em particular”.

Uma análise aprofundada das informações obtidas nos Grupos Focais (Nascimento, 2020), trouxe à tona questões interessantes a

respeito do entendimento da forma como os professores de diferentes áreas veem e aplicam uma abordagem empreendedora em seus fazeres docentes. Percebe-se consenso e expectativa do conhecimento relacionada à natureza do empreendedorismo, como prática pedagógica, e às suas relações de interdependência, como forma de ensinar e aprender.

Há um *télos*¹⁰ presente na linguagem dos entrevistados que garante que a percepção do empreendedorismo não contemplaria o campo da educação, o que remete a uma instância econômica; dá a entender que a educação não estaria voltada como instância performativa para uma racionalidade de entendimento, de criatividade, sem coações, em que seus docentes superam a objetividade curricular de seus respectivos campos de atuação.

Sendo essa uma abordagem emergente, ela encontra ainda muitas dificuldades para se fazer valer no contexto da educação, principalmente no que diz respeito à resistência a compreender a realidade pelo viés do conceito e da linguagem. Há também a ideia de que o conceito de empreender em educação poderia alterar uma perspectiva metodológica vertical para uma racionalidade reflexivo-criativo-comunicativa que não seria algo esperado nas instituições públicas.

¹⁰ Utilizo aqui o termo grego *télos* que significa “finalidade, fim, meta, objetivo”. “O homem só pode realizar o ‘*télos*’ de sua espécie nesta prática de cidadania” (HABERMAS. Entre facticidade e validade, 2003. p. 332).

Isso pode ser observado na preocupação de como entendem e exploram o empreendedorismo, através de seu ambiente operacional. O conceito de empreendedorismo é empregado e percebido como a obtenção de resultados diferentes, a utilização de recursos, a procura de meios para ensinar e aprender melhor. Mas também lhes confere uma atualização, segundo um processo de criação e diferenciação. Nesse sentido, distingue-se da técnica de produção do multicritério, pois se realiza por meio de um processo de limitação e de semelhança, aproximando saberes distintos num campo de força de motivações, causas e ações.

Nessa perspectiva, é a identificação como método favorável de circunstâncias de caráter oportunas para a realização de algo conveniente para passar de um estado – ou de uma condição – a outro, nos processos de organização das práticas, abrangendo determinada área dos conhecimentos e fatores humanos e pedagógicos mais ativos, assim como fatores de envolvimento relacionados a uma metodologia de transformação.

Como um método, é um agir sobre a natureza disciplinar; cria novas possibilidades; é um processo que não é medido pelos resultados, mas pela abertura que produz, que fica presente, durante muito tempo, sobre as nossas representações de consciência, que nos implica e responde aos processos envolvidos.

Embora as variedades de percepção coexistam, elas ganham proporções distintas na configuração metodológica, quando se referem à pedagogia de diferentes áreas de conhecimento. A pista que tomamos aqui diz respeito às percepções da atenção durante o ensino e a aprendizagem.

Assim, ainda que se entenda que empreender está associado ao processo de criação e diferenciação, seu funcionamento não se identifica a uma formação pedagógica para preparar professores, mas se faz através da detecção de uma vocação e de forças circulantes, ou seja, de motivações, espaços de fazer e de engajamentos conjuntos. Embora, de modo geral, os professores considerem o empreendedorismo um movimento/método transformador, como elemento epistemológico fundamental, para criar uma maneira de enxergar e perceber o tempo, criando um modo de nos relacionarmos com a dimensão da experiência e da sabedoria, de implicação do sujeito de como vivenciar as revoluções, o *télos* de conclusão da maioria dos docentes é a percepção de um ensino de aprendizagem relevante.

Sob esse prisma, é um fazer-se continuamente no tempo ou em situações vivenciadas pelos indivíduos, na prática da vida. São atos e ações que buscam ir além dos propósitos do ensino tradicional, porque procuram não só compreender o empreender, mas validar as ações criativas, linguísticas e comunicativas diante de recursos e espaços

comuns a todos. É um processo de intensidade, é um campo de força que nos transforma e que dá consciência da nossa fragilidade, uma “bota ortopédica” que garante estabilidade, utilidade e que é transferível.

Ainda se apresenta a ideia de ação essencialmente de uma tarefa, às vezes, individual, num contexto em que os sujeitos, dotados de uma competência essencial de capacidades linguísticas, comunicativas, facilitadoras e motivadoras, não dispõem de muitos recursos e objetivam alcançar resultados sobre algo no mundo pedagógico.

Sendo essa uma abordagem emergente, ela encontra ainda muitas dificuldades para se fazer valer no contexto da educação, principalmente a resistência em compreender e assumir-se como uma prática reflexiva e transformadora. Logo uma prática comunicativa que constrói a identidade do sujeito; que dá sentido ao seu trabalho; que propõe ao professor e ao aluno aceitarem o trabalho do outro de forma diferente daquela que ele fariam; que ajuda o outro a ser responsável pela sua singularidade; que ajuda o outro a encontrar interesse, a empreender os desajustes das nossas certezas, e que oferece um pequeno desencontro capaz de “explodir” essas certezas.

Uma prática, portanto, que propõe uma redescoberta do sujeito diante da ilusão da objetividade preconizada pelo positivismo, sendo objeto de qualificação do processo de ensino e aprendizagem; é uma ação continuada de diferenciação que luta por ensinamentos

multidiversificadas e indisciplinadas, para se chegar a uma identidade, contaminando com o que signifique um reforço da singularidade.

É nesse caminho que segue também a explicação de De Masi (1997, p.199), ao analisar a cooperativa de artistas e artesãos, contemplando a genialidade politécnica da Wiener Werkstätte.¹¹ Nesse caso, o autor fala dos ensinamentos e também do fato de que determinadas circunstâncias podem ser produzidas com a ajuda das máquinas, ou seja, alguns produtos podem ser construídos, sem operar uma massificação e estandardização do gosto, sem levar em consideração o fato de que, no seu tempo, a bandeira da quantidade não pode prevalecer sobre a bandeira da qualidade.

Nesse sentido, De Masi (1997, p.199-201) afirma, num primeiro ensinamento, que “[...] a necessidade de conjugar os meios modernos com o gosto clássico, as oportunidades de hoje com as raízes do passado, com vistas a um futuro cada vez mais respeitoso quanto à qualidade de vida e um aprendizado novo e transformador, é o ponto de inflexão para mudança de patamar”. Num segundo ensinamento, De Masi (1997, p.199) aponta que, nos princípios organizativos: a Taylor pregava a possibilidade de chegar a cânones científicos aplicáveis de modo indiferente em qualquer organização, em qualquer

¹¹ A Wiener Werkstätte foi uma empresa austríaca que buscava trazer as ideias de renovação artística da Secessão de Viena para o *design* de objetos cotidianos, elevando-os a um nível de arte. Foi fundada em 1903 por Koloman Moser e Josef Hoffmann e acabou em 1932, principalmente devido aos altos preços de seus produtos (DE MASI, 1997, p. 197).

parte do mundo, e a Wiener Werkstätte contrapunha a necessidade de pensar uma organização sob medida, que englobasse objetivos e circunstâncias inovadoras.

Nesse raciocínio, De Mais (1997, p.199-201) afirma: “[...] se um sistema sociotécnico se destina a produzir objetos, processos, nos quais prevalece a criatividade e a estética, que exalte a criatividade, ele é organizado segundo critérios completamente diferentes de um sistema destinado à produção em série”. A conclusão do autor, considerando um quarto do ensinamento do tipo psicossocial, é a de que o clima participativo deve prevalecer num processo de ensinamento e na divisão de um trabalho, assim como a corresponsabilidade nos resultados deve corresponder à corresponsabilidade nas decisões.

Nesse sentido, pensamos e propomos que o empreendedorismo, dentre tantas chaves para sua reinterpretação, é uma maneira de criar, enxergar e perceber o tempo; é criar uma maneira de nos relacionarmos com a dimensão da experiência e da sabedoria, de implicação do sujeito, de como vivenciar as revoluções, é um fazer-se contínuo, no tempo de situações que são vivenciadas. Nesta perspectiva precisa, é um acontecimento, não é medido pelo seu resultado, mas pela abertura que ele produz, que fica presente durante muito tempo.

Aproximando o sentido ao que Freire e Betto (1998, p.16) comentam, quando pensavam em propor um debate sobre a Cultura, a História e o Trabalho, sua intenção era a seguinte: que o grupo de alfabetizandos percebesse que, se era possível ao ser humano transformar o mundo que não fez, “por que não, então, ser capaz de transformar o outro mundo, o mundo em que o ser humano faz, que é o mundo da Cultura e da História?”

É importante aqui lembrar a experiência e da contribuição de Freire e Betto (1998), para dar conta de um lado perceptível da pedagogia empreendedora, que vai ao encontro de De Masi (1997) e aponta aspectos que servem de base teórica à nossa inferência. Aspectos estes que, ao que nos parece, podem enriquecer o texto e o ideal da pedagogia empreendedora, tal como Freire e Betto afirmam:

[...] O educando ou é o protagonista do processo educativo ou estamos falando de opressão educativa que, portanto, não é educadora. Ele tem que estar no centro do processo, professor, assessor, educador, é apenas aquele que vai ajudar a explicitar e a sistematizar aquilo que a vida e o contexto dos educandos fornecem como elemento. A gente ajuda a fazer isso que chamamos de “técnica do saca-rolha”. Tirar deles e, depois, entrar com a “chave de fenda”, para apertar os parafusos (FREIRE; BETTO, 1998, p. 44).

Nessa perspectiva, embora as variedades do conceito de empreendedorismo coexistam de direito, ganham proporção distinta na pedagogia, por entender que devemos considerar o empreendedorismo um tipo de atitude ou de relação encarnada, no

sentido consciente, que se estabelece com o conhecimento, com o mundo e consigo mesmo. É um aprendizado que acontece no espaço/tempo em que a vida está sendo vivida, que aproxima saberes distintos num campo de força, desenvolvendo a complexidade do pensamento e colocando em evidência o que era sucessivo e agora é simultâneo.

Processos de organização, espaços, práticas e oportunidades, abrangendo a ideia de empreender pedagógico

Observando o contexto do *The NMC/CoSN HorizonReport: 2017 K-12 Edition*, constatamos, na análise e no detalhamento das principais tendências para a adoção de uma pedagogia empreendedora, dois pontos importantes no que se refere ao redesenho de espaços de aprendizagem. A análise dos dados aponta as tendências para eixos determinantes à adoção de uma pedagogia empreendedora na educação, a partir das ações formativas e tecnológicas, para formar um docente empreendedor, considerando aspectos pedagógicos capazes de produzir um sentimento de pertencimento e engajamento nos estudantes, assim como o estabelecimento de processos de aproximação e readaptação dos espaços de fazer e inovação. Os depoimentos e seus processos distintos apontam uma identificação com os eixos focalizados no relatório, através da ideia de uma atenção metodológica, de mudança de atitude, de inovação e engajamento.

Considera-se essa questão um ponto que é recorrente e se refere à atenção enquanto processo complexo, que pode assumir diferentes funcionamentos. Trata-se da presença de um tipo de medo e de uma consciência de que há espaço e oportunidade para o favorecimento da

inovação, elementos que estão aprisionados em instâncias como: receio de mudar, domínio do tema, autonomia, dinâmicas pedagógicas, espaços de inovação, predisposição, entre outros.

Buscamos, nas análises desse eixo e nessas instâncias, considerações sobre as quais muitos professores estão se preocupando e que alguns não estão desenvolvendo de forma coerente e comprometida com a ideia de método empreendedor, por falta de espaços ou de embasamentos que sejam necessários para inovar, a partir da perspectiva de um modelo tradicional. Apesar disso, muitos professores reconhecem a autenticidade de um novo método, de uma nova atitude, e buscam urgentemente aprofundar seus objetivos, por meio de seus recursos pedagógicos modificados e a partir de uma inflexão, muitas vezes, embasada numa motivação individual ou numa desacomodação institucional. Há ainda aqueles que são levados a adotar uma nova postura, quando estão diante de determinado perfil de turma de estudantes, que lhes coloca a necessidade de lidar com situações, racionalidades técnicas e novas tecnologias, assim como com diferentes perspectivas teóricas para uma ação transformadora do real.

Essa necessidade de uma nova abordagem, em que o professor aparece como interlocutor, na busca de uma nova pedagogia para aplicar sua metodologia e tematizar a compreensão de uma nova experiência, é o que estimula a desacomodação e a mudança de

procedimentos. É desse modo que Freire e Betto (1998, p.78) compreendem que se deve distinguir metodologia, pedagogia, técnicas e recursos pedagógicos. Ele diz: “[...] a pedagogia é o modo de se aplicar a metodologia” e afirmam também: “[...] em outras palavras, a pedagogia é a *práxis* da metodologia”.

As oportunidades, os espaços e também os recursos materiais, entre outros, devem ser vistos nos seus aspectos de inspiração para transformar o aprendizado nos seus aspectos contraditórios e, em alguns casos, em construção. Essa percepção muitas vezes resulta de um caráter crítico do professor, em relação a uma dinâmica em que ele como sujeito é o elemento mais marcante. Ele é a causa, o motivo; é o pano de fundo para implementar a transformação e para propor a desacomodação, bem como a ocupação de espaços institucionais, estando crítico em relação a eles mesmos. O docente é o responsável por propor e efetuar uma *práxis* transformadora, capaz de criar o campo de força que dá consciência, no sentido de modificar tradições, hábitos, culturas e significados.

É importante ressaltar que reformar métodos depende, muitas vezes, de uma política institucional de investimento, gerando infraestruturas de apoio que façam a roda de incrementos epistemológicos e pedagógicos girar, atingindo um caráter conjuntural ao longo do tempo. A partir daí, é necessário também criar ampliação das performances com efeitos mais significativos de melhora, que leve

a uma diminuição do medo e da acomodação, imprimindo soluções que expandam ciclicamente a geração de riqueza e conhecimento, assim como a confiança e a expectativa de, a médio e longo prazo, o professor seja um empreendedor na sua ação de educar.

É nesse sentido que muitos professores, em sua maioria, dizem que o problema da falta de espaço e de oportunidades para inovar/empreender em educação não está, apenas, na compreensão de que as instituições não são contrárias ao método, mas pode estar muito mais relacionado ao entendimento do professor, numa falsa dicotomia entre empreender em educação, sobretudo na sala de aula, e empreender e fazer negócios. Além disso, está a questão da desacomodação, no sentido de que precisamos planejar seu método, inovar e criar modos de obter credibilidade; associar a transferência; dar a necessária consistência e uma confirmação que garanta estabilidade para uma aprendizagem relevante, mas que não crie uma amnésia de identidade, substituindo uma o existencial pelo ficcional, ou seja, é um processo de muita desacomodação.

Essa rigorosidade, enquanto método, só pode ser obtida pela transparência; por isso, é o método que deixa passar a luz, que é natural, que se pode apreciar com clareza, que torna público seu conhecimento; é um modo de se comunicar consigo mesmo e com os outros.

Apoiamo-nos em Thiel (2014, p.11-17), quando trata dos desafios do futuro e aborda o paradoxo de ensinar empreendedorismo.

