

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TURISMO
MESTRADO EM TURISMO

Pablo Guilherme Espíndola

A METODOLOGIA DE PROJETO NO ENSINO SUPERIOR DE TURISMO:
Uma alternativa para o desenvolvimento de comportamentos e habilidades empreendedoras

Caxias do Sul

2008

PABLO GUILHERME ESPÍNDOLA

**A METODOLOGIA DE PROJETO NO ENSINO SUPERIOR DE TURISMO:
UMA ALTERNATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPORTAMENTOS
E HABILIDADES EMPREENDEDORAS**

Dissertação submetida à banca examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Turismo da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Turismo.

Orientador: Dr. José Carlos Köche

Caxias do Sul

2008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
 Universidade de Caxias do Sul
 UCS - BICE - Processamento Técnico

E77m Espíndola, Pablo Guilherme
 A metodologia de projeto no ensino superior de turismo: uma
 alternativa para o desenvolvimento de comportamentos e
 habilidades empreendedoras / Pablo Guilherme Espíndola. -- 2008.
 286 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul,
 Programa de Pós-Graduação em Turismo, 2008.
 “Orientação: Prof. Dr. José Carlos Köche”

1. Turismo – Ensino Superior. 2. Empreendedorismo.
 3. Metodologia de projeto. I. Título.

CDU :379.85:378

Índice para o catálogo sistemático:

1. Turismo – Ensino superior	379.85:378
2. Empreendedorismo	65.012.2
3. Metodologia de projeto	001.8

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
 Márcia Servi Gonçalves – CRB 10/1500

**“A Metodologia de Projeto no Ensino Superior de Turismo:
Uma alternativa para o desenvolvimento de comportamentos e
habilidades empreendedoras”**

Pablo Guilherme Espíndola

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Turismo da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Turismo, Área de Concentração: Desenvolvimento Regional do Turismo.

Caxias do Sul, 17 de setembro de 2008.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Carlos Köche (Orientador)
Universidade de Caxias do Sul

Prof. Dr. Eric Dorion
Universidade de Caxias do Sul

Profa. Dra. Márcia Maria Cappellano dos Santos
Universidade de Caxias do Sul

Profa. Dra. Maria Cecília Damas Gaeta
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – São Paulo

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Francisco Espíndola e Maria de Lourdes, pelas angústias e preocupações que passaram por minha causa, por muitas vezes se privarem de tantas coisas para que eu pudesse estudar, e pelo amor, carinho e estímulo que me ofereceram.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por ter me dado vida, saúde e energia para enfrentar todos os desafios que se apresentam.

Ao Dr. José Carlos Köche, que teve a indulgente paciência de me orientar e me conduzir nesta jornada de estudo.

Aos meus pais, pelo apoio e confiança no meu sucesso.

A minha irmã Daniela, pela sua paciência e pela prestimosa ajuda que me ofereceu.

Ao meu irmão que, mesmo de longe, sempre esteve torcendo por mim e financeiramente também me ajudou a cursar o mestrado.

A minha avó Elvira Virginia e ao seu plantel de santos que de alguma forma me ajudaram a concluir este trabalho cansativo, mas gratificante.

Aos meus colegas de mestrado, em especial ao Gilberto Rosa, que mais do que colega, foi meu fiel amigo e parceiro de trabalho, e que me proporcionou uma inesquecível experiência profissional que trouxe colaborações para esta pesquisa. E ao meu grande colega Gilmar Silveira que, além de me oferecer acolhida em seu apartamento em Caxias do Sul, foi companheiro de estudos, pesquisas e festas.

Aos professores do mestrado em Turismo que também tiveram sua parcela de contribuição neste trabalho.

E agradeço também a todos os que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

Não há nada como um sonho para criar o futuro.

Victor Hugo

A verdadeira viagem da descoberta consiste em não buscar novas paisagens, mas sim em ter novos olhos.

Marcel Proust

A maior condenação a que todos estamos sujeitos no futuro será por omissão, porque meios para se fazer coisas lindas e impossíveis existem.

Amyr Klink

RESUMO

Este trabalho pretende contribuir para o debate em torno de alguns dos atuais desafios enfrentados pelas instituições de ensino superior, os quais dizem respeito à necessidade de oferecer metodologias mais adequadas à atual sociedade do conhecimento, e à busca pela formação do egresso com um perfil mais compatível à realidade dinâmica, complexa, competitiva e caracterizada também por as constantes transformações e incertezas. Os referidos desafios levantados foram colocados dentro do âmbito do curso superior de Turismo, sendo que a metodologia de projeto e as características do perfil dos indivíduos empreendedores foram os objetos de estudo oferecidos como sugestiva resposta aos desafios mencionados. Como problema central foi investigada, neste trabalho, a possibilidade de a metodologia de projeto favorecer e criar condições para que os alunos dos cursos superiores de Turismo desenvolvam comportamentos e habilidades empreendedoras, como também, se a formação empreendedora atende ao perfil dos bacharéis em turismo indicado nas Diretrizes Curriculares deste curso. A partir da revisão da literatura que levantou o estado da arte e análise documental sobre a metodologia de projeto e sobre o empreendedorismo, os resultados revelaram que há fortes evidências de que a metodologia de projeto proporciona condições plenas para os alunos desenvolverem semelhantes comportamentos e habilidades identificadas nos indivíduos empreendedores e que estas vem ao encontro do perfil traçado pelas Diretrizes Curriculares do bacharelado em Turismo.

Palavras-chave: turismo, metodologia de projeto, empreendedorismo.

ABSTRACT

This work intends to contribute to the debate over some of the current challenges faced by universities, which concern the necessity to offer methodologies more suitable to our present society of knowledge, and to form professionals with a profile more compatible with the dynamic, complex, and competitive reality, also characterized by constant changes and uncertainties. Such challenges were analyzed within the scope of Tourism College, in which the methodology of project and the characteristics of the profile of the entrepreneurial individuals were the object of study offered as a suggestive answer to the challenges previously mentioned. This work investigated, as a central problem, the possibility of the methodology of project to favor and create conditions for the Tourism College students to develop entrepreneurial behaviors and abilities, as well as, to assure that the entrepreneurial education corresponds to the profile of the graduate students of Tourism indicated in the Curricular Directives of this course. From the revision of the Literature about Entrepreneurship, and the documentary analysis about the methodology of project, the results revealed that there is strong evidence that the methodology of project provides full conditions for the students to develop behaviors and abilities similar to the ones identified in the entrepreneurial individuals, and that these characteristics meet the profile designed by the Curricular Directives of the Tourism College.

Key-words: tourism, methodology of project, entrepreneurship.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS DA METODOLOGIA DE PROJETO	21
1.1 Os Projetos na Vida do Homem, sua Origem, Evolução e o seu Uso na Educação	21
1.2 A Corrente Pragmatista	31
1.3 A Escola Nova.....	32
2 AS TRANSFORMAÇÕES DA SOCIEDADE E OS PARADIGMAS DA CIÊNCIA ..	39
2.1 A Crise do Paradigma Newtoniano-Cartesiano	39
2.2 Rompendo com o Paradigma Newtoniano-Cartesiano	44
2.3 Paradigmas Inovadores	49
2.3.1 A Abordagem Sistêmica	51
2.3.2 A Abordagem Progressista	55
2.3.3 Abordagem do Ensino com Pesquisa	60
2.4 A Integração entre as Abordagens	65
3 A METODOLOGIA DE PROJETO	69
3.1 Uma prévia da metodologia de projeto	69
3.2 Explorando algumas definições contemporâneas	71
3.2.1 Fernando Hernández	72
3.2.2 Marilda Behrens	74
3.2.3 Jean Pierre Boutinet	76
3.2.4 Luiza Cortesão	81
3.2.5 Hilda Magalhães	84
3.2.6 Dácio Moura e Eduardo Barbosa	89
3.3 A Re-significação da metodologia de projeto	93
4 ASPECTOS PONTUAIS E BASILARES DA METODOLOGIA DE PROJETO	97
4.1 As etapas de um projeto	97
4.2 O papel do aluno	109
4.3 O papel do professor	111
4.4 Como ficam os conteúdos?	115
4.5 Ênfase no ensino ou na aprendizagem?	117
4.6 Levantando os benefícios do trabalho com a metodologia de projeto	120
4.7 Dificuldades e críticas	129
5 O EMPREENDEDORISMO	139
5.1 A evolução do empreendedorismo e as diferentes concepções de empreendedor	139
5.2 Um conceito referencial de empreendedor para este trabalho	147
5.3 O empreendedor social	157
5.4 Referenciais teóricos da viabilidade da educação empreendedora	167
5.5 Índícios para o desenvolvimento das características empreendedoras	180
5.6 Habilidades e comportamentos empreendedores	189

6 OS ELEMENTOS DE CONVERGÊNCIA ENTRE A METODOLOGIA DE PROJETO E O EMPREENDEDORISMO	221
7 O PERFIL E AS COMPETÊNCIAS DO BACHAREL EM TURISMO	241
7.1 O surgimento e o constante desenvolvimento dos cursos Superiores de Turismo no Brasil	241
7.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais	247
7.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Turismo	251
7.4 Refletindo sobre as competências	258
7.5 O perfil sugerido do bacharel em Turismo na visão dos especialistas da área.	264
CONSIDERAÇÕES FINAIS	271
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	275

LISTA DOS QUADROS

Quadro 01: Fases do projeto – segundo Leite, Burnier e Nogueira	98
Quadro 02: Fases do projeto – segundo Moura e Barbosa	99
Quadro 03: Fases do projeto – segundo Hernández, Almeida & Junior e Behrens ..	99
Quadro 04: Diferença de empreendedorismo privado e empreendedorismo social	161
Quadro 05: Cursos com habilitação na área de empreendedorismo	170
Quadro 06: Número de Teses e Dissertações sobre empreendedorismo publicadas no Brasil de 1987 a 2006	172
Quadro 07: Principais temas de pesquisas realizadas com a temática do empreendedorismo	173
Quadro 08: Etapas para o ensino do empreendedorismo	187
Quadro 09: Diferenças entre o ensino tradicional e o ensino empreendedor	188
Quadro 10: Características dos empreendedores de sucesso – EMPRETEC	197
Quadro 11: Características dos empreendedores de sucesso – Pesquisa brasileira	198
Quadro 12: Características dos empreendedores bem sucedidos – Pesquisa Internacional	199
Quadro 13: Características dos empreendedores – Comportamentalistas	202
Quadro 14: Características dos empreendedores mais citadas pelos pesquisadores	204
Quadro 15: Relações das características empreendedoras entre as pesquisas dos quadros 10,11,12,13 e 14	206
Quadro 16: Características do empreendedor social	208
Quadro 17: Equiparação entre as características empreendedoras	210
Quadro 18: Características empreendedoras presentes apenas em uma pesquisa	211
Quadro 19: Descrição das características empreendedoras	215
Quadro 20: Similaridade entre o sujeito que projeta e o empreendedor	223
Quadro 21: Comparações entre a metodologia de projeto e a educação empreendedora	227
Quadro 22: Comparativos entre as fases da metodologia de projeto e a educação empreendedora.....	228
Quadro 23: Características desenvolvidas pelos alunos mediante a utilização da metodologia de projeto	231
Quadro 24: Principais competências e habilidades exigidas pelo mercado turístico	268

INTRODUÇÃO

Num mundo em permanente evolução, recheado de imprevistos, incertezas, transformações e complexidades, em grande parte fruto dos avanços dos processos de comunicação, globalização e tecnologia, as mudanças se fazem presente cada dia mais na vida das pessoas.

As constantes transformações e mudanças impõem ao trabalhador a necessidade de desenvolver novos estilos de comportamento, novas capacidades de criar, inovar, identificar oportunidades, de agir com ousadia e flexibilidade. Tais requisitos se acentuam ainda mais nos dias de hoje, diante da falta do pleno emprego, da estabilidade e da segurança no trabalho. Boa parte destas habilidades e competências que são exigidas, principalmente, pelo mercado de trabalho, estão presentes nos indivíduos com perfil empreendedor, ou seja, naqueles indivíduos que costumam ver a inovação e a mudança de forma positiva, como oportunidade e não como ameaça, que assumem riscos e não têm medo de transformar seus sonhos em realidade, ocasião em que lhes é possibilitado desenvolver e acentuar várias das habilidades e competências reclamadas. Portanto, neste contexto cambiante e repleto de exigências, torna-se adequado incentivar o desenvolvimento de habilidades e comportamentos empreendedores, tarefa essa que pode ser desempenhada pelas instituições de ensino superior, haja vista que um dos seus propósitos é garantir a todos seus estudantes as condições básicas para a inserção no mundo do trabalho, juntamente com o incentivo à pesquisa, à produção e à socialização do conhecimento. Somado a isso, as instituições de ensino superior devem se comprometer com a formação do aluno cidadão, aquele que, segundo Magalhães (2004), é capaz de interferir de forma direta nos problemas comunitários, colaborando assim, para amenizar e resolver os problemas da sociedade a que pertence. Essa formação, por sinal, representa um dos grandes desafios das universidades, tendo em vista, conforme Magalhães (2004), que elas não criam condições para que os alunos transformem a realidade, e na melhor das hipóteses, contribui para que o aluno desenvolva seu espírito crítico.

O que se percebe é que o ensino superior está sendo chamado a enfrentar as novas exigências de qualificação impostas pelo mundo globalizado, devendo estar atento também aos seus compromissos sociais. Assim sendo, as mudanças que ocorrem no mundo repercutem no ensino e exigem novas posturas e busca de

metodologias adequadas que possibilitem ao futuro profissional transitar, dentro do possível, com segurança em um ambiente complexo e, sobretudo incerto. Concomitantemente, estas mesmas preocupações se farão presentes em cada curso inserido nas universidades, que por sua vez, tem desafios próprios respectivos a sua área e ao seu grau de desenvolvimento.

No que tange ao curso superior de Turismo, a formação profissional não é tão recente, mas ainda se encontra em desenvolvimento. Evidencia-se na publicação acadêmica deste curso que é atual a necessidade de se pensar na introdução de mudanças nos métodos e nos processos de ensino-aprendizagem mais condizentes com a realidade dinâmica, competitiva, cambiante, como também, que não é muito significativo o número de pesquisas referentes à preocupação com a formação do bacharel em turismo.

Quando se pensa na formação de pesquisadores e pensadores do fenômeno do turismo, não se pode negligenciar as exigências do mercado, pois é no entorno do trabalho que direta ou indiretamente gira a vida de muitas pessoas, e é visando uma ocupação profissional que muitas pessoas buscam uma formação superior. Deste modo, o incentivo ao desenvolvimento do espírito empreendedor, perfil exigido pelo mercado, também será relevante ao futuro bacharel em Turismo, o qual algumas pesquisas feitas por especialistas da área vêm confirmando esta constatação.

No entanto, a formação empreendedora além de ser incipiente no ensino superior, de representar uma moderna proposta de perfil do bacharel em turismo, pressupõe romper com a educação tradicional baseada quase que exclusivamente na transmissão de conhecimento, e que ainda hoje predomina em muitas universidades. Em realidade, a formação empreendedora, segundo seus pesquisadores, exige uma metodologia que valorize a aprendizagem pró-ativa do educando, entre outras condições, e também se comenta que carece de novas propostas metodológicas. Pode-se acrescentar também que as pesquisas relacionadas à educação empreendedora ainda são bastante rudimentares no país, e muito mais escassas em convergência com a área do turismo.

Conforme esses levantamentos, o que se investiga com esta pesquisa são assuntos carentes e pertinentes de estudos e investigações, e dizem respeito as exigências profissionais, acadêmicas e sociais deste mundo moderno, atribuídas aos egressos dos cursos superiores. Mais exatamente, a investigação gira em torno de

uma re-interpretada metodologia de ensino conhecida como Metodologia de Projeto, e sobre as habilidades e os comportamentos empreendedores, nos quais ambas temáticas, depois de discutidas e analisadas integram-se com a área do turismo, em especial, a questão da formação do turismólogo. Trata-se, portanto, de assuntos referentes a mudanças nos métodos e nos processos de ensino-aprendizagem, apresentados por uma atualizada, contextualizada e ainda pouco utilizada metodologia, e da questão relativa ao perfil do bacharel em turismo, norteadas pela formação empreendedora.

Como problemas envolvendo estes objetos de estudo, esta pesquisa busca saber se:

- Dentro do bacharelado de Turismo, seja nas disciplinas obrigatórias ou eletivas de empreendedorismo pode-se considerar a introdução da Metodologia de Projeto como uma proposta de aprendizagem com a qual os alunos possam desenvolver comportamentos e habilidades empreendedoras.

- Também se pretende saber até que ponto as implicações da Metodologia de Projeto, juntamente com o propósito educacional anunciado (formar indivíduos empreendedores), estão de acordo com o perfil profissional do bacharel em Turismo indicado nas Diretrizes Curriculares do referido curso.

Estando as indagações situadas num contexto educacional, as análises e discussões sobre os temas tiveram como principais referências teóricas os autores que dissertaram sobre os respectivos temas através de uma abordagem educacional. Neste caso, dentro do Empreendedorismo, Fernando Dolabela e Louis Jacques Filion, por se destacarem como os autores que mais contribuíram para a disseminação da formação empreendedora no ensino superior, foram os principais autores que serviram como base teórica. Desde a historicidade do empreendedorismo, e também, do conceito referencial de empreendedor utilizado na pesquisa, da questão do empreendedorismo social, do desenvolvimento das habilidades empreendedoras, do apontamento de algumas habilidades e comportamentos empreendedores, entre outros, os autores citados deram significativas contribuições, cujos demais pesquisadores utilizados vieram complementar e referenciar os estudos dos mesmos.

Assim como o empreendedorismo não se trata de um assunto que diz respeito diretamente a educação, ou seja, não procede e nem é tema comum dos cursos da área da educação, o fenômeno do turismo acompanha esta desconformidade. No entanto, preocupações relativas à educação também se fizeram presentes entre alguns especialistas em turismo e neste caso, os trabalhos de Marília Ansarah e Luiz Gonzaga Trigo representaram as principais bases teóricas da congruência que se fez da formação do bacharel em turismo exigida pelo mercado, pela academia do turismo, e pelas Diretrizes Curriculares do curso em questão, com a formação empreendedora.

Tratando-se de um tema concernente à educação, a metodologia de projeto teve como marco teórico, além das idéias de John Dewey, idealizador desta metodologia, a contribuição dos principais estudiosos contemporâneos como: Fernando Hernández, Marilda Behrens, Jean Boutinet, Luiza Cortesão, Hilda Magalhães, Dácio Moura e Eduardo Barbosa, cujas obras se complementaram entre si, colaborando para enriquecer, esclarecer, aprofundar e apresentar diferentes olhares sobre este tema, porém não de forma antagônica e sim, mais condizentes com as realidades teórico-práticas de cada autor. Foi a partir das idéias destes autores citados que se estabeleceu a espinha dorsal sobre a qual o trabalho foi desenvolvido. Mas também dentro de cada um dos temas citados, outros autores tiveram uma presença constante na pesquisa e suas idéias, quando não embasaram as teorias de alguns dos autores referenciais, contribuíram de forma significativa para fundamentar esta pesquisa. Entre eles pode-se citar: Gisele dos Santos, José Dornelas, Nilbo Nogueira, Paulo Freire e Pedro Demo.

