

INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: PROTAGONISMO DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS E MUNICIPAIS NO DESENVOLVIMENTO REGIONAL

ORGANIZADORES:

Elenita Conegero Pastor Manchope (Unioeste)

Andréa de Araújo (Uema)

Dayse Lago de Miranda (Uneb)

Fabiano Goncalves Costa (Uenp)

Gladis Massini-Cagliari (Unesp)

Nara Lúcia Perondi Fortes (Unitau)

Paulo Sérgio Wolff (Unioeste)

Soraia Cristina Tonon da Luz (Udesc)

Vera Maquêa (Unemat)



© 2018, EDUNIOESTE

Capa
Rangel Gomes Sacramento

Revisão
Clarice Cristina Corbari, Aparecida Feola Sella e Higor Miranda Cavalcante

Arte Final e Diagramação
Renan Paulo Bini

Ficha Catalográfica
Helena Soterio Bejio

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

I61

Interiorização do Ensino Superior: protagonismo das universidades estaduais e municipais no desenvolvimento regional. / organizado por Elenita Conegero Pastor Manchope ... [et al.]. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2018.
405 p.

ISBN: 978-85-7644-345-2

1. Ensino superior. 2. Universidades estaduais. 3. Universidades municipais. 4. Desenvolvimento regional. I. Manchope, Elenita Conegero Pastor, Org. II. Título.

CDD 20.ed.378
CIP-NBR 12899

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9ª/965

EDUNIOESTE - Editora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Rua Universitária, 1619 - Jardim Universitário - CEP 85819-110 - Cascavel-PR
Telefone: (45) 3220-3026
Home Page: www.unioeste.br/editora
E-mail: reitoria.edunioeste@unioeste.br

Impressão e Acabamento
Gráfica da Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Rua Universitária, 1619 - Jardim Universitário - CEP 85819-110 - Cascavel-PR
Telefone: (45) 3220-3118
E-mail: unioeste@hotmail.com

O ensino de empreendedorismo, inovação e educação fiscal, via extensão universitária, para crianças do Ensino Fundamental: o caso da parceria Udesc-Uergs

Ana Paula do Espírito Santo Becker¹⁰⁷

Martha Kaschny Borges¹⁰⁸

Zenicléia Angelita Deggerone¹⁰⁹

Eduardo Janicsek Jara¹¹⁰

Introdução

Em tramitação no Senado Federal, o Projeto de Lei PLS nº 772, de 2015, visa a alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir o tema empreendedorismo no currículo da Educação Básica, com a seguinte redação:

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), para dispor que os currículos do ensino fundamental, anos finais, e do ensino médio incluirão o empreendedorismo como tema transversal. Inclui, ainda, a orientação para o trabalho e para o empreendedorismo como diretriz dos conteúdos curriculares da educação básica e, por fim, estabelece como finalidade da educação superior o estímulo ao empreendedorismo e a inovação, visando à conexão entre os conhecimentos técnicos e científicos e o mundo do trabalho e da produção (BRASIL, 2015).

É um grande desafio propor uma política pública, sobretudo em caráter nacional, para tratar do tema empreendedorismo nos espaços escolares. Inicia-se pela constatação de que se trata de termo de difícil definição, uma vez que seu estudo é algo relativamente novo no mundo e seu conceito ainda está em conformação. Shane e Venkataraman (2000) definem empreendedorismo como uma área de negócios que busca entender o surgimento de oportunidades para a inovação, as

¹⁰⁷ Graduada em Gestão da Qualidade. Discente da Universidade do Estado de Santa Catarina.

¹⁰⁸ Doutora em Educação. Docente da Universidade do Estado de Santa Catarina.

¹⁰⁹ Doutoranda em Desenvolvimento Rural. Docente da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

¹¹⁰ Doutorando em Administração. Docente da Universidade do Estado de Santa Catarina.

quais devem ser exploradas para que se atinjam os efeitos necessários. O processo empreendedor inicia quando se reconhecem “oportunidades para algo novo em que as pessoas irão querer ter ou usar e tomar medidas enérgicas para transformar essas oportunidades em negócios” (BARON; SHANE, 2015, p. 8).

Por conta de algumas definições mais referenciadas, atualmente o empreendedorismo é visto com frequência pela sociedade como algo fortemente ligado apenas aos negócios e à lucratividade. No entanto, é importante lembrar que existem diferentes abordagens para o empreendedorismo, entre elas a social e mais recentemente a relacionada ao conceito de sustentabilidade. Na metodologia proposta neste trabalho, o empreendedorismo é compreendido como a capacidade de realização de planos, sejam esses desenvolvidos em um contexto social, ambiental ou de negócios.

Comumente tratado nos cursos de Administração, o tema não faz parte da formação da grande maioria dos educadores presentes nos espaços escolares do país. Além disso, de acordo com o documento oficial da Área de Administração de Empresas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes), “a área não tem, historicamente, atuado na perspectiva de contribuir diretamente com o Ensino Fundamental e Médio” (BRASIL, 2016, p. 6), o que dificulta a execução do plano de ensinar empreendedorismo nas escolas. Visando a alterar esse cenário, vem sendo trabalhada, desde 2015, uma proposta de ensino de empreendedorismo, por meio do Programa de Extensão Universitária Esag Kids, da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), mais precisamente no Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas (Esag), em Florianópolis (SC), que também foi replicado na Universidade do Estado do Rio Grande do Sul (Uergs), *campus* de Erechim (RS).

Tanto as ações realizadas na Udesc quanto as desenvolvidas na Uergs vão além do ensino do empreendedorismo, porque também utilizam a oportunidade para aproximar as crianças da universidade. Esse contato da academia com os estudantes da Educação Básica é proveitoso para todas as organizações envolvidas e atende perfeitamente à finalidade do Ensino Superior, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394, de 1996 –, em seu artigo 43, inciso VIII, incluído pela Lei nº 13.174, de 2015:

[...] atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996).