O autor diz que tal fórmula não pode existir, pois, se cada inovação é única, nenhuma autoridade consegue prescrever como ser inovador. Ele afirma também: “[...]. As ‘melhores práticas’ atuais levam a becos sem saída, os melhores caminhos são caminhos novos e não testados”.

Para Thiel (2014, p.16), deve ser entendida da maneira correta e melhor qualquer forma nova de criar/innovar que advém da tecnologia. Em sua opinião, é necessário “[...] com risco, repensar os espaços baseados nos princípios de que você precisa interagir com outras pessoas para realizar coisas sem hierarquias burocráticas que avançam lentamente e interesses entrincheirados que são avessos ao risco”.

Thiel (2014, p.17) diz ainda que “[...] a construção do futuro considerando um gênio solitário poderia criar uma obra de arte ou literatura clássica, mas jamais conseguiria criar uma indústria inteira”. Ele afirma que as *startups* operam baseadas no princípio de que você precisa interagir com outras pessoas para realizar coisas, mas precisa também permanecer pequeno o suficiente para realmente conseguir realizá-las.

Baseado num processo de conscientização crítica e tratando o empreendedorismo como uma experimentação agnóstica,¹² este autor

¹² Termo empregado aqui e utilizado pelo autor, a partir da palavra que deriva do termo grego *agnostos* que significa “desconhecido” ou “não cognoscível”, para falar

afirma que “[...] uma *startup* é o maior grupo de pessoas que você consegue convencer a participar de um plano, para construir um futuro diferente”. Para Thiel (2014), “a força mais importante de uma empresa nova é o pensamento novo: ainda mais importante que a agilidade, o tamanho reduzido proporciona espaço para fazer, é a consciência crítica”.

Essas considerações dizem respeito a um exercício de pensamento, porque é isto que um responsável por uma *startup* precisa fazer: questionar ideias já reconhecidas e repensar os negócios do zero (THIEL, 2014, p.17). Tais exigências e tal rigorismo são o que Freire e Betto (1998) abordam, quando falam sobre o método indutivo para se chegar a um processo de conscientização, a partir da aplicação do método. Eles dizem: “[...] Conscientizar é passar da consciência ingênua para a consciência crítica” (FREIRE; BETTO, 1998, p. 28-29).

Nesse sentido, queremos, fazer uma inferência que se alinha à ótica de Thiel (2014) e de Freire e Betto (1998), para afirmar, a partir dos conceitos teóricos desses autores, que o importante na pedagogia ou na proposta de método – neste caso, o empreendedor na perspectiva do risco – não é a condução, como propõe Thiel (2014, p. 67), tampouco a imprevidência dos inconsequentes, mas é a indução.

das lições dos empresários do Vale do Silício, que ainda hoje orientam o pensamento empresarial (THIEL, 2014, p. 26-27).

Essa indução é que cria o fenômeno artístico que potencializa a criatividade, uma atitude perante a vida, perante à realidade, uma manifestação espontânea de utilidade que não tem determinante, faz emergir o novo e não cabe na concepção existente. Isso, por sua vez, foge ao controle e à crença dominante e racional, pois se trata de um conhecimento compreensível e vivenciado numa relação feita através de imagens, emoções e intuições, que conhecemos com todo o nosso ser, e não apenas em pensamento. É essa disciplina mental que cria competência social.(Grifo no original)

Essa perspectiva permite pensar que a crença e o fazer dos professores, no que se refere à oportunidade de inovar e transformar o trabalho, comporta um entendimento mútuo, no qual as ações, os interesses e as pretensões são reconhecidas não somente pelo suporte teórico, mas a partir de intersubjetividades, às quais, num mundo concreto (institucional), os sujeitos se referem e com as quais não estabelecem relações impeditivas, imperativas, como algo próprio de uma instituição.

Empreender na educação necessita método, uma consciência de muito trabalho e muita técnica, certa autonomia como ação para implementar uma conexão interna entre um sujeito motivado – que se outorga o direito de aprender – e uma atitude reflexivo-comunicativa, que busca ocupar espaços institucionais, nos quais o educador e os estudantes possam encontrar novos *insights* de compreensão do novo laço social em que vivemos.

Trata-se da proposta do risco e da reflexão crítica que o ensinar exige, assim como do reconhecimento e da assunção da identidade cultural, a que se referem Freire e Betto (1998, p. 36-37-41), e também Forbes (2012, p. XXXVII), quando diz que vivemos na era de quebra de ideais e que, para quem almeja encontrar soluções, elas não estão em fórmulas padronizadas, tampouco em razões garantidoras. É preciso entender que a vida é risco para quem não quer ser genérico, plastificado, irrelevante.

Isso exige uma aprendizagem de desaprender. (Grifo no original) Freire e Betto (1998, p. 75) sintetizam essa ideia na sua experiência, afirmando que “[...] o espaço-tempo da prática educativa é um espaço cheio de riscos”. Para contribuir com esse conceito, estamos nos apoiando em Freire e Betto (1998) e afirmamos ainda que é preciso incorporar o aspecto trágico da existência.

O fazer docente na *cibercultura*

Dentre os inúmeros avanços tecnológicos ocorridos nas últimas décadas, no campo do conhecimento, estão: a emergência de ferramentas digitais, o uso de realidades virtuais que alteram a racionalidade instrumental, a presença da ubiquidade facilitada pelas miniaturizações de equipamentos móveis e a utilização, cada vez mais frequente, de *softwares* educativos e interativos, que podem ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem de em várias disciplinas. Esses avanços têm propiciado um deslocamento epistemológico na educação, que tem utilizado muito as possibilidades ofertadas pela *cibercultura*.

Com acesso à internet nas instituições, vários *softwares* podem ser encontrados e pesquisados, observando que cada uma dessas possibilidades tem um objetivo específico bem definido. Nesse sentido, professores e estudantes são demandantes dessas ofertas e podem fazer escolhas quanto à sua utilização, o que potencializa o fazer, modifica dinâmicas de aprendizado e amplia a prática pedagógica, introduzindo um elemento facilitador para, a partir da informação que é organizada de acordo com os fins que o professor deseja alcançar, transformá-la em conhecimento, trabalhando os modos de representação das linguagens para dar conta da realidade.

Não há dúvida de que as possibilidades da *cibercultura* – dentre elas os *softwares* educacionais com suas características básicas, de acordo com o objetivo e o planejamento de cada professor – trouxeram muitos benefícios para a educação, pois motivam e desafiam professores e estudantes e permitem que façam, no processo de aprendizagem, mensurações e inferências, ao considerar a alteração de certos parâmetros e a observação do comportamento do fenômeno, de acordo com os valores atribuídos.

De um lado, muitos professores, que não abdicam de modelos e métodos tradicionais, sejam os da área da educação, das ciências sociais aplicadas, entre outras, enfrentam, na escrita de seus projetos e materiais, muitas vezes, dificuldades para dar conta do ensino e da aprendizagem dos seus estudantes e, mesmo assim, eles resistem à adoção de novos métodos. Por outro lado, as ofertas que utilizam recursos de um sistema computacional estão pulverizadas de conceitos a serem aprendidos pelos estudantes e pelos professores, que podem ser implementadas. E, ao utilizá-las como se fossem uma simulação, podem emergir elementos não mensurados por meios matemáticos, como a subjetividade, os valores, os contextos, as atitudes, as consequências, os sentimentos, as diferenças, as questões sociais e culturais, dentre outros elementos.

Muitos desses recursos virtuais e sistemas digitais, os *softwares* educacionais, seguem um padrão semelhante ao de vários livros

didáticos. Alguns professores apontam nessa *cibercultura* uma aposta fecunda frente ao desafio de acompanhar processos de ensino e metodologias, lançando mão de um método igualmente processual. Trata-se de tutoriais, enciclopédias eletrônicas, simulação, modelagem, jogos, objetos de aprendizagem, dentre outros que, embora destaquem regras e protocolos, enfatizam a importância da prática. Destacam, desse modo, a relevância de ir a campo, lançar-se na experiência, experimentar dispositivos, habitar um território, afinar a atenção, deslocar pontos de vista e praticar a escrita, sempre levando em conta a produção coletiva do conhecimento.

Apesar disso, precisa-se destacar também que a ampliação do leque e de perspectivas oferecidas pela *cibercultura* – no que se refere a uma pedagogia empreendedora e às associações tecnológicas – não se faz acompanhar de um necessário conhecimento e aprofundamento teórico por parte de muitos professores. Por isso, há, no ambiente acadêmico, algumas suspeitas quanto à afirmação de que esses recursos melhoram o ensino e/ou que possam substituir métodos mais tradicionais, na relação do ensino e da aprendizagem. Alguns associam seu depoimento às rigorosidades e exigências institucionais, outros, a um tipo de ousadia e criatividade, ou seja, são resistências às mudanças e, em muitos casos, uma falta de capacitação.

Já para outros professores, àqueles que encaram os avanços das novas tecnologias, há a tomada de iniciativas que atendem as

expectativas e demandas não só de estudantes, mas de um mercado que vem associando o desempenho das empresas de seu países à capacidade de articular o mundo virtual e digital a todos os recursos da *cibercultura*. Desse modo, são gerados novos conhecimentos que são utilizados no desenvolvimento de produtos e serviços apoiados por tecnologias, cujo êxito é manifesto.

Esses exemplos fornecem uma visão de quem está por dentro da formação de competências essenciais, sinalizando o entendimento de que as instituições formadoras devem alinhar-se com esse movimento e incorporar os métodos adotados pelo mercado e por várias instituições de pesquisa. Isso permite criar igualdade nesse novo conhecimento e nesses novos processos de gerar conhecimento que a *cibercultura* aperfeiçoa, e que se familiarizam com a massa de estudantes, aprendizes e professores, tornando a aprendizagem mais relevante, mais útil e transferível.

Essa talvez seja inclusive a chave para assegurar o engajamento de estudantes na luta por conquista de mercados. Afinal, não há dúvida de que a *cibercultura* é fundamental para a educação. Ela representa uma ligação com as preocupações de muitos teóricos da educação, como escreve Saviani (2018, p.165) no seguinte comentário: uma pedagogia empreendedora, no sentido de ensino e aprendizagem para uma mudança de práticas correntes é necessária, mas trabalhosa.

Para alguns, são os dilemas e as incertezas que têm diante da falta de uma capacitação ou de uma ousadia maior, que aparecem como fatores predominantes e os fazem recusar a mudança. Esses motivos têm se transformado por vezes em mais um mecanismo de defesa, uma desculpa verdadeira, todavia incapacitante para permitir ao professor ir além daquilo que seria o tradicional, para fazer algo novo ou mais criativo. Esse consenso, que poder-se-ia dizer senso comum, pode ser também identificado nos discursos dos professores que fizeram parte desta Pesquisa.

A experimentação tomou o espaço de muitos métodos, e a *cibercultura* está tomando a frente, ao ensinar que, com os recursos disponíveis, não é mais preciso recuar das soluções e esperar por respostas acabadas. Conexões se expandem e operam composições híbridas entre disciplinas, estudantes e professores, entre o feito e o por fazer, percorrendo trajetórias interdisciplinares, socializando o conhecimento, alimentando-se e constituindo teias que aportam incrementos epistemológicos entre aquilo que se ensina tradicionalmente e aquilo que estamos buscando como método inovador. Modeslki (2021) apresenta bem esta questão dos espaços de experimentação como vetores de promoção de inovação pedagógica.

Não é apenas uma questão metodológica, como afirma Frigotto (2018, p. 35), “[...] mas uma totalidade, que, longe de significar a totalidade vazia, só pode ser compreendida como um complexo

movimento de relações de partes que, ao se interpenetrarem, se constituem e constituem uma rica totalidade em permanente movimento de construção”. É nesse sentido também a observação de Frigotto (2018, p. 34-35), ao discutir a questão da interdisciplinaridade na educação, sustentada a partir de um plano material, histórico-cultural e de um plano epistemológico.

Frigotto (2018) reconhece o alcance do trabalho interdisciplinar diante da complexidade da realidade. Isso significa dizer, conforme argumenta o autor:

[...] Ao discutirmos a questão da interdisciplinaridade na educação não há como tratá-la a não ser no âmbito das ciências sociais. O campo do educativo constitui-se, enquanto objeto da produção do conhecimento e enquanto prática docente de socialização do conhecimento, no interior das ciências sociais. Isto decorre do fato de serem os processos educativos constituídos nas e pelas relações sociais, sendo eles mesmos constituintes destas relações. [...] Trata-se de aprender a interdisciplinariedade como uma necessidade (algo que historicamente se impõe como imperativo) e como problema (algo que se impõe como desafio a ser decifrado). A questão da interdisciplinariedade, ao contrário do que se tem enfatizado, especialmente no campo educacional, não é sobretudo uma questão de método de investigação e nem de técnica didática, ainda que se manifeste enfaticamente neste plano. Vamos sustentar que a questão da interdisciplinariedade se impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano histórico-cultural e no plano epistemológico (FRIGOTTO, 2018, p. 34-35).

A quebra de imperativos institucionais e culturais, articulando as diferenças e as soluções que se apresentam pela ubiquidade, é uma viva e rica discussão que está no centro da pedagogia e das

metodologias que nos aproximam dos nossos limites. Isso também nos solicita uma renovada genealogia do saber, uma sensibilidade cartográfica para lidar com um futuro que precisa ser inventado.

O fenômeno é reconhecido e, de certa forma, há uma sensação de “aflição”, uma angústia que aparece nos pontos de ruptura, quando comparados às velhas soluções, já testadas, com que sempre tratamos nossos problemas metodológicos. Comparamos este momento de análise, em que muitos professores se dão conta de algo novo, com o argumento que Saviani (2018), escreve no seguinte trecho:

[...] Estamos vivendo aquilo que alguns chamam de Segunda Revolução Industrial¹³ ou Revolução da Informática ou Revolução da Automação. E qual é a característica específica dessa nova situação? Penso que se antes, como se descreveu, ocorreu a transferência de funções manuais para as máquinas. Por isso também se diz que estamos na “era das máquinas inteligentes”. Em consequência, também as qualificações intelectuais específicas tendem a desaparecer, o que traz como contrapartida a elevação do patamar de qualificação geral. Parece, pois, que estamos atingindo o limiar da consumação do processo de constituição da escola, como forma principal, dominante e generalizada de educação. Se sim é, a universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (formação omnilateral) conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais-intelectuais, estaria deixando o terreno da utopia e da mera aspiração ideológica, moral ou romântica, para se converter numa exigência posta pelo próprio desenvolvimento do processo produtivo. Índícios dessa

¹³ Aqui o autor chama a atenção para o fato de que outros autores preferem denominar essa fase de Terceira Revolução Industrial, considerando como Segunda Revolução Industrial o processo que preparou e desembocou no Taylorismo/Fordismo.

tendência estão aparecendo cada vez mais fortemente, como se vê pela universalização do Ensino Médio, já real em vários países, e pela perspectiva de universalização do Ensino Superior, assim como pela convicção crescente, inclusive entre os empresários, de que o que importa, de fato, é uma formação geral sólida, a capacidade de manejar conceitos, o desenvolvimento do pensamento abstrato (SAVIANI, 2018, p. 164).