Como objetivo geral se pretende apresentar um referencial teórico, fundamentado na metodologia de projeto e nos estudos sobre empreendedorismo, de modo que seja possível referenciar práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de comportamentos e habilidades empreendedoras.

Em termos de objetivo específico, pretende-se mostrar que o desenvolvimento do espírito empreendedor dos alunos e a metodologia de projeto são pertinentes de serem desenvolvidos nos cursos de Turismo, pela possibilidade de serem atendidas algumas das exigências de formação descritas nas Diretrizes Curriculares do Bacharelado em Turismo.

Para atingir os objetivos levantados, este trabalho fez uso da pesquisa qualitativa focada num estudo descritivo sobre a metodologia de projeto, na medida

em que procurou descrever e analisar a possibilidade dos alunos desenvolverem comportamentos e habilidades empreendedoras através da metodologia em questão. Da mesma forma, via pesquisa qualitativo-descritiva, procurou-se levantar informações referentes ao empreendedorismo, seus conceitos, a viabilidade da educação empreendedora, os comportamentos e as habilidades empreendedoras.

Levanta-se nesta pesquisa a hipótese-plausível de que: é possível favorecer o desenvolvimento de comportamentos e habilidades empreendedoras através da metodologia de projeto, e que este propósito de formação vem ao encontro do perfil traçado pelas Diretrizes Curriculares do Bacharelado em Turismo. De acordo com Köche (1997, p. 111), as hipóteses-plausíveis “são as que se inter-relacionam com as teorias existentes de forma consistente, coerente e lógica”. O mesmo autor depois complementa dizendo que “as hipóteses-plausíveis são produto ou dedução lógica do conhecimento corroborado e acumulado pela ciência ou de modificações introduzidas nas teorias existentes quando falseadas” (1997, p. 111).

As coletas de dados foram feitas via pesquisas bibliográficas, documentais e pela internet. Segundo Köche (1997, p. 122), “a pesquisa bibliográfica é a que se desenvolve tentando explicitar um problema, utilizando o conhecimento disponível a partir das teorias publicadas em livros ou obras congêneres”.

Salienta-se que não se pretende demonstrar e esmiuçar como os alunos irão desenvolver os comportamentos e as habilidades empreendedoras, através da metodologia de projeto, mas sim, se coteja mostrar em que medida os objetos de estudo se aproximam, de modo que seja possível atender aos objetivos apresentados.

Para demonstrar isso, o trabalho ficou dividido em sete capítulos.

Os dois primeiros capítulos tratam de explicitar os referenciais epistemológico-teóricos e metodológicos que dão sustentação científica ao trabalho com a metodologia de projeto. A diferença é que no segundo capítulo se trabalha com a re-significação que houve dessa metodologia, no século XXI, cujas transformações vieram colaborar para o florescimento de três teorias que hoje fundamentam à metodologia de projeto.

No primeiro capítulo aborda-se desde a origem da palavra “projeto”, da utilização da mesma na vida do homem, até o seu uso no contexto educacional, que foi apresentado de forma evolutiva, no qual foi dado destaque aos precursores da metodologia. E posteriormente, explicita a Corrente Pragmatista e a Escola Nova,

que fundamentaram e conferiram os pressupostos epistemológico-teóricos da metodologia de projeto.

No segundo capítulo, são apresentadas as transformações da sociedade e a mudança dos paradigmas da ciência que vieram atingir a educação, e, conseqüentemente incitaram alguns educadores a re-significar a metodologia de projeto. A abordagem sistêmica, a abordagem progressista e a abordagem do ensino com pesquisa, teorias que acompanharam o novo paradigma da ciência, alicerçando assim, uma prática pedagógica compatível com as mudanças paradigmáticas da ciência, são exploradas em função de estas serem utilizadas hoje como pressupostos teóricos que fundamentam a metodologia de projeto.

O terceiro capítulo inicia resgatando as significações mais atuais atribuídas à palavra “projeto”, especialmente aquelas que vão ao encontro da metodologia que se utiliza do nome “projeto”, haja vista que o termo tem diferentes entendimentos e configurações. Deste exercício delinea-se uma idéia da caracterização da metodologia de projeto. Logo em seguida, são apresentadas seis definições da metodologia em questão, feita por estudiosos do assunto, ocasião em que se evidenciou a maneira pela qual a metodologia é utilizada na educação e se pode aprofundar ainda mais o tema. O referido capítulo é encerrado com a apresentação dos principais pontos da metodologia de projeto que foram re-significados, levando em conta as definições desta, conforme o entendimento dos autores utilizados no mesmo.

No quarto capítulo, vários temas que esclarecem melhor o funcionamento da metodologia como, suas etapas, as tarefas exigidas ao aluno e ao professor, a questão dos conteúdos didáticos, a ênfase na aprendizagem, são explicados. Também é dedicado um subcapítulo especial para apontar os principais benefícios proporcionados pela metodologia de projeto, no qual foi evidenciado o desenvolvimento das habilidades e competências que a referida metodologia favorece ao educando que a vivencia. No final desse capítulo, identificam-se as dificuldades e críticas que costumam ser feitas à metodologia de projeto, juntamente com algumas sugestões para contornar as dificuldades apontadas.

O capítulo cinco trata do empreendedorismo. Inicialmente aborda-se a evolução deste tema e suas diferentes concepções, para, logo em seguida, assinalar e explorar a concepção que é utilizada como referência neste trabalho. O empreendedor social é tema particular de um subcapítulo, no qual sua explanação

justifica-se pelo propósito de conferir um foco à concepção de empreendedor que foi escolhida. Pois, a partir da concepção selecionada, se a mesma vier a ser colocada em prática pelos alunos, diversificadas e provavelmente inadequadas utilizações ao contexto acadêmico podem ocorrer, e também corre-se o risco de o uso prático da concepção ser conflitante com a proposta formativa e metodológica do professor. Dois subcapítulos tratam das questões concernentes à educação empreendedora. Um deles foca a viabilidade da formação empreendedora e o outro apresenta alguns indícios de como têm se desenvolvido as características empreendedoras, mediante a explanação de algumas experiências práticas. Foi deixada para o final deste capítulo a apresentação de seis pesquisas de épocas, enfoques e autores diferentes que listaram as principais habilidades e comportamentos identificados nos indivíduos empreendedores.

O sexto capítulo trata de integrar os dois principais objetos de estudo desta pesquisa, visando, essencialmente, responder a primeira indagação levantada nesta pesquisa. Portanto, num mesmo capítulo, é analisada e discutida objetivamente a possibilidade de a metodologia de projeto criar condições para que os alunos venham a desenvolver comportamentos e habilidades empreendedoras, entre outras convergências que existem entre os temas em questão.

O último capítulo inicia apresentando um panorama geral sobre o surgimento e o desenvolvimento dos cursos superiores de Turismo no Brasil, no qual se evidenciam os principais desafios, dificuldades e necessidades impostos às instituições de ensino superior, no que diz respeito à formação do bacharel. Dois subcapítulos abordam as Diretrizes Curriculares: o primeiro foca as Diretrizes nacionais válidas para todos os cursos superiores, e o segundo focaliza as Diretrizes do curso de Graduação em Turismo. Nessas ocasiões se percebe uma abertura, amparada pela lei das Diretrizes, que favorece a introdução de práticas inovadoras dos educadores, que garante mais flexibilidade às instituições de ensino superior na elaboração das suas propostas curriculares, e valoriza o desenvolvimento de uma série de competências e habilidades idênticas às que são encontradas nos indivíduos empreendedores. Na seqüência, é feita uma reflexão sobre a relevância do desenvolvimento de competências na formação do bacharel. E por fim, para validar e reforçar os indícios encontrados nas Diretrizes mencionadas, de que o desenvolvimento do espírito empreendedor dos alunos do curso superior de Turismo é pertinente, buscou-se encontrar evidências, de parte de docentes, pesquisadores

e especialistas em turismo e do próprio mercado de turismo, de que uma formação empreendedora tem compatibilidade e vai ao encontro com o perfil do egresso visado, seja pelos especialistas citados, como pelo mercado de turismo.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS DA METODOLOGIA DE PROJETO

1.1 Os Projetos na Vida do Homem, sua Origem, Evolução e o seu Uso na Educação

A palavra “projeto” tem uma larga utilização, quer na linguagem corrente, quer nas linguagens científica e filosófica. Ela aparece em inúmeras atividades humanas, de modo que é bastante freqüente ouvirmos falar de projeto. Fala-se de projeto de pesquisa, projeto de vida, projeto pedagógico, projeto de lei, projeto arquitetônico, projeto econômico, projeto social, projeto político, entre outros. Vários são, portanto, os contextos onde a palavra projeto é empregada. Ratificando essa evidência, Boutinet (2002) menciona que hoje existe até um entusiasmo em torno das condutas por projeto. São condutas que buscam dar sentido à ação que antecipam, sejam elas vinda de indivíduos isolados, de grupos ou de conjuntos sociais mais amplos. Cada vez mais, busca-se hoje, segundo Boutinet (2002), antecipar-se aos fatos e conduzir as ações com eficácia. Em razão disso, justifica esse autor, “esboça-se então o projeto, que se torna uma necessidade para todos” (2002, p. 27). Mas o amplo uso do termo, que é possível verificar atualmente, e sua valorização, não foram características dessa palavra, principalmente em seu primórdio.

Ao fazer uma reconstrução histórica da palavra **projeto**, Boutinet (2002) salienta que os gregos e latinos ignoravam em seu vocabulário o sentido que corresponde à concepção moderna do termo. Ele surge, de maneira regular, no decorrer do século XV, na França, sob a forma de *pouget* e *project*, mas com conotações arquitetônicas e um vínculo com a etimologia latina do verbo *projicio*. De acordo com Machado (2004, p. 2) “Etimologicamente, a palavra projeto deriva do latim *projectus*”, que significa lançar para frente, expulsar.

Como foi destacado, a origem da palavra projeto passa pela arte da construção e da apropriação do espaço, ou seja, pela arquitetura. Uma cuidadosa apreensão das atividades e exigências ligadas tradicionalmente à arquitetura oferece ao leitor um singelo entendimento do que designava o termo “projeto”. Segundo Boutinet (2002), o termo “projeto”, vinculado à arquitetura, alude e revela a importância da dimensão espacial em toda atividade de antecipação, implica um acordo permanente entre teoria e prática, exprime um trabalho de imaginação,

criação, e sobretudo de realização, e também manifesta a realização de uma idéia planejada, de um ideal.

A palavra “projeto”, conforme Boutinet (2002, p. 34), “apenas se impõe em seu sentido preciso atual, em meados de nosso século, após ter tido um uso flutuante até o século XIX”. Algumas características, contudo, de acordo com Machado (2004), podem ser consideradas gerais à idéia de projeto, pois se fizeram presentes em grande parte quando esse termo foi utilizado. São os ingredientes principais que não podem faltar à concepção de projeto. Um deles diz respeito à referência ao futuro. Machado exemplifica dizendo que,

um projeto significa sempre a antecipação de uma ação, envolvendo uma referência ao futuro. Distingue-se, no entanto, de uma previsão, de uma simples visão prospectiva ou de uma conjectura, que são muitas vezes, efetivamente, representações antecipadoras, mas que não dizem respeito, de modo algum, a um futuro que está sendo gestado, de uma realidade que está sendo construída. Não existe propriamente projeto quando são enunciados acontecimentos susceptíveis de ocorrer, ou previsões sobre evoluções possíveis do real, passíveis de serem consideradas na elaboração das estratégias dos agentes, ou ainda, quando se sonha com algo ou se vislumbra uma imagem cuja realidade não depende do agente (2004, p. 5).

Entende-se a partir desta idéia que o projeto é um futuro que ainda está por ser feito, algo a concretizar, a realizar, a transformar, deixando de ser uma simples representação do futuro. A segunda característica fala da abertura para o novo. Trata-se, nas palavras de Machado, de uma “abertura para o desconhecido, para o não-determinado, para o universo das possibilidades, da imaginação, da criação” (2004, p. 6). Diante desse entendimento, nega-se uma visão determinística do real, pois se o futuro já está determinado, não é possível fazer projetos. E por fim, outra característica citada é o caráter indelegável da ação projetada. Isto quer dizer que um projeto envolve uma ação a ser realizada pelo sujeito que projeta, individualmente ou coletivamente. Significa que não se pode ter projetos pelos outros. Machado exemplifica a situação: “Por mais bem intencionado que esteja, um pai não pode ter projetos pelo filho; quando tal ocorre, isso em geral é motivo de infelicidade de pelo menos um dos dois, quando não de ambos” (2004, p. 7).

É difícil imaginarmos que o homem consiga viver e evoluir sem ter projetos pessoais, profissionais e coletivos. Sem uma visão de futuro, o homem fica reduzido

a um mero espectador da história, como se fosse um objeto, um ser passivo perante os acontecimentos incapaz de intervir no mundo. A importância da visão de futuro é ressaltada por Luck quando esta autora diz que, “Um sentido de futuro orienta todas as realizações humanas e lhes dá impulso e direcionamento. É a partir dele que a espécie humana se torna empreendedora e constrói a civilização” (2003, p. 56). Por isso se pode dizer que, “um dos símbolos de evolução do ser humano e de uma sociedade é a sua capacidade de planejar, pensar adiante, prever seu futuro para melhorá-lo. Em outras palavras, sua capacidade de projetar” (ALMEIDA; FONSECA JR. 2000, p. 64). Dentro desta perspectiva, é possível entender que a atividade de fazer projetos é natural e intencional do ser humano. Por meio dela, o homem busca a solução de problemas e desenvolve um processo de construção de conhecimento para alterar a realidade presente, em prol de outra sonhada e desejada. Quem explora bem a questão do projeto como algo imanente do ser humano é Machado. Para este autor, o ser humano não vive sem projeto. Isso fica evidente quando Machado escreve.

Cada ser humano, ao nascer, é lançado no mundo, como um jato de vida. Paulatinamente, constitui-se como pessoa, na medida em que desenvolve a capacidade de antecipar ações, de eleger continuamente metas a partir de um quadro de valores historicamente situado, e de lançar-se em busca das mesmas, vivendo, assim, a própria vida como um projeto (2004, p. 2).

Machado ressalta esta sua idéia afirmando que, “a capacidade de elaborar projetos pode ser identificada como característica mais verdadeira humana; somente o homem é capaz não só de projetar como também de viver sua própria vida como um projeto” (2001, p. 35). A vida passa então a ser identificada como um contínuo projeto onde o ser humano vai atrás de desejos, sonhos, conquistas, ilusões, necessidades, visando realizar seus projetos pessoais e também coletivos. Estes fatores acabam servindo como fatores impulsionadores do ato de projetar.

Projetam, portanto, todos os que estão vivos, todos os que antecipam cursos de ação, os que concebem transformações de situações existentes em outras imaginadas e preferidas, elegendo metas a serem perseguidas, tanto em termos pessoais quanto em termos coletivos (MACHADO, 2004, p. 1).

Nogueira (2005a, p. 76) fala que o projeto é, “uma irrealidade que vai se tornando real, conforme começa ganhar corpo a partir da realização de ações e, conseqüentemente, as articulações destas”. Palavras como real, realização, ação e articulação, começam a se destacar dentro da concepção de projeto. Uma outra idéia que aglutina algumas destas palavras e leva em consideração os fatores que impulsionam os projeto espõe que,

não existem projectos desligados da acção. Há, evidentemente, muitas antecipações de acontecimentos futuros, como os sonhos, os desejos ou os planos abstractos que são apenas, na melhor das hipóteses, anteprojectos que se converterão em projetos quando tiverem sido aceites promulgados como programas vigentes. O projecto é uma acção prestes a ser empreendida. Uma possibilidade vislumbrada não é projecto até que se lhe dê uma ordem de marcha, ainda que diferida (MARINA, *apud* NOGUEIRA, 2005a, p. 77).

A origem e a evolução do termo “projeto”, no que concerne à educação, acompanha em alguns aspectos as características mencionadas sobre a palavra “projeto”. Da mesma forma, conforme Boutinet (2002), principalmente a partir da década de 1990, o termo projeto tem sido uma constante no domínio da educação. Emprega-se a palavra para falar de projeto educativo, projeto pedagógico, projeto curricular, projeto tecnológico, pedagogia do projeto, metodologia de projeto, projeto de pesquisa, entre outros. É uma verdadeira proliferação do uso desse termo no campo educativo. Embora apresentem significados distintos quando aplicados, todos têm em comum a característica de serem um projeto. Boutinet comenta sobre essa difusão da palavra: “Frequentemente, a literatura sobre o projeto no campo educacional dá essa impressão de inconsistência, de utilização mal controlada de um termo escolhido por suas virtudes mágicas” (2002, p. 180). É provável que “virtudes mágicas” esteja se referindo ao fato dos projetos iniciarem por um pensamento, por uma idéia, isto é, algo não concreto, para depois se realizar fisicamente.

Como principal fonte de estudo histórico da palavra “projeto”, no contexto educacional, destaca-se o artigo: *The projet method: its vocational education origin and international development*, publicado, em 1997, pelo professor de educação Michael Knoll, da Universidade de Bayreuth, da Alemanha.

De acordo com o estudo de Knoll (1997), em 1577 foi fundada em Roma a *Accademia di San Luca* onde os arquitetos começaram a se profissionalizar, pois antes eles eram vistos como simples artesãos. A partir de 1596, a *Accademia* passou a promover competições complementares às aulas, visando envolver os alunos em tarefas desafiadoras estimulando o desenvolvimento da criatividade. Com tarefas, prazos, julgamento de estrutura semelhante às competições arquitetônicas modernas, as da *Accademia* baseavam-se em desenhos puramente hipotéticos. A denominação a que estes recebiam, *progetti*, marca a aparição do termo “projeto” no contexto educacional, apesar de ainda não o caracterizar propriamente como método de ensino. A partir do modelo italiano, em 1671, a *Académi Royale d’ Architecture* permitiu aos arquitetos franceses importante contribuição à evolução da idéia de projeto ao colocar como foco da formação dos arquitetos a aprendizagem por projetos. Mas foi só em 1763 que se estabeleceu o projeto como método de ensino academicamente respeitado. No entanto, o ensino por projeto ainda era designado para nomear os desenhos dos alunos que participavam de competições acadêmicas e que gradativamente foram conjugadas ao progresso por mérito acadêmico.

Já no século XIX, a aprendizagem por projetos é transportada da arquitetura para o ensino de engenharia, e da Europa para a América, sofrendo grande influência na forma de utilização e nas justificativas teóricas. Buscava-se a formação do engenheiro que aliasse teoria e prática, permitindo ir do projeto à construção e englobando o ato completo da criação. Neste tipo de formação, idealizado por Stillman H. Robinson, gastava-se muito tempo ao estudo e à pesquisa e também conflitava com a formação do engenheiro científico valorizada em outras instituições. Diante disso, Robinson ficou numa situação de isolamento. Professores da Universidade de Washington propuseram superá-lo e adotaram como solução deslocar o treinamento em habilidades manuais para o nível secundário, onde os alunos trabalhavam em oficinas de carpintaria, tornearia, forja, fundição e maquinaria. Primeiro, realizavam uma série de instruções de como lidar com as ferramentas técnicas. Depois, ao fim de cada unidade de ensino e ano escolar, realizavam, de modo contextualizado, projetos independentes. Esse ciclo de formação, resumido no lema da “instrução à construção”, culminava ao final do terceiro ano em um projeto de graduação. Esse treinamento manual ganhou apoio e

credibilidade em todos os Estados Unidos e foi estendido a toda educação básica e escola secundária, na década de 1890.