Com uma abordagem lúdica, a metodologia Esag Kids tem sido testada e aprimorada a partir da realização de oficinas com crianças dos anos finais do Ensino Fundamental, preferencialmente entre 8 e 12 anos. Nas ações, desenvolvem-se noções de empreendedorismo, inovação e educação fiscal, o que auxilia na criação de uma cultura de inovação para estudantes, desde as fases iniciais de sua formação. Com método baseado em uma adaptação lúdica do Modelo de Negócio Canvas (OSTERWALDER, 2011) e também em uma abordagem simplificada de avaliação de negócios e conceitos de criação e desenvolvimento de *startup* em ambientes de incerteza (RIES, 2012), os participantes são desafiados a desenvolver um plano. As crianças envolvidas na ação trabalham com conceitos importantes da área de Administração e Economia, tais como empreendedorismo social, empreendedorismo verde, empreendedorismo de negócios, economia criativa, planejamento, gestão financeira, orçamento pessoal, desenvolvimento sustentável, cidades inteligentes, liderança e educação fiscal.

Um objetivo primordial desse programa também é a formação de novos líderes, mais adaptados a mudanças e preparados para enfrentar demandas sociais e econômicas que exigem, cada vez mais, soluções inovadoras para alcance de um desenvolvimento realmente sustentável. Assim, a partir de uma educação empreendedora, espera-se contribuir com o desenvolvimento regional das comunidades em que a Udesc e Uergs possuem atuação.

Segundo Goebel e Miura (2007), as universidades possuem o papel de desencadear o desenvolvimento, com destaque para sua importância como geradoras de emprego e renda, mas também pela capacidade de promover processos de aprendizagem, difusão de conhecimentos e inovação, com reflexos no âmbito local e regional. Boisier (1996, p. 10) salienta que o desenvolvimento regional é “um processo localizado de troca social sustentada que tem como finalidade o progresso permanente da região, da comunidade regional como um todo e de cada indivíduo residente nela”. Dessa maneira, as universidades colaboram com a transformação

das regiões na medida em que buscam alternativas para os problemas locais, tanto por meio da elaboração de conhecimentos científicos e tecnológicos que respondam às necessidades de desenvolvimento quanto por meio da capacitação de recursos humanos que possam qualificadamente atuar na transformação da sociedade, bem como pela implantação de atividades de extensão, como é o exemplo do Programa de Extensão Universitária Esag Kids.

De forma efetiva, o Programa Esag Kids vem ampliando suas ações e obtendo resultados concretos. De 2015 até final de 2017, o programa já havia atendido a mais de 4 mil crianças em diferentes cidades do Brasil e tem atraído mais escolas e educadores interessados em replicar a proposta. Com a experiência acumulada nesse período, vislumbrou-se a possibilidade do ensino de empreendedorismo diretamente nesses espaços escolares, como propõe o Projeto de Lei em trâmite no Senado (PLS nº 772, de 2015, referido no início deste capítulo), consolidando a atuação desse programa como política pública benéfica para desenvolvimento regional. O programa coloca-se como uma alternativa ao enfrentamento de um problema público, isto é, da discrepância entre aquilo que é e o que se gostaria que fosse a realidade pública (SECCHI, 2014). A situação pública identificada como insatisfatória aqui é a existência de limitações no ensino tradicional, tornando-o pouco reflexivo indicando a necessidade de uma educação que promova o protagonismo, estimule a criatividade e o pensamento crítico, desperte os estudantes para uma cultura de inovação e não apenas para uma lógica de repetição, formando cidadãos mais críticos, engajados e envolvidos na resolução dos problemas locais.

A discussão no Senado Federal demonstra que o tema já compõe a agenda política federal e, portanto, está entre os assuntos que a “comunidade política percebe como merecedor de intervenção pública” (SECCHI, 2014, p. 46). Em consulta ao *site* do Senado em maio de 2018, o registro era de que a matéria se encontrava ainda em tramitação, desde 5 de dezembro de 2017, na Comissão de Educação, Cultura e Esporte da Secretaria de Apoio à Comissão de Educação, Cultura e Esporte. Não obstante, é necessário pensar a operacionalização do enfrentamento do problema, que não depende exclusivamente da aprovação legislativa, reforçando a importância de iniciativas como o Programa Esag Kids na concretização dos objetivos enunciados.

Secchi e Ito (2016) apontam que diferentes atores individuais produzem conhecimento que pode ser aplicado às políticas públicas, entre os quais os professores universitários que desempenham atividades de pesquisa aplicada nas diferentes áreas do conhecimento. Esses detêm tanta legitimidade para participar do processo de elaboração de políticas públicas quanto qualquer outro ator político, grupo de interesse, partido político, entre outros. Além disso, numa abordagem multicêntrica, políticas públicas não são consideradas monopólios estatais; isto é, são reconhecidos os múltiplos centros de tomada de decisão e a existência de autonomia dos diferentes atores políticos para estabelecer, decidir e liderar um processo de política pública (SECCHI, 2014). Embora tradicionalmente as universidades atuem mais na produção de conhecimento aplicado ao campo de políticas públicas (SECCHI; ITO, 2016), o Programa Esag Kids vai além da teorização, incentivando a formulação de alternativas para operacionalização do enfrentamento do problema público, com o desenvolvimento de uma metodologia de ensino de empreendedorismo. Atua ativamente nas etapas de implementação da política, por meio de ações de extensão com crianças de escolas públicas e particulares, e também na avaliação, mediante verificação dos resultados pela constatação de evidências do desenvolvimento de competências.

Em 2012, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras (Forproex) sugeriu possíveis caminhos para que a Extensão Universitária estivesse alinhada com a proposição de políticas públicas, que poderiam ser mais bem delineadas com o apoio da Extensão:

Os efeitos positivos da articulação da Extensão Universitária com as políticas públicas podem advir, em primeiro lugar, de uma *contribuição direta dos atores acadêmicos*, por meio de suas ações extensionistas, *na formulação, implementação e avaliação dessas políticas*, especialmente as sociais, favorecendo, assim, o próprio fortalecimento das ações de extensão a elas vinculadas, em termos de financiamento, cobertura, eficiência e efetividade (FORPROEX, 2012, grifo nosso).