Entendo que habilidades ou coisas, que qualificam e ampliam o fazer docente, conciliando com as possibilidades da *cibercultura*, apresentam um vínculo com as preocupações dos professores, não só do ponto de vista metodológico, mas também pedagógico, como componente crítico e necessário às práticas empreendedoras. Para tanto, é importante e necessário um conhecimento, uma metodologia e uma pedagogia, como afirmam Freire e Betto (1998, p.78), para a utilização adequada e a defesa de um pluralismo metodológico dessa abordagem empreendedora na educação.

Nesse raciocínio, é preciso reconhecer e recorrer ao pensamento social e a filosofias não analíticas como fonte de inspiração. Algo que se impõe como desafio a ser decifrado, com arte, cena e movimento ou, conforme descreve Frigotto (2018, p. 35), como fonte de inspiração para fundamentar uma visão metodológica mais informal possível do procedimento científico.

Não se pretende, nos limites desta interpretação e no desenvolvimento das inferências, conforme explica Bardin (1977, p. 95-102), oferecer uma discussão teórica reducionista para o falso

dilema entre “método tradicional” e “métodos ativos/inovadores” na educação. Afinal, penso que isso já é dito o bastante e é também sabido por todos que existem bibliografias muito bem sistematizadas e que demonstram, com muita competência, de forma distinta e notável, o assunto.

Nosso propósito é abrir e ampliar o sentido de uma educação empreendedora, na qual o ator social, o professor, exercendo as determinações que lhe são peculiares, possa se outorgar o direito de aprender, transformar e aperfeiçoar a pedagogia. E, assim, a partir de acréscimos epistemológicos, ele possa também aprimorar cada parte de sua metodologia, associando reflexões para o desenvolvimento de hipóteses e pesquisas, numa área carente de cientificidade.

Por outras palavras, em conclusão, pode-se dizer que precisamos de uma pedagogia e de metodologias empreendedoras, abordagens que não rejeitem toda e qualquer forma tradicional, antiga, etc., em discursos semelhantes, diante de toda e qualquer forma de elementos escassos. (Grifo no original) Para tanto, queremos buscar apoio a essa interpretação, que pode estar na compreensão de Feyerabend (1989, p.10), quanto ao fato de que:

“[...] qualquer ideia, embora antiga e absurda, é capaz de aperfeiçoar nosso conhecimento. A ciência absorve toda a história do pensamento e a utiliza para o aprimoramento de cada teoria. E não se respeita a interferência política. Ocorrerá que ela se faça necessária para vencer o chauvinismo da ciência, que resiste em aceitar alternativas ao status quo”.

A esse encontro é que está também o seguinte comentário do autor:

O pluralismo das teorias e das doutrinas metafísicas não é apenas importante para a metodologia; também é parte essencial da concepção humanitária. Educadores progressistas têm sempre tentado desenvolver a individualidade de seus discípulos, para assegurar que frutifiquem os talentos e convicções particulares e, por vezes, únicos que uma criança possui. Contudo, uma educação desse tipo tem sido vista, muitas vezes, como um fútil exercício, comparável ao de sonhar acordado. Com efeito, não se faz necessário preparar o jovem para a vida como verdadeiramente ela é? Não significa isso dever ele absorver um particular conjunto de concepções, com exclusão de tudo o mais? E, se um traço de imaginação nele permanecer, não encontrará adequada aplicação nas artes ou em um fluido reino de sonhos que pouco tenha a ver com o mundo em que vivemos? Ao final, não levará esse processo a um divórcio entre a realidade odiada e as deliciosas fantasias, entre a ciência e as artes, entre a descrição cautelosa e a irrestrita autoexpressão? Os argumentos em prol da pluralidade evidenciam que isso não precisa acontecer. É possível conservar o que mereceria o nome de liberdade de criação artística e usá-la amplamente não apenas como trilha de fuga, mas como elemento necessário para descobrir e, talvez, alterar os traços do mundo que nos rodeia (FEYERABEND, 1989, p.71).

A nossa relação de entendimento, a nossa concepção das habilidades ou das coisas que qualificam e ampliam o fazer docente, conciliando com as possibilidades da *cibercultura*, de forma global, está ligada às visões de Masi (1997), Freire e Betto (1998), Saviani (2018), Frigotto (2018) e Feyerabend (1989). Nessas perspectivas, nossa contribuição parte da concepção de que o importante na pedagogia empreendedora, enquanto aplicação de metodologias, não é

a condução do método em si, mas a indução produzida pela pluralidade e pela interdisciplinaridade.

Isso é que cria o fenômeno artístico, que potencializa a criatividade pela disciplina mental como uma competência social. Trata-se de algo imagético, pois revela a imaginação que, por sua vez, apura as dimensões verbo-sonoras, tal como o fenômeno da música, em que precisamos produzir ritmo, sentidos, imaginação; olhar o mundo através de um mistério, produzindo equilíbrio entre forma e conteúdo. Assim como a música, o método está na consciência, ele não pode ser tirado. Vai direto para o coração!

Formação empreendedora

Os amplos limites da educação e sua estrutura pedagógica, como a conhecemos, e que muitos professores denominam de modelo tradicional, contribuíram para definir uma ideia e uma metodologia de aprendizado que são adotadas por muitas instituições. Contudo, elas já estão bastante distantes de um modelo de vida e de mercado feito à medida do homem do século XXI, pois são modelos ancorados na necessidade de certezas, seguranças, bússolas, em uma percepção da realidade que reflete o lento decorrer da própria vida e da própria história da educação.

Temos de compreender que o mundo mudou e que o campo da educação vem constantemente recebendo contribuições que apontam para o fato de que algumas teorias e metodologias não são mais capazes de dar conta da complexidade da realidade. Embora muitos autores não apontem para uma simplificação ou um reducionismo à educação dita mais tradicional, considerando sua historicidade, há um entendimento de que novas categorias metodológicas são necessárias na contemporaneidade, a fim de que possam suportar acréscimos epistemológicos num deslocamento mais interdisciplinar.

Este deslocamento pode ser ou se transformar em uma categoria epistemológica aprendida em seu próprio movimento de constituição

histórica e de práticas. Atividades inclusive que são, em muitos casos, oriundas do mundo empírico, a partir da compreensão dos novos laços sociais e de instâncias virtuais e ubíquas que, por sua vez, também são produtivas e concretas, que determinam subjetividades, totalidades, densidades e fenômenos autorreferidos, em permanente movimento de construção.

Nesse sentido, de acordo com Neurath (1997, p. 205), conforme citado por Pepe (1997, p. 205-206), “ [...] o ato de transformar envolve um encadeamento serial que começa com uma fixação e uma preparação de oportunidades sobre a velha estrutura, prosseguindo com eventuais rupturas, contingências e continuidades sobre o velho e lutando para se chegar ao novo. Sobre esses aspectos é que nos referimos a uma recriação, a novas práticas sobre a ciência e seu método. Trata-se de um desenvolvimento que coexiste indivisamente com outras coisas, que evolui, tal como escreve metaforicamente Neurath:

Imaginemos marinheiros que, em alto-mar, estejam modificando sua embarcação rudimentar, de uma forma circular para uma outra mais afunilada... para transformar o casco de seu barco utilizam madeira encontrada à deriva e madeira da velha estrutura. Mas, não podem colocar a embarcação no seco para reconstruí-la desde o princípio. Durante seu trabalho permanecem no velho barco e lutam contra violentas tormentas e ondas tempestuosas... Esse é o nosso destino como cientistas (1997, p. 205).

As observações, nessas abordagens, utilizam-se muito dessa aproximação de sentido abordada por Neurath (1997), quando repensa a formação docente para empreender pedagogicamente, criando e recriando práticas, de forma a impactar positivamente no seu fazer. Práticas estas que passam por instâncias de formação, ensino e alinhamento com a contemporaneidade.

Embora muitos professores reafirmem a necessidade de transformação, como sendo algo imprescindível para uma formação mais alinhada com a atualidade, que enriqueceria a pedagogia, a formação docente e as formas de realização feitas pelos agentes escolares, alterando as condições docentes, sobretudo, entre professores e estudantes nas atividades de classe – ainda assim, há muitos docentes também que “encarnam” e abordam essa questão a partir da reprodução de um discurso, em que esta experiência ou proposta de empreendedorismo em educação parte de uma posição individualista, de uma consciência de que é necessária uma mudança. Porém, explicitaríamos aqui, trata-se de uma mudança como algo advindo de um impulso obrigatório, não como um encargo, mas como um melhor aproveitamento.

Destacamos que existem situações em que essa mudança geraria um desconforto nos professores, que é algo extremamente variável e que pode entrar em contradição com o prazer ou o bem-estar do professor, inclusive até o ponto de comprometer sua relação com os

estudantes e suas coordenações, considerando que não há uma formação para empreender. Para tanto, seria preciso que cada um fosse capaz de produzir e selecionar conhecimentos e, por mais sábio que alguém seja, às vezes, não se tem a menor ideia do que é empreender em educação.

Nesse mundo que muda apressadamente e estabelece novos laços sociais, muda também a relação dos professores com seus estudantes e exige novas práticas, surge, assim, a necessidade de melhorar a prática vindoura por meio de novas características de pensamento, como uma forma eficaz de aprender e pensar certo, como afirma Freire (1998, p. 9), ações tão necessárias às práticas e à educação emancipatória, adequadas em uma pedagogia empreendedora.

Nosso enfoque não se distancia do pensamento dos trabalhos atuais, como os textos de Tardif (2019), Nonaka e Takeuchi (1997), Neurath (1997), De Masi (1997) e Saviani (2103). Para sermos claros, digamos que a nossa concepção de professor e de sua formação profissional está ligada, de forma global, à construção de um sistema educacional unificado no essencial, sem, necessariamente, uniformizar o currículo sistematizado, ampliando o sentido do fazer docente, com maior aproximação dos estudantes em correspondência com as exigências da nova era em que estamos ingressando, conforme afirma Saviani (2013, p.165).

Sendo assim, acreditamos que, seguindo essas prerrogativas, poderemos diminuir o hiato entre uma formação dita tradicional e a passagem para uma pedagogia e uma metodologia empreendedora, acopladas a uma formação docente para a compreensão não somente de instituições, mas para que, na formação docente, as demandas dos estudantes e do mercado possam ser aprendidas em seu movimento de constituição, atendendo ao alerta que Tardif e Lessard (2019, p.143) fazem, quando explicam que “[...] o mundo dos jovens muda mais depressa que a escola”. E, nesse novo contexto, “[...] o aluno está mais consciente de que a escola não é o único lugar onde ele aprende”.

Pedagogia empreendedora e engajamento discente

O impacto que os eixos tecnológicos, ubíquos e o novo momento que esta *cibercultura* produz, num processo contínuo de substituição de modelos ditos mais tradicionais, são defendidos, em muitos espaços, pelos próprios professores. Isso se torna um importante ponto de inflexão, que exige da docência uma formação e um quadro conceitual em que o predomínio da tecnologia, da interação social e da ubiquidade se instala.

Essa instalação se dá, é possível dizer, como rede de relações pessoais e de intersubjetividades que deverão buscar, em um primeiro momento, nos estudantes uma disciplina mental e um novo laço social de aprendizado, assim como uma competência social de importância e repercussão presente e futura. Em segundo momento, deve-se focar na análise dos professores quanto ao processo de engajamento dos estudantes, tentando abranger uma dimensão universal para melhor articular as diferenças, para agir sobre a pedagogia, criando novas possibilidades e modificando suas metodologias, através de uma escolha responsável para não se correr o risco de transformar a pedagogia empreendedora num “Frankstein”.

Em outras palavras, a relação a Frankstein diz respeito a algo sem alma, que fica à procura de seu pai. Para que isso não aconteça, cabe retomar o contexto em que Freire (2019, p. 30) afirma que se faz necessária a formação de um novo ciclo, denominado por ele de “gnosiológico”,¹⁴ pelo qual o binômio docência-discência (dodiscência)¹⁵ torna possível e importante, dentro de novas práticas, novos conhecimentos. Ou seja, surgem *upgrades*, fatores que vão pondo a curiosidade dentro de uma rigorosidade e alicerçam a hegemonia da pesquisa e da epistemologia, para conhecer o que ainda não se conhece, bem como para comunicar ou anunciar a novidade.

Alguns professores, que se disseram nas entrevistas “intelectuais liberais, colocaram-se como defensores de maior liberdade, solicitantes de mais abertura na forma de atuar, o que acrescenta no ensino uma aproximação com a pesquisa, com a dúvida e, para além disso, busca a quebra das fronteiras entre as disciplinas.

Sabemos que o processo de formação varia com o tempo, mas é preciso, neste tempo, uma transformação cognitiva que estreite seu vínculo com o aluno, que seja mais imanente e permaneça no âmbito da experiência possível, agindo na captação da realidade através dos sentidos. Precisa-se, portanto, de uma transformação que seja livre e

¹⁴ Pode-se sintetizar o ciclo gnosiológico como o momento de ensino e aprendizagem do conhecimento já existente e o momento de trabalhar a produção do conhecimento ainda não existente, conforme explica Freire (2019, p. 29-30-31).

¹⁵ Conceito que expressa a mutualidade inseparável entre o educador e o aprendiz, no processo de ensinar/aprender (FREIRE, 2019, p. 30).

que aceite a si mesma e suas limitações, e na qual a “dodiscência” torna-se gradualmente um ponto de referência interior mais aceito, ao qual se pode voltar para obter significações cada vez mais adequadas.

Com efeito, o ensino empreendedor e sua pedagogia agregam em torno de si muitas interpretações, sobretudo quando se considera que o empreendedorismo pode ter várias abordagens, inclusive pedagógicas. Assim, é possível tecer respostas simplistas para uma proposta tão complexa; apesar disso, todos os professores entrevistados nesta pesquisa concordaram com o fato de que este novo pensar é importante para moldar um outro currículo e um professor que, ao mesmo tempo, seja produto histórico e saiba modelar diferentes conjunturas disciplinares e pedagógicas, contornando e propondo diferentes estratégias, tornando-se relevante um paradigma de seu tempo.

A proposta tecida nesse sentido se aproxima do pensamento de Freire (2019, p. 28), quando o autor escreve, afirmando que ensinar exige rigorosidade metódica e que essa paixão lhe dá uma precisão para as questões rotineiras. Isso nos permite fazer também maior aproximação ao método empreendedor, isto é, à dodiscência, como um instrumento de realização. Nessa perspectiva, Freire afirma:

[...] O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, históricos

como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera o outro que, antes, foi novo e se faz velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se ensina e se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “dodiscência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por esses momentos do ciclo gnosiológico (2019, p. 30).

Sob nosso entendimento, o aspecto mais interessante dessa relação entre professor e aluno, tão bem sintetizada nos conceitos de Freire (2019, p. 30), está na perspectiva do prazer de ensinar, na construção do conhecimento e na busca de engajar o aluno. (Grifos no original) Trata-se de um certo temperamento, de uma habilidade persuasiva do professor que adquire um caráter de sedução e, de maneira hábil, constrói uma processo de cocriação.