Nesse contexto, no final do século XIX e início do século XX, ganhava força um forte movimento reformista que se opunha ao treinamento manual baseado nas exigências do trabalho e do estudo, reclamava atenção para as capacidades e interesse dos alunos, exigia importância às diferenças individuais, entre outras questões. Esse movimento ativista ficou conhecido como Escola Nova. John Dewey, importante filósofo e maior representante do pragmatismo na educação norte-americana, foi o principal expoente desse movimento nos Estados Unidos. Seguindo seus ideais filosóficos e influenciado pelas idéias da Escola Nova, Dewey passou a defender o treinamento baseado nos interesses e na experiência da criança, com igual valorização da criatividade e das habilidades técnicas e a adequação do trabalho aos níveis do desenvolvimento da criança. Esses eram alguns dos pontos de partida do método por projetos que Dewey, de forma experimental, começou a introduzir nas escolas dos Estados Unidos no início do século XX, sendo visto como um método de educação progressista. Portanto, com Dewey, o método por projeto ganha outra amplitude e conotação, pois atende às exigências de uma nova psicologia educacional segundo a qual as crianças, ao invés de aguardarem passivamente os conteúdos, deveriam ser envolvidas em situações de aprendizagem aplicada, para desenvolverem a iniciativa, a criatividade e a capacidade de julgamento. É a partir dessas idéias que o método por projeto começa a se disseminar entre os professores americanos.

Tanto a Escola Nova como a Corrente Filosófica Pragmatista ganharão um destaque especial nos subcapítulos seguintes em função da importância epistemológica que proporcionaram ao método de projeto nos seus primórdios.

Dentre os estudos mais aprofundados referentes a John Dewey, especialmente no que se refere à sua contribuição para o método de projeto, destaca-se o livro: *Introdução ao Estudo da Nova Escola*, de Lourenço Filho, publicado no final da década de 1970. Segundo Lourenço Filho (1978), Dewey valorizou consideravelmente a experiência anterior por que cada indivíduo tenha passado e considerou que a educação tem uma função social e deve promover o sujeito de forma integrada. Para ele, os projetos tinham papel fundamental nas comunidades em miniatura - forma pela qual Dewey via as escolas -, para estabelecer alguns princípios, tais como: da real experiência anterior, da prova final,

da eficácia social e o de que o pensamento se origina de situações-problema. A particularidade do método de projeto está na exigência da solução de um problema como fonte de desafio e desenvolvimento de habilidades construtivas. Dewey não aceitava a educação pela instrução e propunha a educação pela ação. Criticava severamente a educação tradicional¹, principalmente no que se refere à ênfase dada ao intelectualismo² e à memorização. Utilizando as próprias palavras de Dewey, “o ideal não é acumulação de conhecimento, mas o desenvolvimento de capacidades. [...] Aprender envolve um processo ativo de assimilação orgânica, iniciado internamente (1978, p. 46).

Tendo o conceito de experiência como fator central de seus pressupostos, Dewey conclui que educação é vida, não preparação para a vida. Concebe a escola como espaço de produção e reflexão de experiências relevantes de vida social, que permite o desenvolvimento de uma cidadania plena.

Dewey, influenciado pela corrente filosófica pragmatista, entendia que esforço e disciplina são produtos do interesse, ou seja, o interesse não se contrapõe ao esforço, e é com base nos interesses que a experiência toma um valor educativo. Desse pressuposto geral que afirma a inter-relação entre interesse e esforço é que decorreram alguns princípios que merecem ser ressaltados, tendo em vista que os mesmos foram realçados e usados por John Dewey na concepção do método de projeto. De uma forma bem didática, Haidt (1995, p. 213) os esboça:

- A aprendizagem deve realizar-se através da atividade própria do educando;
- O trabalho educativo deve adequar-se aos níveis de desenvolvimento do aluno;
- A educação não é uma mera preparação para uma vida futura, mas é a própria vida. Vida e educação tornam-se a mesma coisa. Por isso, a ação de educar deve estar intimamente relacionada com as atividades da vida real;
- O pensamento é considerado um instrumento de adaptação ou ajustamento individual. Isto significa que o pensamento se origina de uma situação problemática e decorre da necessidade de ajustamento do homem ao ambiente físico ou ao meio social e cultural em que vive;
- É preciso considerar não só o valor prático de nossos atos, mas a sua eficácia na vida social. Nós agimos no meio social fazendo parte de vários grupos, dos

¹ A educação tradicional é descrita com maiores detalhes no subcapítulo 5.5.

² Intelectualismo: Tendência de uma pessoa a dar primazia à inteligência e às faculdades intelectuais, sacrificando as emoções e os instintos; racionalidade (Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, 2001, p. 1630).

quais somos membros. Por isso, é preciso aprender a cooperar e agir em comunidade, somando esforços e tendo em vista o bem comum.

Apesar de Dewey ter sido o grande idealizador do método do projeto, foi seu discípulo e filósofo da educação, William Kilpatrick, que deu um encaminhamento metodológico, sistematizou-o e colaborou significativamente para a popularização do método. Isto ocorreu em 1918, ano em que o método de projeto propagou-se amplamente pelos Estados Unidos. Kilpatrick, aproveitando da análise do pensamento feita por Dewey, imaginou uma forma concreta de ensinar (NÉRICI, 1981).

Em seu livro *The Project Method*, Kilpatrick (1918, *apud* KNOLL, 1997), apóia o conceito de projeto de Dewey, defendendo que as crianças adquiram experiência e conhecimento pela resolução de problemas práticos, em situações sociais. Mas Kilpatrick foi ainda mais fortemente influenciado pela psicologia da aprendizagem de Edward L Thorndike a qual atribui maior chance de repetição a uma ação baseada numa inclinação que busca satisfação do que a uma ação importuna realizada sob coação. Com esta influência Kilpatrick procurou fazer uma utilização mais ampla do termo “projeto” e propôs o conceito de projeto como ato intencional sincero do estudante. Kilpatrick classificava como projeto qualquer atividade desse tipo. Por esta razão Kilpatrick opunha seu conceito de projeto à noção de tarefa que era vista como simples trabalho insosso. Não vinculava o projeto a matérias ou áreas específicas, como treinamento manual ou ocupações construtivas. Ele também dividiu os projetos em quatro fases: intenção, preparação, execução e apreciação.

O conceito de projetos de Kilpatrick despertou a resistência de muitos educadores, em função da exagerada abertura deste conceito amplo de projeto que nem mesmo a ação direta do aluno exigia. Por exemplo, na apresentação de uma peça de teatro por alunos, também os da platéia, desde que se envolvessem sinceramente, eram considerados executantes do projeto. Da mesma forma, o fato de definir o projeto como um empreendimento apenas do aluno, e não uma iniciativa conjunta de professor e alunos, não foi bem aceito. Um dos críticos de Kilpatrick foi o próprio Dewey. Este (*apud* LOURENÇO FILHO, 1978) centrou sua crítica em dois aspectos: não aceitava o projeto como empreendimento apenas do aluno, ressaltando a importância da iniciativa conjunta de professor e aluno; não admitia a

idéia vaga de atividade intencional, valorizando o planejamento e o papel do professor no direcionamento das ações dos alunos.

Com esta visão distinta de Kilpatrick, Dewey juntava-se ao clamor pelo retorno ao conceito tradicional de atividade construtiva e enfatizava ser o projeto apenas um entre muitos métodos de ensino, e não a única saída para a confusão educacional reinante, como julgava Kilpatrick. O movimento crítico teve grande efeito negativo na popularidade do método e gerou um progressivo arrefecimento no uso do conceito amplo, no início da década de 1930. Tempo depois o próprio Kilpatrick terminou fazendo profunda crítica e admitindo o engano de associar a noção provocativa e ambígua de “ato intencional” à abordagem tradicional de projeto.

Foi na década de 1930, de acordo com a pesquisa histórica de Higino (2002), que o método do projeto chegou ao Brasil, sendo introduzido a partir do Movimento da Escola Nova. Anísio Teixeira e Lourenço Filho foram os principais responsáveis pela disseminação das propostas pedagógicas de Dewey e Kilpatrick.

É importante mencionar que a intenção de transformar o aluno de objeto em um sujeito ativo da sua própria formação, como propõem o método de projeto, é mais ou menos contemporânea aos esforços despendidos em contextos diferentes por educadores defensores da Escola Nova, primeiramente C. Freinet, e, depois, também M. Montessori, O. Decroly e A. S. Makarenko. Esses educadores valorizavam a liberdade da criança, suas necessidades de atividades, em suma, a escola ligada à vida (BOUTINET, 2002).

Como foi destacado anteriormente, o método do projeto caiu em desuso, pois, diferentemente de Dewey e Kilpatrick, os pedagogos da Escola Nova quase não recorreram ao conceito de projeto. Outras propostas foram mais utilizadas, entre elas, cita-se como exemplo, a metodologia por resolução de problema. É importante deixar claro que esta metodologia, conforme Nérici (1981, p. 129), “consiste em colocar o educando em uma situação problemática, para que ele dê sugestões de solução, com base em estudos anteriormente efetuados”. Ela se limita a tratar de questões predominantemente intelectuais. Inclusive a própria situação problemática pode ser inventada pelo professor. Enquanto o método por projeto, de acordo com Haidt (1995, p. 213), “se processa a partir de um problema concreto e se efetiva na busca de soluções práticas”. Ressalta-se, portanto no projeto a necessidade de existir uma situação de vida real e a ação dos alunos para resolvê-lo.

Knoll (1997) registra que o método de projeto experimentou notável revalorização na década de 1970, especialmente nos Estados Unidos e nas regiões central e norte da Europa. Também nos anos 80, com o auge do construtivismo³ e com outras mudanças que impactaram na educação, o método do projeto despertou ainda mais interesse. Quem relata as mudanças que repercutiram na educação é Fernando Hernández. Este professor salienta que,

nos anos 80, dois fenômenos se destacam por sua influência na educação escolar. O impacto da denominada revolução cognitiva na forma de entender o ensino e a aprendizagem e as mudanças nas concepções sobre conhecimento e o saber derivado das novas tecnologias de armazenamento, tratamento e distribuição da informação (1998, p. 71).

Hernández ainda acrescenta alguns aspectos relacionados à educação que estavam sendo valorizados na época e que, por sua vez, vieram favorecer mais a inserção dos projetos nas escolas. Um dos aspectos, diz o autor, “tem a ver com a importância que se dá ao contexto de aprendizagem e a situar os conteúdos em relação à cultura na qual se deverá utilizar. O que levou também a estabelecer a importância de ‘situar’ o que se ensina para facilitar a aprendizagem” (1998, p. 72).

Outro aspecto é fruto da pesquisa sociocultural que declarava que a aprendizagem era favorecida pela interação dos alunos com a comunidade e não só entre os alunos (HERNÁNDEZ, 1998).

Não pretendendo estender a lista de acontecimentos que impactaram na educação, mas já mencionando fatos ocorridos na década seguinte de 1990, Hernández (1998) citou a influência das mudanças na noção de inteligência, em particular a noção do psicólogo americano Howard Gardner de Inteligências Múltiplas. Nesta teoria, o autor defende uma visão pluralista da mente, de forma que cada pessoa é um sujeito ímpar e tem forças cognitivas diferentes, aprende de

³ “Corrente educacional apoiada no princípio de que o conhecimento não é ensinado, mas sim estimulado a partir de experiências que desenvolvem diferentes inteligências. É o nome pelo qual se tornou conhecida a linha pedagógica que propõe que o aluno participe ativamente de seu aprendizado, mediante a experimentação, pesquisa em grupo, estímulo à dúvida, uso de habilidades operatórias diferentes, desenvolvimento do raciocínio e outros procedimentos. Rejeita a apresentação de conhecimentos prontos ao aluno, e o termo construtivismo indica que uma pessoa aprende de maneira significativa quando torna parte de forma direta na construção do conhecimento que adquire. Enfatiza a importância do erro não como um tropeço, mas como verdadeiro trampolim na rota da aprendizagem e condena a rigidez do discurso do professor, as avaliações padronizadas e a utilização de material didático estranho ao universo pessoal do aluno” (ANTUNES, 2001, p. 98).

forma e estilo diferentes de outros sujeitos e afirma que todas as inteligências poderão e deverão ser desenvolvidas (GARDNER, 1995).

Levando em considerações os acontecimentos mencionados, mas ciente que eles não esgotam as mudanças, as contestações e os modismos que ocorreram nos anos 80 e 90, Hernández percebeu que

o conteúdo das disciplinas necessita ser configurado e apresentado por meio de uma variedade de linguagens (verbal, escrita, gráfica, audiovisual) para abrir aos estudantes os processos de pensamento de ordem superior necessários para que compreendam e apliquem o conhecimento a outras realidades. Mediante essa conexão, podem vislumbrar relações conceituais entre as matérias curriculares e ter a oportunidade de transferir a outros contextos. Dessa maneira a aprendizagem não se contempla como uma seqüência de passos para alcançar uma meta na qual se acumula informação, mas sim como um processo complexo mediante o qual o conhecimento se rodeia e situa para aprendê-lo (1998, p. 72).

Essa percepção das novas necessidades educacionais, das mudanças nas concepções sobre o conhecimento, na maneira de ensinar e de aprender, da importância da contextualização dos conteúdos, como também, da conexão entre eles e da aproximação da escola com a comunidade não conflitaram⁴ com a proposta do trabalho por projetos. Em suma, são novas realidades e contextos que foram influenciando diversos autores a re-interpretar⁵ o método de projeto.

1.2 A Corrente Pragmatista

É importante discorrer brevemente sobre a escola filosófica conhecida como Pragmatismo tendo em vista a grande influência que ela teve nas idéias do idealizador dos projetos na educação que foi John Dewey. Busca-se com isso identificar os pressupostos filosóficos da educação por projetos.

O pragmatismo é de origem norte-americana, tendo surgido no fim do século XIX. Charles Sanders Peirce (cultor de estudos lógicos) e William James (psicólogo) foram os seus criadores (LOURENÇO FILHO, 1978).

Conforme Lourenço Filho (1978, p. 236), “o pragmatismo se caracteriza como uma filosofia geral da ação, fundada no exame da experiência humana”. Ela é

⁴ No capítulo sobre a metodologia de projeto essas colocações ficarão evidenciadas.

⁵ Os principais fatores responsáveis pela re-interpretação do método por projeto serão explorados com maiores detalhes no capítulo 2.

identificada pela descrença no determinismo e pela crença de que só a ação do homem pode alterar os limites da condição humana. Dava, portanto, grande valor ao estudo da ação, da experiência, como também, dos impulsos e motivos das ações do homem.

Os pragmáticos “admitem que o conhecimento não é jamais gratuito, mas sempre interessado nos fins a quem possa conduzir, só por eles podendo ser aferido ou validado” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 236). Dentro deste entendimento também, é dito pelos pragmáticos que os pensamentos não se formam isolados da ação. É preciso agir para pensar, e o próprio pensamento é uma ação reduzida. Deslocando essas idéias para a educação, encontramos nas palavras de Lourenço Filho uma relevante colaboração.

A conseqüência mais ampla do pensamento pragmático na educação, é que as atividades da aprendizagem não deverão desligar o plano da ação do plano do pensamento. Agir e pensar, formular idéias e operar em consonância com elas, são duas fases de um mesmo processo que não deve ser fracionado. [...] Uma situação completa de aprendizagem exigirá sempre uma concepção, um planejamento, uma execução e apreciação final dos resultados da ação (1978, p. 238).

Tem-se aí um dos princípios que nortearam o método do projeto. Diante do entendimento de que o pensamento se origina de uma ação, o ponto de partida para a educação será uma ação problemática. A partir de um problema, o educando aprenderá fazendo, vivenciando, tomando atitudes diante dos fatos, construindo conceitos e novas informações, ou seja, o aluno estará envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção do conhecimento estará integrado às práticas vividas oriundas de um problema que tenta resolver. Também pode-se perceber que educar requer passar por algumas etapas que vão desde a concepção de um projeto, por exemplo, até a sua conclusão.

1.3 A Escola Nova

Da mesma forma que o movimento pragmatista, a Escola Nova também é responsável por muitos princípios que foram utilizados no desenvolvimento do método por projeto. Vale, portanto, fazer uma breve introdução sobre o respectivo

movimento com o intuito de identificar alguns pressupostos teóricos do método de projeto.

A Escola Nova destacou-se por sua reação à educação tradicional baseada na transmissão de conteúdos descontextualizados, sem significado para a vida dos alunos. Esse movimento, que representou um esforço de renovação educacional segundo Haidt (1995, p. 29), “tinha por base os estudos realizados pelas ciências do comportamento que vinham se afirmando”. De acordo com Lourenço Filho, a Escola Nova,

não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais do ensino. Inicialmente, esses princípios derivam de uma nova compreensão de necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da psicologia. Mas alargaram-se depois, relacionando-se com outros muitos numerosos, relativos às funções da escola em face de novas exigências, derivadas de mudanças da vida social (1978, p. 17).

Ainda comentando sobre o surgimento da Escola Nova, datado no final do século XIX, Haidt (1995) diz que o contexto histórico-social deste movimento foi marcado por transformações na vida econômica, política e social, tanto na Europa, de onde surgiu, como também nos Estados Unidos, país no qual a Escola Nova se propagou logo em seguida e de lá se espalhou para os demais países do continente americano. Era uma época em que,

a industrialização intensificava-se, deslocando do campo para as cidades um grande contingente de população que engrossava as fileiras das classes operárias emergente; a burguesia industrial firmava-se e difundiam-se as idéias liberais. Com o aumento da clientela escolar, os serviços públicos de educação expandiram-se. Aumentava a consciência dos objetivos sociais da escola e o ensino passava a ser visto como um instrumento de construção política e social. Daí a necessidade de rever os fundamentos e as formas de organização da ação educativa (HAIDT, 1995, p. 30).

Como principais precursores destacam-se os educadores Ovide Decroly e Celestin Freinet, na França, Maria Montessori, na Itália, John Dewey e seu discípulo Willian Kilpatrick, nos Estados Unidos. Na obra de Lourenço Filho (1978)

aparece referência a Rousseau como o ideário do movimento da Escola Nova. Também é feita alusão aos educadores do século XVIII, como o suíço Johann Pestalozzi e o alemão Friedrich Fröbel, que apontaram a necessidade de uma educação voltada para os interesses e necessidades infantis. Desses e de outros autores foram resgatados e valorizados alguns princípios que se fizeram presentes na metodologia de projeto.