Ao levar crianças para a universidade ou, no caminho inverso, com a universidade atuando nas escolas da Educação Básica, há o incremento na formação das personagens envolvidas: de um lado, as crianças, que enxergam a possibilidade de seguirem com seus estudos para além da escola; de outro, os acadêmicos, que

se conscientizam do retorno que dão à sociedade e do quanto são beneficiados com a formação em Instituições de Ensino Superior (IES), sobretudo públicas.

A Extensão Universitária pode ser protagonista em ações desenvolvidas na Educação Básica, uma vez que pode apontar possibilidades de atuação em questões sensíveis ou especializadas, o que aproxima determinada diretriz política da realidade dos espaços escolares. Todavia, ainda que muitas ações extensionistas venham sendo ampliadas em número e em qualidade nas IES, com novos pontos de vista e possibilidades de discussão de ideias e de reflexões, “a produção nacional sobre o tema, ainda caminha a passos tímidos” (BARTNIK; SILVA, 2009). Nesse aspecto, em nossas ações de educação empreendedora, são realizados esforços para ampliar a rede de parcerias entre extensionistas de IES, como o caso que relataremos entre a parceria firmada pela Udesc e Uergs, com oficinas desenvolvidas nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Outro tópico relevante na operacionalização de uma política pública de ensino de empreendedorismo é a capacitação de educadores. Nesse processo, considera-se importante que a política pública seja articulada com áreas que já trabalham o tema. Particularmente, os cursos da área de Administração possuem, em seus quadros, profissionais com a expertise necessária para abordar o tema com educadores que não tiveram essa formação específica. Hoje, a capacitação dos educadores é feita na modalidade a distância, com disponibilização de textos sobre a metodologia Esag Kids, materiais didáticos, tutorial para realização de oficina, vídeos ilustrativos, entrevistas via *Skype* e registro de encontros simultâneos, quando possível, por meio do *Google Hangout*.

No presente capítulo, descrevemos a realização das oficinas com crianças de escolas públicas de Florianópolis (SC) e Erechim (RS), onde são trabalhados aspectos relativos ao empreendedorismo, planejamento, inovação e educação. Com uma postura epistemológica interpretativista e fazendo uso da etnometodologia na descrição do fenômeno investigado, pretendemos apresentar um relato de aspectos que envolvem a realização de uma oficina com educandos do Ensino Fundamental, possibilidades de ação e vivências compartilhadas entre alunos e educadores.

O Programa Esag Kids: aspectos metodológicos

Com o objetivo geral de construir e validar uma metodologia para o ensino de empreendedorismo, compreendido e trabalhado como capacidade de realização de planos, pretendemos desenvolver competências coletivas visando à formação do cidadão do futuro, privilegiando habilidades empreendedoras, estimulando a liderança, a criatividade e a inovação, abordando temas como educação fiscal, desenvolvimento sustentável e uso de novas tecnologias, além de incentivar a busca por conhecimento.

O termo “empreendedorismo” motiva metodologia que estimula cultura de inovação e pretende transformar a realidade dos espaços escolares. Originada da interação entre estudantes do Ensino Fundamental e o ambiente universitário, essa metodologia visa a despertar as capacidades individuais e formar futuros líderes engajados com a transformação social, o crescimento econômico e o desenvolvimento, o respeito ao meio ambiente e a formação continuada, tendo a universidade como referência na busca de novos conhecimentos e saberes. Assim como propõe Greenberg (2011), estamos dispostos a formar e desenvolver novos líderes empreendedores, seja na área social, ambiental ou de negócios.

Os fundamentos metodológicos baseiam-se em pressupostos de análise que valorizam a importância da subjetividade e da experiência compartilhada por indivíduos na construção dos significados para situações vivenciadas. Parte-se, ainda, da premissa de que a realidade social pode ser percebida por duas dimensões, a subjetiva e objetiva, bem como por quatro paradigmas: humanista radical, interpretativista, estruturalismo radical e funcionalista, sendo os dois primeiros alinhados à dimensão subjetiva, e os dois últimos, à dimensão objetiva (BURREL; MORGAN, 1979).

Por meio da dimensão subjetiva, assume-se a postura condizente com um paradigma interpretativista, alinhado com a visão de que “o que se passa como realidade social não existe em qualquer sentido concreto, mas é um produto da experiência subjetiva e intersubjetiva dos indivíduos” (MORGAN, 2005, p. 61). Sendo assim, a sociedade e os indivíduos que a compõem são compreendidos do ponto de vista dos participantes e não apenas de um observador externo, imparcial e des-

contextualizado da situação experienciada. É possível compreender os significados subjetivos de uma ação de uma forma objetiva (DENZIN; LINCOLN, 2006).

A metodologia de pesquisa utilizada para análise qualitativa é a etnometodologia. Em seu prolífero artigo de 1967, intitulado *Studies in ethnomethodology*, Harold Garfinkel recomenda que esse tipo de estudo, empregado para tornar possível o relato das ações cotidianas organizadas, pressuponha o caráter reflexivo ou “encarnado” de tais ações.

No caso em questão, o educador responsável pela condução das ações Esag Kids possui “[...] habilidade, conhecimento e direito ao funcionamento detalhado daquela realização (sua competência) [...]” (GARFINKEL, 1996 [1967], p. 113); é personagem central, pois altera, de forma direta e inquestionável, a percepção das crianças envolvidas nas atividades realizadas. Reconhecida a competência do educador para a condução das atividades, atribui-se a ele o papel de fornecer, aos envolvidos e interessados em analisar o caso em estudo, as características específicas e distintivas da situação em si, com a proposta de um programa de investigação microssociológica das estruturas e procedimentos presentes na ação social planejada. A possibilidade de relatar as ações práticas desenvolvidas de forma racional é um ato contínuo e recursivo; ou, como proposto por Garfinkel (1996 [1967]) em sua clássica obra, o cerne dos estudos está na relatabilidade racional das ações práticas enquanto realização prática contínua.

