



EMPREENDEDORISMO EDUCACIONAL: REFLEXÕES PARA UM ENSINO DOCENTE DIFERENCIADO

ENTREPRENEURSHIP EDUCATION: REFLECTIONS FOR A TEACHER TRAINING DIFFERENTIAL

Recebido em 23.02.2016. Aprovado em 28.05.2016

Avaliado pelo sistema *double blind review*

DOI: <http://dx.doi.org/10.12712/rpca.v10i2.715>

Jairo de Carvalho Guimarães

jairoguimaraes@ufpi.edu.br

Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina/PI, BRASIL

Marcos Antonio Martins Lima

marcos.a.lima@terra.com.br

Universidade Federal do Ceará (UFCE), Fortaleza/CE, BRASIL

Resumo

O ensaio tem como objetivo descrever as medidas no âmbito das universidades públicas no tocante ao cotidiano da prática docente que tenham como referência os fatores unificadores da iniciativa empreendedora, em especial nos Cursos de Administração. Não é de hoje que a relação ensino-aprendizagem na academia tem sido pautada por processos construídos sob a atmosfera do empreendedorismo, analisados sob diversos aspectos: criação, inovação, revolução, recontextualização, proatividade, comprometimento, dedicação, motivação e riscos. O conceito de empreendedorismo educacional aqui aplicado tem caráter teleológico, como ato intencional, visando ao emprego de metodologias ativas, inovadoras e transformadoras das práticas no ensino em Administração. Portanto, o empreendedorismo educacional torna-se um processo metodológico e ontológico que permite uma diversidade de práticas pedagógicas ao professor, sem abrir mão da pedagogia reflexiva necessária para a formação do futuro administrador. Sob este signo, propugna-se neste trabalho que é possível desempenhar procedimentos didático-pedagógicos orientados pelo composto de elementos que designam a ação empreendedora, mesmo considerando as implicações e ambiguidades presentes no ambiente universitário, no qual normalmente vetores ideológicos e corporativistas tendem a bloquear as prerrogativas docentes de espontaneamente decidir promover uma educação inclusiva, revisitada e capaz de reposicionar o Ensino Superior em patamares mais elevados. Autores como Hoy e Miskel (2015), Hengemühle (2014) e Hartman (2015) apoiam os propósitos do trabalho.

Palavras-chave: Empreendedorismo. Educação. Universidade. Administração.

Abstract

The essay aims to describe the measures under the public universities regarding the everyday teaching practice having as reference the unifying factors of entrepreneurship, especially in the Administration Course. It is not today that the teaching-learning relationship in the gym has been guided by processes built under the atmosphere of entrepreneurship, analyzed in several aspects: creation, innovation, revolution, recontextualization, proactivity, commitment, dedication, motivation and risks. The concept of entrepreneurship education here has applied teleological character, as an intentional act, aimed at the use of active methodologies, innovative and transformative practices in teaching Administration. Therefore, the educational entrepreneurship becomes a methodological and ontological process that allows a variety of teaching practices to the teacher, without giving up the reflective pedagogy necessary for the formation of the future administrator. Under this sign, we have called for this work that you can perform didactic and pedagogical procedures guided by the composite elements designating the entrepreneurial action, even considering the implications and ambiguities in the university environment, where normally ideological and corporatist vectors tend to block the prerogatives teachers spontaneously decide to promote inclusive education, revisited and able to reposition Higher Education at higher levels. Authors such as Hoy and Miskel (2015), Hengemühle (2014) and Hartman (2015) support the purposes of the work.

Keywords: Entrepreneurship. Education. University. Management.

Introdução

O propósito deste artigo é definir duas posições claras no sentido da construção de uma Educação Superior de qualidade: primeiro, demarcar um ponto de vista assentado na perspectiva empreendedora com o fito de justificar a necessidade de novas ações para tornar o campo educacional mais propositivo e fonte permanente de iniciativas, fundamentalmente, sob a condução docente, transformando-o em espaço de revoluções mentais e posturas estimuladoras e, em segunda análise, compreender e relacionar os fatores que tornam o espaço universitário – Instituições Públicas de Ensino Superior – ainda mais complexo em um cenário de contingenciamento de recursos públicos e regulado por imposições de caráter liberalizante, requerendo dos atores que vivenciam os dilemas e paradoxos do Ensino Superior condutas normalmente mobilizadas e aplicadas nas organizações, isto é, na iniciativa privada e na sociedade.

As discussões que dão feição às origens dos problemas presentes nas universidades públicas – estaduais e federais – avançam e aprofundam a frustração e a desmotivação daqueles que trabalham para romper com os principais entraves que impossibilitam que a Educação Superior no Brasil percorra novos condicionantes e horizontes em um ambiente permeado de idiossincrasias e contradições, em um cenário no qual os desvalores éticos são evidenciados por conta da comprometida esperança que muitos têm com a situação, distorcendo o propósito transformador e emancipador que a educação consigna na estrutura que define a sua função social.

Um dos campos da ação humana no qual as contradições e as complexidades são representadas por mutações permanentes é, sem dúvida, o da Educação. De fato, o espaço escolar tem se tornado, desde os primórdios da educação do homem grego (JAEGER, 2013) e sua análise na perspectiva atual, uma arena de paradoxos e dualidades, justificados pela percepção de que a performance educacional vigente sofre diversas interferências, as quais são necessárias discorrer. Como palco permanente visando à evolução da sociedade, a escola tem se transformado em espaço de disputas e o currículo – o mais importante instrumento para

estimular, prever e reconhecer as mudanças – seu objeto de desejo mais evidente.

Os debates sobre a ética no campo educacional, a propósito, parecem ser colocados em plano secundário face aos recorrentes e perniciosos exemplos de agentes públicos envolvidos em deslizos e escancaradas improbidades, externando uma sensação, aos olhos daqueles que têm a missão de fomentar o comportamento ético como elemento basilar para harmonizar as relações – administrativas, sociais, econômicas, históricas, humanas, ecossistêmicas e políticas – no contexto do tecido societário. Não que a ética deixe de ter o relevo que constitui uma das plataformas que sustentam o conjunto de ações a serem reforçadas, mas o desconforto e a descrença com a aplicação de penas severas, cujo prestígio à impunidade revela a tônica das obscuras composições políticas que atualmente vicejam no caso brasileiro, desestimula a discussão em bases acadêmicas com o fito de reverberar e difundir a insofismável necessidade de que a ética esteja presente em todos os atos da vida social, qualquer que seja o desdobramento ou propósito do agente sob análise.

Mais uma vez, por falta de fundamentos plausíveis que permitam essencializar as relações vigentes, é para o ambiente educacional que são transferidas as responsabilidades para a formação de fóruns de discussão sobre a temática ética¹, uma das bases do escopo empreendedor, seguramente, visto que empreender é, sobretudo, explorar a causa ética em todas as suas dimensões e nuances.

Atuar com aeticidade em uma arena que, naturalmente, requer uma postura ousada, determinada, focada, visionária, arriscada e fundamentalmente criativa é, sem dúvida, querer andar em nuvens. Quando se envereda por terrenos jamais desbravados os riscos se elevam e a tensão se tonifica. Empreender no campo da educação é mais que aventurar-se de maneira desmedida, é também tentar encontrar um porto seguro que valorize o processo ensino-aprendizagem numa perspectiva diferenciada, no qual o elemento fulcral esteja assentado no viés inovador das relações constituídas neste processo. Assim, tema de considerável envergadura, a ética entra no contexto da formação do empreendedor como ponto de partida

¹ Embora o termo remeta a várias interpretações, adota-se, aqui, a proposta apresentada por Abbagnano (2012, p. 442): “Ciência da conduta”.

para a atuação imbrincada com os horizontes que verdadeiramente dão sentido e significado a ação tão necessária à constituição de renda, oportunidades e postos de trabalho em um cenário brasileiro recessivo.