Para entender um pouco mais as concepções referentes à Escola Nova, se dará destaque aos ideários de Dewey sobre a educação, e que conseqüentemente os postulava em defesa a este movimento, e paralelamente, utilizou-os na formulação do método por projeto.

No final do século XIX e início do século XX, na Europa e nos Estados Unidos, acentuavam-se os conflitos sociais em decorrência das sucessivas crises econômicas. Dewey entendia que a educação era a alavanca principal para o desenvolvimento cultural da sociedade.

De acordo com os estudos de Galiani (2004, p. 61), a intenção de Dewey “era que a escola criasse condições para que todos, indistintamente de sua classe social, participassem de modo eficaz na vida social”. Caberia então às escolas o papel de diminuir as diferenças sociais através de uma oportunidade a todos.

No entendimento de Dewey, “a educação nos moldes tradicionais [...] foi utilizada como um meio para diferenciar os indivíduos e de reproduzir as iniquidades” (*apud*, GALIANI, 2004, p. 62). A escola, com o objetivo de formar mão-de-obra qualificada para as indústrias, representava na época um espaço de preparação, formação e controle. Havia uma extrema valorização dos conteúdos e um sistema rígido de disciplina. No entendimento de muitos educadores defensores da Escola Nova, entre eles Dewey, “a democracia necessitava de um sistema educacional que fosse além da memorização de fatos e da passividade” (GALIANI, 2004, p. 62). Não se admitia mais o ensino onde o educador exerce uma ação formadora e modeladora do aluno, considerando-o como um objeto, e que este passivamente anotava as explicações do professor.

Na educação tradicional, o aluno recebia tudo pronto e não era incentivado a problematizar e muito menos questionar e tampouco fazer relação do que aprendia com o que já conhecia. Visando alterar esta situação, Dewey propunha uma educação ativa onde a ênfase era dada aos “métodos ativos de ensino-aprendizagem, à liberdade da criança, ao interesse do educando, aos trabalhos em

grupo e a prática de trabalhos manuais na escola” (*apud*, GILIANI, 2004, p. 63). Visava-se, portanto, o ensino centrado no sujeito, levando em consideração os interesses dos alunos e provocando experiências de aprendizagem. Explorando um pouco mais esta questão referente ao educando, Behrens menciona que,

os princípios da Escola Nova recomendam respeito à personalidade do educando, às diferenças individuais e valoriza a unicidade do indivíduo. Apregoa que cada aluno precisa se desenvolver segundo suas próprias capacidades e recursos em função da sua ação e esforço individual (2005, p. 46).

Embora o aluno seja visto em sua individualidade, a Escola Nova valoriza os trabalhos de grupo. Quanto ao professor, este atuava mais como um facilitador de aprendizagem, devendo auxiliar o desenvolvimento do aluno.

A Escola Nova, pelas propostas de Dewey era visivelmente marcada pela valorização da democracia e pela crença na mudança social via educação.

Por fim, novamente se fará uso da praticidade didática para apresentar, em forma de lista, os principais pressupostos pedagógicos e princípios didáticos preconizados pelo movimento da Escola Nova. Esta lista foi feita por Haidt (1995, p. 31).

- A pedagogia e a didática devem desprender-se do empirismo e da rotina, adotando uma atitude crítica e dinâmica de investigação e reflexão constantes, no sentido de aprimorar sua prática, tanto no que concerne a seus fins como a seus meios.
- O processo pedagógico e o trabalho didático devem basear-se nos estudos realizados pelas ciências do comportamento, aplicando na prática as contribuições da Biologia, da Sociologia e, principalmente, da Psicologia.
- A educação, em geral, e o ensino, em particular, devem respeitar as diferenças individuais e os estágios do desenvolvimento infantil, em seus aspectos físico, cognitivo, afetivo e social.
- A aprendizagem é um processo dinâmico, que depende da atividade mental do educando e que se dá por meio da mobilização de seus esquemas de pensamento. Por isso, o ensino deve apelar para a atividade mental do aluno, levando-o a observar, manipular, perguntar, experimentar, trabalhar, construir,

pensar e resolver situações problemáticas. Enquanto na escola tradicional a atitude do aluno era de imobilidade, passividade e receptividade, na Escola Nova sua atitude é de participação ativa e dinâmica. A Escola Nova preconiza o uso de métodos ativos de ensino-aprendizagem.

- O ensino deve concentrar-se no educando, preocupando-se mais em desenvolver seus processos mentais de pensamento (observação, proposição e comprovação de hipóteses, espírito crítico, capacidade de analisar e julgar etc.) do que acumular conhecimentos memorizados e sem ligação com a realidade do aluno. É através da ativação dos processos mentais que o educando chega à auto-estruturação de conhecimentos significativos.
- Para realizar um trabalho mais efetivo, a escola deve adaptar-se à comunidade e levar em conta as condições de vida social e cultural dos alunos, pois o desenvolvimento humano é influenciado por fatores ambientais e sociais.

Apesar de as intenções dos educadores que defendiam a Escola Nova serem boas, segundo Behrens

o ideário escolanovista foi difundido junto aos educadores, mas cabe ressaltar que os pressupostos da Escola Nova foram incorporados pelas escolas experimentais ou em escolas muito bem equipadas destinadas à elite. Na realidade houve dificuldade de implementação dessa tendência em larga escala nas instituições de ensino pela falta de equipamento, laboratório e, principalmente, pela falta de preparo do professor para assumir a nova postura. Embora no interior da escola continuasse a proclamação dos procedimentos escolanovistas e democráticos, os professores, em geral, não abdicavam do ensino tradicional (2005, p. 47).

Outra ressalva que se faz à Escola Nova é que mesmo havendo uma preocupação com a inserção do aluno no processo de aprendizagem, houve “uma falta de atenção aos conteúdos dos currículos escolares, comprometendo, assim, a formação cidadã e democrática de caráter universal” (SANTOS, 2006, p. 24). Isto que dizer que, na prática dos professores, prevaleceu uma preocupação de como aplicar o método ativo, em detrimento aos conteúdos escolares. Explorando um pouco mais essa questão, esta mesma autora diz que a nova postura dos alunos em sala de aula, na qual o educando emitia opiniões, conhecimentos próprios e manifestava gostos e preferências para trabalhar com certos conteúdos, fez com que os professores levassem essas questões ao extremo. O resultado é que os

professores deixaram de se preocupar com o conhecimento científico a ser divulgado e desenvolvido na escola (SANTOS, 2006).

2 AS TRANSFORMAÇÕES DA SOCIEDADE E OS PARADIGMAS DA CIÊNCIA

Ainda que se tenha comentado brevemente sobre algumas mudanças ocorridas na década de 1980 e no início dos anos 90 e suas implicações no método de projeto, a ênfase maior foi dada sobre os precursores do método, como também, ao movimento escolanovista e à corrente pragmatista que os fundamentaram. O que se percebe agora no século XXI é uma re-interpretação do método por projeto causado pelas transformações da sociedade e pela mudança dos paradigmas da ciência que vieram atingir a educação.

Para compreender melhor as novas necessidades deste século que incitaram os educadores a re-significar o método por projeto, foi dado um destaque maior aos trabalhos de duas pesquisadoras brasileiras, Marilda Behrens (2005, 2006) e Gisele dos Santos (2006). Pretendendo mostrar a culminância do método de projeto na educação contemporânea, como também, fundamentá-lo dentro do novo paradigma da ciência, essas pesquisadoras, primeiramente, julgaram necessário entender as origens das mudanças. Dessa forma, a seqüência das temáticas tratadas neste capítulo, seguiram a lógica de raciocínio das pesquisadoras, assim como, suas obras foram as principais referências utilizadas.

2.1 A Crise do Paradigma Newtoniano-Cartesiano

O paradigma newtoniano cartesiano originou-se a partir da rejeição das concepções aristotélicas⁶ de ciência que perdurava há mais de dois séculos. Tais objeções foram feitas principalmente por Galileu e Bacon, os quais introduziram a experimentação científica que modificou significativamente a compreensão e concepção teórica de mundo, de ciência, de verdade, de conhecimento e método (KÖCHE, 2000).

Bacon preocupou-se com a eficácia da investigação científica. Exigia uma observação sistemática e experimental da natureza. Seu novo caminho de fazer ciência era o da indução experimental. No entanto, seus experimentos não tinham controle quantitativo e de mensuração. Foi Galileu que introduziu a matemática e a geometria como linguagens da ciência reconhecendo a relevância do teste

⁶ Segundo Köche “A ciência aristotélica descreve os fenômenos utilizando conceitos que contêm suas características empíricas. Não pressupõe uma relação quantitativa entre as propriedades dos fenômenos. É antimatemática, pois os fatos qualitativos apenas podem ser determinados pela experiência e pela percepção sensível e não por uma abstração geométrica” (1997, p. 47).

quantitativo-experimental para avaliar a veracidade das hipóteses e estipular a chamada verdade científica. Desta forma, “o critério da verdade, para Galileu, passaria a ser o da correspondência entre o conteúdo dos enunciados e a evidência dos fatos, avaliada pelo método científico experimental” (KÖCHE, 2000, p. 39). Ainda conforme este autor, “ao homem competiria, com sua razão, teorizar e construir a interpretação matemática do real e à natureza caberia responder se concordava ou não com o modelo sugerido” (2000, p. 40). Por essa mudança radical na forma de produzir e justificar o conhecimento científico, Galileu foi o principal responsável pela revolução científica moderna (KÖCHE, 1997). Com relação à visão de universo, conforme Köche (1997, p. 52), Galileu o interpretava como um “mundo aberto, mecânico, determinista, geométrico e quantitativo”.

Os pressupostos científicos enunciados por Galileu, conforme Behrens (2005), influenciaram mais tarde René Descartes, que apresentou em seu livro “Discurso do Método” algumas questões que fundamentaram a verdade científica até o século XX. Behrens sintetiza as principais idéias de Descartes.

Jamais acolher alguma coisa como verdade sem evidências concretas; dividir cada um dos conceitos em tantas parcelas quanto possível para resolvê-las; partir da ordem dos conceitos mais simples para os mais complexos para conduzir degrau a degrau o conhecimento e buscar em toda parte enumerações tão completas e revisões gerais, que provocasse a certeza de nada omitir (2005, p. 19).

Este pensamento cartesiano levou a comunidade científica a uma mentalidade reducionista e a possuir uma visão fragmentada da realidade.

Junto com Galileu e Descartes, outros matemáticos e engenheiros como Copérnico, Kepler e Newton consolidaram uma concepção mecanicista e determinista do universo (KÖCHE, 1997). A ciência moderna que eles inauguraram, segundo Köche,

parte do princípio de que o universo teve um grande engenheiro e arquiteto - Deus - que o criou como uma máquina perfeita, dotada de *leis* precisas que comandam seus movimentos, que podem ser descobertas utilizando-se procedimentos experimentais e matemáticos (2000, p. 41).

O procedimento do experimento científico – o método científico, começou a ser adotado pelo homem como modelo de acesso à realidade. Tal modelo “estipula critérios para julgar quando esse acesso é realmente alcançado e quando não” (KÖCHE, 2000, p. 42). Para Newton, toda hipótese deveria ser extraída da experiência pela indução, sem haver, portanto, interferência da especulação hipotética. O método experimental é considerado então, o ideal para submeter à prova as hipóteses científicas. (KÖCHE, 2000). A física newtoniana começou a proporcionar um conhecimento confirmado, inquestionável, fundamentado nos fatos e não na subjetividade humana, e que funcionava com um espelho fiel da realidade. Este paradigma newtoniano “impregnado pelo indutivismo e empirismo, gerou uma cega confiabilidade na ciência, sem dúvida alguma, sustentada na certeza e exatidão dos resultados das teorias obtidas por um procedimento julgado perfeito” (KÖCHE, 1997 p. 57). Esse novo paradigma depois passou a ser racionalmente justificado por Kant que, na sua *Crítica da razão pura* (1787), fundamentou a crença neste método científico-experimental indutivo de fazer ciência. Ao não se admitir outras formas válidas de se atingir o saber, exceto por este método, o dogmatismo se faz presente dentro deste paradigma. Outra característica era que o progresso passou a ser feito com base na acumulação das certezas estabelecidas pela ciência. Como diz Köche (1997, p. 58), “o crescimento da ciência seria acumulativo, através da superposição de verdades demonstradas pelas provas fatuais geradas pelas observações particulares e pelos experimentos”.

A aceitação deste método, durante três séculos, teve grande sucesso a ponto de este passar “a ser o modelo ideal que deveria ser copiado por todas as outras áreas de conhecimento” (KÖCHE, 1997, p. 57).

Fundamentada nos pressupostos do pensamento newtoniano-cartesiano, a educação foi contaminada pelos pensamentos racionais, fragmentados e reducionistas. De uma forma geral, as práticas pedagógicas, influenciadas por uma visão conservadora, caracterizaram-se pela reprodução do conhecimento, onde se dava ênfase na repetição, na memorização e na cópia (BEHRENS, 2005).

Falando de forma mais direta sobre os impactos nas universidades, Behrens aponta que

a forte influencia do pensamento newtoniano-cartesiano fragmentou o saber e repartiu o todo, dividiu os cursos em disciplinas estanques, em períodos e séries. Levou as universidades a se organizarem dividindo a Ciência em centros, departamentos, divisões e seções (2005, p. 22).

Repercutindo os impactos na educação, Gisele dos Santos colabora dizendo que a fragmentação do conhecimento,

levou docentes e alunos a considerarem o conhecimento repassado como verdade. Dessa forma, os professores utilizavam metodologias que se fundamentavam na cópia e na imitação como práticas. A memorização dos conteúdos apresentados se tornou imprescindível ao aprendizado, por isso a necessidade de realizar atividades repetidas e, na maioria das vezes, sem qualquer significado ao estudante (2006, p. 16).

O conhecimento, ao ser dividido e fragmentado isolou, o homem das emoções, uma vez que, só a razão era valorizada e desta as emoções não faziam parte. Era a separação do racional com o emocional. Cabia às escolas o desenvolvimento único da razão enquanto as emoções foram designadas como responsabilidade das famílias. Razão e sentimento eram coisas separadas, assim como corpo e mente. Dessa forma, em nome do racionalismo, as escolas deixaram de contemplar sentimentos como: a solidariedade, a humanidade, a sensibilidade, o afeto, o amor e o espírito de ajuda mútua (BEHRENS, 2005).

Sobre essas separações, Cardoso comenta. “Em resumo, o paradigma cartesiano-newtoniano orienta o saber e a ação propriamente pela razão e pela experimentação, revelando assim o culto do intelecto e o exílio do coração” (1995, p. 31).

Essa frieza da racionalidade e da objetividade científica foi bastante questionada por autores como Paulo Freire, Fritjof Capra, Boaventura dos Santos, entre outros. Moraes expressou suas críticas de forma contundente. “Precisamos fugir do modelo cartesiano-newtoniano fechado, fragmentado, autoritário, desconectado do contexto, que concebe o sistema educacional e o ser humano como máquinas que reagem a estímulos externos” (1997, p. 54). Esses aspectos apontados, juntamente com a grande evolução que estava ocorrendo no interior da própria física, onde se descobrem fatos que contradizem as idéias newtonianas e começam

a aparecer novas pesquisas e teorias, foram fatores que colaboraram para a crise do paradigma newtoniano-cartesiano no final do século XIX. Entre as teorias contrárias ao dogmatismo e a certeza da ciência, pode-se apontar como uma das pioneiras, conforme Köche (1997), as teorias⁷ do francês Pierre Duhem. Também são destacadas naquele final de século as teorias de Poisson, Laplace, Àmpere, a ótica de Young e Fresnel, a termodinâmica, a eletricidade e o atomismo.

É importante destacar no encerramento desta sessão que o paradigma newtoniano-cartesiano, na visão de Cardoso (1995, p. 31), “não se caracterizou como um erro de percurso histórico, mas uma trajetória necessária ao processo evolutivo do pensamento humano”. A partir dos referenciais desse paradigma, a ciência legitimou a sua eficiência operatória e o seu poder em manipular o mundo mediante a técnica, que por sua vez, serviu de base para o crescimento das indústrias e para a revolução industrial.

Valendo da colaboração de alguns autores⁸ que trataram sobre a questão do termo paradigma, Santos compilou algumas concepções e disse que, “os paradigmas funcionam como filtros para entender as mudanças do mundo e como fios condutores para os homens atuarem no universo e, por sua vez, buscarem sua manutenção ou sua transformação” (2006, p. 19). Isso reflete, em certo ponto, a colocação de Assmann que disse que, “todo paradigma tem um caráter histórico relativo ao tipo de perguntas que a humanidade é capaz de se colocar-se na época histórica em questão” (1998, p. 91).

Importante ressaltar que neste processo de transição sempre há uma resistência de cientistas e intelectuais devido à contestação e a derrubada de alguns pilares de sustentação dos seus pensamentos. Manifestações de repúdio sobre as

⁷ De uma forma geral e bem resumida, pode-se dizer que as teorias de Duhem estão “relacionadas à rejeição da indução e do método newtoniano, à negação do caráter essencialista das teorias físicas, à não aceitação do experimento crucial, à inversão da base epistemológica, ao contínuismo histórico na evolução da ciência e ao holismo teórico” (KÖCHE, 2000, p. 56).

⁸ Para Thomas Kuhn um paradigma é “a constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica” (1994, p. 225).

Para Maria Cândida Moraes “paradigma refere-se a modelo, padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade” (1997, p. 31).

Fritjof Capra define paradigma como “uma constelação de concepções, de valores, de percepções e de práticas compartilhadas por uma comunidade, que dá forma a uma visão particular da realidade, a qual constitui a base da maneira como a comunidade se organiza” (2004, p. 25).

Para Edgar Morin “um paradigma comporta um certo número de relações lógicas, bem precisas, entre conceitos; noções básicas que governam todo o discurso (1996, p. 287).

Clodoaldo Cardoso entende o conceito de paradigma “como um modelo de pensar e ser capaz de engendrar determinadas teorias e linhas de pensamento dando certa homogeneidade a um modo de o homem ser no mundo, nos diversos momentos históricos” (1995, p. 17).

novas concepções que surgem são, portanto, normais e fazem partes das turbulências que ocorrem nos momentos de transição. Certo também é que as transformações vão influenciar significativamente a sociedade e a educação.