Os registros realizados a partir de entrevistas com crianças, educadores, acadêmicos e voluntários participantes das ações são fontes para análise que possibilitam diferentes recortes de investigação. Cabe frisar que a participação das crianças é registrada em áudio, vídeo, fotos, e eventualmente por escrito, com autorização dos responsáveis pelos menores para cada ação realizada, a partir de termo de consentimento de uso de imagem para fins acadêmicos e de pesquisa. Uma vez que os relatos dos participantes das ações estão reflexiva e essencialmente vinculados, por suas características racionais, a essas situações organizadas de forma planejada pela equipe que propõe a ação, estabelece-se a possibilidade de um estudo etnometodológico.

A etnometodologia caracteriza-se como uma abordagem teórico-metodológica de pesquisa empírica, que compartilha de pressupostos epistemológicos com

os estudos baseados em prática, e possibilitam ao investigador formas de compreensão dos processos de aprendizagem em organizações (BISPO; GODOY, 2012). Nesse sentido, não se trata de um objeto de estudo meramente observável em sua imobilidade. O que se analisa é algo dinâmico, fruto de uma situação socialmente construída, tendo como finalidade não só pareceres descritivos e imparciais, mas também “uma análise interpretativa desse processo e das propriedades pertinentes a este” (OLIVEIRA; MONTENEGRO, 2012).

Acrescentam-se também às práticas as finalidades inicialmente propostas pelas ações, que visam a apresentar aos participantes – os estudantes mirins – possibilidades de planejamento de suas ações futuras, por meio da abordagem de temas como planejamento, empreendedorismo, inovação, educação fiscal, economia criativa, cidadania, sustentabilidade, ambiente universitário, liderança e ética, na perspectiva de uma abordagem interacionista e de procedimentos construtivistas. Delimitar o campo epistemológico de tal forma que ele fique estanque e bem estabelecido não condiz com o propósito de obter o máximo de compreensão e possibilidades de investigação do objeto em análise. Dessa maneira, os modos como os temas são trabalhados com as crianças nas atividades são compreendidos em conjunto com as práticas sociais e de análise dos métodos e retóricas utilizadas. Ao priorizarmos ações com criação de vínculos e laços afetivos em nossas interações com estudantes mirins, associamos ao momento vivenciado aspectos emocionais não quantificáveis e essenciais para a produção de significado dos temas trabalhados nos encontros. Observam-se, na etapa de coleta, bem como na transcrição e análise de dados qualitativos provenientes da ação, aspectos relativos à etnografia, autoetnografia e fotoetnografia, que, em comum, atribuem ao envolvimento do pesquisador um papel fundamental, por meio da descrição do evento de forma imparcial, relato da vivência experienciada ou análise de imagens, que poderão propiciar melhor interpretação a partir das referências de quem as vivenciou.

Em termos práticos, as oficinas são planejadas para serem desenvolvidas com crianças dos anos finais do Ensino Fundamental, preferencialmente na faixa etária de 8 a 12 anos. As escolas são atendidas por demanda, e a oficina é previamente agendada para ser realizada na universidade ou em diferentes espaços educacionais. Em média, 30 crianças participam de cada ação de extensão, com

autorização por escrito dos pais ou responsáveis para uso de imagens e produção de conteúdo com caráter científico. Em cada ação, crianças são acompanhadas por um grupo de cerca de dez acadêmicos, professores e outros voluntários que previamente se cadastram para participar.

As crianças destacam-se por sua capacidade de criar mundos imaginários. Aproveitando-se dessa habilidade inata, pretende-se desenvolver com as crianças competências relacionadas a uma cultura de inovação com incentivo à busca de conhecimento. Todavia, apresentar ferramentas de gestão formais não seria a forma mais correta de apresentar o assunto às crianças. A alternativa é introduzir temas de forma lúdica por meio de leituras, imagens coloridas e brincadeiras.

Para desenvolver a ideia de planejamento, empreendedorismo e inovação com crianças, utiliza-se o modelo Canvas Kids, desenvolvido pelo Programa Esag Kids como uma forma adaptada e simplificada do Modelo de Negócio Canvas original, proposto por Osterwalder (2011). A ferramenta de gestão estratégica com foco no empreendedorismo serve de base para descrever, desenhar, mudar, inventar e nortear um modelo de negócios e constitui uma técnica que viabiliza a construção de forma ágil e visual de planos. O esquema Canvas já tem uma proposta de ludicidade, uma vez que tem a aparência de *cartoon*, dividido áreas. O modelo Canvas Kids, conforme ilustrado na Figura 1, estimula a criança a refletir e a aprimorar sua ideia.

Figura 1 – Modelo Canvas Kids



Fonte: Jara, Arruda e Janicsek (2016)

Em cada uma das oficinas realizadas, o Canvas Kids, impresso em uma folha A3, é distribuído às crianças participantes da oficina, que o preenchem por meio de *post-its* para responder às questões, inicialmente no campo “Minha ideia”. A partir disso, com o apoio de acadêmicos voluntários, que atuam como mentores dos empreendedores mirins, as crianças envolvidas são questionadas a respeito de suas ideias, e precisam refletir mais sobre “Para quem?”, “O que eu preciso?”, “Quem pode me ajudar?”, “Como vou conseguir o que eu preciso?” e, finalmente, “Como vou saber se deu certo?”.

Essa simplificação de planejamento coloca o empreendedor mirim a refletir sobre a importância de planejar as ações antes de executá-las, o que é ponto fundamental na vida de qualquer profissional. A ideia de formalizar, da maneira mais enxuta possível, o processo de construção de uma inovação é apresentada aos participantes, o que incentiva minimizar o risco associado à execução da proposta em um ambiente de incerteza (RIES, 2012). Esse princípio serve também de re-

ferência para construção dos modelos de aplicativos e jogos, outra atividade que mais recentemente vem sendo desenvolvida no Programa Esag Kids, com uso da plataforma *AppInventor* e/ou *Scratch*, do Massachusetts Institute of Technology (MIT), abordando-se o desafio da *literacia digital*, ou seja, a capacidade de lidar e interpretar as mídias digitais (SÁPIRAS; VECCHIA; MALTEMPI, 2015).