O pressuposto de que é por meio da educação que o indivíduo se transforma e tem sob seu domínio o livre arbítrio para estatuir a sua revolução mental e material deixou de ser uma premissa, há bastante tempo. Para além do discurso retórico e sob a convenção temporal da modernidade, a educação é a força de base de qualquer país que se digne em almejar o desenvolvimento da sua população e isto implica na eficácia das políticas públicas voltadas a dar sustentação às complexidades que a educação, notadamente àquelas pertinentes ao Ensino Básico, determinam nas propostas e realizações de longo prazo.

Aspectos como o mercado de trabalho, a modernidade em toda a sua profusão, o mecanismo consumista, o individualismo para além das fronteiras morais, a questão ética sendo tratada como mera conduta pontual, as carências sociais e afetivas dos que recorrem às unidades escolares visando a obter novos meios de reversão do caos instalado, as políticas públicas institucionalizadas, o contingenciamento dos recursos federais para as instituições, a falta de uma política transparente no tocante ao plano de carreira e valorização do professor do Magistério Superior, entre outros, formam o cenário de descompasso entre o papel social da instituição escolar, as medidas institucionais – e governamentais – que ordenam e orientam os procedimentos a serem aplicados nestas instituições, as demandas dos atores diretamente envolvidos na ação pedagógica e os interesses de uma sociedade cansada de aguardar mudanças que são necessárias para tornar as escolas uma referência ética, cidadã e emancipatória dos indivíduos.

Paira no ar a sensação de que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) estão dissociadas dos demais agentes do composto societário no tocante à missão que se predispõe a realizar, renunciando ao compromisso primeiro de promover novas bases na construção do binômio ensino-aprendizagem de uma maneira mais atenta, menos subserviente, mais transparente, menos hesitante, mais estimuladora, menos discriminatória, mais agregadora e menos dilacerante. Todos estes fatores têm influenciado a forma e o estilo como o professor desenvolve sua missão na ambiência escolar.

O presente trabalho tem como *locus* as IFES, para as quais recorrem inúmeros adolescentes semestralmente à procura de horizontes mais promissores. O ponto crucial desta peregrinação sem causa explícita está assentado na ideia da prática como elemento de absorção do conhecimento, isto é, o aprendizado utilitário estaria de fato sendo o maior desejo das pessoas hoje, na medida em que as competências impostas pela gigantesca roda do sistema capitalista não amenizam a quem adentra no mercado sem o cuidado adequado, em termos de qualificação.

A qualificação requerida pelo mercado é substancialmente estruturada no ambiente acadêmico e as questões que remetem à articulação entre teoria e prática são ora propugnadas, ora desafeiçoadas como referência para envidar esforços no sentido de tornar a relação ensino-aprendizagem mais vigoroso, do ponto de vista empírico.

A relação entre teoria e prática no contexto em análise constitui, assim, um requisito fundamental para promover a revolução na maneira como se ensina – e como se aprende – no espaço universitário, regido que é pelas contingências, notadamente financeiras, as quais restringem as atitudes e a execução em caráter pleno, atendendo às premissas da tríade que suportam o modelo: ensino, pesquisa e extensão. Nesta linha, o fator inovação desponta como elemento basilar para a construção de um novo paradigma na formação do administrador contemporâneo.

Alinhar a inovação na forma de realizar a transposição didática e no conteúdo que orienta o comportamento didático-pedagógico e adotar instrumentos disponíveis capazes de fornecer condições positivas para conduzir o papel prioritário de transformar a educação em conduto eficaz de emancipação cultural, política, social e econômica, fazem do docente universitário o representante, às vezes solitário, das medidas aptas a produzir as mudanças que a dimensão requer. Sobre a inovação, Owen (2012, p. 106) menciona que

organizações grandes e burocráticas às vezes anseiam por inovação e empreendedorismo. Elas são como os gordinhos da escola, que desejam secretamente se tornar o super-herói dos esportes, admirado por todos. Da mesma forma, elas têm poucas chances de conseguir.

As universidades públicas são máquinas reconhecidamente pesadas que precisam repensar os meios e os métodos para expectar novos horizontes, evitando o distanciamento, que parece ainda prevalecer, perante a sociedade. Mesmo no segmento da Administração Educacional, que exige certos requisitos para desenvolver com desenvoltura e eficácia as diretrizes as quais uma unidade de serviços públicos deve responder perante a sociedade, o empreendedorismo se caracteriza como elemento consubstanciador da prática gerencial e de liderança no ambiente. Para Drucker (2012), mesmo em campos nos quais o propósito econômico não é o objetivo-mestre – como nas universidades públicas – a Administração tem papel crucial na condução de ações visando às melhores decisões, com vistas eliminar os entraves que naturalmente os problemas de ordem política e social remetem.

A ingerência externa nas universidades públicas é tão desproporcional que a margem de ação dos agentes envolvidos – professores, técnicos, gestores e discentes – na tentativa de reformular os procedimentos para torná-las funcional e operacionalmente mais eficientes, bloqueia algumas iniciativas. Há um nítido cenário de que a Universidade Pública, celeiro especial visando à promoção de talentosos profissionais, perdeu espaço no território capitalista e que seu *status*, importante fator no contexto das transmutações decorrentes do sistema econômico massivo, tem pouca repercussão neste novo panorama.

A universidade pública continua prestigiada, mas perdeu o colorido que antes a destacava no cenário intelectual, cujo motivo público e notório foi o esvaziamento gradual, por parte dos governos de plantão, da tenacidade e autonomia que marcavam uma espécie de território inalcançável. Atualmente, as universidades se socorrem de iniciativas pontuais de alguns professores que, por meio de recorrentes, dedicadas e exaustivas tentativas, trabalham para obter recursos públicos e parcerias firmadas com organismos privados visando à realização de projetos estruturais e tecnológicos, além de iniciativas de caráter inovador.

No tocante à mencionada autonomia e tomando como ponto de referência a formulação de Huberman (2013), é possível inferir que a autonomia tem diferentes significados se forem comparados os espaços universitário e empresarial. No primeiro, a autonomia se impõe como requisito *para* o trabalho,

enquanto nas organizações a autonomia se conquista como resultado *do* trabalho (desempenho), isto é, diferente das empresas, que autonomizam seus colaboradores a partir do desempenho, na docência acontece o inverso, visto que o docente antes de demonstrar a sua capacidade intenta assegurar sua autonomia.

Por outro lado, na visão de Xavier (2013, p. 41), a falta de autonomia equivale à “perda de controle e de poder decisório sobre o próprio trabalho”. No campo educacional a simplificação da definição tende a dicotimizar a compreensão do que seria “controle e poder decisório” na ação docente, pois ao citar o termo “controle” parece indicar uma ação instrumental, racionalizada pela conduta unilateral na relação professor-aluno. De fato, o professor universitário não prescinde de autonomia para circunscrever não apenas a sua prática cotidiana, mas, sobretudo, suas intenções de tornar revolucionárias e inovadoras as condutas pedagógicas, que no contexto imprevisível da modernidade, estimulam ações reflexivas visando a reduzir as distâncias entre o que se ensina e o que se aprende. Também Cunha (2011, p. 588), esclarecendo o conceito de campo educacional, afirma que “[...] o campo educacional é um exemplo de *autonomia pretendida mas não realizada*, pois sofre interferências de outros campos ou, simplesmente, de outros mercados” (grifos dos autores).