Essa pedagogia que envolve prazer, inovação, invenção e sistemas programados, aplicando esse modelo de reconhecimento, estabelece um laço social de possibilidades de aprendizado. Por conseguinte, essa verbalização conetiva e integrada, que lida com um novo mundo de interdependência e diversidade, está virtualmente conectado, envolve um modo de representação da linguagem que vem dar conta do real, que não faz concessões ao silêncio e que domina a linguagem do aluno.

Nesse processo, o aluno reconhece o ato ou a tarefa que o professor propõe e também desperta um desejo que desalinha e, ao mesmo tempo, permite ao discente que se descubra e produza novos *insights* de compreensão, que reforçam o método e ampliam as competências essenciais. A sensibilidade desta “*dodiscência*” faz dos discentes defensores incontestes de seu professor e de sua disciplina.

É possível notar que muitos professores “encarnam” um personagem transformador que, no seu empreender pedagógico, decifra e ressignifica o núcleo de velhos conhecimentos e, ao mesmo tempo, tem o mérito e o dom de motivar. Isso lhes permite antecipar planos, sonhos e manobras, para engajar estudantes sintonizados e para resgatar aqueles deixados fora pelo desinteresse, que evitam expor-se ao público, aumentando suas aparições no diálogo e na sala de aula.

No plano da organização do processo pedagógico, alinhado ao fazer docente, nos apoiamos em Frigotto (2018, p. 56), para quem “[...] o educador tem que aprender a fazer a articulação entre o sujeito que aprende e o sujeito da aprendizagem”.

Tal é, sem dúvida, a impressão que os depoimentos nos transmitem, os quais, na sua totalidade, e considerando a trajetória de alguns professores, permitem dizer que eles vão ao encontro dos conceitos de Frigotto (2018, p. 56-57), quando o autor afirma que “[...] os conhecimentos de maior universalidade são exatamente

aqueles que têm maior abstração. Isto significa dizer conhecimentos que em sua unidade engendram a diversidade”.

Esta maneira de enxergar o processo pedagógico, tomando como referência o empreender pedagógico e o engajamento do aluno a partir da diversidade e de certa interdisciplinidade, em alguns professores, aparece como “certa ameaça”. Muitos ainda manifestam seu fazer docente, a partir de segmentações fechadas e compartimentadas, o que torna difícil haver maior defesa de um método empreendedor e a necessidade de adoção de um método mais “indisciplinar”.

O excesso de cautela e de isolamento disciplinar se constitui, ainda hoje, em obstáculos, num momento em que se exige maior liberdade e novos tipos de estruturas, cujas formas e objetivos se adaptem não somente às tarefas, mas também às preferências de comportamento e cultura dos discentes. Essa mudança precisa ocorrer não em lugares prováveis, mas nos inesperados e ágeis, nos quais estudantes e professores possam, confortavelmente, utilizar o amplo leque de estratégias propiciadas pela *cibercultura*.

Frigotto (2018), quando fala do plano de organização do processo pedagógico e da concepção fragmentária e positivista da realidade, postula:

[...] No plano da organização do processo pedagógico, o resultado da concepção fragmentária e positivista da realidade vai se expressar de um lado na interminável lista de disciplinas

e de outro na divisão arbitrária entre disciplinas de conteúdo geral, humano, e disciplinas de conteúdo específicos e técnicos. Caminha-se aqui na direção oposta ao que nos indica o processo científico, na perspectiva que discutimos neste texto (FRIGOTTO, 2018, p. 56).

Quando Frigotto trata do posicionamento da universalidade, das bases que engendram a diversidade e que produzem maior abstração, ele diz:

[...] Aprendidas e sedimentadas, estas bases têm a virtualidade de nos permitir encaminhar criativamente a solução de múltiplos problemas. Não seria este o sentido de todo o esforço do trabalho interdisciplinar? Se esta não for a direção, temo que a interdisciplinaridade seja confundida com uma justaposição arbitrária de disciplinas e conteúdos (2018, p. 56).

Esta é uma preocupação muito recorrente dos professores, em se tratando do posicionamento filosófico-pedagógico, quando se referem ao fazer docente e ao método de empreender pedagogicamente, sobretudo quando ele está associado à formação de um docente empreendedor, que não dispõe de instrumentos para percorrer esse caminho da inovação.

Pela ausência de um currículo formador, de instituições formadoras e pela postura de alguns formadores que, de modo injusto, muitos atribuem ao empreender pedagogicamente, surge, em consequência, uma superficialidade ideológica, sem a devida dimensão das práticas e tendências positivistas, como fruto do conhecimento científico. A nova sociedade apresenta os riscos da

impetuosidade da inflamação da *cibercultura*, os quais são engendrados pelo crescimento desenfreado das tecnologias que, por sua vez, exigem o novo, novos métodos de ensino e aprendizagem, uma doutrina de conjunto que congregue uma disciplina coletiva, fundada na diversidade, sem hierarquias fundadas no valor e na ética.

Essas considerações me permitem lembrar um texto de Freire e Betto (1998, p. 74), no qual eles dizem que “[...] a educação, uma vez mais, se identifica com o político”. Betto replica essa afirmação e diz ainda que a educação “[...] é essencialmente política. Agora, Paulo, a nossa preocupação é justamente no perigo da palavra convencer”. Freire (1998, p.74) em sua tréplica a Betto diz: “[...] Ah! mas o perigo não é só da palavra convencer na educação. *O perigo é a existência humana!*”

Como ideia subjacente aos postulados de Freire e Betto (1998), a reestruturação ou a superação desses desafios está fundada nas reflexões de Frigotto (2018), que indica novas relações, para a incorporação do empreender na educação. A esse respeito, diz o autor:

[...] A superação desses desafios certamente implica a capacidade de atuar dentro da dialética do velho e do novo, ou seja, da crítica à forma fragmentária da produção da vida humana em todas as suas dimensões e, especificamente, na produção e socialização do conhecimento e na construção de novas relações sociais que rompam com a exclusão e alienação (FRIGOTTO, 2018, p. 57).

Sabemos que é difícil fazer qualquer previsão sobre como seria resgatada uma nova rede de processos pedagógicos de sua condição tradicional, fim de cooperar de maneira efetiva com a nova prática pedagógica. Com este cooperar, referimo-nos, portanto, à criação de novas filosofias, numa rede de instintos naturais e artificiais, chamada cultura. Apesar de termos ciência dessa dificuldade, Frigotto, durante a descrição sobre os desafios na prática da pesquisa e da ação pedagógica por onde ela passa, destaca:

[...] O caminho, uma vez mais, no âmbito mais geral, nos é apontado pela filosofia da práxis. O debate educacional das últimas décadas avançou bastante nesta direção. Sobretudo a discussão sobre escola unitária e formação politécnica tem significado um esforço de crítica à forma dominante de educação fragmentária. Percebemos, também, que, à medida que novos atores e forças sociais, contra hegemônicos, assumem espaços no plano político-organizativo da sociedade, essas concepções encontram maior espaço de seu exercício e de seu efeito, como também dos seus limites e possibilidades (2018, p. 57).

Vemos delineada, assim, uma “arena” político-pedagógica em que essa rede de arrebatamentos artificiais e virtuais – associados à pedagogia empreendedora, à cultura de criatividade e inovação, que propõe engajamentos nesta dodiscência – integram o desejo da maioria dos estudiosos e entendem, ao mesmo tempo, que estão em transformação. Esse novo método, essa nova atitude, nova pedagogia, pode se transformar em resposta a mudanças, em um ambiente de

educação, por meio da interação com o passado, que não é determinante, mas também não é irrelevante. Como diz Harari (2017, p.172), “diferentemente das leis da física, que estão livres de inconsistências, toda ordem criada pelo homem é cheia de contradições internas. As culturas estão o tempo todo tentando conciliar essas contradições, e esse processo alimenta a mudança”.

Não podemos perder o controle, tampouco desconsiderar que o ensino empreendedor requer uma nova atitude, um novo desafio e um novo acoplamento que, ao irritar o nosso sistema nervoso, provoca mudanças na aprendizagem. Maturana (2005) podem nos auxiliar a melhor compreender essas transformações, sobretudo quando afirma que

[...] onde há amor, há respeito, onde há respeito há aprendizagem. Dessa forma, toda interação, todo acoplamento, interfere no funcionamento do sistema nervoso, por causa das mudanças estruturais que nele desencadeia. Toda experiência é modificadora, em especial em relação a nós, embora às vezes as mudanças não sejam completamente visíveis (MATURANA, 2005, p. 189).

O mundo é móvel, digital, em rede e, segundo Prensky (2001), deve-se ensinar a emoção. Devemos ser céticos e não cínicos, o que pressupõe ensinar a inventar e a experimentar, dar valor à velocidade e à democracia. E, mesmo que a velocidade não possa estar no lugar da qualidade, deve-se ensinar que as coisas não podem ser superficiais, temos, portanto, de ensinar a fazer, fazendo com profundidade e

enfrentando o desafio de não escolhermos apenas o melhor para nós e para os estudantes que viverão o futuro.

Reinterpretando essa perspectiva de Prensky (2001), posso afirmar que o professor empreendedor deve se comportar como uma “enzima”, ou seja, uma proteína, porque ele deve ser capaz de catalisar reações químicas relacionadas com a vida, sem sofrer alterações em sua composição química. Deve agir como catalisador enquanto substância que modifica a velocidade de uma reação química, estimula ou dinamiza.

O docente é o facilitador e o articulador. Em outras palavras, é o professor empreendedor que quebra as fronteiras entre as disciplinas, é a indisciplinaridade que sai de si e entra no mundo da responsabilidade e da consequência, mundo este que aceita a si mesmo e as suas limitações, abrindo espaço para que a experiência se torne, gradualmente, um ponto de referência interior, mais aceito e ao qual se pode voltar para obter significações cada vez mais adequadas.

Os novos tempos possibilitam uma homogeneização da autoridade, e o estudante, em muitos casos, tem a tendência de se apresentar como igual para todos os observadores, independentemente do lugar que ocupa, da sua experiência e das competências que possui. A homogeneização cultural é o grito angustiado daqueles(as) que estão convencidos(as) de que a tecnologia que ameaça solapar as identidades e a “unidade” é a solução, e o mundo digital e ubíquo é o

conhecimento. Entretanto, como visão do futuro das identidades num mundo pós-moderno, este quadro, da forma como é colocado, é muito simplista, exagerado e unilateral.

Precisamos colocar também a constatação de que nem tudo que vem do passado é ruim. As tradições nos dominam. Nesse sentido, os meios podem ser úteis, se não prejudicarem o conteúdo; portanto, precisamos conhecer os clássicos para poder fazer coisas novas, para procurar o gesto social, estimular o ser criativo e poder inovar, mudar a atitude das pessoas e incentivá-las a fazer diferente.

Nesse caminho, embora se pleiteie a rapidez, que é irmã da novidade e vista como um objeto de desejo humano, o professor empreendedor deve cuidar dessa rapidez e da objetividade – intrínsecas na vontade de viver do estudante –, para ser capaz de retirar os obstáculos de sua frente, a fim de que o discente aprenda e tome consciência de sua própria responsabilidade, sem violar sua integridade, seus limites e suas capacidades. A relação com o outro modela a subjetividade de cada ser humano e nenhuma ciência ou método digno deste nome escapará disso.

Não existe dado objetivo sem história e não basta sair do tradicional quadro branco e migrar para uma lousa digital, que aparecerá uma razão garantidora da criatividade e da inovação. A vida é risco para quem não quer ser genérico, plastificado e irrelevante. Tal

como afirmam Freire e Betto (1998, p.75), “[...] o espaço-tempo da prática educativa é um espaço cheio de risco”.

Sendo assim, a *cibercultura* está nos colocando de “cabeça para baixo”, considerando a nossa subjetividade. Nós estamos agindo sobre a natureza, criando novas possibilidades e isso às vezes é assustador. Certamente, há um sentido de urgência no método de empreender pedagogicamente e, como afirmou um professor, não dá para entender muito depressa toda essa transformação, mas urge começá-la a fim de romper com certo colonialismo mental e aceitar o sacrifício e a luta como consequências e não causas da ação.

O professor empreendedor

Não é demais reforçar a importância da ideia de transformação, advinda da produção de ritmos e sentidos na indução de uma pedagogia empreendedora para a condução das principais metas capazes de articular uma aprendizagem relevante, útil e transferível. Aprendizagem esta que, agindo sobre a natureza, possa criar novas possibilidades, sem pilotos automáticos e leis universais, atendendo às expectativas dos olhares dos outros. Adeptos de um empreendedorismo pedagógico como método, tal como alguns dos depoimentos que analisamos até aqui, há professores que reforçam a construção ou a adaptação de currículos, defendidos por seus colegas, estudantes e instituições.

A ideia de fazer do professor um docente pedagogicamente empreendedor deve estar associada à promoção humana e social, produzindo equilíbrio entre forma e conteúdo, sem deixar de tocarem pontos estratégicos do processo de criatividade, imaginação e, como já dissemos nesta tese, sem criar amnésia de identidade, substituindo uma existencialidade por uma ficcionalidade, neste processo da didiscência, tal como afirmou Freire (2019, p. 30).

Nesta proposta de formar-se um professor que é um elemento importante e serve como ponto de partida para uma docência

pedagogicamente empreendedora – que objetiva a compreensão dos obstáculos e, posteriormente, sua superação –, a definição de ações é o ponto de partida. Portanto, trata-se de combinar os atuais métodos com as grandes possibilidades ofertadas pela *cibercultura*.

A esse respeito, é importante destacar também a reflexão introduzida por Sacristán, quando afirma:

[...] A qualidade profissional reside na capacidade de deduzir esquemas estratégicos de ideias gerais, de selecionar, combinar e inventar esquemas práticos mais concretos para desenvolver o esquema estratégico. A capacidade de manter todo este edifício vivo, em processo de diferenciação, enriquecimento, revisão e comprovação constante identifica-se com o desenvolvimento e crescimento da profissionalidade. O seu conteúdo é formado pelas ideias e pelos percursos práticos, mas consiste essencialmente na capacidade formal de relacionar os diferentes níveis do edifício (SACRISTÁN, 1999 *apud* NÓVOA, 1999, p. 83).

Nessa linha, ainda reforçamos os conceitos de Nóvoa (1999, p. 26), quando aborda a criação de instituições específicas para a formação de professores e diz que a formação docente precisa ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua. Em outras palavras, essa formação deve integrar a montagem de dispositivos organizacionais de articulação entre as universidades e as escolas, passando também pela definição de novas figuras profissionais e pela valorização dos espaços da prática e da reflexão sobre a prática.

Isso implica, pois, como afirma Sykes (1999 *apud* NÓVOA, 1999, p. 83), “[...] uma forma de entender a “técnica” de ensino”.

Sobre isso, o autor afirma também:

Para levar a cabo uma atividade docente, de forma efetiva, o prático deve desenvolver não só a capacidade de atuar – o emprego de aptidões técnicas no seu desempenho – mas deve também avaliar as consequências das suas ações, considerar desenvolvimentos alternativos da ação, colocar e resolver problemas idiossincráticos e recorrentes, e utilizar uma série de marcos conceptuais neste processo cognitivo e interativo (SYKES 1999 *apud* NÓVOA, 1999, p. 83).