2.2 Rompendo com o Paradigma Newtoniano-Cartesiano

De acordo com Behrens, “a ruptura de um paradigma decorre da existência de um conjunto de problemas, para os quais os pressupostos vigentes na ciência não conseguem soluções” (2005, p. 29). No começo do século XX, inicia-se um processo de novas soluções, novos debates, novas idéias, novas buscas, com base em novos fundamentos e conceitos. São pensamentos diferentes que começam a aparecer, decorrentes da insatisfação dos modelos newtoniano-cartesiano de explicação. O que estava ocorrendo era uma transformação no processo e na maneira de compreender o mundo (MORAES, 1997). Isto muito se deve a revolução epistemológica que modificou a forma de compreender a ciência a partir da forma de como ela é feita. E como já mencionado, o físico e epistemólogo Pierre Duhem foi um dos primeiros a denunciar a ruptura com o método newtoniano ao questionar os fundamentos epistemológicos do positivismo newtoniano. Com seus trabalhos científicos Duhem retira os fundamentos que permitiam aceitar racionalmente a física como a ciência possuidora do verdadeiro conhecimento do real. Boa parte dos estudos de Duhem “concentrou-se nos elementos constituintes do processo da produção científica, isto é, na análise do que é feito quando o cientista investiga e constrói a solução de um problema” (KÖCHE, 2000, p. 224). A epistemologia de Duhem apontou a falibilidade da ciência física e mostrou que a racionalidade científica não se sustenta mais no método científico. “Isso, contudo, não fundamenta uma postura cética em relação à ciência, mas uma postura não dogmática, uma postura falibilista, oposta ao realismo simplista e ingênuo dos séculos XVIII e XIX” (KÖCHE, 2000, p. 213). Trata-se de uma reação de rejeição aos fundamentos epistemológicos que sustentavam o positivismo indutivista do paradigma newtoniano que se orientava por critérios abstratos e apriorísticos. Conforme o estudo de Köche,

ao contrário dos indutivistas, que erroneamente pensavam acessar os fatos sem intermediação das teorias, para Duhem deve-se buscar construir esses referenciais teóricos, para que possam auxiliar na delimitação precisa do problema investigado, na construção das hipóteses, instrumentos e procedimentos de observação e interpretação dos dados (2000, p. 228).

Entende-se deste modo que a teoria é a condição prévia e orientadora para a realização de um teste experimental. Ou como diz Köche (2000, p. 212), “A teoria impregna todo o processo de investigação, pondo por terra a pretensão objetivista da ciência newtoniana calcada na concepção do método científico”.

A partir dessa contribuição de Duhem e de outros epistemólogos, a ruptura do paradigma newtoniano começa ocorrer sendo posteriormente rejeitado também por outras teorias inovadoras da ciência.

Para Moraes (1997), a partir de 1900, com advento da mecânica quântica introduzida por Max Planck, levantou-se uma série de questões concernentes aos problemas estritamente físicos e também os relacionados ao método das ciências naturais exatas, à natureza da matéria e aos problemas de natureza epistemológica.

Mas foi Einstein, em 1905, quem deu a principal contribuição para uma nova concepção de ciência a partir das suas teorias da relatividade restrita e da relatividade geral. Aliados à teoria quântica e da relatividade, que provocaram grande impacto na ciência, outros estudos, desenvolvidos nas três primeiras décadas do século XX, trouxeram relevantes contribuições. Podem-se destacar, de acordo com Köche (1997, p. 59), algumas teorias como, “o princípio da complementaridade de Bohr (1913), o novo modelo de átomo idealizado por Schrödinger (1926), o princípio da incerteza de Heisenberg (1927)”. Com esses cientistas e tantos outros, “quebrou-se o mito da objetividade pura, isenta de influências das idéias pessoais dos pesquisadores. Demonstrou-se que, mais do que uma simples descrição da realidade, a ciência é a proposta de uma interpretação” (KÖCHE, 1997, p. 60).

Detalhando de uma forma resumida algumas dessas contribuições, pode-se dizer que com a teoria da relatividade de Einstein, os conceitos tradicionais de espaço e de tempo absoluto foram contestados. O Mundo passou a ser concebido em termos de movimento, fluxo de energia e processo de mudança. Da física quântica ficou o entendimento de que o universo é uma totalidade indivisa onde existe uma teia de conexões que conectam suas partes. Da mecânica quântica ficou comprovado que o ato de observação altera a natureza do objeto. Isso significa que o conhecimento do objeto depende do que ocorre dentro do sujeito, o que levou os cientistas a crerem que cada indivíduo organiza sua própria experiência. A constatação anterior feita pelas experiências de Neils Bohr levou outro pesquisador, o físico alemão Heisenberger, a formular o princípio de indeterminação, que afirma

que no universo quântico, os fenômenos são probabilísticos, não podendo estabelecer neles uma relação determinista de causalidade (MORAES, 1997).

Nos domínios da química e a da biologia o cientista russo Ilya Prigogine trouxe uma grande contribuição, a partir da década de 1970, através da sua teoria das estruturas dissipativas e pelo princípio da ordem por meio das flutuações. Além de pluralista, sua teoria trouxe a percepção de que,

em vez da eternidade, temos a história, no lugar do mecanicismo, temos a interpretação, a interconexão, a espontaneidade e a auto-organização. [...] Em vez da “ordem” no universo, temos a “desordem” crescente, a criatividade e o acidente. No lugar da estabilidade e do determinismo, encontramos a instabilidade, as flutuações e as bifurcações (MORAES, 1997, p. 68).

De significativa contribuição para a construção de um novo paradigma da ciência também aparece o pensamento sistêmico influenciado pelos pressupostos da física quântica. Este pensamento tem uma concepção basicamente holística e conforme Cardoso (1995, p. 49), “baseia-se num princípio fundamental simples: todos os fenômenos do universo estão intrinsecamente relacionados”. Em outras palavras, este mesmo autor escreve. “O todo está em cada uma das partes e, ao mesmo tempo, o todo é quantitativamente diferente do que a soma das partes” (1995, p. 49). E de acordo com Behrens (2005, p. 33), “o grande impacto do pensamento sistêmico foi o de que as propriedades das partes podem ser entendidas apenas a partir da organização do todo”.

Portanto, a partir dessas teorias, o mundo passa a ser concebido em termos de “conexão, inter-relações, teias, movimentos, fluxo de energia, em redes interconectadas, e em constante processo de mudança e transformação” (BEHRENS, 2005, p. 34). O que tem em comum essas teorias é a superação do pensamento mecanicista e a valorização do pensamento sistêmico e contextualizado que priorize o todo. E o desafio comum, a busca pela superação da reprodução para a produção do conhecimento.

O que vai se observar no final do século XX é a evolução da sociedade de produção de massa para a designada sociedade do conhecimento. Esta, pela sua

importância atual que repercutirá também na educação e pela influência causada na vida de grande parte da população global, merece uma breve explanação.

Alvin Toffler foi o criador da expressão sociedade do conhecimento. Este autor em seu livro, "A terceira onda", identificou três grandes mudanças econômicas vividas pelo homem. A primeira vivenciada no século XIX foi à revolução agrícola; a segunda, do século XX, a revolução industrial; a terceira, deste século XXI, a revolução do conhecimento. Em nossa era, o conhecimento, segundo Toffler (1995), tornou-se o recurso essencial da economia. Isso, porém não significa que os fatores clássicos de produção como terras, máquinas, energias desapareceram, mas sim que se tornaram secundários. Na sociedade do conhecimento os ativos intangíveis como o capital humano⁹ ganham importância. O conhecimento assume importância do principal recurso econômico e a riqueza construída pela sociedade passa a ser produto do conhecimento.

O conhecimento é caracterizado pela capacidade de agir. Quando uma pessoa dá sentido a uma informação, conseguindo aplicá-la, ele a transforma em conhecimento. Dentro deste entendimento, a diferença entre informação e conhecimento está nas pessoas porque estas possuem experiências, valores, crenças, competências que as ajudam a discernir e julgar o uso apropriado da informação. A informação que pode ser encontrada em diversos objetos como jornais, revistas, livros, cds, torna-se inútil sem o conhecimento do ser humano para aplicá-la de forma produtiva e significativa. O conhecimento também se caracteriza por ser dinâmico, porque está sempre em constante mutação, por ser humanístico porque ele está nas pessoas e por ser contextual, pois deve ser aplicado conforme o contexto, não sendo necessariamente aplicado em qualquer momento.

No entanto, esta nova forma de capital sofre defasagem com muita rapidez em função da incrível velocidade com que o conhecimento e a tecnologia se tornam obsoletos, sem falar na ininterrupta quantidade de informações que são produzidas diariamente. Em vista disso é dado ainda mais valor ao aprendizado contínuo, e fica fácil identificar a sociedade do conhecimento como grande produtora e usuária de informações. De acordo com Behrens (2005), torna-se impossível o ser humano absorver e assimilar todas as informações produzidas.

⁹ O Capital humano segundo Dolabela, "diz respeito ao desenvolvimento das potencialidades humanas. Na nossa época, significa a capacidade de gerar conhecimento, inovar, transformar conhecimento em riqueza" (2003, p. 49).

Outra característica da sociedade do conhecimento comentada por Toffler (1995), é a desmassificação da produção, da distribuição, da diversão, da educação, pelo predomínio da diversificação. A individualidade passa a ser estimulada, isto é, a massificação cede lugar à personalização.

É preciso que se ressalte que a sociedade do conhecimento é consequência dos avanços das tecnologias, da informática, das redes de comunicação interativas, da explosão de informações, que por sua vez, tem provocado uma grande mudança na relação das pessoas com o saber afetando assim as bases culturais da humanidade (BEHRENS, 2005). Levando em consideração a questão dos avanços tecnológicos e ratificando a importância do conhecimento, Machado diz que, “Com a emergência das novas tecnologias informacionais, o conhecimento passou a ocupar o centro das atenções, tornando-se o principal fator de produção” (2001, p. 15).

Dentro deste contexto, fica fácil perceber que a visão newtoniana-cartesiana não dava mais conta de atender as exigências da sociedade do conhecimento. Por esta razão é que foi necessário buscar, nas teorias lançadas a partir do século XX, novas abordagens, novas concepções para fazer frente às transformações sociais.

Há que se dizer, de acordo com Silva, Raymundo e Behrens (2002, p. 90) que, “embora os cientistas proponham a superação do paradigma newtoniano-cartesiano desde o início do século XX, [...] só nas últimas décadas do século XX a educação apresenta um forte movimento de mudança”. Isso tudo levou a um profundo repensar na sociedade e na educação. Profissionais de várias áreas passaram a buscar a influência de um novo paradigma no processo educativo, nas propostas pedagógicas, no fazer do docente e nas obrigações dos alunos. O que se visava, conforme Santos (1997, p. 18), era “um novo modelo educacional, capaz de gerar novos ambientes de aprendizagem, que deixasse de ver o conhecimento de uma perspectiva fragmentada, estática, e o reconhecesse como um processo em construção”.

De uma forma geral, sem fazer maiores aprofundamentos, mas levando em consideração as idéias presentes nas teorias apresentadas, Santos aponta alguns norteamentos para a educação do século XXI.

A prática docente com visão inovadora precisa contemplar o espírito crítico frente à realidade circundante e com preparo para atuar como profissional ético e cidadão consciente, que tem como missão maior a busca da

transformação da sociedade. [...] Professores e alunos, na realidade, precisam ultrapassar a reprodução do conhecimento, bem como as metodologias mecanicistas e fragmentadas, utilizadas ainda no processo de ensino, para que juntos, possam produzir um conhecimento mais significativo. [...] A escola precisa oferecer um ambiente significativo, um lugar rico em recursos e atividades educativas que conduzam à aprendizagem efetiva (2006, p. 32).

Vê-se, portanto, que no início do século XXI são exigidos novos caminhos para a educação, assim como se buscam referenciais teórico-práticos que subsidiem metodologias inovadoras que dêem conta da realidade dinâmica, complexa e cambiante do mundo em que vivemos.

O que será abordado na seqüência segue o raciocínio das pesquisadoras Marilda Behrens e Gisele dos Santos. Está se preparando o terreno para introduzir o método por projetos numa versão 2.1, ou melhor, do século XXI. Este, por sua vez, no entendimento das pesquisadoras, permanece relevante para ser utilizado no ensino, pois foi re-significado tomando como base as teorias que visaram acompanhar o novo paradigma científico. São estas teorias, apresentadas na seqüência, que hoje são utilizadas como pressupostos teóricos para fundamentar a metodologia de projeto.

2.3 Paradigmas Inovadores

Com o advento da sociedade do conhecimento surgiram visões inovadoras que foram representadas por um novo paradigma na ciência. Várias denominações foram dadas ao novo paradigma. De acordo com Behrens (2005, p. 54), “Cardoso (1995) o denominou ‘holístico’, Prigogine (1986) e Capra (1996) ‘sistêmico’; Moraes (1997), Boaventura Santos (1989) e Pimentel (1993), ‘paradigma emergente’ “. A própria autora em questão, numa obra publica em 2006, passou a adotar a denominação de ‘paradigma da complexidade’, ao invés de paradigma emergente como havia chamado inicialmente. Esta modificação serviu apenas para reforçar os princípios e referenciais teóricos e práticos que foram propostos no paradigma emergente. Mas de acordo com Behrens (2006), foi Edgar Morin o primeiro a utilizar o termo complexidade. Em 2002, a partir da obra – Ciências para a vida sustentável, Capra também adotou o mesmo termo. Independente da denominação os paradigmas inovadores “são fortemente enfocados na visão da totalidade, de interconexão, de inter-relacionamento, na superação da visão fragmentada do

universo e na busca da reaproximação das partes para reconstruir o todo” (BEHRENS, 2006, p. 19). Isto tudo representa mudanças que afetam a educação em geral, impelindo que as universidades e as escolas ultrapassem o paradigma conservador baseado na transmissão e na repetição, e exigindo “uma formação docente e discente que supere a visão linear e torne-se mais integradora, crítica e participativa” (BEHRENS, 2006, p. 20). Como consequência, será cada vez mais incentivada a produção do conhecimento onde o envolvimento do aluno no processo educativo será fundamental. Na visão de Behrens, “a exigência de tornar o sujeito cognoscente valoriza a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico, a incerteza, a provisoriedade, o questionamento” (2005, p. 55). Nesta perspectiva a ação pedagógica não pode conceber o conhecimento como inquestionável e sim como relativo e provisório. Para isso é essencial estimular a investigação, a busca de informações, o manejo crítico e reflexivo dos dados, a capacidade de sistematizar o conhecimento, de inovar e agir com criatividade frente às novas informações.

Fica entendido que o paradigma inovador, que acompanha a sociedade do conhecimento, vai exigir consideráveis mudanças. Acrescentado outros detalhes que dizem respeito às mudanças dignas do paradigma inovador, Behrens diz que com a mudança paradigmática,

almejam-se ambientes educativos que superem a função de oferecer aprendizagens não baseadas em fatos ou habilidades e que busquem um estado de conexão com a vida, respeitando a diversidade na unidade, impregnando os alunos com a experiência de ser, de pertencer e de cuidar do universo, sendo sensível, tendo compaixão com seus semelhantes e consigo próprio (2006, p. 26).

Além da multiplicidade de denominações que o paradigma inovador recebeu, ele também engloba diferentes pressupostos de variadas abordagens. Behrens e Santos selecionaram a Abordagem Sistêmica, a Abordagem Progressista e o Ensino com Pesquisa como propostas que alicerçam uma prática pedagógica compatível com as mudanças paradigmáticas da ciência.

2.3.1 A Abordagem Sistêmica

Primeiramente, é preciso registrar, conforme Cardoso (1995, p. 11), “que o paradigma holístico não é uma determinada corrente filosófica, e sim um modelo abrangente de pensar e viver a realidade, podendo ser desenvolvido por diferentes caminhos”. Portanto, a abordagem sistêmica não é propriedade de uma única corrente educacional. De acordo com Behrens (2005, p. 58), “a dimensão que se pretende com uma perspectiva sistêmica ou holística é que o homem recupere a visão do todo. Que se sinta pleno, vivendo dentro da sociedade como um cidadão do mundo”. E nesta recuperação do todo visa-se considerar também a intuição, a emoção e o sentimento e não apenas a razão. Tudo isto representa um esforço para superar aquela visão fragmentada do saber, das disciplinas. Com isso, já é possível vislumbrar os fundamentos de uma educação sistêmica. Para Cardoso, (1995, p. 51) educar holisticamente é “estimular no aluno o desenvolvimento harmonioso das dimensões da totalidade pessoal: física, intelectual, emocional e espiritual”. Quem também compartilha e acrescenta outras considerações a este entendimento é Moraes. Para ela, o paradigma sistêmico

é um modelo educacional que busca o desenvolvimento da capacidade de autoconstrução, da autoconsciência, baseada na compreensão de sua própria natureza humana e espiritual que está sempre em construção, mas em interação com o outro e com o mundo da natureza” (MORAES, 1997, p. 207).

Vê-se desta colocação que o paradigma sistêmico reconhece as realidades externa (humana), e a interna (espiritual) do homem, tudo isto numa mesma realidade, como se fossem dois lados de uma mesma moeda. Nada mais natural presumir que, dentro deste paradigma, o professor, o aluno, a escola, a metodologia e a avaliação têm papéis diferenciados em relação ao paradigma anterior.

Espera-se, na concepção deste paradigma, que o professor procure métodos diferenciados para ensinar seus alunos. Que procure caminhos que respeitem a aprendizagem dos educandos. Que opte por uma metodologia que leve

em consideração um ensino centrado na aprendizagem das competências¹⁰, habilidades¹¹ e aptidões¹² dos alunos e vise à produção do conhecimento (SANTOS, 2006). Para atingir esses propósitos, é necessário que o professor visualize o aluno como um ser pleno e com potencialidades para se desenvolver completamente. Neste entendimento, como diz Magalhães,

o professor como transmissor de conhecimento desaparece dando lugar à figura do mediador. A negação da imagem do professor como mero repassador de informações, já presente em Dewey, em Anísio Teixeira e em Paulo Freire, é retomada no paradigma emergente, que parte do princípio de que, na era da Internet, o professor não é a única e nem a mais importante fonte do conhecimento (2004, p. 22).

Complementando este pensamento, Magalhães (2004) menciona que ao docente cabe articular as experiências dos alunos para que estes reflitam sobre os conteúdos e tornem-se ativos no processo de aprendizado. Esta postura do professor deve ser mais valorizada do que o tradicional papel de transmissor de informações. Desta forma, a atuação do professor torna-se fundamental na superação da fragmentação, quando ele busca ultrapassar a reprodução para a produção do conhecimento.

O que também colabora para esse propósito é o educador instigar seus alunos para utilizarem os dois lados do cérebro. Segundo Behrens (2005), ainda hoje se predomina, na educação em geral, o estímulo do lado esquerdo do cérebro, aquele responsável pela racionalização e memorização. Enquanto o lado direito, responsável pela intuição, sensibilidade, criatividade, estética, sentimento é muito pouco contemplado na prática pedagógica. Possibilitar que o aluno cresça como um todo também é desenvolver os dois lados do cérebro. Educar dentro destas perspectivas é

¹⁰ Competência: Está associado à estrutura resultante do desenvolvimento harmônico de um conjunto de habilidades e que caracterizam, por exemplo, uma função/profissão específica: ser arquiteto, médico ou professor de química. As habilidades devem ser desenvolvidas na busca das competências (MORETTO, 1999).

¹¹ Habilidade: Está associado ao saber-fazer, algo específico. Estará sempre associado a uma ação, ou física ou mental, indicadora de uma capacidade adquirida por alguém. Assim, identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular são exemplos de habilidades (MORETTO, 1999).

¹² Aptidão: Disposição inata ou adquirida (Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, 2001, p. 264).

acreditar que os alunos são capazes, que têm emoções, que têm capacidade, que são inventivos e que, principalmente, são capazes de estabelecer relações dialógicas nas quais possam realizar um trabalho coletivo, participativo, criativo e transformador na construção de um mundo melhor (BEHRENS, 2005, p. 68).