Sob esta ótica, parece prevalecer a concepção de que a Universidade Pública deixou de ser prioridade dos governos – Estadual e Federal – estando inserida em um espaço de relativo compromisso com as exigências e necessidades da sociedade, que entende ser por meio da convivência acadêmica que o aluno adquire os saberes necessários para enfrentar os enormes desafios que o sistema vigente – implacável com os que têm carência cognitiva – a todos tem imposto. Trata-se, seguramente, de um infundado equívoco promovido pelos detentores das estratégias supostamente voltadas para tornar a educação um campo de vigor espiritual, reforço à dimensão cidadã, necessário à emancipação do indivíduo e, sobretudo, elemento de politização das pessoas.

De forma muito sutil, passa-se a ideia de que as universidades públicas perderam seu *elã*, seu real e verdadeiro sentido embasado na missão de promover e/ou acompanhar as mudanças que a modernidade, tão bem esmiuçada por Lipovetsky (2005), teima

em determinar às pessoas de modo geral. Os governos de plantão, que por serem efêmeros escamoteiam ou omitem os movimentos históricos de fortalecimento das IFES, tendem a buscar alternativas irremediavelmente difusas dos interesses dos docentes, técnicos e discentes, pois os termos “enfrentamento” e “enfraquecimento” andam de mãos dadas quando o objetivo prevacente é expor à mídia e para a sociedade em geral que as universidades públicas não estão tão assim focadas em seguir seu ofício e que as paralisações recorrentes são movimentos políticos disfarçados de legitimidade, mesmo albergada em pauta justa de reivindicações.

O enfrentamento tem como objetivo seminal a desconstituição da parte contrária, seja por meio da violência simbólica, seja por meio do artifício da perseguição, seja ainda por intermédio do contingenciamento dos recursos, estes vitais para a pegada acadêmica no tocante ao processo inovador no curso da ação docente. Embora seja possível ser inovador sem a prévia garantia de recursos financeiros no espaço econômico, isto é particularmente complexo no campo acadêmico, no qual as iniciativas incomuns dos “heróis da resistência” (*outliers*) tendem a exigir um conjunto de recursos – não apenas financeiros – visando à sua consecução. O que deveria ser uma ação natural, referenciada pela missão e objetivos do PPC – Projeto Pedagógico do Curso – caracteriza-se por uma iniciativa de caráter estritamente pessoal, ou seja, dependente da vontade e motivação do professor inquieto.

Talvez aí incida a distância entre a “educação do discurso” da “educação do processo”. A educação do discurso é pautada pela estética visual, pela argumentação clara, porém de baixa intensidade operativa, pela montagem de um cenário onde pessoas bonitas, saudáveis, de pele bem tratada, sorriem a todo tempo tentando transmitir aos leigos e desinformados a ideia de que o País caminha a passos largos em direção a um novo mundo, este que para muitos parece impressionantemente inalcançável ou sequer possível de identificação, dada à desesperança que tem marcado o rosto e a estima do brasileiro, com destaque àqueles que, pela inexistência de perspectivas consistentes, são enquadrados na categoria das pessoas com elevada vulnerabilidade social.

No cotidiano e no chão, isto é, no processo regular da profissão, a realidade é completamente distinta.

O tratamento dado à educação em todos os níveis (básico e superior) destoa do discurso oficial. Neste nível, os *stakeholders* (alunos, professores, técnicos, pais e comunidade) tentam debelar a contínua falta de recursos para permitir minimamente o funcionamento da instituição. Os recursos nunca são suficientes porque simplesmente não chegam ao seu destino, provavelmente desviado no percurso eletrônico bancário. A menção à interferência externa não está restrita apenas à manipulação dos recursos que são (ou deveriam ser) encaminhados às instituições, cujo agente controlador é o Estado (esferas Federal e Estadual), mas também às questões de ordem político-institucional, muito presentes neste ambiente.

Por outro lado, a intervenção das grandes corporações no ambiente acadêmico, com considerável relevo para o campo da pesquisa, acentua a crise de autonomia (SANTOS, 2013) pela qual passam as universidades públicas. Ora porque a admissão de apoio financeiro vindo de fora desvirtua o caráter de independência que supostamente estaria resguardada pelo suporte financeiro do Estado à instituição, implicando em liberdade para desenvolver, criar, aperfeiçoar e revolucionar o conhecimento, ora porque estimula o pesquisador a se afastar paulatinamente – e às vezes abruptamente – da dimensão ensino, sendo esta a base que molda as outras duas que complementam o tripé de sustentação de uma IFES de vanguarda: pesquisa e extensão.

De fato, a providência do Estado em retardar ou mesmo negar as reivindicações dos professores, centradas em melhores condições de trabalho – salas de aula estruturadas; laboratórios equipados; veículos para as ações extensionistas, para participação em eventos científicos e realização de necessárias visitas técnicas; apoio técnico-operacional feito por funcionários de carreira; bibliotecas modernas, bem equipadas e com acervo atualizado; disponibilidade de restaurantes universitários para toda a comunidade; suporte tecnológico que facilite as consultas e pesquisas; gestão participativa, entre outros – e plano de carreiras e salários dignos, revigora o confronto distorcendo o discurso corrente e distanciando-se das diretrizes de quem anuncia que a educação constitui o caminho para a efetiva mudança.

Não se sabe de que mudança se estar a cogitar, pois o *status quo* das políticas públicas denota o mais completo e inconsequente desvalor às causas dos professores

universitários, não obstante os elevados gastos com propaganda em horário nobre recomendando que sejam os professores reconhecidos, valorizados e respeitados. Esta dicotomia, fundada pelo caráter paradoxal, resvala na desconstrução do poder coletivo do corpo docente, implicando, em tese, no esvaziamento da voz e do voto, os quais não raro são defenestrados pelo regime de plantão, dada à aliança que mantém com uma mídia ouriçada, cuja disposição em compreender e discutir as complexidades do setor é visivelmente menor do que a necessidade imperiosa de abraçar a causa em favor dos pais e dos alunos – muitos dos quais apoiadores da causa professoral – como premissa para assegurar vários pontos na audiência em rede nacional. Um perito médico em greve repercute mais do que um professor reivindicando melhores condições de trabalho!

É necessário dar relevo à posição atual em que se encontram as universidades públicas, que têm reconhecido, por meio da proatividade e iniciativa de parte dos profissionais nelas vinculados, a necessidade de maior aproximação com a sociedade a qual lhe concede apropriação para decidir os seus desígnios. Contrariando cenários não muito recentes, estas instituições teimavam em se fechar em copas, como se não houvesse a exposição de uma interação indispensável à manutenção das relações constituídas com a sociedade brasileira, atualmente palco permanente de externadas manifestações em favor de um ensino qualitativo, razão pela qual remete à ação imediata dos agentes educacionais, via inovação, criatividade e reflexão, bases que sustentam o arcabouço empreendedor no campo. O conceito de criatividade é apropriado por Hashimoto e Borges (2014, p. 9) da seguinte forma:

O exercício da capacidade criativa é o fundamento básico da geração de ideias. Para melhorar sua criatividade, é preciso mudar seu comportamento e a forma como enxerga o mundo à sua volta. Ao contrário do que muitos pensam, a criatividade não é um do inato. Ela pode ser desenvolvida, embora a dificuldade seja maior entre aqueles que foram pouco expostos a ambientes propícios à criatividade ao longo de suas vidas.