Exemplificando a convergência de consenso quanto à profissionalidade e formação docente, Sacristán (1999 *apud* NÓVOA, 1999, p. 83) diz que “[...] metodologicamente, isto significa que a formação de professores tem de procurar dotar-se destas componentes e dos métodos e situações em que se aciona o pensamento estratégico”. Na opinião do autor, “os métodos de formação baseados na tomada de decisões, realização de projetos para a prática, resolução de problemas ou análise prática, apoiam-se nesta perspectiva” (p. 83).

A ênfase que os professores conferem aos processos de formação e às ações necessárias, tanto em nível institucional como político-pedagógico, caracteriza o tipo de empreendedorismo na educação e as ações formativas que as gestões da educação no País precisa desenvolver. Ou seja, é preciso envolver-se técnica e administrativamente com parcerias entre a sociedade, as empresas e os

setores específicos, a fim de privilegiar o fornecimento, por parte das instituições formadoras, de uma oferta de capacitação, diversamente da atual, que não acompanha a demanda surgida a partir dos anos 2000, com a potencialização da *cibercultura* e da ubiquidade.

A exploração do empreendedorismo na educação, para avançar como monopólio de funções, tem de passar pelas “mãos” dos docentes detentores das tarefas de educar e governar. Isso requer também um modo de representação da linguagem que dá conta do real, e se envolver com o reconhecimento do desejo do aluno, da realidade que recupera a experiência, que provoca as respostas qualificadas, aquelas que chegam a ser melhor do que queremos.

A ideia de anacronismo e a incapacidade de atender à crescente demanda da *cibercultura* – que consiste em atribuir a uma época ou a um personagem ideias e sentimentos que são de outra época fatalmente – teriam que desaparecer, e outras medidas, metodologias e pedagogias teriam que tomar o protagonismo, para ampliar enormemente as condições de uma pedagogia empreendedora. Para usufruir dos recursos de uma pedagogia empreendedora, será preciso fazer um *lobby* com apoio institucional, recorrendo a ações que, gradualmente, transformem, ao logo do processo de formação, os polos políticos de resistência, no interior das instituições universitárias.

De fato, os caminhos do desenvolvimento de ações, em relação a uma pedagogia empreendedora e à formação docente vão tendo ressonância de questões cujos problemas de desenvolvimento já provocavam ansiedades no início dos anos 90, com a pedagogia da autonomia, proposta por Paulo Freire. Voltando às raízes do problema sobre a fala do professor, em momentos distintos aparece a questão da liberdade e da autonomia numa perspectiva ética, dita por Freire (2019, p.105). O autor nos disse: “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas”. Em outra passagem da mesma obra, ele também afirma:

[...] A autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que a pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 2019, p.105).

Observando os depoimentos que emergiram nos grupos focais, apesar de ocorrerem em instituições diferentes, podemos dizer que existe um elo, ao menos do ponto de vista pedagógico, com as ações que formariam um docente empreendedor. Elo este adicionado a um construtivismo explícito, que pode ser potencializado ou ampliado num espaço em que seja permitido desenvolverem-se, por meio do espírito de colaboração do pessoal docente e do aluno durante os

processos de ensino e aprendizagem. Uma abordagem mais alargada, principalmente com a geração mais nova, traz a possibilidade de combinarem um exercício político da liberdade e flexibilidade, que dá aos professores o espaço/tempo necessários para experimentarem e adaptarem os conteúdos e projetos criativos, com o fim de satisfazer as necessidades individuais.

Do conjunto de elementos que constituem as ações formativas, do ponto de vista metodológico, os depoimentos obedecem a uma constelação de ações homogêneas; Eles defendem uma filosofia humanista, inspirada em Freire (2019), como também em Frigotto (2018) e Tardif (2019). Estes pontos de vista *ideológico-pedagógicos* se tornaram ainda mais nítidos, quando percebemos que todos os professores haviam sido agentes de mudança e “motivadores militantes”, conforme descreve De Masi (1997, p. 283-302), no exercício de suas disciplinas.

Este exercício ativo da profissão, que nós denominamos, aqui, de militância dos professores, faz parte de ações individuais, quase como uma característica imanente,¹⁶ como um direito natural àquilo com que eles misturam seu fazer docente. Isto é muito bem-sugerido, como método, por Tardif (2019), quando fala da experiência

¹⁶ Utilizamos aqui o termo *imanente* para significar algo que atua dentro de uma coisa ou pessoa; que não é externo ou transcendental (BLACKBURN, 1997, p. 197).

profissional e da personalidade do trabalhador como meio tecnológico:

[...] O que se evidencia aqui é que o trabalho docente, no dia a dia, é fundamentalmente um conjunto de interações personalizadas com os estudantes para obter a participação deles em seu próprio processo de formação e atender às suas diferentes necessidades. Eis porque esse trabalho exige, constantemente, um investimento profundo, tanto do ponto de vista afetivo como cognitivo, nas relações humanas com os estudantes. Essas relações podem dificilmente ser superficiais. Elas exigem que os professores se envolvam pessoalmente nas interações, pois eles lidam com pessoas que podem desviar e anular, de diferentes maneiras, o processo de trabalho e das quais devem obter o assentimento ou o consentimento, e mesmo a participação. Nesse sentido, a personalidade do professor é um componente essencial de seu trabalho. Pelo que sabemos, não existe realmente uma palavra ou um conceito para designar um trabalho desse tipo. Por conseguinte, vamos chamá-lo de trabalho investido ou vivido, indicando, com essa expressão, que um professor não pode somente “fazer seu trabalho”, ele deve também empenhar e investir nesse trabalho o que ele mesmo é como pessoa (2019, p.141).

Ao citar Tardif (2019), Freire (2019) e De Masi (1997), acoplados aos depoimentos dos professores, pode-se dizer que empreender pedagogicamente é um acontecimento que não deve ser medido pelo seu resultado, mas pela abertura que ele produz e que fica presente durante muito tempo. É uma latência. Trata-se de um método que cria uma maneira de enxergar e perceber o tempo, uma maneira de nos relacionarmos com a dimensão da experiência, de implicação do sujeito de como vivenciar as revoluções, é um fazer-se contínuo no tempo.

No sentido pessoal, podemos dizer, ainda, que é uma maturidade que deixa de exigir amparo, é o abandono de uma expectativa de amparo para se admitir um tempo que nos desampara, um tempo que age sobre nós e sobre o qual não temos controle. Por isso, empreender pedagogicamente exige também afirmar nosso desamparo e saber que somos capazes de viver diante de afetos que não controlamos.

A vontade de exercer uma pedagogia empreendedora e de ser aceito de forma incontestável pelos pares, diretores, coordenadores, dentre outros, sem perder o respaldo das elites orgânico-intelectuais privilegiadas, caracteriza a atuação proativa do docente empreendedor. Tudo isso define um vínculo interno que liga afetiva ou moralmente duas ou mais pessoas e que não impõe nenhuma restrição, mas justifica e dá validade à proposta empreendedora que, embora incipiente e dispersa, é real.

A concepção de pedagogia de harmonia com a metodologia que sinaliza uma naturalidade e uma capacidade de desempenho de um papel potencializa uma consciência aberta às oportunidades e uma adaptação perfeita ao processo de indução que, pedagogicamente, cria o fenômeno artístico, desenvolve a disciplina mental e estimula, simultaneamente, uma competência social. Essa é uma atitude empreendedora, é ela na sua ação que produz ritmo, sentido e imaginação ao mistério imagético que produz equilíbrio entre forma e conteúdo. É nessa perspectiva que Harris (1976) argumenta o ensino

tido como arte, o qual, na perspectiva deste livro, constitui um modelo de ação para a pedagogia empreendedora. Escreve o autor:

[...] Às vezes o professor é orador, com tudo o que isto envolve quanto a qualidade de voz, qualidade de som e modulação. No íntimo é um ator, tendo literalmente de “representar” o romance ou o poema que está a ler, ou dar vida e clareza à linguagem dos manuais. No sentido mais lato da palavra 'ator' ele tem de comunicar, o mais eficazmente possível, os seus sentimentos de aprovação, simpatia ou raiva. Muitas vezes um professor bem-intencionado comete erros devido às grandes diferenças que existem entre demonstrar preocupação pela sua própria família ou por uma dúzia de estranhos numa sala de aula. Por vezes o professor tem de ser pregador. Há alturas em que se tem de dizer aos estudantes o que devem fazer. O professor como comediante é uma questão que precisa ser estudada [...] (HARRIS *apud* WOODS, 1999, p.144).

Para os professores, considerados empreendedores, não há dúvidas de que essas articulações, em seus diferentes desdobramentos, trouxeram e trazem muitos benefícios para a educação, pois é possível afirmar que, por seu intermédio, passamos a considerar um repertório maior de elementos pedagógicos que a metodologia, muitas vezes, não alcança; critérios estes, por exemplo, como a subjetividade, os valores dos estudantes, os contextos, os sentimentos, as atitudes, bem como as diferenças e as questões sociais. Sobre esses aspectos da diversão, da criatividade e do professor comediante, escreve Eisner:

[...] Para o comediante sério funcionar eficazmente, tem de ser capaz de “ler” as qualidades que emanam de um público. Estas qualidades mudam à medida que ele prossegue com a sua representação. A tonalidade do riso, ritmo das palavras, o

timing entre as deixas, tudo tem de ser agarrado imediatamente. De facto, é quase como se o ato de representar se tornasse numa segunda natureza; não há tempo para formular hipóteses, para consultar e comparar teorias, para procurar provas ou dados substanciais, e não há certamente tempo para efetuar testes com vista a determinar o nível de interesse. Fora do fluxo da representação simultânea, o comediante tem de organizar bem sua representação; uma deixa dita um segundo mais tarde não produz o efeito pretendido. E as configurações mudam. O automatismo e a reflexão têm de andar juntos. O que vemos quando os artistas trabalham não é a ausência de racionalidade e inteligência, mas sim as manifestações máximas da sua realização. O professor “representa” com palavras e com a criação de ambientes educacionais. O que estes artistas têm em comum é o desejo de darem uma ordem única e pessoal aos materiais com que trabalham. E a maioria trabalha em contextos que estão num estado de fluxo contínuo. Nenhuma receita serve. Nenhuma rotina é adequada, mesmo se tiverem de adquirir rotinas como parte do repertório (EISNER 1979 *apud* WOODS, 1999, p. 144-145).

A noção de um projeto estruturante, com objetivos e ações para uma pedagogia empreendedora e que vise à formação docente, é constante nos depoimentos dos professores para uma posterior socialização que deve ser adotada. A nosso ver, é um elemento determinante para ajudar a compreender um novo modelo de comportamento ou uma atitude pedagógica. Essas são questões importantes para a formação dos quadros docentes para a continuidade das tarefas de construção e aprimoramento da pedagogia empreendedora.

De Masi (1997, p. 302), ao mencionar os precursores geniais e a gestão de recursos, a partir de participação, motivação constante e

positiva, mudança e relações interorganizativas entre grupos, faculdades, ministérios, bem como a partir de patrocinadores para a conscientização lúcida do novo papel da ciência na nova sociedade, aponta novos pragmatismos e novas habilidades: “[...] quanto mais se analisa em detalhes esta grande aventura de inovação do pequeno grupo da rua Panisperna, mais emerge a grande modernidade da sua organização seja por seus aspectos internos, seja por suas relações com o exterior”.

Segundo De Masi (1997), essa equação é a mola propulsora do progresso do mundo globalizado de produção, da criação artística, da nova educação e do bem-estar. Não basta ser criativo, é preciso haver espírito empreendedor e paixão motivadora, é preciso, também, ter espírito prático, gênio criativo, regularidade, trabalho e repetição para se chegar à perfeição. Essa conjunção de talentos poderia se chamar de disciplinas, e seu conjunto, a nosso ver, de currículo empreendedor.

É nesse sentido que, em outros termos, também Tardif fala sobre o mundo dos jovens que muda mais depressa do que a escola. Ele descreve:

[...] Diante desses fenômenos, o sistema escolar parece um verdadeiro dinossauro. Elaborado na época da sociedade industrial, ele segue seu caminho como se nada houvesse e parece ter muita dificuldade para integrar as mudanças em curso. Em resumo, ele parece uma estrutura erguida uma vez por todas, como uma organização fossilizada. Mas, na verdade, essas mudanças afetam a missão dos professores. Na realidade, podemos colocar a hipótese de que a condição e a profissão

docentes estão atualmente em fase de mutação. Essa mutação deve-se essencialmente ao surgimento de novas definições e à extensão de novos usos do conhecimento em nossas sociedades pós-industriais, que modificam as missões e os papéis tradicionais da escola em geral e dos professores em particular, afetando os fundamentos de sua formação e de sua competência profissional, bem como as bases do “saber-ensinar” (TARDIF, 2019, p. 143).

Neste caminho também segue a reflexão dos grupos focais, na medida em que retomamos as contribuições dos teóricos do empreendedorismo, como Dolabela (2003), Dornelas (2007), De Masi (1997), Thiel (2014), dentre outros, no predomínio do pensamento científico do empreendedorismo na educação, que está presente em muitas das falas dos entrevistados. Estes, indo um pouco além, recorrem também a uma hermenêutica reconstrutivista, porque buscam não só compreender, mas validar a sucessão de depoimentos e falas que constituem a temática central deste livro. Para tanto, apoiamo-nos também nos pressupostos teóricos de Freire (2019), Tardif (2019), Frigotto (2018), Nóvoa (1999) e Saviani (2018), na tentativa de compreender as manifestações simbólicas nas condições de validade, em que possam ser aceitas as condições aqui propostas, tal como sinaliza Habermas (1987, p. 94).

A formação e a capacitação de uma mente empreendedora – assim como os sentimentos de pertencimento –, em particular, estão alicerçadas em interações do “ser continuamente” transformador, que reconhece que está no mundo e que não domina todas as variáveis. É

uma mente que dá significado ao mundo, que constrói uma rede de sentidos, que está consciente do pensar e está alerta contra a desumanização, que é vigilante em relação às escolhas que faz e sabe onde estão suas responsabilidades. É como afirma Damásio (2018, p. 38) “[...] um sistema nervoso que não forma uma mente por conta própria, e sim em cooperação com o resto de seu organismo”, sabendo que seu cérebro não é a única fonte da mente.

O desenvolvimento de uma pedagogia empreendedora, embora apareça como ideário, ainda não se transformou num projeto político-pedagógico. Para alguns, trata-se de um projeto político da burguesia nacional com o auxílio de ações do Estado e de seus órgãos estimuladores, para o fortalecimento e a modernização do mercado interno, no qual as IES são um eixo de desenvolvimento, fazendo alianças com outras parcerias ainda muito próximas da ideologia do liberalismo econômico.

Nos documentos a que tivemos acesso (ementas de cursos, planos de ensino, pautas de conteúdos), bem como nas descrições de metodologias, não há, ainda, um espaço para empreender pedagogicamente. É possível perceber, considerando o espectro da *cibercultura*, que o projeto transformador aparece de forma intermitente em alguns espaços do fazer docente, que estão associados à presença da tecnologia informatizada, que é um vetor necessário, mas não suficiente para uma educação empreendedora.