Para esta mesma autora, incentivar os alunos para que executem ações que visem transformar a realidade envolve desenvolver uma formação de jovens para a indignação e a inconformidade frente às injustiças sociais. Também é colaborar para formar cidadãos éticos, críticos e construtores de uma sociedade justa e igualitária. E comprometer-se com essa formação representa, para Behrens, o maior desafio educacional do paradigma sistêmico.

Mas a partir do entendimento de que o aluno é um ser complexo, único, competente, valioso, que vive coletivamente, que tem talento, criatividade e potencialidades, o desafio não fica complicado de ser superado. A percepção de que o estudante precisa ser estimulado a desenvolver todas as suas capacidades é a condição primordial. Complementando e reforçando essas idéias sobre o aluno, Moraes (1997, p. 138) diz que o estudante “é um ser original, singular, diferente e único. É um ser de relações, contextualizado, alguém que está no mundo e com o mundo, cuja realidade lhe será revelada mediante sua construção ativa”.

Para convergir com essa percepção sobre o aluno, de acordo com Santos (2006), a metodologia deve ser baseada em um trabalho conjunto entre docentes e discentes, deve proporcionar uma prática pedagógica crítica, reflexiva, produtiva, estruturada por ações onde os alunos busquem sua autonomia. Deve também facilitar o encontro entre a teoria e a prática. Magalhães (2004) ainda acrescenta a importância de diminuir o excesso das aulas expositivas e intensificar a imersão dos estudantes na comunidade. Behrens chega a sugerir que, a partir da opção por uma metodologia sistêmica “é importante propor projetos criativos e transformadores que ultrapassem o ensino e provoquem a aprendizagem significativa¹³” (2005, p.67). Pode-se dizer, em outras palavras, que a educação pela lógica da abordagem

¹³ “Entendemos que aprendizagem significativa é aquela que envolve o aluno como pessoa, como um todo (idéias, sentimentos, cultura, valores, sociedade, profissão). Ela se dá quando: o que se propõe para aprender se relaciona com o universo de conhecimento, experiência e vivências do aprendiz (MASETTO, 2003, p. 43).

sistêmica deve estimular o aluno a aprender a aprender¹⁴ para que eles desenvolvam todas as suas potencialidades.

Com relação às escolas e universidades o que é dito apenas reforça as colocações anteriores atribuídas aos docentes e aos alunos, ou seja, “para atender a uma visão complexa, integradora ou holística, precisam passar a ser um centro que leve a transformação da sociedade” (BEHRENS, 2006, p. 22). Os estabelecimentos de ensino deixam de ser as únicas instituições com acesso à informação e à produção do conhecimento, porém ainda cumprem o papel principal na escolarização dos indivíduos. Mas no que cabe à escolarização dos alunos, é importante que as escolas ofereçam oportunidades para repensar a prática docente com a finalidade de propor metodologias inovadoras. Abre-se assim, oportunidade para que as escolas

extrapolem o espaço da sala de aula, ocupando de modo mais assíduo não apenas os laboratórios e os espaços sociais da escola, como também os disponíveis na comunidade, realizando atividades colaborativas em que as experiências sejam vivenciadas individualmente e em grupo, atividades que privilegiem a dinâmica de projetos, que invistam o aluno de responsabilidades reais ante o seu aprendizado e o mundo que o cerca (MAGALHÃES, 2004, p. 23).

No que tange à avaliação, esta tem por objetivo considerar todo o percurso percorrido pelo aluno, seu crescimento gradativo, a superação dos erros durante os processos de aprendizagem, seus limites e suas qualidades. Ela está a serviço da produção do conhecimento de forma que o aluno possa perceber seus avanços durante os trabalhos desenvolvidos.

¹⁴ Aprender a aprender é possibilitar que a ação pedagógica leve os alunos a desenvolverem as competências necessárias a uma aprendizagem autônoma e criativa e que seja contínuo, em função das constantes transformações do mundo contemporâneo. Essa percepção aparece inserida num dos quatro pilares propostos no relatório de educação para o século XXI da UNESCO. O respectivo pilar é conhecido como aprender a conhecer (DELORS, 1999). Outra contribuição atribuída ao aprender a aprender foi feita por Moraes ao escrever: “com todas as transformações que estão ocorrendo no mundo, mais do que nunca é preciso aprender a viver com a incerteza. Para tanto, necessitamos desenvolver em nossos ambientes de aprendizagem a autonomia de nossas crianças e também de nossos professores, levando-os a aprender a aprender. Isso significa ter condição de refletir, analisar e tomar consciência do que sabemos, dispormo-nos a mudar os conceitos e os conhecimentos que possuímos, seja para processar novas informações, seja para substituir conceitos cultivados no passado e adquirir novos conhecimentos” (1997, p. 144).

Fica evidente dentro desta abordagem sistêmica, a valorização da produção do conhecimento e a colocação do indivíduo como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, no qual este pode usar o conhecimento em benefício de sua vida e de seus semelhantes.

2.3.2 A Abordagem Progressista

Entre os autores que deram significativas contribuições à abordagem progressista, pode-se destacar, segundo Santos (2006), Henry Giroux, Moacir Gadotti, Georges Snyders e Paulo Freire. Aqui no Brasil, conforme Behrens (2005), o principal precursor foi Paulo Freire. A partir de suas obras, contando também com a interpretação delas por outros autores é que a abordagem progressista é explorada.

O termo progressista foi utilizado inicialmente pelo pedagogo francês Georges Snyders em 1974, “para propor uma postura pedagógica que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, afirmassem o compromisso e as finalidades sócio-políticas da educação” (BEHRENS, 2005, p. 72). Tal abordagem vai se caracterizar por ser uma proposta inovadora na educação e por ser um processo de busca de transformação social. Para isso ocorrer, a prática pedagógica precisa ser crítica, reflexiva e transformadora. Da mesma forma, Paulo Freire vai procurar consolidar, através da educação, caminhos para a transformação da sociedade a partir da realidade social do aluno, onde toda ação educativa visará promover o aluno como sujeito e não como um instrumento de ajuste à sociedade.

O homem, conforme Paulo Freire (1987), é um indivíduo que constrói a sua própria história, isso significa também que ele é o sujeito de sua própria educação. O paradigma progressista está alicerçado justamente nesta perspectiva de que o indivíduo é um ser elaborador e criador do seu conhecimento. Levando isso em consideração, “a educação para ser válida, deve levar em conta necessariamente tanto a vocação ontológica do homem (vocação de ser sujeito) quanto as condições nas quais ele vive (contexto)” (MIZUKAMI, 1986, p. 86). Esta vocação ontológica do homem, ligada ao contexto em que ele vive, ressalta o entendimento de que o homem se constrói e torna-se sujeito quando, integrado em seu contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete. Reforçando isso nas palavras de Paulo Freire; “O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto. Quanto mais refletir sobre a realidade, [...] mais emerge,

plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la” (1980, p. 35). Nada mais importante do que promover uma educação que desenvolva a conscientização do homem e sua atitude crítica. Até porque, segundo Paulo Freire (1980), o desenvolvimento do conhecimento do homem está ligado diretamente ao seu processo de conscientização. Por essa razão Paulo Freire (1980, p. 40) afirma que é preciso fazer “desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação”. Sem essa práxis o homem não poderá participar ativamente da transformação da realidade. Entenda-se por práxis “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 38). É através da práxis que o homem se tornará um sujeito progressista, criará a sua história e se fará um ser histórico-social. Para Paulo Freire (1987), uma ação sem reflexão se converte em ativismo e a ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega a práxis, impedindo o diálogo e sem o diálogo é impossível democratizar a educação.

Compilando algumas das idéias expostas, Behrens (2005, p. 77) faz a seguinte síntese: “A abordagem progressista visa à produção do conhecimento e provoca a reflexão crítica na e para a ação. Questiona a realidade circundante e abre espaços para democratizar o saber”. Trata-se de uma educação voltada a uma aproximação crítica da realidade que procura desvelar a realidade e penetrar na essência do objeto que se pretende analisar para depois intervir.

A partir da consciência que se tem da realidade é que se buscará o conteúdo programático da educação que, portanto, não é imposto. Ele deve surgir das necessidades imediatas da comunidade onde vai interferir, depois de se ter dialogado e ouvido a mesma. Evidencia-se um ensino centrado na realidade social que vai levar professores e alunos a refletirem e analisarem os problemas relacionados com o meio social da comunidade em que vivem, tendo em vista a ação coletiva frente aos problemas (BEHRENS, 2005). Fica caracterizado nesta abordagem progressista que sua metodologia, como já ressaltado, proporciona a participação do sujeito da aprendizagem no processo de produção do seu conhecimento e esta exige uma postura dialógica.

Deixando mais claro a questão da postura dialógica pode-se dizer, conforme Paulo Freire (1987), que esta compreende o diálogo como um processo que se dá em uma relação horizontal entre os agentes dialogantes, fundado em uma matriz crítica e geradora de criticidade. Seus elementos constitutivos são a ação e a

reflexão. Neste sentido, a educação dialógica não é só um encontro de dois sujeitos que buscam o significado das coisas, mas uma relação que se consolida na práxis social transformadora. Por essa razão, o diálogo implica na transformação da realidade. E a ação educativa dialógica deve se dar a partir da leitura de mundo dos educandos. Ressalta-se também que dialogicidade é ter uma postura dialógica aberta, curiosa, indagadora e não passiva, enquanto fala ou enquanto ouve, a ação dialógica sempre se dará na relação com e entre os homens, através de sua ação sobre o mundo. A dialogicidade torna-se então o elemento indispensável e mobilizador de todo processo educativo.

Muitas situações vivenciais de grupo, em forma de debate, também caracterizam esta educação dialógica, conscientizadora, ativa e crítica. Conforme comenta Behrens (2005, p. 76), “a tendência é ultrapassar o processo pedagógico que se reduz ao treinamento técnico, e possibilita uma ação integrada, calcada no diálogo e no trabalho coletivo”.

Aqui o professor aprende junto com o aluno, aprende educando. Esta compreensão parte do entendimento de Paulo Freire que diz, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1996, p. 23). Portanto, afirma Paulo Freire (1987, p. 68), “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. Pode-se acrescentar ainda a este pensamento a afirmação de Paulo Freire que diz: “a educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (1987, p. 84). Percebe-se um respeito pelo educando, um tratamento horizontal dado aos alunos. Como diz Behrens (2005, p. 74), “o educador progressista respeita os alunos e acredita que são capazes de construir suas próprias histórias, a fazer escolhas e trilhar caminhos reflexivos, críticos e criativos”. Desta forma, o educador será um organizador da aprendizagem que não vai impor suas idéias e concepções, mas sim, vai estar a serviço do aluno, pois sabe que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

Dentro desta perspectiva, cabe ao professor incitar o aluno, com os materiais oferecidos pelo professor, para que ele produza a compreensão do objeto de estudo em lugar de receber pronto do educador. Agir desta forma é bem diferente do que depositar, transferir, transmitir conteúdos e conhecimentos aos alunos como

se eles fossem vasilhas que devem ser enchidas pelo professor. O educador que age desta forma acaba fazendo meros depósitos na cabeça dos alunos que recebem pacientemente, memorizam e repetem. “Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem da ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1987, p. 58). Nesta visão “bancária” da educação, os indivíduos são vistos como seres de adaptação, sem consciência crítica que os impossibilitam intervirem no mundo para transformá-lo. Estimula-se assim a ingenuidade, a passividade e se inibe o poder criador do sujeito.

A concepção da educação oposta à concepção bancária é chamada por Paulo Freire (1987), de educação problematizadora. Esta concepção tem no diálogo entre educador e educando sua principal característica. O que predomina, portanto é o diálogo que deve propiciar um constante ato de desvelamento da realidade, uma busca a emersão das consciências dos alunos, da qual resulte a inserção crítica na realidade. Como diz Paulo Freire (1987), a educação problematizadora é de caráter autenticamente reflexivo e que oferece a oportunidade para que os educandos possam tornar-se pessoas de iniciativa, de responsabilidade, de compromisso, de determinação, que sejam capazes de aplicar às novas situações os conhecimentos adquiridos, que sejam críticos e reflexivos antes de qualquer iniciativa. “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (Paulo Freire, 1987, p. 72). Fica claro dentro da educação problematizadora o rompimento com a polarização entre professor e alunos, que ocorre na educação bancária, assim como, predomina um diálogo que leve o aluno a ter consciência de que não está no mundo, e sim, com o mundo, buscando transformar a realidade. Reforçando as diferenças entre as concepções de educação mencionadas Paulo Freire diz que,

enquanto, na concepção “bancária” o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação e processo (1987, p. 71).

Continuando ainda a evidenciar as diferenças, na sentença a seguir, Paulo Freire inicia falando da educação bancária e, por consequência, a segunda refere-se a problematizadora.

A primeira “assistencializa”; a segunda, critica. A primeira, na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e [...] a “domestica”, nega os homens a sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A segunda, na medida em que, servindo à libertação se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora (1987, p. 72).

Percebe-se o grande antagonismo entre as concepções educacionais expostas. Mas as diferenças não param por aqui. Para acentuá-las e também encerrando as distinções, ressalta-se que a educação problematizadora considera os homens como seres em devir, inacabados, incompletos, em constante evolução, assim como a realidade. E de acordo com Paulo Freire (1980, p. 81), “O caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade contínua. A educação é, deste modo, continuamente refeita pela práxis”.

Como mediador do conhecimento e através do diálogo, o professor vai se engajar com o aluno no ato de conhecer, evitando com isso o autoritarismo. Em sua atuação, o educador irá se empenhar pela democratização da sociedade e instruirá seus alunos para se inserirem no meio social com consciência crítica. O professor, além do conhecimento técnico, mostra-se comprometido politicamente com as transformações sociais. Age como um ser transformador, consciente e crítico.

Ainda que já se tenha referido direta e indiretamente algumas palavras sobre o aluno, salienta-se nesta abordagem progressista sua participação ativa na educação, uma relação dialógica e de parceria com o professor, a qualidade de ser um ser inacabado que precisa educar-se permanentemente, que aprende pela sua própria ação transformadora sobre o mundo, e por fim, um sujeito de práxis.

Para tornar viável essa educação progressista, é essencial que a escola trabalhe criticamente com os fatos, com a realidade e com o conhecimento. Ela deve permitir a crítica do mundo. Isso necessita ser feito sempre de forma democrática e com diálogo, respeitando o aluno. Além do mais, valendo-se das idéias de Paulo Freire, Mizukami cita que a escola deve ser “um local onde seja possível o

crescimento mútuo, do professor e dos alunos, no processo de conscientização” (1986, p. 95). Outra relevante contribuição que vem acrescer este tema sobre a escola progressista foi feita por Behrens quando ela diz.

Uma escola progressista precisa estabelecer um clima de troca, de diálogo, de inter-relação, de transformação, de enriquecimento mútuo, em que tudo é relacional, transitório, indeterminado e está sempre em processo. Caracteriza-se por ser uma instituição libertadora, democrática, dialógica e crítica. Apresenta-se como local de problematização para a compreensão do real, no qual se defende a importância dos conteúdos abertos às realidades sociais (2005, p. 72).

E para finalizar esta abordagem, resta mencionar que a avaliação, como diz Santos, caracteriza-se por ser “contínua, processual e transformadora, permite momentos de auto-avaliação e de avaliação grupal [...] torna-se processo de relação de parcerias em que todos são responsáveis pelo sucesso” (2006, p. 39). Haverá uma preocupação com cada aluno em si, mas com o processo da sua aprendizagem e não com produtos desta. Por isto, como fala Mizukami (1986, p. 102), “qualquer processo formal de notas, exames etc. deixa de ter sentido em tal abordagem”.

2.3.3 Abordagem do Ensino com Pesquisa

De acordo com Santos (2006), o ensino com pesquisa tem sido apresentado por importantes educadores brasileiros como Maria Isabel Cunha, Marilda Aparecida Behrens e Pedro Demo. Para descrever esta abordagem, se dará destaque ao trabalho de Behrens (2005) e de Demo (2000).

De uma maneira geral, esta abordagem entende que o conhecimento é acessível a todos, onde as verdades não são mais vistas como prontas e acabadas, o que permite a descoberta de novos conhecimentos, superando com isso a reprodução do conhecimento. Considera-se também que a pesquisa promove a autonomia intelectual (SANTOS, 2006).

Partindo da idéia de que o que melhor distingue a educação escolar e universitária é a instrumentação pela pesquisa, é que o educador Pedro Demo vem defender a valorização da educação pela pesquisa na educação superior.

Logo no início de seu trabalho, Demo (2000, p. 5) aponta quatro pressupostos referentes à proposta de educar pela pesquisa. São eles:

- a convicção de que a educação pela pesquisa é a especificidade mais própria da educação escolar e acadêmica;
- o reconhecimento de que o questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política é o cerne do processo de pesquisa;
- a necessidade de fazer da pesquisa atitude cotidiana no professor e no aluno;
- e a definição de educação como processo de formação da competência histórica humana.

Explorando esses pressupostos, Demo vai dar uma maior consistência à abordagem do ensino com pesquisa.

Inicialmente, Demo (2000) reconhece que a família, a roda de amigos, as reuniões em bares, os ambientes de trabalho, os clubes, etc. também são lugares educativos. Entretanto, em todos estes lugares e todos os agentes que educam nesses espaços utilizam outros expedientes que não são pertinentes da pesquisa. Para Demo (2000, p. 1), “o critério diferencial da pesquisa é o questionamento reconstrutivo, que engloba teoria e prática, qualidade formal e política, inovação e ética”.

Questionamento reconstrutivo é o espírito que acompanha a pesquisa. Por questionamento, atribui-se a condição do “sujeito competente, no sentido de ser capaz de, tomando consciência crítica, formular e executar projeto próprio de vida e de contexto histórico. Não significa apenas criticar, mas com base na crítica, intervir alternativamente” (DEMO, 2000, p. 10). Por reconstrução, atribui-se o conhecimento inovador e sempre renovado. Este oferece a base da consciência crítica e serve como alavanca da intervenção inovadora. Mas, alerta Demo (2000), o conhecimento não precisa ser totalmente novo. O que não pode é ser mera reprodução, cópia ou imitação. O importante é “ser reconstruído, o que significa dizer que inclui interpretação própria, formulação pessoal, elaboração trabalhada, saber pensar, aprender a aprender” (DEMO, 2000, p. 11).

A partir deste entendimento da pesquisa que a distingue bem de outras aproximações da realidade que são feitas sem consciência crítica, é preciso levar em consideração duas barreiras a serem ultrapassadas para disseminar o ensino com pesquisa. Quem descreve a primeira é Behrens.

Cabe ressaltar a necessidade de re-dimensionar o significado de pesquisa, pois os alunos estão acostumados, em sua grande maioria, a realizar trabalhos de pesquisa simplesmente compilando os conteúdos de vários livros didáticos ou acessando a rede informatizada imprimindo as informações disponíveis na internet (2005, p. 85).