Os vínculos conceituais: empreendedorismo e educação

Para que a compreensão sobre a “invasão” do empreendedorismo no espaço escolar não seja distorcida pelos operadores pedagógicos, é indispensável que se promova o esboço do que realmente significa empreendedorismo, uma vez que, provavelmente por falta de conhecimento dedicado ao tema, muitos entendem que esta temática está afeita ao espaço empresarial e, portanto, circunscrita à dimensão dominada pelo espectro capitalista, o qual é vigorosamente repellido por muitos educadores, em razão das implicações e imposições que o modelo determina nas ações – ditas autônomas – das instâncias educacionais. Sinteticamente, empreender é um ato intencional e, como tal, é determinante da vontade precedente que o professor denota ao ser impelido a executar alguma ação inovadora, transformadora, pioneira em sua prática cotidiana, com uma direção estabelecida e, como assevera Searle (2002, p. 4), “intencionalidade é direcionalidade [...]”.

Como assinala Owen (2012, p. 59), “as grandes empresas têm dificuldade de conviver com os verdadeiros empreendedores. Empresários e empreendedores são dois seres diferentes”. Magnífico! Não se pode deixar de considerar que a universidade é uma empresa! É gratificante que esta distinção fique clara na mente daqueles que têm na educação o motor de reversão da submissão e da dependência cognitiva. Empreender na educação não é simplesmente esboçar uma ideia e executá-la, por meio de sistematizado processo de planejamento, como ocorre no empreendedorismo corriqueiro. Sob pena de fracassar, a iniciativa empreendedora no espaço educacional vai mais além, portanto, detém conotações mais sintomáticas, razão da expectativa que os “clientes” (alunos) têm sobre a medida que se instaura. Refletir, idealizar, planejar e executar tornam-se, por assim dizer, as etapas necessárias para o sucesso empreendedor na arena acadêmica.

É fundamental a autoria para a condução desta possível ruptura, visto que, a rigor, o corpo docente é refratário a qualquer tipo de ingerência externa, sob o pretexto de que as práticas didático-pedagógicas são, em essência, deliberações de campo específico – centradas na ambiência universitária – não se sobressaindo a hipótese de orientações que advenham de arena diversa. A proposta ora lançada não é

extemporânea, visto que resta constatado que as universidades constituem um espaço essencialmente privilegiado – e necessário – para, gradativamente, esgotar todas as possibilidades possíveis de prover o graduando da melhor formação. Como assinalam Hisrich, Peters e Shepherd (2014, p. 7),

os empreendedores pensam de modo diferente das outras pessoas. Além disso, um empreendedor em determinada situação pode raciocinar de modo diferente do que quando está realizando outra atividade ou quando está em um ambiente de decisões. É frequente os empreendedores tomarem decisões em ambientes extremamente inseguros, com altos riscos, intensas pressões de tempo e considerável investimento emocional. Nesses ambientes difíceis, todos pensamos de uma forma diferente do que quando a natureza de um problema é bem compreendida e dispomos de tempo e procedimentos racionais para solucioná-la.

É possível imaginar quão complexo é o ambiente universitário buscando-se promover ações empreendedoras. Isto é reflexo do processo histórico-social-cultural que estas instituições perpassaram ao longo das décadas e que, naturalmente, definiram ilhas de movimentação, posição e vigilância específicas, travando enfrentamentos inglórios intraterritório e extraterritório. De toda sorte, a modernidade adveio e com ela o desvelamento de espaços e mentes desconectados com uma nova realidade relacional, reflexo do engajamento do Ente Público com as políticas econômicas de matiz capitalista, contrariando e solapando muitas das conquistas que no passado fizeram grandes as universidades públicas. Acontece o termo “grande” hodiernamente significa engessado, estático, moroso, avesso às mudanças e isto é um ponto positivo para que ações revolucionárias, em seu aspecto propedêutico, sejam instauradas. Afinal, a imprevisão com o futuro é fonte de imaginação.

Nestas bases, muito se tem dito sobre empreendedorismo, ampliando, pelos desdobramentos que a evolução socioeconômica demonstra ao longo dos anos, as características vinculantes ao processo. Para uma avaliação mais detida do leitor, traz-se o Quadro 1 com as principais definições de empreendedorismo ou empreendedor.

Quadro 1: Conceitos de empreendedorismo e empreendedores

AUTOR/FONTE	DEFINIÇÃO
LEMES JÚNIOR; 2010, p. 3	Empreendedor é “[...] quem vê oportunidades onde outros nada enxergam, é ele quem leva adiante o projeto e o torna viável e é ele quem não mede sacrifícios pessoais para criar e manter seu empreendimento [extensão, pesquisa, ensino] e, mais ainda, faz isso com tal entusiasmo que consegue convencer outras pessoas [docentes] a ajudá-lo nessa realização”.
SALIM; SILVA, 2010, p. 11-12	Empreendedores são pessoas que “[...] acreditam em algo, aprendem a avaliar os riscos e as possibilidades e têm o hábito de agir de um modo que os faz parecer audaciosos e sagazes [...]. Por vezes, seu sonho é muito prematuro para ser realizado com os recursos da tecnologia e da cultura daquela época, mas não são loucuras impossíveis. Outras vezes não se transformam em sucesso econômico, mas ajudam a melhorar a vida das pessoas”.
TACHIZAWA; FARIA, 2004, p. 26	“Empreendedores são pessoas que fazem a diferença, que realizam, que fazem acontecer, que desenvolvem sua capacidade de superar limites. Sem empreendedores não haveria desenvolvimento mundial; por isso, estas características devem ser potencializadas”.
MENDES, 2009, p. 7	“O empreendedor vê a riqueza como consequência e não como meio. Sua importância está no uso de habilidades, da inteligência, na vontade de contribuir
FARAH <i>et al.</i> , 2008, p. 2-3	São indivíduos “[...] capazes de criar e aproveitar oportunidades, melhorando processos produtivos ou até mesmo desenvolvendo inovações que geram riquezas e aumentam o bem-estar das pessoas, são fundamentais para o desenvolvimento da sociedade, promovendo nela maior mobilidade”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2016

Diante do Quadro 1, não é difícil concluir que empreender no ambiente acadêmico é possível, embora as barreiras, como na arena econômica, sejam enormes. Provavelmente, na universidade, o professor precise enfrentar outros aspectos que são comuns ao mercado. Enquanto no mercado há o concorrente, nas IFES há outros atores que, por vezes inadvertidamente se tornam competidores em

potencial às pretensões do professor criativo. De todo modo, a iniciativa empreendedora pressupõe a ação.

arranjo, uma simples engrenagem ou mesmo um serviço diferenciado.

Na universidade, empreende quem pratica

Como mencionado inicialmente, o interesse fulcral do trabalho é ampliar as discussões que envolvem a temática empreendedorismo no contexto da prática docente no espaço universitário, no entorno do Curso de Administração, reconhecidamente voltado para um aprendizado mais funcionalista (GUIMARÃES, 2014) face aos objetivos e a missão consignados no PPC – Projeto Pedagógico do Curso.