Essa constatação é um fator crítico de sucesso, considerando, entretanto, que a maioria dos docentes não tem intimidade com os meios virtuais e digitais, nem os domina. Sobre a formação de um docente empreendedor, não há registros tampouco currículos que prevejam, mesmo que transitoriamente, um projeto específico único, acreditando-se que diferentes tendências tecnológico-metodológicas sejam, hoje, portadoras de diferentes rumos para a educação e para o ensino e a aprendizagem.

Apesar disso, acreditamos que é importante aliar a determinação de algum tipo de tecnologia a uma formação docente empreendedora, em função dos principais agentes sociais responsáveis pelas práticas empreendedoras, a fim de produzir um conhecimento novo, através de grupos de estudos, laboratórios ativos, experiências de vida sintonizadas com uma pedagogia empreendedora, aumentando o poder político do professor e deslocando, progressivamente, os arreios da burocracia para, finalmente, atingir os processos de ensino e de aprendizagem.

O contexto histórico e tecnológico é um grande amálgama onde se formam grupos de professores interessados em uma mudança na pedagogia, seja para a defesa de uma metodologia empreendedora, seja para a ampliação e transformação dos espaços de fazer. Percebemos, na pesquisa realizada, uma divisão que poderíamos chamar de ideológica, um paradoxo ou talvez uma dualidade.

Está em “processo para se formar um professor pedagogicamente empreendedor, sintonizado com a *cibercultura*, adaptando o fazer docente e a demanda dos estudantes às necessidades de expansão dessa pedagogia, envolvendo esse ecossistema”. As iniciativas são muito individuais, e alguns espaços são subutilizados, proporcionam um desajuste qualquer na estrutura interna, às vezes, um esvaziamento, interferindo na construção de potencialidade real de uma pedagogia, que resultasse na alteração de nossa unidade cultural.

A ideia de empreender na educação, embora ainda imprecisa, é vista como muito importante, mas observa-se o papel da burocracia institucional, que se apresenta como estamento, com seus agentes incumbidos do direcionamento de recursos, que não perdem as características corporativistas e, independentemente da corrente ideológica defendida, adquirem uma dinâmica própria e dificultam a necessidade de um projeto modernizador, cuja realização provocaria mudança na estrutura tradicional de poder na universidade.

Nesses locais, também há um agravante, pelo fato de o ecossistema ser muito disperso e também por ocupar espaços de infraestruturas antigas, algumas alugadas, que dificultam ou limitam o desenvolvimento ou a criação de coisas novas. Dessa maneira, pensar em novos espaços de fazer, formar professores empreendedores, pedagogicamente, ou desenvolver uma visão otimista do futuro da inovação e de maneira original de pensar sobre inovação, ainda

encontra conotações conservadoras, aliando-se, inclusive, ao tipo de dominação patrimonialista, já presente na estrutura do Estado. Considerando os dois tipos de instituições investigadas, fator que destacamos como impeditivo à pedagogia empreendedora é o fato de que ainda há certo elitismo na universidade, que a afasta da realidade.

Dos mitos aos fatos

O empreendedorismo na educação e a formação docente se confundem no meio da classe docente, na medida em que as instituições já propiciam novos espaços para o fazer docente, no qual os professores participam do sistema de transformação, que ainda prescinde de uma formação curricular. Em outras palavras, as instituições oferecem uma liberdade controlada, em aliança com os professores, que vêm sedimentando o terreno privilegiado do ensino e da aprendizagem, ganhando espaço para uma pedagogia empreendedora, mas ainda não para uma valorização e formação do docente empreendedor.

Vários autores, tais como De Masi (1997), Dolabela (2003), Frigotto (2018), Tardif (2019), Nóvoa (1999), Freire (2019), dentre outros, não dão significado a essa atitude como empreendedorismo pedagógico; observam que as oportunidades de interação sinalizam que o ensino, com base na aprendizagem e nos ciclos gnosiológicos, associados à didiscência, vai potencializar a curiosidade, tornando-a mais rigorosa metodicamente, através de uma formação permanente dos professores que, no momento, é fundamental à reflexão crítica sobre a prática.

Retomamos Freire (2019), para tratar da ideia de uma pedagogia da autonomia, segundo a qual, como afirma o autor, que é preciso

melhorar a formação, a fim de que dialogue com uma base curricular para aprender, construir, reconstruir e constatar para mudar, o que não se faz sem a abertura ao risco e à aventura do espírito. Apoiamo-nos também em De Masi (1997) que, ao analisar os grupos criativos, descreve estratégias e formas organizacionais que tornaram possíveis experiências extraordinárias de idealização coletiva; mostra como esses grupos conseguiram conciliar aspectos aparentemente díspares, sem renunciar a uma tradição de eficiência e uma formação.

Os postulados de Tardif (2019) foram também importantes para a realização deste trabalho, sobretudo quando o autor prega a coexistência de um ensino tradicional com as características recentes e atuais, promovendo um novo contexto, imediato, moderno e transferível, que leve o professor e as instituições à tentativa de organização da educação, em termos de empreendedorismo. Nesse novo espaço, deve-se buscar a criação de uma estrutura legal de enquadramento ao desenvolvimento de uma formação docente que perdure para o futuro e que permita criar coisas novas, que apresente uma visão otimista do futuro do progresso, e uma maneira original de pensar sobre a inovação, que ensine o aluno a fazer perguntas que o levem a encontrar valor em lugares inesperados.

O fortalecimento do empreendedorismo na educação implica uma liberdade e uma moderada eliminação do cesarismo executivo. Trata-se de um importante divisor de águas que poderá, num futuro

breve, transferir, definitivamente, o método e a pedagogia empreendedora do eixo econômico e financeiro para a formação docente, transferindo, assim, a arena decisória do executivo para o seio da pedagogia. É possível afirmar também que, metodologicamente, pode-se formar um professor empreendedor e que essa metodologia, acoplada a ações formativas, pode circunscrever a arena de seu método aos projetos políticos e pedagógicos, bem como ao Poder Político.

Dessa maneira, pensar em formação docente implica a criação de estruturas organizacionais e de currículos capazes de mobilizar recursos e de desenvolver capacidades e competências pedagógicas produtivas. Estas, por sua vez, devem incorporar grande parte da riqueza tecnológica da *cibercultura*, da ubiquidade e de seus recursos virtuais e digitais para transformar os recursos humanos.

O que se percebe é a crescente mobilização dos docentes que, através de um conjunto de iniciativas e medidas individuais, convocam e estimulam estudantes ou determinados grupos sociais para que participem de alguma atividade inovadora, criativa, quando se faz necessária uma mudança pedagógica, para trabalhar o aprendizado e a preparação dos estudantes para determinada ação criativa. Os docentes costumam agir como se buscassem sustentação fora do currículo tradicional, para aumentar seu campo didático e interagir melhor com a classe discente. A busca dessa solidariedade,

desta dodiscência, sem a mobilização de coordenações e direções, não assume aqui um tom de rebelião do ensino, mas de uma ideia de admitir a transformação não só curricular como também estrutural, cuja realização provoca uma mudança na estrutura tradicional de ensino em nossa sociedade.

A ascendência dessa mentalidade, representada pelos docentes empreendedores, implementada por iniciativas individuais como segmentos da inteligência do aprendizado relevante, se forma em condições históricas específicas, a partir dos anos 2000. Momento este em que a *cibercultura*, com muita intensidade, invadiu os espaços de aplicação das técnicas e dos processos de ensino e aprendizagem.

Acreditamos que é possível organizar uma formação para a promoção de um docente empreendedor, na medida em que tomamos as ações necessárias que, articuladas com as posições das instituições formadoras, podem ser buscadas como recurso para a implementação de interesse pedagógico-metodológico, como forma de transformar a educação com fins de renovar as práticas pedagógicas e criar novos conhecimentos, em nível individual e coletivo.

Tais conhecimentos podem ser explorados em novos produtos, serviços, teorias e sistemas, familiarizando os estudantes com uma aprendizagem relevante, útil e transferível, formando uma ponte estreita entre as metas das universidades e as realidades caóticas da existência humana, tal como afirma Freire (1998, p.74).

Ao considerarmos a educação, o empreendedorismo e as reflexões associadas ao fazer docente na contemporaneidade, cremos que esta exige que nos arrisquemos a cada momento, afinal, pertencemos a um mundo que é sem garantias. Por isso, os currículos padrão e os métodos tradicionais, desarticulados das possibilidades da *cibercultura*, não se aplicam mais, porque não existe um norte certo e comum para todas as pessoas.

Nessa perspectiva, o trabalho de pesquisa, realizado em Nascimento (2020), de onde buscamos analisar as percepções dos professores “empreendedores não confessos”, permitiu validar as expectativas de que a vida é risco para quem não quer ser genérico, plastificado e irrelevante. Embora este trabalho seja uma tese, ele pode ser aplicado e estudado por docentes de todas as áreas, pois também é um trabalho de provocações, que percorre trajetórias interdisciplinares, nas quais podemos encontrar *insights* de compreensão do novo laço social em que vivemos.

A falta de clareza quanto ao *lócus* do qual estamos falando tem trazido muitos problemas, especialmente, para gestores e pesquisadores afetos ao tema da educação empreendedora e da inovação curricular. Buscou-se, apresentar algumas reflexões oriundas da organização do campo teórico e de experiências vivenciadas pelos autores, a fim de apontar inflexões possíveis para o esclarecimento do que, efetivamente, estamos falando ou do que deveríamos falar.

É possível perceber que os professores não tributam fatores impeditivos para empreender às instituições, mas que, de certa maneira, há a necessidade de projeto de modernização pedagógico-metodológica, cada vez mais patrocinado pelas instituições e pela formação docente, com a presença de autonomia. Trata-se de investir na formação de um sujeito motivado, ao qual o importante, com relação ao método, não é a condução, mas a indução, que se cria ao se trabalhar o fenômeno artístico que potencializa a criatividade pela disciplina mental que cria e pela competência social que desenvolve.

Essa perspectiva permite pensar que a crença e o fazer dos professores, no que se refere à oportunidade de inovar e transformar o trabalho, têm um entendimento mútuo, em que as ações, os interesses e as pretensões são reconhecidos não somente pelo suporte teórico, mas a partir das intersubjetividades. Estas, num mundo concreto-institucional (ao qual os sujeitos se referem), não estabelecem relações impeditivas ou imperativas, como algo próprio de uma instituição.

Conforme demonstramos nesta pesquisa, há inúmeros avanços tecnológicos ocorridos nas últimas décadas, no campo do conhecimento, dentre eles, a emergência de ferramentas digitais, o uso de realidades virtuais que alteram a racionalidade instrumental, a presença da ubiquidade facilitada pelas miniaturizações de equipamentos móveis e a utilização, cada vez mais frequente, de *softwares* educativos e interativos. Tais avanços podem ser utilizados

nos processos de ensino e de aprendizagem de várias disciplinas, e têm propiciado um deslocamento epistemológico na educação, que muito tem utilizado as possibilidades ofertadas pela *cibercultura*.

Existe, subjacente a todo contexto da pedagogia e das metodologias, um grau de tensão. Isso ocorre em função dos problemas conjunturais internos nas universidades, na constituição de currículos para a formação de um professor pedagogicamente empreendedor ou na montagem de infraestruturas capazes de dar suporte ao cotidiano dessas novas possibilidades.

No entanto, sabemos que esse estado de tensão e “conflito” pode levar instituições e docentes a tomarem consciência de seus interesses, através de transformações curriculares. Assim, é possível partir do empreendedorismo em educação como tensão e do ensino tradicional como resistência para o desenvolvimento do empreender pedagógico, na defesa daquilo que é básico e nosso: ajudar os estudantes a enxergarem o mundo além das trilhas abertas pelas especialidades acadêmicas e dizer-lhes que um futuro mais vasto lhes cabe criar. Dessa maneira, surgiria o empreender pedagógico, porque não há razão para o futuro acontecer apenas em Stanford, ou no Vale do Silício, tal como afirma Thiel (2014, p. 9).

Há um entendimento de que novas categorias metodológicas são necessárias na contemporaneidade, para que possam suportar acréscimos epistemológicos num deslocamento mais interdisciplinar

que, como tal, pode ser ou se transformar em uma categoria epistemológica aprendida em seu próprio movimento de constituição histórica e de práticas. Muitas dessas novas categorias são oriundas do mundo empírico, a partir da compreensão dos novos laços sociais e das instâncias virtuais e ubíquas que, por sua vez, também são produtivas e concretas, determinando subjetividades, totalidades, densidades e fenômenos autorreferidos, em permanente movimento de construção.

A partir das descobertas da pesquisa, avançamos na análise e preferimos denominar de *um giro ontoepistemológico à reflexão e à prática educativa do empreender*, evidenciamos o termo que cunhamos por **indisciplinaridade**.

Trata-se de uma provocação para explicitar, de forma direta e desafiadora, o que efetivamente queremos representar com este neologismo, afirmando a *indisciplinaridade* como uma prática possível no empreender em educação, atribuindo um novo sentido à palavra já existente na língua.

Longe de contestar a utilidade dos métodos atuais e de desdenhar o conforto que proporcionam, a narrativa proposta é uma tentativa de análise, uma ousadia de lançar ideias na era da competitividade, no ambiente nacional-acadêmico. Ambiente este, muitas vezes, hostil a novas propostas de ensino, inclusive por parte de professores, coordenadores, diretores, dentre outros.

Para vencer a resistência, inovar e sugerir como empreender em sala de aula, num processo de tornar-se, sem culpa – ora por causa da demasiada burocracia e dos custos operacionais, ora pela falta de espaços de fazer e conteúdos programáticos desalinhados da experiência – e num processo de fazer e refazer a mesma coisa, para procurar novos significados, surge o desencontro, no qual se procura certa *indisciplinaridade*. Isto é o que possibilita quebrar alguns paradigmas, para reinserir o circuito ideia-ação-resultado, bem como a criatividade e aquilo que ainda não tem determinante, que quebra fronteiras entre disciplinas, uma inquietude, uma perturbação, na verdade, algo que irrita e modifica o sistema. Em síntese, trata-se de um acontecimento que faz emergir o novo, que não pode ser medido pelo seu resultado, mas pela abertura que produz, que fica presente durante muito tempo na vida do indivíduo. É uma latência, é não ter mais que seguir um programa que te dê o caminho pronto, pois é você quem deverá fazer sua própria “colcha de retalhos”.

Nessa perspectiva, caberia às instituições universitárias superarem a hegemonia da categoria resistente aos modelos virtuais e digitais, apoiadas na *cibercultura*, fazendo uma aliança com as categorias empreendedoras. As instituições serviriam como mediadoras, auxiliando, através de intervenção, em áreas e eixos cuja capacidade de inovação ultrapassaria as possibilidades dessas categorias de professores.

Agindo com consciência crítica e uma inteligência técnica representada por professores empreendedores, seria possível acompanhar os diferentes momentos conjunturais e as etapas de formação do processo e de ações formativas, para transformar um docente em um professor pedagogicamente empreendedor. A tensão entre a burocracia universitária e a necessidade de novos espaços de aprendizado e uma nova pedagogia também ocorre em menor grau. Os depoimentos analisados nesta pesquisa confirmaram e ilustraram que uma formação docente empreendedora, a partir de um currículo diferenciado, que não substitua a existência por uma ficção, pode suprir as necessidades mais amplas de uma sociedade em um processo de evolução da tecnologia da informação, no qual não há motivos para que o progresso fique limitado a ela.