A outra barreira diz respeito à importância de superar a visão de que a pesquisa é um trabalho específico de mestres e doutores, um produto sofisticado, uma atividade especial de um grupo de intelectuais. A pesquisa precisa ser internalizada como atitude cotidiana, isto quer dizer, inseri-lá como um instrumento metodológico para todos os níveis de ensino. Cotidianizar a pesquisa, segundo Demo (2000, p. 10), “representa sobretudo a maneira consciente e contributiva de andar na vida, todo o dia, toda hora”. É viver cultivando a consciência crítica, sabendo intervir na realidade com base na capacidade questionadora.

Como condição essencial para transpor os obstáculos mencionados, é fundamental, segundo Demo (2000, p. 2), “que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana”. Não se pretende fazer do educador um pesquisador profissional, mas um profissional da educação pela pesquisa, que encare a realidade de maneira crítica e questionadora fazendo dessa postura seu hábito cotidiano. É a partir daí que o professor terá condições de promover o processo de pesquisa no aluno (DEMO, 2000).

Outra consideração importante feita por Demo (2000, p. 6) é apontar que “a base da educação é a pesquisa, não a aula, ou o ambiente de socialização, ou a ambiência física, ou o mero contato entre professor e aluno”. É preciso que ocorra o questionamento reconstrutivo (pesquisa) para promover a formação do sujeito crítico, criativo, autônomo e cidadão, que sabe intervir na realidade, pois como fala Demo (2000, p.7), “onde não aparece o questionamento reconstrutivo, não emerge a propriedade educativa escolar”.

Novamente a figura do professor torna-se essencial para incitar que o aluno avance com autonomia, se exprima com propriedade, tome iniciativa, participe com responsabilidade, aprenda a produzir conhecimento, atributos esses fundamentais para haver um questionamento reconstrutivo. E promover isso passa pela compreensão de que o aluno não é um sujeito subalterno, não é uma tábua rasa que comparece a aula somente para escutar, tomar nota, engolir ensinamentos, fazer

provas e passar de ano (DEMO, 2000). De forma objetiva e clara, Behrens reforça e acrescenta informações sobre o papel do aluno dentro da abordagem do ensino com pesquisa. Ela escreve que o aluno,

deverá tornar-se um sujeito no processo, um questionador, um investigador, deverá ter raciocínio lógico, agir com criatividade, ter capacidade produtiva, saber viver com cidadania, com ética e adquirir autonomia para ler e refletir criticamente ao aprender a produzir conhecimento. No processo educativo, apresenta-se atuando, argumentando, problematizando e, ao realizar trabalhos individuais e coletivos, busca consenso nas suas discussões (BEHRENS, 2005, p. 84).

O aluno, então, deixa de ser um objeto de ensino para torna-se parceiro de trabalho do professor. Neste caso, o educador deve apresentar-se como um orientador e parceiro dos trabalhos dos alunos, como se fosse um orquestrador da construção do conhecimento. Nesta função de mediador e colaborador, que transcende a posição de instrutor, o professor precisa agir com um articulador crítico e criativo do processo pedagógico e incentivar o aluno a aprender a aprender. Conforme Behrens (2005, p. 87), “no processo de aprender a aprender, o questionamento é incentivado para buscar as possíveis soluções, que são atribuições delegadas à classe como um todo”. Deste modo, é permitido que o aluno torne-se o co-responsável pela sua própria aprendizagem, como também, estimula os alunos a serem problematizadores. Trata-se de um processo de aprender avesso a copiar diretamente, a reproduzir um texto, a memorizar e decorar. De acordo com Demo (2000, p. 29), são coisas do aprender a aprender: “contralar, reelaborando a argumentação; refazer com linguagem própria, interpretando com autonomia, reescrever criticamente; elaborar texto próprio, experiência própria; formular proposta e contraproposta”. Importante para estimular esse aprender a aprender é incentivar os alunos a escreverem suas percepções e opiniões sobre a realidade estudada, a redigirem o que pretendem fazer, aguçando assim sua reflexão, interpretação e desenvolvendo sua linguagem própria. Formular e elaborar também devem ser tarefas incentivadas para que os alunos superem a recepção passiva do conhecimento, o que os fazem passarem a participar como sujeitos capazes de propor e contrapor. “Assim, uma coisa é ler, tomando conhecimento do que está

no livro. Outra coisa é elaborar o que se leu, imprimindo interpretação própria pelo menos” (DEMO, 2000, p. 28).

Além do que já foi mencionado, é importante que o professor “se interesse por cada aluno, busque conhecer suas motivações e seus contextos culturais, estabeleça com ele um relacionamento de confiança mútua tranqüila, sem decair em abusos e democratismos” (DEMO, 2000, p. 17).

Vislumbra-se, dentro do que já foi dito, uma metodologia que busca ultrapassar o ensino livresco e conservador baseado predominantemente em aulas expositivas de reprodução do conhecimento. Para Behrens (2005, p. 84), “A metodologia do ensino com pesquisa assenta-se na busca da produção do conhecimento pelos alunos e pelos professores, com autonomia, com criticidade e com criatividade”. Seu objetivo é buscar uma educação questionadora e reconstrutiva onde a teoria e a prática são concebidas como uma unidade indissolúvel.

Outra contribuição de Behrens dado a este tópico menciona que

a metodologia do ensino com pesquisa pode criar um ambiente inovador e participativo na escola e na sala de aula, pois torna-se necessário reduzir espaços de aula expositiva para pesquisar, buscando informações, acessando recursos informatizados e literatura para instrumentalizar a elaboração de textos e a construção de projetos (2005, p. 91).

Destaca-se também o estímulo dado ao trabalho de equipe para aprimorar a participação conjunta dos alunos e igualmente com o professor. Entretanto, “é importante buscar o equilíbrio entre trabalho individual e coletivo compondo jeitosamente o sujeito consciente com o sujeito solidário” (DEMO, 2000, p. 18).

Dentro desta metodologia, a avaliação do aluno é feita pelo desempenho geral e não por momentos pontuais que exigem memorização e cópia, como ocorre em muitas provas. Como fala Behrens (2005, p. 91), “não se trata de ‘dar notas’, mas de responsabilizar o aluno durante o processo, sem a desagradável surpresa, no final do período, com a reprovação”. Até se pode aplicar a prova teórica, em alguns momentos, mas essa será apenas uma forma de avaliar o aluno como um todo.

A avaliação vai se caracterizar por apresentar-se contínua, processual e participativa. Todo o dia verifica-se a participação e a produtividade do aluno, deixando claro ao aluno que ele está sendo avaliado pelo seu desempenho global. Ressalta-se, segundo Demo (2000), que a avaliação deve ocorrer sob a forma de acompanhamento orientativo. Para isto, diz este autor, “o ideal seria ter de cada aluno uma ficha [...] na qual se faz o acompanhamento circunstanciado de sua evolução. O desempenho em termos de questionamento reconstrutivo, teórico e prático é fulcro central da avaliação” (DEMO, 2000, p. 99).

Para atender as exigências do ensino com pesquisa, a escola precisa propiciar um ambiente onde seus professores e alunos possam construir projetos em conjunto que culminem com a produção de conhecimento. Para isto, é mister a escola oferecer espaços onde se estimule a criatividade, a participação, a produção de novos conhecimentos, o acesso à informação eletrônica e todo e qualquer recurso que venha auxiliar a pesquisa (BEHRENS, 2000). E por fim, Demo considera fundamental que a escola se preocupe em oferecer um “ambiente positivo, para se conseguir no aluno participação ativa, presença dinâmica, interação envolvente, comunicação fácil, motivação à flor da pele” (2000, p. 15).

2.4 A Integração entre as Abordagens

Encerrando este capítulo, que apresentou as transformações da sociedade e as abordagens que acompanharam o paradigma científico inovador, vindo estas a servir como fundamento para as metodologias inovadoras, cabe agora como fechamento acompanhar as idéias de Behrens (2005), (2006) e Santos (2004), (2006), que irão propor a integração das três abordagens para embasar o uso da metodologia de projeto.

Foi visto que o paradigma inovador na ciência propõe que o homem seja visto como um ser indiviso, fato que provoca no ensino uma mudança de eixo orientador, como também, instiga os professores a buscarem uma prática pedagógica que supere a fragmentação e a reprodução do conhecimento. Ressalta-se que esta prática deve valorizar a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico, a incerteza, a provisoriedade, o questionamento dos alunos (BEHRENS, 2005). Trata-se de uma ação pedagógica que busca tornar o aluno sujeito e produtor do seu próprio conhecimento, sendo este processo feito de forma autônoma, criativa, com criticidade e espírito investigativo.

Isto posto, conforme Behrens (2005), para alicerçar uma prática pedagógica compatível com as mudanças ocorridas na sociedade do conhecimento, esta autora acredita na aliança¹⁵ entre as abordagens pedagógicas, como se formassem uma teia, com a visão sistêmica, com a abordagem progressista e com o ensino com pesquisa. Para Behrens (2005) essas três abordagens estão conectadas, em função de seus pressupostos epistemológicos e posturas metodológicas. Elas se completam e podem dar conta dos desafios da sociedade moderna. Nas palavras de Behrens (2005, p. 56), “a aliança ou teia proposta nas três abordagens permite uma aproximação de pressupostos significativos, cada uma em sua dimensão”.

Foi em sua caminhada acadêmica que Behrens percebeu que a mudança da prática pedagógica dos professores depende do entendimento sobre os paradigmas da ciência, principalmente o paradigma emergente. Neste sentido, diz Behrens,

além da reflexão sobre os paradigmas que acompanham a prática docente, os professores precisam encontrar uma metodologia que venha atender os paradigmas inovadores. Com esse desafio posto, acredita-se que seja pertinente a opção dos docentes pela Metodologia da Aprendizagem por projetos (2006, p. 9).

Da mesma forma, Gisele dos Santos, na sua dissertação defendida em 2004 e, posteriormente, em de sua obra publicada em 2006, seguiu os passos de Behrens e consentiu com a junção das três abordagens. “Atendendo à proposição de aliança entre a visão holística, a abordagem progressista e o ensino com pesquisa, o professor preocupado com uma ação docente mais participativa pode propor a metodologia de aprendizagem por projetos” (SANTOS, 2004, p. 30). Mas antes disso, Santos também entende que o professor precisa ter um conhecimento dos referencias teóricos do paradigma inovador e da função das três abordagens na qual

¹⁵ É válido esclarecer que esta aliança proposta por Behrens é fruto de suas pesquisas sobre a prática pedagógica que fez junto a professores universitários. Foi pela vontade de auxiliar os professores no processo de transição de uma atuação docente conservadora para uma prática pedagógica inovadora que, a autora aprofundou sua pesquisa sobre os paradigmas da ciência. Suas pesquisas procuravam subsidiar os docentes para atuar na universidade e tentar acompanhar as expectativas da revolução ocasionada pela sociedade do conhecimento. Mais precisamente, foi em sua tese de doutorado que Behrens propôs a aliança entre as abordagens. Posteriormente, seu processo de investigação teve continuidade com sua experiência docente no mestrado em Educação da PUC-PR. Todos os conhecimentos referentes a esta temática os quais Behrens foi adquirindo, mais tarde a levaram a publicar as duas obras (2005), (2006), que esta pesquisa faz uso.

a visão sistêmica ou holística promove o envolvimento do aluno em todo o processo. A abordagem progressista, por sua vez, apresenta-se como mediadora, proporcionando a participação do grupo, buscando uma transformação. O ensino com pesquisa, como instrumento para a produção do conhecimento (2004, p. 29).

E reforçando o que Behrens propõe, Santos (2006, p. 45) afirma que, “é justamente essa aliança, essa teia entre a visão holística, a abordagem progressista e o ensino com pesquisa que forma os pressupostos teóricos da metodologia de ensino por projetos”.

Para Santos (2006, p.44), “a junção das três abordagens apresenta-se como uma proposta criativa, crítica e transformadora, com o intuito de ultrapassar a reprodução em busca da produção do conhecimento”. Pode-se acrescentar que as propostas metodológicas advindas desta aliança devem ser também significativas e desafiadoras para os alunos.

Também é preciso, conforme Behrens (2005), juntar essas abordagens à importância de se utilizar a tecnologia como recurso no auxílio da produção do conhecimento, contanto que os recursos da informática não sejam o fim da aprendizagem e sim os meios para se produzir conhecimento.

Por fim, ao desenvolver o projeto metodológico próprio, Behrens (2005), sugere que o professor tenha conhecimento dos referenciais teóricos e práticos do paradigma inovador e que, atualmente, apontam para uma junção das três abordagens metodológicas, onde a metodologia de projeto aparece como um dos caminhos para se construir uma prática pedagógica que seja compatível com a realidade atual.

3 A METODOLOGIA DE PROJETO

3.1 Uma prévia da metodologia de projeto

Antes de abordar a metodologia de projeto, convém resgatar as significações mais atuais atribuídas à palavra projeto, e especificamente aquelas que vão ao encontro da metodologia que se utiliza do nome “projeto”. Tal preocupação é pertinente pelo fato de que, segundo Behrens (2006, p. 33), “o termo ‘projeto’ tem diferentes entendimentos e configurações”.

Iniciamos dizendo, conforme Boutinet, “que não há projeto senão através de uma materialização da intenção que, ao se realizar, deixa de existir como tal” (2002, p. 27). Assim, este intento essencialmente humano, como é o caso da intenção, é destacado como uma condição para a existência de um projeto, sendo que este vai se culminar na sua realização.

Outras ações fundamentalmente humanas permeiam a noção de projetos e logo a seguir elas serão evidenciadas. O importante a destacar sobre o comentário anterior de Boutinet é que, “projecto não é apenas intenção; é também acção, acção que deve trazer um valor acrescentado à situação presente e que se concretiza no futuro” (CORTESÃO et al, 2002, p. 25). Já podemos perceber que o projeto passa de uma intenção à ação. Mas antes mesmo da intenção, no seu nascedouro o projeto, como destaca Nogueira (2005a), é antecedido por sonhos, vontades, desejos, ilusões, necessidades, fatores esses responsáveis por incitar o ato de projetar. Isto permite afirmar que “o projeto representa nossos anseios, indicando o lugar de chegada, ainda que este se mostre em dimensões aparentemente impossíveis e dentro de uma imprecisa extensão e amplitude temporal” (RISSO, 2005, p. 49). Trabalhando um pouco mais as idéias levantadas, é válido apontarmos que o projeto exprime um ideal, o qual exigirá uma estratégia para concretizá-lo, uma proposta planejada de intervenção para tornar real o sonho, o desejo intencionado. Através do projeto o homem vai procurar trazer para si um futuro desejado, o que confere ao ato de projetar uma conotação ambiciosa. Mas exatamente por delinear ações a desenvolver no futuro, é que os projetos trazem consigo certa dose de incerteza e manifestam um espírito de aventura. Este atributo de correr riscos representa uma das razões pela qual o projeto obriga o sujeito a pensar ponderadamente nas suas ações. Em outras palavras, “o projeto implica projetar reflexivamente nossos sonhos e esperanças, dimensão inalienável do ser

humano” (RISSO, 2005, p. 55). Isto quer dizer que ações automáticas, impensadas, não dizem respeito à ação de projetar. Contribuindo com estas percepções, Machado fala que, “a realização do que se projeta exige certo nível de organização, de planejamento das ações. Não bastam a vontade e o improviso. É preciso estabelecer metas intermediárias, articular objetivos parciais” (2004, p. 15). Em vista destas questões, o ato de projetar vai mobilizar energias, competências, habilidades, atitudes, conhecimentos e todo tipo de esforço do sujeito que projeta. Boutinet (2005) também tem essa mesma leitura, pois escreve que o projeto mobiliza energias em torno de uma questão, vindo a dar sentido e motivação ao comportamento do indivíduo que passa a agir na expectativa de concretizar o que projetou. Pode-se dizer por isso que “todo projeto é uma atividade eminentemente instrutiva” (BARBOSA; MOURA, 2007, p. 19).

Levando em consideração o que já foi dito sobre projeto, mas trazendo outros detalhes referentes ao termo, é dito que projeto

é geralmente algo que se situa na interface da expectativa e de intervenção. [...] Projecto é assim o resultado da tensão decorrente da necessidade do problema surgido, do desejo existente e da previsão, estruturação antecipada da acção. É como que um comprometimento entre a reflexão necessária e a acção desejada. É a tentação de se lançar na aventura, de correr o risco, de tentar se expor, de passar da situação protegida do espectador, ou daquele que se contenta com sonhos seus, à posição vulnerável que resulta de ser actor, com o risco de ver as suas idéias traduzidas em propostas, em acções, efeitos, resultados, de, apesar do pudor, ver os outros tendo acesso às suas idéias e criticando as suas realizações (CORTESÃO, et al., 1993, p. 81).

Pelo que já foi dito, é possível descrever sucintamente que o ato de projetar refere-se a todos os indivíduos que não têm receio de correr riscos, que desejam conceber cursos de ação planejada, que acreditam que podem intervir na realidade para transformar sonhos, desejos, necessidades, em algo concreto.

Intenção, idéia, desígnio, desejo, sonho, planejamento, futuro, realização, ação, meta, foram algumas das palavras destacadas ao se explorar a concepção de projeto. Grande parte delas, de forma muito parecida como foram apresentadas, se farão presentes na exposição da metodologia de projeto, mas desde já é possível delinear uma idéia da caracterização da metodologia de projetos. Reunindo algumas das palavras pode-se dizer que: Quando se projeta visa-se o futuro e este emerge

de um sonho, de um desejo, de uma idéia que se pretende realizar. A primeira manifestação deste sonho ocorre através de uma intenção que deverá ser explicitada. Explicitar o desígnio é traçar as estratégias de ação, e também analisar minuciosamente a situação, atividades que dizem respeito a planejamento. Isto manifesta o caráter operatório do ato de projetar, da mesma forma que esta ação pressupõe acreditar que o homem pode intervir no curso da história para realizar suas metas, o que implica também ter ousadia e correr riscos. Fundamental, portanto, é que a pessoa tenha oportunidade de sonhar, imaginar uma ação, traçar um plano para torná-lo real, condição esta que dará, ao indivíduo, sentido às suas ações e que favorecerá a dedicação do mesmo na concretização do seu desejo. Fica evidente perceber que se trata de uma atividade que solicita ação, que projetar significa ter meta e que esta vai exigir uma organização coerente da ação de forma que seja possível transformar um sonho em uma realização concreta.

3.2 Explorando algumas definições contemporâneas

O que será abordado a seguir são seis definições da metodologia de projeto feita por estudiosos no assunto e que, por conseguinte, denotam a maneira pela qual o projeto é utilizado na educação. A partir destas definições, alguns aspectos procedentes da metodologia ganharão observações de acordo com a exposição do tema pelo autor. O que se pretende é mostrar as concepções atribuídas por alguns dos principais pesquisadores contemporâneos da metodologia em questão, de forma que o leitor possa ter um entendimento mais variado, ainda que as distinções entre as definições não sejam muito significativas. De qualquer forma, uma definição acaba complementando a outra e desse jeito o assunto ganha um leque maior de profundidade e explanação.