Propugna-se que a tarefa do professor se reveste, no curso da sua profissão no cotidiano de sua prática, grande parte em aspectos atitudinais, lastreado pelo comportamento reflexivo no transcurso do processo ensino-aprendizagem, podendo incorporar modelos embasados tanto na reflexão-na-ação quanto na reflexão-sobre-ação (SCHÖN, 2000), isto é, o professor desenvolve mecanismos de conduta didático-pedagógica enquanto agente ativo da prática docente, quanto na retaguarda epistemológica que visa a constituir as bases de um profissionalismo calçado na perspectiva contemporânea do Ensino Superior. O professor reflete enquanto faz e pensa sobre o que faz, caracterizando-se como agente de intensa proatividade, sempre aspirando às novas fontes de imaginação e revolução para tornar a sua prática docente estimulante e vanguardista, refletindo na aprendizagem de seu alunado.

Sob esta perspectiva e tomando como premissa que toda a conduta lícita exige a retidão do ato, sob pena de circunscreve-la à controvérsia imperativa, seu comportamento está conectado a balizadores éticos, estéticos e sensitivos, os quais sustentam a sua prática como uma medida consensualmente admitida. O consubstanciamento do modelo empreendedor aplicado no âmbito de uma Universidade Pública certamente perpassa pela mobilização da iniciativa corajosa, ousada e negociada do professor. Para Mendes (2009, p. 8), a ferramenta do empreendedor é

[...] a criatividade, o planejamento, a ousadia, o otimismo. Ele tudo vê e tudo pode até tornar o seu empreendimento exatamente o que foi concebido em sua mente, uma simples ideia, um simples

O fato é que a iniciativa empreendedora não está atrelada a um capricho, mas a uma ação que alcance um número significativo de pessoas, beneficiando-as – para além do seu idealizador – e isto se aplica perfeitamente à conduta do professor no ambiente acadêmico.

Em pesquisa realizada com alunos de licenciatura, Pimenta (2012, p. 169) identificou que “ter didática é saber ensinar”. Também obteve outra opinião que é frequente se ouvir em salas de aulas e corredores das universidades: “Muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar”. Ao cabo, a renomada professora arremata: “[...] para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”. Transportando as citações para a realidade deste ensaio e tomando como elemento balizador o Curso de Administração, indaga-se: Um professor que entende (sabe) a matéria, mas não sabe ensinar é competente? É possível asseverar que um professor tem competência apenas pelo discurso (teorias) que desenvolve? Há espaço para a criação e a inovação em uma área do conhecimento no qual a margem de manobra é espessa? As respostas remetem à posição da competência no processo de ensino, que tem a ver com o desempenho efetivo do professor no cumprimento de sua tarefa e no estatuto reflexivo que deve fomentar. Em determinadas disciplinas do curso, com raras exceções, a competência do docente é comprovada em campo, na ação propriamente dita, aplicando estratégias didáticas eficazes e não uma mera tradução dos livros referenciados. A inovação e a criação, assim, são aspectos cruciais no processo de atualização do conhecimento com vistas a não permitir o descolamento do que pautam as organizações em suas atividades rotineiras.

Nas universidades brasileiras, a inovação parece um pecado

A compreensão de que a inovação é o elemento-chave para quem busca empreender parece não suscitar dúvidas, especialmente quando se toma a variável

econômica como elo de propulsão da iniciativa empreendedora. Todavia, quando o espaço em debate é a universidade ou qualquer espaço educacional no Brasil, as dificuldades e os paradoxos se tornam evidentes. Nem sempre o pensamento divergente recebe albergue dos pares e nisto reside a luta solitária de muitos docentes. É fato que empreende quem inova e aí está a emblemática conjectura a ser superada: como aplicá-la no espaço escolar? É possível promover medidas de melhorias, em todos os aspectos, mas fundamentalmente no que diz respeito à ação diária do professor, na complexa arena educacional? Na visão de Thusek e Goulart (2009, p. 86), são estas as principais características do indivíduo inovador:

Deve ser um indivíduo inteligente, com grande facilidade de expressão verbal, criativo. É uma pessoa cosmopolita, capaz de ultrapassar os limites do seu quadro local. Deve ser capaz de influenciar seus pares, sendo formador de opinião. Possui o gosto pelo risco e é ousado, conseguindo formalizar facilmente suas opiniões e criar grande número de ideias originais. Geralmente é menos autoritário que a maior parte das pessoas, é independente e inconformista.

Ao reconhecer que mesmo em espaços que exigem não apenas as competências técnicas e racionais, novos adequadamente estruturados que têm na tomada de decisão um dos fortes componentes para o sucesso das imbricações operacionais, táticas e estratégicas comuns às organizações com fins lucrativos, a iniciativa empreendedora percorre caminhos que impõem requisitos racionalistas em sua formação. Melhor explicando: em campos nos quais a complexidade não está apenas afeita ao desenho burocrático, o qual determina as fronteiras de ação de cada agente envolvido, como é o caso das universidades, qualquer medida que requeira a transgressão, isto é, a inovação revestida em termos de tomada de decisão e de vontade de transgredir, exige do condutor a admissão dos indivíduos envolvidos, como forma de reforçar o caráter democrático da decisão em razão da história que tem acompanhado as convicções neste ambiente. Até porque a inovação é consequência da criatividade e esta, por sua vez, requer humildade para que se

reconheça os próprios limites (PEARSON, 2011).

A proposta, de fato, não é definir os postulados curriculares em razão de uma sensação térmica, cambiante, modular, mas a partir de algo mais estruturado, centrado no núcleo condutor e decisor das práticas organizacionais – inobstante o caráter volátil que os dispositivos mercadológicos têm. A ideia é descontaminar o currículo das ideologias retardatárias e conservadoras², que insistem em desconsiderar que na formação do empreendedor as práticas empresariais – oscilatórias ou não – devem ser tomadas como referência válida e legítima.

Porém, como empreender em espaços escolares pressupõe a implementação de medidas que podem ser rechaçadas por alguns segmentos, o resultado da tentativa de reformular a maneira como se desenvolve tais ações pode se revelar um duro entrave. A iniciativa em empreender no campo educacional torna, sem dúvida alguma, a missão do professor ainda mais desafiadora, considerando que no conjunto dos fatores que moldam o seu papel no contexto societário está a formação do homem empreendedor, pressupondo um forte vínculo entre a educação e o trabalho, entre o racionalismo administrativo e as deliberações que envolvem o aspecto holístico.

A assertiva de que “o trabalho é o fundamento ontológico do ser social” (TONET, 2003, p. 205) ou, como pontua Frigotto (2010, p. 33), “o trabalho [...] é, por excelência, a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano”. Gadotti (2010, p. 130), por sua vez, registra que “não se pode negar o desenvolvimento social do homem sob o capitalismo”, sendo que, antes, porém, “a vida social se perpetua por intermédio da educação” (TEIXEIRA, 2010, p. 39) ou que a “educação é um processo essencialmente social” (DEWEY, 2011, p. 60). Sob a atmosfera da imprevisão e das incertezas, é indubitável que o futuro administrador tem importante papel na condução das organizações e neste aspecto conviver com o conhecimento e com as habilidades que de fato representam o movimento das organizações modernas é requisito elementar para a conquista de seu espaço.

² Para Florestan Fernandes (2010, p. 333) “toda universidade é corporativa”, no sentido da fixação de uma parede invisível cujo objetivo é impedir intervenções externas. Esta condição bloqueia as possibilidades de inovação, criação e rupturas de padrões superados de ações e intenções.