Ao final deste livro, elencamos como nossa contribuição para a discussão da formação docente e das ações formativas, que permitem formar um professor pedagogicamente empreendedor, enfatizando os seguintes elementos:

a) O processo de descoberta varia no tempo

A inteligência artificial está ficando mais eficiente e mais rápida. Os computadores e os meios virtuais e digitais terão uma capacidade, daqui para frente, mais rápida que a do ser humano, pois as máquinas estão ficando mais inteligentes; logo haverá maior automação das máquinas. Nesse contexto, nos

perguntamos: “O que as pessoas e os professores irão fazer?” Acreditamos que o tempo é a forma como se explica essa transformação. Professores e instituições, através de uma educação empreendedora, cujo ponto de inflexão estratégico é o professor pedagogicamente empreendedor, deverão estabelecer, na sua didática, uma pedagogia que crie uma maneira de enxergar e perceber o tempo, um novo modo de se relacionar com a dimensão da experiência e a sabedoria de implicação do sujeito de como vivenciar as revoluções. Será um permanente “fazer-se”, contínuo no tempo. E as situações vivenciadas por nós, por meio de atos e ações, nos farão perceber a transitoriedade do tempo no mundo circundante, tomando nas mãos o próprio destino que se constrói no caminhar;

b) Toda a modificação tecnológica não é boa ou ruim

Ela vai depender da nossa escolha responsável, das competências essenciais, das habilidades e dos conhecimentos relacionados aos hábitos do fazer docente. Vai depender também da formação docente capaz de criar a indução como um fenômeno artístico para potencializar a criatividade, ampliar a disciplina mental e desenvolver a competência social. O professor pedagogicamente empreendedor, sabedor de que não há mais piloto automático, tampouco há mais lei universal, é quem pode agir por meio de soluções individualizadas. No

encontro do “nós” com o “outro”, será gerado um acontecimento que não é medido pelo seu resultado, mas pela abertura que ele produz, que fica presente durante muito tempo, é a latência que produz o *upgrade* e que se torna recursiva;

c) O empreendedorismo na educação torna-se importante e reside no poder do professor, de forma descentralizada, mediante a repartição de conhecimentos e de responsabilidades com os estudantes.

Trata-se de engajamentos que pressupõem o exercício político da liberdade, diversamente daqueles vínculos pedagógico-patrimoniais dependentes do círculo familiar. Quando as universidades e seus currículos disciplinares, bem como a pedagogia (tal como assinalaram muitos dos professores em seus depoimentos), têm características patrimonialistas, significa que a analogia do poder doméstico foi transposta analogicamente em nível da formação universitária. Segundo Weber (1967, p.706), o patrimonialismo seria uma forma de dominação tradicional que, ao se expandir, aumenta seu corpo ideológico-administrativo, de tal modo que o corpo burocrático passa a ter o controle político sobre grupos, instituições, organizações, enfim, sobre a sociedade.

Por isso, destacamos dois pontos importantes, quando nos referimos a empreender em educação e à formação docente de forma livre, criativa e inovadora:

1. o primeiro deles reside em apontar a importância do método, não no sentido da condução, mas no de indução. É a indução que cria o fenômeno artístico, a imaginação, que potencializa a criatividade, ou seja, é pela disciplina mental que ela criar competência social;
2. o segundo refere-se à caracterização e interpretação pedagógica dos professores que produzem ritmo, sentidos e que fazem o aluno, através do método, olhar o mundo pelas lentes do mistério, algo imagético, produzindo equilíbrio entre forma e conteúdo.

O importante a ser lembrado é que uma formação docente, com ações **indisciplinares** e com um currículo, tal como o proposto aqui por esta tese, apresenta-se como uma imensa rede de relações pessoais, coletivas, tecnológicas e afetivas, em que as relações de dependência substituem às relações objetivamente traçadas pela indisciplinaridade. Tem-se, assim, um espaço em que os reagrupamentos curriculares se superpõem à hierarquias formais e tendem a remodelá-las, em função das exigências da inovação, da tecnologia.

Por isso, o tipo de formação docente que defendemos constitui-se um fator crítico de sucesso, ou seja, é o impulso obrigatório que reside no percurso, e não na meta quantificada, o que chamamos de latência como uma circunstância de permanência que, num jogo mútuo, é sempre renovada pelos professores e pelas disciplinas. Desse modo, permite-se consolidar a existência de alto grau de integração nas estruturas curriculares e nas ações formativas. Em outros termos, como foi dito por um dos docentes que fez parte deste estudo, é precisamos que os professores, na medida em que aprendem teatro, oratória, cinema e inteligência artificial, participem de uma formação que, ao seu término, tenha um docente “viciado” em criar.

Esse foco teve de ser calibrado, considerando as características e os posicionamentos prático-ideológicos que condicionam os rumos da educação e também o monopólio de áreas executivas, que se apropriaram do conceito e do termo. O empreendedorismo, como explicamos em várias seções deste livro, não é visto na inteireza do seu significado. Sua perspectiva teórica ainda está atrelada a um processo de liberação da economia, da cultura da vontade, do aumento do produto nacional, e a índices de renda *per capita*.

Sendo assim, ainda é difícil desvencilharmo-nos das limitações inerentes à escassez de recursos; alavancar negócios e traçar as linhas de ascensão do homem e da sociedade, de acordo com sua liberdade e seu esforço. O término deste livro se efetiva após várias inferências e

discussões com os grupos focais, à procura de novos *insights* para atingir a fase de autossustentação do que pesquisamos, bem como com a expansão contínua das inferências elaboradas, as quais estão apoiadas em pressupostos teóricos da área da educação, da inovação e da *cibercultura*. Pressupostos estes que, muitas vezes, se chocaram com os interesses de classe ou de um grupo sobre os outros, com o entendimento de que transformar-se, inovar e criar é sempre uma emancipação interna e externa e, nesse percurso, várias inquietações surgiram.

Buscamos defender o privilégio do empreendedorismo e do fazer docente como promotores de mudanças na pedagogia – não pode sinteticamente ser apontada como uma contribuição pronta e acabada. Ao contrário, ela é uma abertura de caminhos, que não se bastam. Assim, a emergência do que foi pesquisado, dos depoimentos analisados, das conclusões a que chegamos, e da interação com os grupos focais, e a realidade que fomos construindo e evidenciando adquirem textualização que propõe viabilização de uma alternativa de pedagogia e metodologia, a partir da formação docente como o desenvolvimento de um método possível.

Acreditamos que é possível formar um professor empreendedor

Nossa proposta é um convite a que mais pessoas se somem ao empenho de que esses novos tempos pareçam menos apavorantes e

ansio-gênicos, para que possamos explorar a vertente da invenção criativa deste novo ambiente *cibercultural*. Cabe-nos fazer com que essa transformação possa ser vivida com interesse, contribuições, engajamento e entusiasmo, apesar dos solavancos comuns a uma mudança de mentalidade do fazer docente e, apesar também dos grupos de pressão que lidam com o novo laço social na contemporaneidade, associada à *cibercultura*, desenha. Nesse novo contexto, precisamos de espaço para as múltiplas expressões que nos impõem e para que a juventude possa exercer sua criatividade.

O empreendedorismo pedagógico e formação de docente pedagogicamente empreendedor têm um sentido de urgência. A instituição universitária não está sonhando com seus jovens, não está projetando o futuro para acelerar o processo de transformação. Construir uma sociedade com equidade e com excelência pressupõe olhar para um novo tempo; o futuro precisa ser inventado, e ele passou a ser uma invenção do presente. Somente isso poderá minimizar a miséria e criar um campo de riqueza e de troca, que muda as expectativas do discente para estudar de modo engajado, ou seja, para desenvolver o estímulo a estudar.

O jovem está sintonizado com a *cibercultura*, mas está capturado pelo projeto racionalista e precisa de caminhos novos que não caiam em polarizações. A juventude quer exercer sua criatividade

e sua diversidade. Assim sendo, e o campo da educação pode dar conta dessas transformações.

A formação e a capacitação de uma mente empreendedora e dos sentimentos de pertencimento, em particular, são alicerçadas em interações do “ser continuamente” transformador, que reconhece que está no mundo e que não domina todas as variáveis. É uma mente que dá significado ao mundo, que constrói uma rede de sentidos, que está consciente do pensar e está alerta contra a desumanização. Uma mente que é vigilante, em relação às escolhas que faz e sabe onde estão suas responsabilidades, tal como afirma Damásio (2018, p. 38), “[...] é um sistema nervoso que não forma uma mente por conta própria, e sim em cooperação com o resto de seu organismo”, ou seja, nesse caso, o cérebro não é a única fonte da mente.

O engajamento, a ação empreendedora, o sentimento de pertencimento e as experiências subjetivas, em uma mente empreendedora que desdobra o pensar, são os catalisadores das respostas que iniciam as pedagogias empreendedoras e motivam as inovações humanas. Estes elementos são capazes de identificar suas causas e os modos de interagir que transformam e dão significado, sentido; que estabelecem diferenciações, fazem escolhas e correm riscos.

Podemos dizer que esses sentimentos, associados às práticas empreendedoras e ao fazer docente, entregues a conjecturas e

deslumbramentos, são os representantes mentais que dão aos humanos a aptidão de conviver consigo mesmo e com os outros. É isso que identifica que somos plurais e que devemos dar testemunho da singularidade dos outros, reconhecendo a pluralidade.

O testemunho da diferença é o exercício de liberdade, um exercício político de compromisso com a transparência, um compromisso comigo mesmo e com o outro, que constitui os modos pelos quais o ensino e a aprendizagem enfrentam o drama da mudança, da inovação e da criatividade. Trata-se de um processo de tornar-se.

Esse processo acontece, quando o objetivo para o qual caminha o indivíduo livre aceita a si mesmo e as limitações que, na experiência, tornam-se gradualmente um ponto de referência interior, ao qual se pode voltar para obter significações cada vez mais adequadas. O professor empreendedor é aquele que liberta, que não pretende ensinar, mas deixar os outros aprenderem, que se apropria do direito de aprender.

É nessa perspectiva que se entende ser fundamental, para o desenvolvimento da mentalidade empreendedora, que o professor empreendedor possa levar seus estudantes a visitarem outros ambientes, mostrando como é a realidade de outros contextos, sejam eles acadêmicos, sejam empresariais. Isso deve ser feito para entender as transformações da vida real e como essa complexidade do

ensinamento agrega valor e interesse, além de melhorar o autoconhecimento, ampliando a visão. Esse é o caminhar junto e o conversar. Essa aproximação é que desenvolve a nossa inteligência emocional do ponto de vista do realismo otimista, ou seja, pensando negócios e carreiras na maneira de observar o dia a dia e de compreender como se formam as relações, assim como o que se pensa sobre os fatos.

A complexidade desse ensinamento deve aumentar à medida que o estudante avançar ao longo do tempo, na busca por sua maturidade profissional. Nesse trajeto, é interessante acoplar o estudante com a realidade, levando-o a visitar espaços, fábricas, organizações não governamentais, entre outros, para aprender sobre processos produtivos, planejamento, chão de fábrica, mundo do escritório, micro e macroempresas, a fim de poder calibrar sua lente e produzir seus próprios projetos. Dessa maneira, o estudante criará seu próprio empreendimento e um modo de pensar com tarefas que vão da produção à venda de produtos, de uma pedagogia da criatividade que contemple do planejamento à execução, passando por todas as etapas de análise ambiental e social, análise estratégica, formulação e implementação.

Com isso, não se está incentivando apenas o empreendedorismo, mas também a perspectiva da visão de contribuição social, bem como uma formação integral do acadêmico alinhado com a vida real, num

aprendizado de algo que tenha significado para ele. Estaremos buscando, assim, engajar o discente e restaurar a noção de que o empreender do homem é livre, e seu destino não se limita à dimensão econômica ou à sua condição biológica, mas na fé pela vida, nos espaços livres, no amor, na amizade, no sonho, em uma causa.

Essas considerações podem nos fazer questionar: Como tudo isto deve ser contemplado na formação docente? ou Como tratar dessas questões de forma transversal na formação do(a) professor(a)?

Em tempos de reducionismo e precarização da formação docente, com demandas relacionadas aos “cortes” de créditos, observamos que, embora o discurso seja o de formar, com base em competências, habilidades e atitudes, os currículos ainda privilegiam questões de conteúdos de saberes e poderes compartimentados, demarcados por determinação de fronteiras ou limites de espaço, através de marcos, balizas ou sinais naturais e de aspectos essenciais epistêmicos. Nas relações de saber-poder, é produzido pelo e sobre os indivíduos um discurso de saber que os objetiva e os antecipa em sua experiência. Isto condiciona a relação entre os docentes e seus saberes numa subjetivação, em que reside a articulação de conhecimentos específicos, dos quais os professores se valem para exercerem o estatuto de verdade em suas ações e no conhecimento por eles produzidos. A esse respeito, Foucault afirma:

Não se trata de modificações do saber de um sujeito do conhecimento [...], mas de formas de poder-saber que funcionam dentro de uma infraestrutura, dando lugar à relação do conhecimento histórico determinado, que se funda sobre o par sujeito-objeto (FOUCAULT, 1996, p.79).

Assim sendo, o empreendedorismo tem que ser uma atitude construída, através de uma formação, produzindo sentidos múltiplos, na qual não há um único sentido para a experimentação, nem uma mesma entrada. Ele deve ser implementado com a participação de docentes que constroem, que propõem uma reversão metodológica, apostando na *experimentação do pensamento*. Trata-se de docentes que elaboram e ressignificam um conjunto de conhecimentos que, aos poucos, lhes assegura e respalda o reconhecimento no âmbito em que atuam; um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado assumido como atitude (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.10). (Grifo no original)

Nesse sentido desenvolveu-se nesta escrita o mapeamento dos percursos formativos e das experiências profissionais dos docentes, que puderam contribuir para confirmar a relevância do fundamento e da abordagem de uma metodologia empreendedora. Esta deve estar alicerçada na ideia de *metodologia indisciplinar*, mais próxima dos movimentos da vida, como implicação dos sujeitos, de uma precisão que não seja tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade e como intervenção. Assim,

torna-se uma resposta metafórica que possibilita compreender que empreender uma genealogia-cartográfica e acompanhar processos, vasculhando a proveniência e emergência de uma formação empreendedora em variadas materialidades, é como acompanhar a produção de uma extensa “colcha de retalhos”, em que se possa privilegiar seu lado do avesso, tal como sugere Foucault (1996, p. 7): “[...] no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações”.