Em relação ao aspecto “minimizar riscos em ambiente de incerteza”, existem caminhos que podem ser seguidos para que isso ocorra efetivamente (SCHLESINGER; KIEFER; BROWN, 2012). De forma adaptada ao ambiente infantil, começa-se com a ideia de usar a criação com amigos e familiares, estendendo, a partir disso, para a ideia de uso social. As crianças são incentivadas a ter a inovação como princípio e compreendê-la como muito mais que um produto novo (SERAFIM, 2011), uma vez que o processo de inovação é apresentado como um trabalho organizado, sistemático e racional (DRUCKER, 2016), o que possibilita caminhos para criação de uma cultura da inovação, a partir de processos racionalmente elaborados de “destruição criadora” (SCHUMPETER, 1961).

Findada a elaboração do plano, os educandos são desafiados a refletir um pouco sobre educação fiscal, aqui compreendida como a capacidade de analisar e refletir sobre captação e aplicação de recursos públicos (LIMA, 2008). Para cada um dos planos desenvolvidos, é distribuída uma nota fiscal fictícia, com um campo contendo a pergunta: “De que forma você gostaria de que o Prefeito gastasse o imposto recolhido nesta nota fiscal?”. A falta de consciência cidadã em relação aos tributos e sua importância social tem atravancado a evolução e a modernização do país em termos gerenciais (GRZYBOVSKI; HAHN, 2006). O exercício proposto nas oficinas Esag Kids apresenta aos estudantes não só a importância social dos tributos e de que forma eles podem auxiliar na obtenção de recursos a partir da emissão de notas fiscais, mas também mostra o funcionamento das notas fiscais no dia a dia, fatos muitas vezes desconhecidos por eles e fundamentais para saúde das finanças públicas. Espera-se que o profissional do futuro tenha uma cidadania ativa, tanto de contribuição quanto de fiscalização dos tributos.

Outra ferramenta importante, produzida nas atividades de extensão e utilizada como material didático, é o Manual do Empreendedor Mirim, distribuído gratuitamente aos participantes e disponível para *download* no *site* do

programa. Consiste em uma publicação de 300 páginas, construída de forma colaborativa por professores e parceiros do projeto, contendo jogos, brincadeiras, passatempos. No material, também são apresentados diversos temas transversais relacionados ao empreendedorismo, tais como empreendedorismo verde e social, ética, cidadania, economia criativa, liderança etc. Na Figura 2, a seguir, observamos crianças participantes de oficinas ofertadas em diferentes cidades brasileiras¹¹¹ com o Manual do Empreendedor Mirim em mãos.

Figura 2 – Manual do Empreendedor Mirim em diferentes cidades do Brasil



Fonte: Acervo do Programa Esag Kids

A oficina ainda procura desenvolver as relações interpessoais e criar laços entre os participantes. Laços podem ser percebidos como caminhos para inovação, quando possibilitam o acesso e a troca de informações, reduzindo, por exemplo, o abismo entre o Ensino Fundamental e o contexto da Educação Superior. Em termos

¹¹¹ Destaca-se que oficinas já ocorreram em muitas cidades, como exemplificado nas fotos, e ainda estão ocorrendo na Udesc. Há também oficinas agendadas para oferta em outras cidades para os próximos meses de 2018 (tendo-se como referência o mês de maio).

de ganho de capital social, uma relação mútua de amizade constitui um recurso real e não material. Ainda, pela teoria da força dos laços fracos (GRANOVETTER, 1973), quanto mais forte é o vínculo entre dois entes, mais provável é que seus mundos sociais se sobreponham. Pensando nisso, criou-se o Cartão de Visita de Apadrinhamento, que é distribuído pelos acadêmicos participantes do programa aos estudantes mirins, conforme ilustra a Figura 3, a seguir.

Figura 3 – Exemplo de Cartão de Visita de Apadrinhamento com dados de um acadêmico voluntário



Fonte: Material elaborado pelo Programa Esag Kids

O princípio básico por trás da distribuição dos cartões de visita dos acadêmicos para as crianças é estabelecer mecanismos que possibilitem a criação de laços entre a universidade e os estudantes mirins, mesmo que tenha caráter simbólico.


Resultados

Conforme mencionado na introdução deste capítulo, o Programa de Extensão Universitária Esag Kids da Udesc foi criado em 2015 e, desde então, vem aprimorando sua metodologia de ensino. Os relatos dos envolvidos nas ações são muito positivos, tanto das crianças quanto dos educadores, acadêmicos, bolsistas e também dos responsáveis pelas escolas e instituições que participam das oficinas. Até o final de 2017, já foram atendidas mais de 4 mil crianças. Foram ampliadas parcerias, que hoje envolvem dezenas de empresas, organizações não governamentais

e órgãos estaduais e internacionais – como, por exemplo, a Embaixada da Austrália no Brasil. Os parceiros contribuem de diversas formas, seja na geração de conteúdo, seja com aportes financeiros via edital de fomento. Além disso, a metodologia das oficinas de empreendedorismo, inovação, educação fiscal, entre outros temas, pode ser replicada, como foi observado na parceria Udesc-Uergs, em que educadores foram capacitados na modalidade a distância. Aplicou-se, na atividade realizada em Erechim (RS), os mesmos princípios de educação empreendedora e foco na realização de planos utilizados nas ações em Florianópolis (SC). A parceria entre as universidades se deu por afinidade de tema de pesquisa entre professores das instituições – isto é, sobre empreendedorismo – e se iniciou a partir de trocas de mensagem via e-mail, posteriormente avançando para capacitações na modalidade a distância, troca de experiências, envio de materiais, relatos e produção de artigos. Durante a realização das atividades foi possível perceber claramente elementos constitutivos de competências coletivas de acordo com a classificação proposta por Klein e Bittencourt (2012), complementada por Le Boterf (2003).