Desta forma, como assinala Drucker (2010), é este profissional que responderá pelo sucesso ou fracasso da organização do futuro, mesmo porque “[...] as organizações são ficções legais. O que existe de fato são pessoas” (CARAVANTES; PANNO; KLOECKNER, 2005, p. 384). Se são as pessoas que movimentam a roda, são os docentes que apontam qual a direção que esta roda vai funcionar efetivamente.

A apreensão pelo administrando de práticas docentes inovadoras e criativas, sendo ele – aluno – coautor na sistematização do processo, o torna peça-chave na construção de um novo paradigma organizacional. A sua mera passividade diante de novos saberes, ofertados por meio de transposição didática de densidade funcionalista e responsiva, remetê-lo-ia para um estágio estático, diametralmente contrário às possibilidades que a iniciativa empreendedora naturalmente tende a estimular. Dispensar destrezas, saberes e atitudes a partir de vivências empreendedoras torna-se, então, o gargalo a ser debelado pelo professor no seu ofício, com vistas a reaproximar o graduando para a participação reflexiva.

A ausência de reflexividade impõe perdas cognitivas relevantes. Deter tal qualidade “requer competência profissional para a gestão das interações em sala de aula – dimensão pedagógica – e a gestão da matéria – dimensão didática”, conforme pensa Therrien (2010, p. 48). É interessante explorar a ideia de Bauman (2001), para quem o trabalho só se desloca ávida e suavemente – entendido aqui como oportunidade a ser disponibilizada para quem dispuser de qualidades suficientes e necessárias para abduzi-la – se ele tiver a mesma competência que tem o capital para circular fluidamente por todos os continentes, de forma inovadora. Interessante análise, não obstante desfocada do contexto do campo de ação do docente ora sob investigação – Curso de Administração – faz Severino (1996, p. 69), ao afirmar que

competência didática não significa domínio de técnicas objetivas, autônomas na sua eficácia. Significa dominar os sentidos da prática educativa numa sociedade historicamente determinada, significa capacidade de utilização de recursos aptos a tornarem fecundos os conteúdos formadores, propiciando condições para que os elementos mediadores da aprendizagem convirjam para os objetivos essenciais da educação, aglutinando-se em torno de sua intencionalidade básica.

Como se infere, o esboço conceitual percorre um caminho distinto daquele que se espera de um professor que atua em área que visa, sobremaneira, a dois importantes objetivos: a) preparar o sujeito – graduando – não apenas para compreender a razão de sua existência em um espaço social repleto de indagações; b) operar meios para reduzir qualquer possibilidade que possa permitir fendas cognitivas de difícil correção. Competência didática no recorte ora desenvolvido representa a adequada implementação de ferramentas com vistas a tornar compreensível as razões pelas quais determinado conhecimento compõe o desenho curricular. Ora, manter-se restrito ao que orienta o PPC – Projeto Pedagógico do Curso – descaracteriza o efeito inovador e criativo da postura empreendedora, visto que as matrizes curriculares, regra geral, são definidas de maneira unilateral, mais pelo dissenso do que pelo consenso que normalmente pauta as decisões dos operadores educacionais.

A propósito, como ressaltam Farias *et al.* (2011, p. 77), “[...] o tipo de conhecimento possuído pelo docente a respeito da matéria influi *no seu ensino* e na aprendizagem dos alunos” (grifos do autor), confirmando a ideia defendida neste trabalho de que a competência do professor reflexivo é resultado de um conjunto de fatores que estão vinculados não apenas à sua formação, desenvolvida concomitantemente à atividade docente – em sua prática cotidiana – mas em parte à sua destreza em aplicar seus conhecimentos de forma prática, inovadora, rompendo com os estatutos que encalacram a sua vontade – e muitas vezes necessidade – de fazer diferente de tudo que está posto.

Abbagnano (2012, p. 85) afirma que aprendizado ou aprendizagem representa a “aquisição de uma técnica qualquer, simbólica, emotiva ou de comportamento, ou seja, mudança nas respostas de um organismo ao ambiente, que melhore tais respostas com vistas à conservação e ao desenvolvimento do próprio organismo”. Considerando organismo não apenas o aluno, mas sobremaneira o docente, uma vez que ambos necessitam oxigenar o espaço de convivência em comum com vistas a alinhar e negociar as bases do processo ensino-aprendizagem, traz-se o elemento “qualidade” para o centro da discussão, uma vez que o termo detém duplo vetor³, pois tanto o ensino pode ser qualitativo quanto a aprendizagem pode se tornar distintiva, isto é, uma apreensão de qualidade. Para tanto, qualidade, no contexto educacional conduz

à ideia de inovação. Inovar no campo universitário significa o desfazimento de paradigmas que ainda orientam as decisões tomadas na apropriação de saberes e conteúdos. Corresponde a repensar o currículo, adotar didáticas modernas e eficazes, desenvolver mecanismos que estimulem o aluno a pensar, agir e decidir, e também concorrer para a elucidação coletiva das complexidades que os novos saberes impõem a todos. Assim, qualidade decorre de um processo coletivo. Para Paladini (2008, p. 2)

como a inovação não decorre de intuição, do improviso ou de tentativas a esmo, a dinamicidade do conceito de qualidade exige, de todos aqueles que a priorizam em suas ações e em seus resultados, extrema competência, tenaz persistência, movimentação constante, certa dose de agressividade e a busca incessante pela originalidade.

Popper (2004) assevera que o conhecimento expande a ignorância, estabelecendo um novo patamar de competências – apesar de sua imprecisão terminológica, muitas vezes avaliada por suposições. Portanto, à medida em que novos estágios do campo epistemológico são superados, espaços desconhecidos se tornam vicejantes e instigadores, razão pela qual é exigido aos profissionais que formam os profissionais que o mercado deseja um dito comportamento empreendedor.

Neste caminhar, os docentes são estimulados a equacionar as lacunas por meio de uma ação advinda possivelmente de território alheio – mercado de trabalho – ou de suas convicções enquanto agente de transformação, orientado pela compreensão clara da missão e do caráter social da academia. O que se deve ter em vista, todavia, é que a inovação aqui discutida, base do processo empreendedor educacional, não é a inovação de produto ou de processo, mas de performance, particularmente conectada com o desejo expresso do professor em reconstruir o modelo relacional que mantém com seus alunos. Apenas indivíduos reflexivos ao extremo conseguem avançar

nesta difícil tarefa de repensar o processo ensino-aprendizagem.

O roteiro de um professor reflexivo

A postura de um professor em contato com seus alunos tem apresentado, principalmente a partir da massificação das Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC), uma substantiva mudança. Antes recluso a um cotidiano da prática que raramente proporcionava emoções e significados aos alunos, o professor tem enfrentado situações que o colocam na linha de frente dos novos desafios e mudanças no campo educacional.

O aspecto da reprodução do conhecimento, que em alguns casos continua a dar a tônica na “formação do espírito” epistemológico, consubstanciado talvez pelo desânimo e desmotivação do professor, que alheio ou revoltado pelas condições estruturais deficitárias que a profissão lhe reserva, não se sente mais estimulado a consignar à sua prática cotidiana uma aura de brilho, compromisso e efetividade. Ao contrário, permite-se estagnar e acomodar diante de recorrentes situações reais que postulam a insignificância do professor no contexto da repaginação do sentido de educação, que não precisa exigir heróis para fazer valer o seu relevo no movimento de emancipação do sujeito.