Necessitamos de uma nova cartografia dos saberes. Uma genealogia-cartográfica pode ser, assim, uma forma de interação social que, no seu sentido original, parte da necessidade de que seja renovada a teoria do conhecimento. Tal renovação buscaria assumir, frontalmente, tanto em aspectos epistemológicos como ontológicos, a produção permanente e incessante de sínteses possíveis, com vistas à redução da vasta complexidade, cujos fenômenos/problemas contemporâneos vêm apresentando, no que se refere a empreender em educação.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERGSON, H. **Matéria e memória**. São Paulo: Martins Fontes, 1990. (Texto originalmente publicado em 1897).
- BLACKBURN, S. **Dicionário Oxford de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BODEN, M. A. **Criative mind: myths and mechanisms**. London: Taylor & Francis, 2003.
- CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2017.
- CARLZON, J. **A hora da verdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.
- COLOGNESE, S. A.; MÉLO, J. L. B. A técnica de entrevista na pesquisa social. *In*: NEVES, C. E. B.; CORRÊA, M.B. Pesquisa social empírica: métodos e técnicas. **Cadernos de Sociologia/Programa Pós-Graduação em Sociologia**, Porto Alegre: PPGS/UFRGS, v. 9, 1998. ISSN 0103-894X.
- CORTELA, M.S. **Felicidade: modos de usar**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.
- DAMÁSIO, A. **A estranha ordem das coisas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- DIMENSTEIN, Pedagogia empreendedora-prefácio. *In*: DOLABELLA, F. **Pedagogia empreendedora**. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.
- DELEUZE, G.; GUATATRI F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34,1995. v. 1.
- DE MASI, D. **A emoção e a regra: os grupos criativos na Europa de 1850 a 1950**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.
- DOLABELLA, F. **Pedagogia empreendedora**. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.
- DOLABELA, F. **Oficina do empreendedor**. São Paulo: Cultura, 1999.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo na prática**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

_____. **Empreendedorismo: transformando ideias em negócios**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

DRUCKER, P. **Inovação e espírito empreendedor**. 2. ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1987.

DRUCKER, P. **A nova realidade**. São Paulo: Pioneira, 1989.

ECO, Humberto. **Os limites da interpretação**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

ESPINOSA, B. Pensamentos metafísicos. Tratado da correção do intelecto. Ética. Tratado político. *In*: ESPINOSA, B. **Correspondências**. Trad. de Marilena Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).

FILION, L. J. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários gerentes de pequenos negócios. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 5-28, abr./jun.1999.

FILION, L. J. O empreendedorismo como tema de estudos superiores. Palestra proferida em 1998. **A Universidade formando empreendedores**. Escola de Altos Estudos Comerciais de Montreal. Disponível em: <http://www.epa.adm.br>. Acesso em: 2 ago. 2019.

FELDMAN, R. **Epistemology**. New Jersey: Prentice Hall, 2003.

FERREIRA, A. G. **Dicionário editora de português-latim**. 2. ed. Porto, PT: Porto Editora, 2007.

FEYERABEND, P. **Contra o Método**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

FLICK, U. Entrevista episódica. *In*: GASKELL, G.; BAUER, M.W. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 114-136.

FORBES, J. **A invenção do futuro**. Barueri, SP: Manole, 2006.

_____. **Inconsciente e responsabilidade**: psicanálise do século XXI. Barueri, SP: Manole, 2012.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996.

FRANCO, A. Capital social. *In*: DOLABELLA, F. **Pedagogia empreendedora**. São Paulo: Editora de Cultura, 2003. p. 15-16.

FREIRE, P.; BETTO, F. **Essa escola chamada vida**. 9. ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREUD, S. Recomendações aos médicos que exercem a Psicanálise. **Obras completas de Sigmund Freud**. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1969 (Texto originalmente publicado em 1912).

FRIEDBERG, E. **O poder e a regra**. Lisboa, PT: Instituto Piaget, 1993.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinariedade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *In*: JANTSCH, A.P.; BIANCHETTI, L. (org.). **Interdisciplinariedade**: para além da filosofia do sujeito. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. *In*: GASKELL, G.; BAUER, M.W. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 64-89.

GIFFORD, P.III. **Intrapreneuring**. São Paulo: Editora Harbra, 1989.

GONDIM, S. M. G. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. **Estud. Psicologia**, Natal, v.7, n. 2, 2002.

GUATTARI, F., ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública**. São Paulo: Editora da UNESP, 2014.

_____. **Dialética e hermenêutica**: para crítica da hermenêutica de Gadamer. Porto Alegre: L&PM, 1987.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Petrópolis- RJ: Vozes, 1989. v.1.

HARARI, Y.N. **Uma breve história da humanidade**. 29. ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2017.

HARRIS, A. Intuition and the arts of teaching. *In*: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto-PT: Porto Editora, 1999. p.144.

HASHIMOTO, M. **Espírito empreendedor nas organizações**: aumentando a competitividade através do intraempreendedorismo. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

JORBA, J. La comunicació y las habilidades cognitivo-lingüísticas. *In*: JORBA, Jaume; GÓMEZ, I.; PRAT, Àngels. **Hablary Y escribir para aprender**. Barcelona: Síntese, 2000.

FONSECA JUNIOR, R. F.; HASHIMOTO, M. A importância do ensino empreendedor na formação de nível Técnico. VIII – **Encontro de Estudos em Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas** (EGEPE) em Goiânia, de 24 a 26 de março de 2014. Disponível em: egepe.org.br/anais/tema06/60.pdf . Acesso em: 4 ago. 2018.

JOHN, V. N.; OSKAR, M. **Theory of games and economic behavior**. New York: Princeton University Press; Edição: 60th Anniversary Commemorative, 2007.

JORDÃO, T. C. Formação de educadores: a formação do professor para a educação em um mundo digital. *In*: MENDONÇA, Rosa H.; MARTINS, Mary G.; GONÇALVES, M.; ANDRÉ, C.; BRUZZI, D. G.; PADILHA, M. **Salto para o futuro**: tecnologias digitais na educação, Rio de Janeiro: Ministério da Educação: Secretaria da Educação a Distância, ano XIX, boletim 19, nov. /dez. 2009.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2006.

_____. **Crítica da razão prática**. Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint S.A.; Livraria das Edições de Ouro, 1974.

KARNAL, L. **Felicidade**: modos de usar. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

KOESTLER, Arthur. **The act of creation**. New York: Last Century Media, 2014.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. L. **Vocabulário da psicanálise**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LAPPONI, J. C. **Projetos de investimento na empresa**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

LAKATOS, I. **Histoire et méthodologie des Sciences**. Paris: Editora Puf, 1994.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2014.

LIPOVETSKY, G. As pessoas procuram uma forma de aliviar o peso da vida. **Revista doc-Zero Hora**, Porto Alegre, edição 22-23 de abril, p.15-17, 2017.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOCKE, J. **Ensaio sobre o entendimento humano**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2012.

MANNONI, M. **A primeira entrevista em psicanálise**. 17. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

MALHOTRA, N.K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. 5. ed. São Paulo: Pala Atena, 2001.

MATURANA, H.; VARELA, F. **De máquinas e seres vivos**. Autopoiese: a organização do vivo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATURANA, H. A **Ontologia da realidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2002.

_____. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MORAES, R.; GALEAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**: 2. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2014.

MOREIRA, M. A. **Ensino aprendizagem**: enfoques teóricos. 3. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1995.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reformar, reformar o pensamento. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MOROSINI, M.C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação** (UFSM), v. 40, n.1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

NASCIMENTO, B. J. da C. A ética em tempos de mudança. *In*: RODRIGUES, L. (org.). **Sociedade, conhecimento e interdisciplinaridade**: abordagens contemporâneas. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2008. p. 230-231.

NASCIMENTO, B. J. da C.; ROMERO, S. M. T. Métodos de pesquisa. *In*: FOSSATI, N. C.; LUCIANO, E. M. (org.). **Prática profissional em administração**: ciência, método e técnicas. Porto Alegre: Sulina, 2008.

NEURATH, O. Um grupo de discussão aberta sobre a linguagem da ciência. *In*: PEPE, D. **O círculo filosófico de Viena**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

NEVES, C. E. B.; CORRÊA, M. B. Pesquisa social empírica: métodos e técnicas. **Cadernos de sociologia**, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Porto Alegre: PPGS/UFRGS, v. 9, 1998. ISSN 0103-894X.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**. 29. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão. Professor**. Porto – PT: Porto Editora, 1999. p. 144.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PETERS, T.; WATERMAN, R.H. **Vencendo a crise**. São Paulo: Editora Harbra, 1983.

POMPÉIA, R. **O Ateneu**. São Paulo: Lafonte, 2018.

PONDÉ, L. F. **Felicidade**: modos de usar. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

POPPER, K. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Editora Cultrix, 2014.

PLATÃO. **A República**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

PRENSKY, M. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. De On the Horizon NCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/55575941/Nativos-Digitais-Imigrantes-Digitais-Prensky#>. Acesso em: 15 out. 2017.

RAWLS, J. **Teoria de la justicia**. Mexico – Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 2012.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROSSI, P. **A ciência e a filosofia dos modernos**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1992.

SACRISTÁN, J.G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto-PT: Porto Editora, 1999.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. Pia Sociedade de São Paulo: Editora Paulus, 2014.

SANTOS, F. A. **Empresa aberta**: uma abordagem liberal. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1992.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F. R.; FRANCO, M. L. P. B. (org.). **Novas Tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SAY, J. B. *Traité d'économie politique*. *In*: DRUCKER, P. F. **Inovação e espírito empreendedor**. 2. ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1987.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SOUZA, E. C. L. Educação empreendedora: experiências e questões para pesquisa. *In*: 3ª CIPEAL. **Conferência Internacional de Pesquisa em Empreendedorismo na América Latina**, 2004, Rio de Janeiro. 3ª CIPEAL / CD-ROM. RIO DE JANEIRO: IAG-PUC, 2004. v. 1. p. 1-15.

The NMC/CoSN Horizon Report: 2017 K-12 Edition The NMC Horizon Report: 2017, Higher Education Edition.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____; CLAUDE L. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THIEL, P. **De zero a um**: o que aprender sobre empreendedorismo com o Vale do Silício. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

WEBER, M. **Economia y sociedad**. México, D.F. Fondo de Cultura Económica, 1984.

WOODS, P. Aspectos da criatividade do professor. *In*: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto-PT: Editora Porto, 1999. p. 125-154.

Sobre os autores

Prof. Dr. Belmiro José da Cunda Nascimento

Professor Universitário e Psicanalista

Estágio Pós-doutoral PPGedu-PUCRS

Grupo de pesquisa Argos

<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1961885168367047>

e-mail: belmirojcn@hotmail.com

Endereço para acessar este CV

<http://lattes.cnpq.br/8606108655881044>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5702-3682>



Possui graduação em Administração de Empresas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1989) é Doutor em Educação pela PUCRS na linha de formação, Políticas e Práticas em Educação (2020) e Mestrado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul na linha de cultura organizacional (2005). É pós-graduado em nível de especialização em Ciência Política pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1991) e em Gestão e Políticas Públicas pela Escola Superior de Administração Pública do Estado do Rio Grande do Sul – ESAPERGS (1993). Tem formação Psicanalítica pela Sociedade Psicanalítica Ortodoxa do Brasil (SPOB) e pela Escola de Psicanálise do Brasil (2001) onde concluiu o Bacharelado em Psicanálise. Foi docente da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul de 1994 à 2016 onde lecionou na Escola de Negócios na qual também exerceu concomitantemente a função de Coordenador de estágios e Coordenador do Laboratório de Informática. Também desenvolveu atividades na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação como assessor da Área de Processos e Qualidade no período de 2005 à 2007.

Atuou posteriormente na Pró-Reitoria de Extensão exercendo a função de Coordenador da Educação Continuada da PUCRS no período 2007 à 2010. Foi coordenador na Universidade do Projeto Nacional de Extensão Universitária de apoio a empresas inovadoras sob coordenação da FINEP denominado SIBRATEC/FINEP/FIERGS/PUCRS no período de 2010 à 2014. Foi docente da FGV – Decision em Porto Alegre-RS (2017) onde lecionou a disciplina de Teoria das Organizações. No período de 2018 à 2020 foi professor substituto na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS – em Porto Alegre-RS onde lecionou as disciplinas de Gestão estratégica, Administração Pública, Teoria das Organizações, Inovação e Gestão do Conhecimento. Tem experiência na área de Planejamento Empresarial,

Administração estratégica de Gestão e Políticas Públicas, Formação de Lideranças e empreendedorismo pedagógico atuando mais de trinta anos em organizações públicas e privadas.

Atualmente é consultor autônomo e desenvolve atividades de melhoria de processos empresariais, inovação, gestão com pessoas e dedica-se ao estudo de regras e protocolos que propõem como operação a simultaneidade de subjetivação-objetivação.

Profa. Dra. Lucia Giraffa

*Professora Titular da Escola Politécnica-
Computação*

*Pesquisadora do PPGEDU/Escola de
Humanidades*

Bolsista PQ-CNPQ- nível 2

<http://lattes.cnpq.br/8787637274769944>

Web of Science ResearcherID O-6236-2017

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8062-3483>

Líder do Grupo de pesquisa ARGOS

<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1961885168367047>



É professora titular da Escola Politécnica-Computação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul onde leciona Algoritmos e Programação. Pesquisadora e professora permanente do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – Escola de Humanidades/PUCRS. Bolsista CNPq – Produtividade e Pesquisa, nível 2. Atua na pesquisa em IE desde 1987, com ênfase nos seguintes temas: Softwares Educacionais, formação de professores para uso de tecnologias e Educação a Distância. Possui graduações em: Licenciatura Plena Em Matemática e Licenciatura Curta Em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Especialização em Análise de Sistemas pela PUCRS, Mestrado em Educação pela PUCRS, doutorado em Ciências da Computação pela UFRGS e Pós-Doutorado na Universidade do Texas (Austin) no College of Education, Líder ARGOS – Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação Digital da PUCRS (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1961885168367047>). *E-mail:* giraffa@pucrs.br



A Universidade de Caxias do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), com atuação direta na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Tem como mantenedora a Fundação Universidade de Caxias do Sul, entidade jurídica de Direito Privado. É afiliada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG; à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC; ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; e ao Fórum das Instituições de Ensino Superior Gaúchas.

Criada em 1967, a UCS é a mais antiga Instituição de Ensino Superior da região e foi construída pelo esforço coletivo da comunidade.

Uma história de tradição

Em meio século de atividades, a UCS marcou a vida de mais de 100 mil pessoas, que contribuem com o seu conhecimento para o progresso da região e do país.

A universidade de hoje

A atuação da Universidade na atualidade também pode ser traduzida em números que ratificam uma trajetória comprometida com o desenvolvimento social.

Localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, a Universidade de Caxias do Sul faz parte da vida de uma região com mais de 1,2 milhão de pessoas.

Com ênfase no ensino de graduação e pós-graduação, a UCS responde pela formação de milhares de profissionais, que têm a possibilidade de aperfeiçoar sua formação nos programas de Pós-Graduação, Especializações, MBAs, Mestrados e Doutorados. Comprometida com excelência acadêmica, a UCS é uma instituição sintonizada com o seu tempo e projetada para além dele.

Como agente de promoção do desenvolvimento a UCS procura fomentar a cultura da inovação científica e tecnológica e do empreendedorismo, articulando as ações entre a academia e a sociedade.

A Editora da Universidade de Caxias do Sul

O papel da EDUCS, por tratar-se de uma editora acadêmica, é o compromisso com a produção e a difusão do conhecimento oriundo da pesquisa, do ensino e da extensão. Nos mais de 1000 títulos publicados é possível verificar a qualidade do conhecimento produzido e sua relevância para o desenvolvimento regional.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code:



ISBN 978-65-5807-092-4



9 786558 107092 4