O Quadro 1 associa cada um desses elementos com fotos, seguidas de constatações elaboradas a partir da vivência das oficinas realizadas, com base na observação dos educadores e registros em áudio e vídeo, com intuito de apresentar os pontos mais recorrentes que foram identificados.

Quadro 1 – Evidências de elementos constitutivos e competências coletivas

Elemento constitutivo: <i>Sensemaking</i>	
Elementos envolvidos: influência do meio, busca de estratégias de inovação, estímulo ao desenvolvimento robusto das cadeias de competências, estabelecimento de funções e papéis, comunicação e códigos.	
Evidências	
<p>O significado das regras e da estrutura do trabalho. Ideias coletivas. Incentivo à inovação. Construções coletivas, tirando proveito da organização em grupos. Relações de ajuda: acadêmicos fazem o papel de especialistas. Aos integrantes mirins, cabe o papel de realizar um <i>brainstorm</i>, apontando inúmeras respostas às perguntas que guiam a construção de seus planos. Instrumento de codificação utilizado nesta atividade: <i>post-it</i> colorido. Compreensão do código de comunicação. Linguagem comum.</p>	 <p>Acadêmico voluntário é tutor de projetos e os alunos têm papel de protagonismo.</p>

Elemento constitutivo: Abrangência	
Elementos envolvidos: interação, coordenação dos conhecimentos dos grupos e espírito coletivo. Saber elaborar representações compartilhadas e saber cooperar. Criar relações de solidariedade e convivência. Relações de tempo e espaço.	
Evidências	
Interação, diálogos e argumentações. Organização sistematizada a partir de perguntas direcionadoras: Para quem? O que eu preciso? Quem pode me ajudar? Como vou conseguir o que preciso? Como vou saber se deu certo? Criatividade. Experiência única e inédita de vivenciar a universidade. Ações de caráter lúdico realizadas em parceria com acadêmicos. Valores de confiança, carinho e emoção transmitidos em cada momento. Criação de laços e fortalecimento do capital social.	
	A construção coletiva do plano potencializa os resultados.
Elemento constitutivo: Ação	
Elementos envolvidos: Comportamento reflexivo e não reflexivo, saber comunicar-se e saber aprender coletivamente da experiência.	
Evidências	
Ação reflexiva: evidenciada no momento em que as crianças precisam apresentar suas ideias para o restante da turma. Cada grupo deve ir à frente da sala apresentar seu plano. Essa apresentação tem a participação do educador, que solicita que as crianças apresentem suas ideias baseadas nas perguntas-chave do Canvas Kids, iniciando pelo primeiro campo, Minha Ideia. A partir disso, notam-se claramente diferentes posturas das crianças, umas mais comunicativas, outras menos, mas todas participam, como grupo, da apresentação da ideia construída de forma coletiva. A ação não reflexiva subjacente a esta atividade consiste em elementos de rotinas para o planejamento. Compreender que qualquer tipo de plano pode se enquadrar na metodologia que acaba de ser vivenciada é um dos objetivos principais da metodologia Canvas Kids, e as crianças são incentivadas a seguir para os planos futuros realizados em qualquer área.	
	Apresentação do plano desenvolvido pelo grupo e defesa do projeto.

Fonte: Programa de Extensão Esag Kids

Além das competências coletivas e aspectos de liderança descritos nas evidências do Quadro 1, também pode ser registrada uma análise do estabelecimento de vínculos. Foi possível constatar a criação de vínculos a partir de relatos das crianças participantes das atividades que demonstravam satisfação por estarem naquele ambiente. Há falas registradas em áudio em que os aprendizes relatam avaliações como estas: “é muito bom estudar aqui” e “ano que vem eu quero estudar aqui”. Os vínculos afetivos são perceptíveis por meio de abraços sinceros, sorrisos espontâneos, registros em redes sociais e passeios de mãos dadas pelo interior da universidade. Essa relação, ímpar entre acadêmicos e crianças do En-

sino Fundamental, é objeto de investigação numa abordagem que possibilita uma descrição das relações advindas dessa vivência compartilhada. Quando as crianças participantes das atividades são questionadas se conhecem alguém na universidade, invariavelmente (com percentuais superiores a 95%), as crianças dizem não conhecer ninguém, mas essa situação se altera após o recebimento do Cartão de Visita de Apadrinhamento distribuído pelos acadêmicos.

Outra relação importante estabelecida é o vínculo escola-universidade. As situações oriundas da oficina descrita anteriormente ressignificam a identidade dos participantes (tanto das crianças que são o público-alvo das oficinas quanto dos adultos envolvidos na atividade de extensão), uma vez que provocam uma reflexão sobre o desenvolvimento dessas atividades. Essa interação entre crianças, acadêmicos e professores pode transformar, de uma maneira ou outra, a forma como são percebidos os processos educacionais, nos diferentes níveis de ensino. Além disso, a rede de relações criada entre estudantes do Ensino Fundamental e da universidade une realidades e contextos distintos, possibilitando que atores que antes não se encontravam conectados diretamente estabeleçam uma relação duradoura e mútua de amizade, recursos reais ou potenciais que os indivíduos podem mobilizar para atingir seus objetivos (STEINER, 2006).

Do ponto de vista de ganho em capital social, o pertencimento a um grupo corresponde a possuir tal capital. É ser portador de um recurso que facilita as transações entre os agentes no interior desse grupo. Em relação às crianças, seria muita ambição achar que os estudantes mirins, de fato, tornam-se pertencentes ao ambiente universitário. Por outro lado, a possibilidade de mexer com o imaginário ou instigar esse senso de pertencimento representa ganho significativo que pode refletir no futuro das crianças. Para os acadêmicos que já fazem parte do ambiente universitário – e talvez por isso possam ser considerados aqueles que têm maior capital social no interior dessa rede –, servir como inspiração para as crianças participantes das oficinas Esag Kids carrega um simbolismo muito importante: o de esperança em um futuro baseado em conhecimento.