Sob um manto teórico mais amplo e apoiado no viés empreendedor, tem-se que as competências são desenvolvidas mediante um permanente processo de conhecimento e aprendizado (COLOMBO, 2004; RODRIGUES, 2011) conhecimento e experiência (BRONCKART; DOLZ, 2004; ROPÉ, 2004; BESSANT; TIDD, 2009; GUEDES, 2010; TARDIF, 2012), conhecimento e capacitação (HITT; IRELAND; HOSKISSON, 2008), crescimento e aprendizado (SENGE, 2009), descoberta e aprendizado (PRAHALAD; HAMEL, 2005), recursos cognitivos (PERRENOUD, 2002), conhecimento e exercício reflexivo (RAMOS, 2011; CONTRERAS, 2012; PERRENOUD, 2000; SCHÖN, 2000),

³ Abbagnano (2012, p. 957), discorrendo sobre o termo qualidade, enquadra-o em três grupos, os quais chama de determinações: disposicionais; sensíveis e mensuráveis. As determinações disposicionais [...] compreendem disposições, hábitos, costumes, capacidades, faculdades, virtudes, tendências, ou qualquer outro nome que se queira dar às determinações constituídas por possibilidades do objeto”, entendendo objeto aqui como o processo ensino-aprendizagem. Ou seja, tanto pode ser qualitativo o ensino como a aprendizagem.

comprometimento e boa formação (SANTOMÉ, 2003), articulação entre a técnica, a ética e a política (RIOS, 2011; OLIVEIRA, 2011). As competências são constituídas, portanto, por meio de um processo que evolui com a prática articulada com os dispositivos teóricos, permitindo ao educador o crescimento pessoal e profissional, tornando-se atualizado e apto a comandar as transformações e formações pedagógicas por meio de sistematizado roteiro reflexivo. A reflexão é, como já dito, o esteio da criação e esta da inovação.

De fato, a passagem de um ensino eminentemente reprodutor para uma relação carregada de significado e noção clara de reflexão diante de situações-problema tem definido a linha entre o aprendizado protagonizado pelo centralismo teórico e aquele em que a socialização dos conhecimentos por meio da intervenção da reflexão-em-ação (SCHÖN, 2000) é evidentemente o ponto de partida e também de chegada para tornar a roda dos saberes azeitada do ponto de vista da efetividade. Afinal, media-se o conhecimento com o fito de tornar o sujeito que se forma um indivíduo capaz de discernir e encarar os desafios estimulado pelo arcabouço funcional apreendido, fatores que consubstanciam e preparam a emancipação, modelando a cidadania sob o aspecto contemporâneo. Diante deste procedimento será possível desenvolver ferramentas e adotar procedimentos que tragam o aluno para o campo da pesquisa e das práticas em direção às ações de cunho empreendedor. Almeida (2012, p. 138) reforça o raciocínio ao asseverar que, por conta do novo sentido adquirido pela docência, muito em função das imprevisíveis demandas sociais, deve-se “dotar os professores de conhecimentos e capacidades para melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem”, determinando uma orientação para a formação do empreendedor moderno, afinal, objeto da intenção do professor universitário atento às transgressões que o sistema determina.

As bases da relação professor-aluno de antes não mais se sustentam, sendo exigido que o professor contemporâneo, antenado com as circunstâncias e reviravoltas do mundo que impõe novos regramentos nas relações sociais, desprenda-se de amarras que decerto

não garantem o sucesso de sua missão, e busque evoluir no mesmo ritmo que as transformações globalizantes têm imposto ao tecido social. A postura reflexiva do professor se torna, hodiernamente, um fator de relevo na construção e reconstrução do conhecimento e das novas bases relacionais e interacionais. Não se admite mais um professor que, na intenção de promover a transposição didática efetiva, vire-se ao alunado e se deixe levar pela ambiguidade e falsa modéstia que a tantos profissionais têm acometido. Os fenômenos vigentes determinam novas conexões no campo da educação e isto, inexoravelmente, implica que o professor deve repaginar seu universo profissional.

Sobre o objetivo da escola como espaço apropriado para o desenvolvimento das intenções educativas, Farias *et al.* (2011, p. 11) firmam o entendimento de que “o professor delibera apoiado nas teorias e experiências que tecem seu compromisso com sua função social, posição forjada mediante a concepção que ele tem das relações entre escola, sociedade e conhecimento”, ou seja, a estreita imbricação que permeia a prática docente e o papel da universidade enquanto espaço de transformação remete à concepção comprovada de que conhecimento válido é aquele utilizado pelo sujeito que o angaria e não aquele acondicionado em memórias estanques, descaracterizando o sentido⁴ transformador da aprendizagem.

É instigante a análise que faz Daniel Hameline (2004 *apud* JONNAERT, ETTAYEBI E DEFISE, 2010, p. 22): “[...] não se mudam as coisas para que a coisa se movimente, mas para que a coisa se sustente. E a condição para que a coisa se sustente é que coisa se movimente”. Também Hoy e Miskel (2015, p. 19) afirmam que “a organização [universidade] não é um arranjo estático de relações e cargos. Para sobreviver, a organização deve se adaptar e, para se adaptar, ela precisa mudar”. Sob esta atmosfera, qualquer transformação suposta e possível na ambiência universidade, no tocante aos aspectos que representam uma nova percepção e uma ação proativa – eficaz, eficiente e efetiva – do professor, perpassa, necessariamente, pela sua intenção e consequente iniciativa em promover a execução da ideia fomentada.

⁴ Canário (2014) postula que “cada ser humano está, desde que nasce, ‘condenado’ a aprender, ou seja, a atribuir sentido à realidade complexa em que se insere, fazendo-o a partir da sua história cognitiva, afectiva e social”. O pensador português invoca o significado que é verificado ao processo de amadurecimento do indivíduo, notadamente em termos educacionais, cujo maior relevo é a compulsória indução ao processo de aprendizagem, sem o qual os demais elementos que compõe a razão da sua subjetividade se torna vã.

Considerações finais

O conceito de empreendedorismo educacional aqui aplicado precisa ter como pano de fundo uma correta compreensão do termo em seu contexto do ensino-aprendizagem. Tem, portanto, caráter teleológico, como ato intencional, visando ao emprego de metodologias ativas, inovadoras e transformadoras das práticas no ensino em Administração.

No ambiente universitário – ou em qualquer espaço que se digna em operar todos os meios possíveis para, de fato e concretamente, promover à transformação na forma como se ensina e no jeito como se aprende – a inovação pressupõe criar e criar é precedida pela motivação peculiarmente determinante na prática docente. Esta motivação, alicerçada na vontade de fazer acontecer, dispensando qualquer retórica que de tão ineficaz perdeu o crédito, é alimentada diariamente pela convicção de que a mudança advém da superação de bloqueios e das dificuldades vividas pelas universidades públicas que, não raro, são extenuantemente longas. Empreender no espaço escolar não é simplesmente o uso de um jargão a ser oficializado em discursos para ouvidos pouco atentos, mas a faculdade do professor em conceder à descoberta de novos percursos cognitivos, repactuando os acordos tácitos estabelecidos com seu grupo de alunos.

O professor não é o repositório teleológico de todas as inquietações, insatisfações e óbices que teimam em povoar o espaço das universidades públicas, mas certamente é o único agente capaz de promover as transformações necessárias para mitigar tais circunstâncias, abrindo um novo flanco – por meio do diálogo, das ações, do compromisso, da negociação, da harmonização, da orientação e do contraditório – para perspectivas mais efetivas em prol de um ensino realmente de qualidade distinta.

O ambiente universitário deve estar envolvido por uma atmosfera completamente estimulante, regida pelo espírito empreendedor e consignada não pela simplicidade do processo ensino-aprendizagem, mas por um padrão elevado de construção e desvelamento do conhecimento, esmerado em um modelo de ação que contempla a reflexão, a criatividade, a inovação e, essencialmente, a execução, através da prática a ser cristalizada na socialização da produção epistemológica.

Portanto, o empreendedorismo educacional torna-se um processo metodológico e ontológico que permite uma diversidade de práticas pedagógicas ao professor, sem abrir mão da pedagogia reflexiva necessária para a formação do futuro administrador.

Espera-se que empreender no ambiente educacional deixe de ser uma expectativa admitida e passe a figurar como uma possibilidade real visando a instituir novos olhares, novas atitudes e novas razões para a fabulosa pauta social que mantém o professor com os seus alunos. Os riscos não são poucos, mas o que seria das grandes descobertas se os riscos não estivessem ali, presentes, desafiando-nos a manter o sonho de liberdade, o foco para, mais uma vez, prosseguir?

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BESSANT, John; TIDD, Joe. **Inovação e empreendedorismo**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul; DOLZ, Joaquim. A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In.: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (org.). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CANÁRIO, Rui. Pensar o futuro da educação. Disponível em: <http://jorgesampaio.arquivo.presidencia.pt/pt/biblioteca/outros/educacao/2.html>. Acesso em: 22 nov. 2015.

CARAVANTES, Geraldo R.; PANNO, Cláudia C.; KLOECKNER, Mônica C. **Administração: teorias e processo**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

COLOMBO, Sonia S. Planejamento estratégico. In.: COLOMBO, Sonia S. (coord.). **Gestão educacional: uma nova visão**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

- CUNHA, Luiz A. Contribuição para a análise das interferências mercadológicas nos currículos escolares. **RBE – Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 585-607, set/dez. 2011.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- DRUCKER, Peter F. **Gestão**. Rio de Janeiro: Agir, 2010.
- _____. **Pessoas e desempenhos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- GUEDES, Neide C. Saberes da docência: contribuições epistemológicas na construção do ser professor. In.: CARVALHO, Antonia D. F. **Conversas pedagógicas: reflexões sobre o cotidiano da docência**. Teresina: EDUFPI, 2010.
- FARAH, Osvaldo E.; CAVALCANTI, Marly; DIAS, Elaine A.; JUNQUEIRA, Carmen R.C. O empreendedor. In.: FARAH, Osvaldo E.; CAVALCANTI, Marly; MARCONDES, Luciana P. **Empreendedorismo estratégico: criação e gestão de pequenas empresas**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- FARIAS, Isabel M. S.; SALES, Josete O. C. B.; BRAGA, Maria Margarete S. C.; FRANÇA, Maria do Socorro L. M. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.
- FERNANDES, Florestan. **Leituras & legados**. São Paulo: Global, 2010.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 5. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.
- GUIMARÃES, Jairo de C. Competências do professor universitário: a prática como itinerário para a aprendizagem ativa do aluno e para a formação continuada do docente. **RPCA – Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 167-185, jan./mar. 2014.
- HASHIMOTO, Marcos. BORGES, Cândido. **Empreendedorismo: plano de negócios em 40 lições**. São Paulo: Saraiva, 2014.
- HARTMAN, Hope J. **Como ser um professor reflexivo em todas as áreas do conhecimento**. Porto Alegre: AMGH, 2015.
- HENGEMÜHLE, Adelar. **Desafios educacionais na formação de empreendedores**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- HISRICH, Robert D.; PETERS, Michael P.; SHEPHERD, Dean A. **Empreendedorismo**. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.
- HITT, Michael A.; IRELAND, R. Duane; HOSKISSON, Robert E. **Administração estratégica: competitividade e globalização**. 2. ed. São Paulo: Thomson Learning, 2008.
- HOY, Wayne K.; MISKEL, Cecil G. **Administração educacional: teoria, pesquisa e prática**. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In.: NÓVOA, António. **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.
- JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- JONNAERT, Philippe; ET'AYEBI, Moussadak; DEFISE, Rosette. **Currículo e competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LEMES JÚNIOR, Antônio B.; PISA, Beatriz J. **Administrando micro e pequenas empresas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- LIPOVETSKY, Gilles. **A sociedade pós-moralista: o crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos**. Barueri, SP: Manole, 2005.
- MENDES, Jerônimo. **Manual do empreendedor: como construir um empreendimento de sucesso**. São Paulo: Atlas, 2009.
- OLIVEIRA, Renato J. **A ética no discurso pedagógico da atualidade**. Niterói, RJ: Intertexto, 2011.
- OWEN, Jo. **Gestão nua e crua: aprenda o que não se ensina nas faculdades de Administração**. São Paulo: Elsevier, 2012.

- PALADINI, Edson P. **Gestão estratégica da qualidade**: princípios, métodos e processos. São Paulo: Atlas, 2008.
- PEARSON EDUCATION DO BRASIL. **Criatividade e inovação**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.
- PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In.: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica G.; MACEDO, Lino; MACHADO, Nilson J.; ALESSANDRINI, Cristina D. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- _____. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIMENTA, Selma G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In.: FAZENDA, Ivani C.A. **Didática e interdisciplinaridade**. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- POPPER, Karl R. **Lógica das ciências sociais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.
- PRAHALAD, C.K.; HAMEL, Gary. **Competindo pelo futuro**: estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.
- RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- RIOS, Terezinha A. **Ética e competência**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- RODRIGUES, Suzana B. De fábricas a lojas de conhecimento: as universidades e a desconstrução do conhecimento sem cliente. In.: FLEURY, Maria Tereza L.; OLIVEIRA JR., Moacir M. (org.). **Gestão estratégica do conhecimento**: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2011.
- ROPÉ, Françoise. A validação das aquisições profissionais entre experiência, competências e diplomas: um novo modo de avaliação. In.: **O enigma da competência em educação**. DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (org.). Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SALIM, Cesar S.; SILVA, Nelson C. **Introdução ao empreendedorismo**: despertando a atitude empreendedora. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- SANTOMÉ, Jurjo T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SANTOS, Boaventura S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SEARLE, John R. **Intencionalidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- SENGE, Peter M. **A quinta disciplina**: arte e prática da organização que aprende. 25. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2009.
- SEVERINO, Antônio J. Da possibilidade do estatuto científico da didática: um olhar filosófico. In.: ENDIPE, 8, 1996, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ENDIPE, 1996.
- TACHIZAWA, Takeshy; FARIA, Marília S. **Criação de novos negócios**: gestão de micro e pequenas empresas. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- TEIXEIRA, Anísio. A Educação como reconstrução da experiência. Conceito de experiência. In.: WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio; ROMÃO, José E.; RODRIGUES, Verone L. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- THERRIEN, Jacques. Autonomia, saber da experiência e competência no contexto da ética do trabalho docente. In.: CARVALHO, Antonia D. F. **Conversas pedagógicas**: reflexões sobre o cotidiano da docência. Teresina: EDUFPI, 2010.

THUSEK, Cacilda N. L.; GOULART, Íris B. Liderança e poder na moderna escola. In: GOULART, Íris B.; PAPA FILHO, Sudário. **Gestão de instituições de ensino superior**: teoria e prática. Curitiba: Juruá, 2009.

TONET, Ivo. A educação numa encruzilhada. In.: MENEZES, Ana M. D. (org.). **Trabalho, sociabilidade e educação**: uma crítica à ordem do capital. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

XAVIER, Libania N. **Associativismo docente e construção democrática**: Brasil-Portugal: 1950-1980. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.