O reconhecimento de que as crianças nascidas no século XXI trazem características próprias, que as diferenciam daquelas dos séculos anteriores, é essencial para entendermos a importância de novas metodologias que buscam avanços no

processo de ensino e aprendizagem (SERRES, 2013; BORGES; AVILA, 2015), bem como o reconhecimento de que o “conceito de infância é uma construção social e histórica que se modifica com o passar do tempo, é perceber que, cada vez mais, as crianças participam dessa construção e que todos os acontecimentos e mudanças da sociedade também chegam a elas” (BORGES; AVILA, 2015, p. 107). Esse entendimento permite, portanto, que as crianças opinem e manifestem suas críticas ou soluções sobre os problemas que percebem na sociedade, na política, no meio ambiente, enfim, no mundo de que fazem parte e do qual auxiliam na construção.

Essa reflexão das crianças que participam das oficinas sobre aspectos da vida em sociedade é um dos pontos emergentes. Constata-se essa postura ideológica dessas crianças quando elas apresentam possibilidades de melhorias relacionadas à nota fiscal que elas preenchem no decorrer das oficinas. Verificou-se que a ludicidade associada ao preenchimento de uma nota fiscal pode conduzir a reflexões que auxiliam nas discussões e, conseqüentemente, no desenvolvimento de educação fiscal e de uma formação mais completa, que envolvam valores, cidadania e criticidade. Embora os dados coletados em algumas ações sejam preliminares e precisem ser validados com uma amostra maior de crianças, acreditamos ter evidências que apontem para a importância das oficinas relacionadas, especificamente neste caso, ao ensino de empreendedorismo.

Conclusão

Em todos os níveis educacionais, observam-se carências que não serão sanadas apenas com ações *ad hoc* e meios tradicionais. A universidade, por meio das atividades de extensão, tem o papel de interferir na realidade social em seu entorno, e um dos aspectos é a interação com a Educação Básica. Para tanto, a política da universidade precisa reconhecer o valor da Extensão como setor que dialoga diretamente com a sociedade e amplia a democracia. Enquanto a publicação científica, por vezes, mantém restrições de acesso, tanto pela forma que toma – acervo físico, língua, jargão técnico – quanto pelo público que a prestigia – comunidade acadêmica –, a extensão universitária, além de produzir conhecimento, gera resultados que impactam diretamente a sociedade e impulsionam o desenvolvimento.

Nesse processo, é importante que a atividade esteja baseada numa racionalidade substantiva, de culto ao conhecimento e busca constante pelo resgate do valor da universidade como referência para o desenvolvimento humano e social. Uma nação é pobre quando é vítima de uma estrutura institucional que não promove o conhecimento (PIAIA, 2013). Temas importantes como ética, moral, cidadania e culto ao conhecimento precisam ser difundidos, e o Programa Esag Kids, da Udesc, também trabalha esses conceitos com os empreendedores mirins. Ao refletir sobre a moralidade em seus estudos com crianças, Jean Piaget (1994 [1932], p. 23) já apontava que “toda a moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que os indivíduos adquirem por estas regras”.

Essas possíveis regras, normas de conduta, respeito e valores podem ser transmitidos nas ações educacionais capitaneadas por universidades. Ao buscarmos intervir na formação dos estudantes mirins, que ainda não conhecem uma universidade, realidade constatada neste estudo por amostragem, buscamos resgatar o simbolismo que a academia representa e transformar o imaginário das crianças em relação ao ambiente universitário. Além disso, a pretensão também é difundir uma nova forma de enxergar a relação ensino-aprendizagem, que valorize as experiências e as relações interpessoais, estimule a criatividade, a expressão e a cultura de inovação.

A possibilidade de utilizar a estrutura universitária, compartilhando do simbolismo e reconhecimento que a sociedade, em muitas instâncias, ainda atribui a essa instituição, catalisa o impacto de ações que proponham inovações lastreadas pelo conhecimento de um acadêmico. De forma análoga ao que propunha Schumpeter, quando falava em destruição criadora nas estruturas econômicas, podemos vislumbrar uma academia que “revolucionaria incessantemente a estrutura a partir de dentro, destruindo incessantemente o antigo e criando elementos novos” (SCHUMPETER, 1961, p. 110).

Evidentemente, uma única transformação com a dimensão necessária para reparar os problemas da educação como um todo é inviável. Porém, essa constatação não pode servir como argumento para se estancarem possíveis ações. Em espaços bem delimitados, como escolas, por exemplo, é possível propor metodologias de

ensino e aprendizagem que melhorem aspectos da educação. Qualquer projeto que venha a ser desenvolvido carrega consigo uma incerteza, a qual é parte peculiar das ações empreendedoras, e está associada ao progresso social. O progresso social dá-se por várias etapas e aspectos, sendo que “as fases ou os fatores de progresso mais fundamentalmente e irremediavelmente incertos são aqueles que são essencialmente para o aumento do conhecimento como tal” (KNIGHT, 1964, p. 317). Sob esse viés, nunca será uma tarefa fácil realizar mudanças que efetivamente tragam elevação moral, cultural e educacional das pessoas envolvidas, mas, ainda assim, devemos enfrentar essa incerteza, pois “o que conta não é o objetivo preciso visado, mas o encaminhamento, o desenvolvimento, as vias a serem abertas” (CROZIER, 1989, p. 200 apud GODBOUT, 1998, p. 4), e esses caminhos estão repletos de conhecimento e reflexões quando apresentamos a universidade às crianças.

A universidade tem sua autonomia para inovar com atitudes que o poder público em esferas maiores não consegue. Deve-se explorar, em favor do progresso social, a relação existente entre inteligência e desenvolvimento moral, sendo esse desenvolvimento moral o fundamento da educação (KOHLBERG; CLARK POWER; HIGGINS, 1989). A universidade carrega consigo bons argumentos para elaboração de planos e uma estrutura que possibilita ações com respaldo de equipes de servidores. Somam-se a isso educadores qualificados, acadêmicos em formação e crianças inspiradas pelo simbolismo de uma instituição de referência que transforma vidas. Ao propiciarmos momentos que elevem, de uma maneira ou outra, as pessoas envolvidas nas ações universitárias, buscando melhorar as condições dos cidadãos no presente para que tenham, como meta, a busca do conhecimento de forma continuada, estamos conseqüentemente aumentando a média dos valores culturais da população. Assim, com nossas ações locais e muita vontade de acertar, esperamos gerar protagonismo na resolução de problemas globais.

Referências

BARON, R. A.; SHANE, S. A. *Empreendedorismo: uma visão do processo*. Trad. All Tasks. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

BARTNIK, F. M. P.; SILVA, I. M. Avaliação da ação extensionista em universidades católicas e comunitárias. *Avaliação*, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

BISPO, M. S.; GODOY, A. S. A etnometodologia enquanto caminho teórico-metodológico para investigação da aprendizagem nas organizações. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 16, n. 5, p. 684-704, set./out. 2012.

BOISIER, S. *Modernidad y territorio*. Santiago de Chile: ILPES, 1996. (Série Cuadernos del ILPES, 42).

BORGES, M. K.; AVILA, S. L. Modernidade líquida e infâncias na era digital. *Cadernos de Pesquisa*, v. 22, n. 1, p. 102-14, maio/ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm>. Acesso em: 5 set. 2017.

BRASIL. Senado Federal. *Projeto de Lei do Senado nº 772*, de 8 de dezembro de 2015. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/124353>>. Acesso em: 5 set. 2017.

BRASIL. CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. *Documento de Área Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo*. Brasília, 2016.

BURRELL, G.; MORGAN, G. *Sociological paradigms and organisational analysis: elements of the sociology of corporate life*. London: Heinemann, 1979.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DRUCKER, P. *Inovação e espírito empreendedor: prática e princípios*. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

FORPROEX – FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS BRASILEIRAS. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus, 2012. Disponível em: <<http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Política-Nacional-de-Extensão-Universitária-e-book.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2017.

GARFINKEL, H. *Studies in ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press, 1996 [1967].

GODBOUT, J. T. Introdução à dádiva. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 13, n. 38, p. 39-52, out. 1998.

GOEBEL, M. A.; MIURA, M. N. A universidade como fator de desenvolvimento: o caso do Município de Toledo-PR. *Revista Expectativa*, v. 3, n. 3, p. 35-47, ago. 2007.

GRANOVETTER, M. S. The strenght of weak ties. *America Journal of Sociology*, v. 78, n. 6, p. 1360-1380, 1973.

GREENBERG, D. *The new entrepreneurial leader: developing leaders who shape social and economic opportunity*. San Francisco: Berrett-Koehler, 2011.

GRZYBOVSKI, D.; HAHN, T. G. Educação fiscal: premissa para melhor percepção da questão tributária. *Revista de Administração Pública*, v. 40, n. 5, p. 841-864, 2006.

KLEIN, M. J.; BITENCOURT, C. A emergência das competências coletivas a partir da mobilização de diferentes grupos de trabalho. *Organizações & Sociedade*, v. 19, n. 63, p. 599-619, out./dez. 2012.

KNIGHT, F. H. *Risk uncertainty and profit*. New York: Sentry, 1964. (Reprints of Economic Classics).

KOHLBERG, L.; CLARK POWER, F.; HIGGINS, A. *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press, 1989.

LE BOTERF, G. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Bookman, 2003.

LIMA, A. S. S. *Uma contribuição ao marketing social e à educação fiscal no Brasil: análise por meio de casos múltiplos*. Tese (Doutorado em Dirección de Empresas y Sociología) – Universidad de Extremadura, Badajoz, 2008.

MORGAN, G. Paradigmas, metáforas e resolução de quebra-cabeças na teoria das organizações. *Revista de Administração de Empresas*, v. 45, n. 1, p. 58-71, jan./mar. 2005.

OLIVEIRA, S. A.; MONTENEGRO, L. M. Etnometodologia: desvelando a alquimia da vivência cotidiana. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 10, n. 1, p. 129-145, mar. 2012.

OSTERWALDER, A. *Inovação em modelos de negócios: Business Model Generation*. Rio de Janeiro: Alta Book, 2011.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994 [1932].

PIAIA, T. C. Instituições, organizações e mudança institucional: análises e perspectivas. *Justiça do Direito*, v. 27, n. 2, p. 257-274, 2013.

RIES, E. *A startup enxuta*. Rio de Janeiro: Leya Brasil, 2012.

SÁPIRAS, F. S.; VECCHIA, R. D.; MALTEMPI, M. V. Utilização do Scratch em sala de aula. *Educação Matemática Pesquisa*, v. 17, n. 5, p. 973-988, 2015.

SCHLESINGER, L. A.; KIEFER, C. F.; BROWN, P. B. *Just start: take action, embrace uncertainty, and create the future*. Harvard: Harvard Business School Publishing Corporation, 2012.

SCHUMPETER, J. A. *Capitalismo, socialismo e democracia*. Ed. George Allen e Unwin Ltd.; trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

SECCHI, L. *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SECCHI, L.; ITO, L. E. *Think tanks e universidades no Brasil: análise das relações na produção de conhecimento em política pública*. *Planejamento e Políticas Públicas*, n. 46, p. 333-354, jan./jun. 2016.

SERAFIM, L. *O poder da inovação: como alavancar a inovação na sua empresa*. São Paulo: Saraiva, 2011.

SERRES, M. *Polegarzinha*. Rio de Janeiro; São Paulo: Bertrand Brasil. 2013.

SHANE, S.; VENKATARAMAN, S. The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, v. 25, n. 1, p. 217-226, jan. 2000.

STEINER, P. *A sociologia econômica*. São Paulo: Atlas, 2006.