Chama-se atenção também para o fato de que existirão diferentes nomes dados à metodologia de projeto, expediente este que já pôde ser observado nos capítulos anteriores, mas se trata de algo pelo qual se entende que, não compromete o entendimento do tema. Portanto, verificar-se-á que alguns autores a denominam de Metodologia de Projeto, outros de, Metodologia dos Projetos. Também vai aparecer Método por Projetos, Trabalho por Projetos e Projeto de Trabalho. E por fim, fala-se também em Aprendizagem por meio de Projeto, Pedagogia dos Projetos, Método de Projeto e Ensino por Projeto.

Ainda que exista uma considerável diferença na definição de metodologia¹⁶ e pedagogia¹⁷, pela maneira que os autores dissertaram sobre a atividade através de projeto, se perceberá a convergência na dinâmica da aplicação, seja ela, da metodologia ou da pedagogia dos projetos. Alguns autores, como Moura e Barbosa (2007), afirmam que o fato de deixar bem demarcado os conceitos de pedagogia e metodologia ao se produzir trabalhos com projeto, torna os trabalhos mais seguros e eficientes. Já Hernández repudia o uso do termo método nas atividades educativas que se utiliza de projetos. Tal rejeição é atribuída ao fato de que “entre os docentes, quando se fala de ‘método’ em relação à prática escolar, ao que se costuma fazer referência é à aplicação de uma fórmula, de uma série de regras” (1998b, p. 75). Apesar dessas advertências não se percebe, pelo menos nos autores consultados nesta pesquisa, a idéia de que, ao fazer uso de atividades de projeto, o educador estará pré-determinando o que vai ocorrer em sala de aula, ou que o desenvolvimento do projeto ocorrerá de uma maneira absolutamente linear e previsível. Por esta razão, levando em consideração também a dinâmica em que o assunto é tratado pelos autores, não se percebe distorções para o entendimento quando se usa o termo “projeto” procedido ou sucedido pelas diferentes palavras ilustradas anteriormente. Em suma; a idéia sobre a educação por projetos não é prejudicada em seu entendimento em função do nome que vem acompanhada a palavra “projeto”.

3.2.1 Fernando Hernández

O professor espanhol Fernando Hernández já publicou vários artigos e livros a respeito da metodologia de projeto, sendo por isto considerado mundialmente como um dos grandes colaboradores e incentivadores dessa metodologia. Seus estudos questionam os métodos de ensino de muitas escolas e concluem que o currículo escolar deveria ser organizado por meio de projetos. Para o autor, é possível ensinar tudo por meio de projetos, bastando que haja uma dúvida e que a partir desta se inicie uma pesquisa e se busque informações sobre a questão indagada. Pode-se presumir com isso a idéia de que o projeto refere-se a “um

¹⁶ Metodologia, no que diz respeito à educação, é “o conjunto de procedimentos didáticos, expressos pelos métodos e técnicas de ensino que visam levar a bom termo a ação didática, que é alcançar os objetivos do ensino” (NÉRICI, 1981, p. 54).

¹⁷ Pedagogia “é o estudo sistemático da educação. É a reflexão sobre as doutrinas e os sistemas de educação. [...] pode ser conceituada como a ciência e a arte da educação” (HAIDT, 1995, p. 13).

percurso através de um tema-problema que favoreça a análise, a interpretação e a crítica” (HERNÁNDEZ, 1998c, p. 33).

A definição de Hernández da metodologia por projeto é apresentada como uma forma que,

está vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado. [...] Essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam, para sua compreensão, de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos (1998a, p. 61).

Com isso, deseja-se propor a formação de indivíduos com uma visão global da realidade, que busquem estabelecer conexões entre os fenômenos, o que abre caminho para que os alunos questionem a idéia de verdade única. Desta forma, conforme Hernández,

a função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (1998a, p. 61).

Com os projetos pretende-se então, dar um sentido ao conhecimento que o aluno vai construir a partir das estratégias que usará para pesquisar os problemas lançados em sala de aula.

Por conta do que já foi exposto, segundo Hernández (1998b, p. 61) os projetos podem permitir:

a) Aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da Escola não é apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com a aprendizagem;

b) Revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolar. O que torna necessária a proposta de um currículo

que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas sim, solução e continuidade;

c) Levar em conta o que acontece fora da Escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos.

Outro aspecto destacado por Hernández (1998a) é que, nesta concepção, não há um método a seguir, mas uma série de condições a respeitar, sendo que o primeiro passo é determinar um assunto a investigar. Este pode ser escolhido partindo de uma sugestão do professor ou dos alunos.

O que vimos até o momento reflete em vários pontos as novas exigências do paradigma inovador. Dentre eles, pode-se destacar a valorização: do pensamento global, da pesquisa, da produção do conhecimento, da aceitação da subjetividade, da utilização dos espaços fora da escola, do estudo de temas condizentes com a realidade do aluno, do diálogo crítico frente aos assuntos estudados e da objeção ao conhecimento fragmentado.

É importante mencionar a seguinte consideração de Hernández. “A aprendizagem baseada em projetos de trabalho é utilizada, na atualidade, em todos os níveis de ensino: Fundamental e Médio, Ensino Superior, formação inicial, permanente...”(1998b, p. 89). É bastante provável que esta afirmação se refira à realidade da Espanha, mas aqui no Brasil também se verifica o uso desta metodologia em todos os níveis citados. A diferença pode estar na disseminação desta metodologia, pois, aqui no país, muitos professores desconhecem a metodologia, ou quando a utilizam, de acordo com Nogueira (2005b), não sabem utilizar corretamente. Mas também existem práticas exitosas que fazem uso adequado desta proposta de trabalho.

3.2.2 Marilda Behrens

Outra pesquisadora que também se dedicou ao estudo da metodologia de projeto, colaborando com algumas publicações, e que vem fazendo uso da mesma em sua prática profissional como educadora é a professora Marilda Behrens. Sua concepção sobre projetos é entendida como um método de trabalho que se define a partir da resolução de um problema em que um grupo de trabalho vai se organizar

para estudar, planejar e implementar ações em prol da resolução do problema. Em vista disto, “o projeto tem a função de canalizar energias para investigar possíveis respostas para um determinado problema” (BEHRENS, 2006, p. 35). E segundo Behrens, a metodologia de projeto “ao partir de problemas, exige uma investigação que pode propiciar a visão do todo” (2006, p. 43). A postura dos alunos vai favorecer a concepção da realidade como um fato problemático que é preciso intervir para resolver. Tem-se aí a mesma caracterização da abordagem progressista que, ao ser crítica, envolve processos de mudanças e de transformações. Além do mais, conforme Santos (2006, p. 52), “quando os alunos são estimulados a resolver situações-problema, interessam-se mais pelo assunto em questão, participam de forma intensa na busca de novas informações sobre o conteúdo”. O que se busca com esta metodologia é uma aprendizagem significativa, que tenha sentido para os alunos, que oportunize uma aprendizagem em tempo real e diversificada e, acima de tudo, “que o aluno aprenda a aprender a resolver problemas que possam auxiliá-los para enfrentar a vida” (BEHRENS, 2006, p. 55).

Junto com os alunos, o professor vai propor a formulação do problema cuja temática deve ser retirada da realidade e, conforme Behrens (2006, p. 61) os problemas “devem levar em conta as vivências, os interesses e as possibilidades de realizar experiências significativas”. Haverá, portanto, a vinculação das atividades escolares com a vida real onde serão dadas aos alunos oportunidades de refletirem sobre sua realidade, de fazerem pesquisa, fazerem planejamento com o propósito de transformar uma idéia em realidade. Ou como diz Behrens “o projeto permite ao aluno a vivência do ato criador, pois não indica certezas absolutas e nem respostas programadas” (2006, p. 42).

Outra consideração feita por esta Behrens (2006) é que, na medida em que o trabalho por projeto envolve a pesquisa, a investigação, esta permite levar o aluno a aprender a aprender, a produzir conhecimento próprio com autonomia e espírito crítico, permite envolver múltiplas atividades, sejam manuais, intelectuais, artísticas, estéticas ou sociais.

Também ocorre a promoção do desenvolvimento das relações pessoais e interpessoais, tendo em vista a “possibilidade de realizar atividades individuais aliadas às coletivas” (BEHRENS, 2006, p. 44). Sobre isso, a autora complementa com uma relevante característica do método por projeto. “A proposição de atividades

individuais e coletivas exige a formação dos alunos para iniciativa de trabalhar com espírito de grupo, de colaboração e de cooperação” (2006, p. 44).

Reforçando algumas considerações e acrescentando outra, Behrens diz que a metodologia por projetos “permite aos alunos acessar diferenciadas maneiras de aprender, especialmente de aprender a aprender [...] enfoca a aprendizagem significativa e o conhecimento em constante transformação” (2006, p. 43).

Com relação às fases¹⁸ do projeto, Behrens expõe um exemplo no seu livro, mas enfatiza que elas são apenas sugestões para que o professor possa construir sua própria proposta. De modo algum as fases devem ser entendidas como receitas prontas, como uma trajetória fixa. O ideal é que o professor discuta e negocie com seus alunos para que o processo ocorra de uma forma consensual, e que permita o envolvimento dos educandos.

As contribuições de Behrens aqui apresentadas reforçam a congruência da metodologia de projeto em relação aos paradigmas inovadores que se fazem presentes na atual sociedade do conhecimento, como também, se aproximam bastante dos norteamentos para a educação do século XIX apontados por Santos neste trabalho. Nas palavras de Behrens,

a proposição de Metodologia de Projetos readquire pertinência neste início de século quando abre possibilidades para que o professor possa desenvolver a prática educativa tendo como princípios: a complexidade, a visão de totalidade, a conexão das diversas áreas do conhecimento, o espírito crítico e reflexivo, a busca da formação para a cidadania e a recuperação do posicionamento ético (2006, p. 41).

3.2.3 Jean Pierre Boutinet

O próximo pesquisador, Jean Pierre Boutinet, foi um dos que mais contribuiu no sentido de mostrar o percurso histórico dos projetos e também na descrição das diferentes formas de pensar os projetos na educação. Não é possível extrair, do principal¹⁹ trabalho sobre projetos deste autor, uma concepção objetiva da metodologia em questão. Por outro lado, sua pormenorizada obra sobre projetos e seus usos em vários âmbitos, inclusive o educacional, permite dizer que Boutinet (2002), define projeto sob o ponto de vista metodológico como sinônimo de desígnio,

¹⁸ As fases que envolvem os projetos serão mais bem detalhadas dentro do capítulo 4.

¹⁹ Antropologia do Projeto. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

intenção, finalidade, objetivo, alvo, planejamento e programa. Essa gama de palavras estará presente na prática do trabalho de projetos, o que torna plausível admitir uma aproximação da ideia de projeto de Boutinet esboçada pelas referidas palavras, em relação à definição de projeto apresentada no subcapítulo 3.1. Dessa forma é possível inferir que a percepção de Boutinet sobre a metodologia de projeto é de cunho pragmático.

Boutinet (2002) também considera o projeto como uma maneira de colocar o aluno em posição de pensar por si mesmo, de buscar informações, de colher dados, de discutir ideias, emitir e testar hipóteses, de motivar energias em torno de uma questão. Com isso, o aluno consegue ver sentido nos seus comportamentos e nas suas atitudes, pois ele irá agir na expectativa de realizar suas intenções manifestadas numa ideia, num sonho. E quando o aluno, através de suas ações norteadas pelo projeto, consegue atingir sua(s) meta(s), isto significa que o seu projeto e toda a gama de conhecimentos, habilidades, comportamentos e atitudes, que foram mobilizadas para realizar o projeto, obtiveram êxito. Pelo menos, a maior parte das ações, e não necessariamente todas elas, foram exitosas. Sobre esta questão, Boutinet diz: “o êxito do projeto se materializa na realização que concretiza o que estava anunciado, na satisfação das aspirações dos atores. Esse êxito é um poderoso elemento motivacional e estimula na busca da ação” (2002, p. 263). Falando-se mais diretamente sobre uma das habilidades que o projeto suscita, a criatividade é uma que vai ser mencionada por vários autores. Com Boutinet, isso não vai ser diferente. O autor chega a mencionar que “uma das razões que encorajam a pedagogia do projeto vem da necessidade de quebrar o quadro coercitivo dos programas escolares para suscitar uma certa criatividade” (2002, p. 180).

Através do projeto, procura-se trazer, para o sujeito que projeta, o futuro desejado. No entanto, Boutinet adverte que “o projeto não pode incidir sobre o longo prazo demasiadamente conjuntural e também não pode limitar-se ao curto prazo demasiadamente imediato” (2002, p. 77). Entende-se com isso que a percepção do horizonte temporal é um importante parâmetro da motivação que, de acordo com a percepção da pessoa, pode induzir à fuga, no caso dos projetos com horizonte temporal muito distante, ou até levar à resignação, quando o horizonte temporal é curto demais, o que se revela constrangedor para as adaptações imediatas (BOUTINET, 2002).

Boutinet (2002, p. 234) descreve quatro premissas básicas sem as quais não poderia haver procedimento por projeto.

- a) A unicidade da elaboração e da realização. O autor explica que o que é projetado é destinado a oscilar continuamente entre uma meta a ser perseguida e uma programação a ser realizada. Não se pode separar o projeto-alvo do projeto-programação. Há uma unidade que liga a instância que elabora e a instância que executa, não há separação entre essas duas instâncias, mas simplesmente uma gestão dos desvios entre as atividades de concepção e as de realização. Dotar-se de um projeto é, no mesmo movimento, buscar construí-lo e querer realizá-lo. Neste sentido, estamos diante de um fato inédito que integra a concepção e a execução na mesma figura, integração de dois tempos certamente diferentes, contrastados, mas que reencontram sua unidade através do autor ou dos autores do projeto.
- b) A singularidade de uma situação a ser ordenada. Esta se relaciona ao caráter idiossincrático de qualquer projeto. Este pretende ser sempre uma resposta inédita que um ator singular dá a uma situação singular em si mesma. O projeto se encontra estreitamente ligado às categorias do particular e do singular: projeto particularizado que um grupo cultural procura estabelecer para si mesmo, projeto singularizado esboçado por um indivíduo.
- c) A gestão da complexidade e da incerteza. Os ambientes atuais onde devem ser inscritos os projetos são, antes de mais nada, ambientes complexos. Ora, o procedimento por projeto se mostra a ferramenta apropriada para gerir a complexidade e a incerteza. Uma situação simplificada demais não necessita recorrer ao projeto. Uma ação a ser gerida, cujos resultados são evidentes ou esperados, não implica o recurso ao projeto. Este último é destinado a administrar a indeterminação de uma situação problemática feita da interdependência de vários parâmetros, exigindo que tal situação não seja impropriamente simplificada, mas ao contrário, tomada em toda a sua complexidade. Deste ponto de vista, o procedimento de projeto se assemelha a uma metodologia da proposição e da resolução de problema.
- d) A exploração de oportunidades em um ambiente aberto. O projeto só pode ser concebido em um ambiente aberto, capaz de ser explorado e modificado. Implica, portanto, um novo olhar voltado para esse ambiente a fim de descobrir nele, ao menos uma indeterminação parcial. Há algo a fazer, há

algo a ordenar, mudar aquilo que somente poderá ser feito, ordenado ou mudado por uma ação deliberada que deve ser antecipada o melhor possível. Todo projeto pressupõe uma visão otimista, graças à qual se pensa poder trazer uma mudança relativa a um dado estado de coisas, mudança que não poderia acontecer sem a ação do autor. Lançar-se em um projeto é, portanto, julgar que, contra todos os determinismos, realizações são possíveis e, de qualquer forma, realizações sensivelmente diferentes de tudo o que pôde ser feito até então.

Na visão de Boutinet esses são os principais pressupostos em que se funda qualquer metodologia de projeto. Constatam-se novos aspectos relacionados à metodologia, da mesma forma que se reforçam algumas atribuições já enunciadas sobre projetos, como é a questão da negação da visão determinada da realidade e da paridade com uma proposta de resolução de problemas. Outro tema, como a necessidade da extrapolação do ambiente fechado da sala de aula para realizar projetos, também foi abordada aqui. Porém, o assunto foi ilustrado como condição necessária para localizar oportunidades onde se possam realizar mudanças. A questão do ineditismo apareceu dentro dos pressupostos mencionados, mas o seu sentido fica ainda mais evidenciado nesta colocação de Boutinet. “Cada projeto pretende justamente confrontar-se com um problema que se pretende único, que deve ser resolvido de forma inédita” (2002, p. 230). No momento que o autor destaca a originalidade da solução de um problema, ele aponta o feitio que o trabalho por projeto começa a revelar.

Para resolvê-lo, a gestão de projeto constituirá uma organização *ad hoc*: reúne-se um grupo para concretizar e implantar uma inovação, depois este grupo é dispersado, uma vez que o trabalho é realizado, ou que desponta a oportunidade de uma outra inovação julgada mais importante (BOUTINET, 2002, p. 231).

Nesta última citação, é notória a importância da participação coletiva para a realização do projeto. Mas a informação diferenciada que Boutinet traz sobre isso é que “qualquer projeto, até o mais pessoal, é fundado na lógica da interação” (2002, p. 257). Da mesma forma, “a ação coletiva não difere da ação individual a não ser porque, através da pluralidade de atores em jogo, ela implica uma negociação

permanente” (BOUTINET, 2002, p. 255). Desenvolvendo um pouco mais essa idéia Boutinet diz que,

todos os projetos coletivos que se apresentam para ser decifrados mostram o papel central e determinante, mas não exclusivo, de um ator individual ou de um pequeno grupo de atores individuais que desempenham o papel de catalisador. Esse ator individual, eventualmente investido de uma autoridade carismática, explorará as expectativas sociais preexistentes dentro de uma organização. Desse encontro, ou melhor, dessa conjunção, nascerá o coletivo da ação (2002, p. 256).

Essas colocações levaram Boutinet a afirmar, a razão pela qual, “deve-se reconhecer que qualquer projeto individual é de natureza essencialmente social” (2002, p. 256), e que por isso, “não há projeto que, de uma maneira ou de outra, não busque ser partilhado” (2002, p. 231). Valendo-se dessas contribuições, a atividade de trabalhar com projetos desponta também como uma ação de antecipação do indivíduo, estando esta comprometida com outros indivíduos e que para se realizar exige a ação conjunta dos atores envolvidos no projeto.

Com relação às fases inerentes de um projeto, Boutinet as delimita em dois momentos, sendo que estes deverão ser articulados. Uma ocorre no início, e a outra ocorre no final do projeto. Neste caso, fazem parte da fase inicial, - o diagnóstico da situação pedagógica, momento efetuado pelo professor e pelos alunos – negociação de um objetivo de ação, e – determinação dos meios e programação para realizar os objetivos. Na fase final são feitos, o planejamento das atividades, realização do projeto e seu controle, e avaliação final do projeto.

Destaca-se por fim que, na sua obra principal sobre projetos, Boutinet foi incisivo na demonstração da importância da utilização da prática dos projetos na vida do homem. Sem a intenção de explorar maiores detalhes, neste momento, exemplificam-se duas citações sobre a questão aludida. “Hoje mais do que ontem, cada um de nós se acha impelido a elaborar projetos pessoais” (2002, p. 97). “Em uma sociedade cujo futuro previsível mostra-se um tanto obstruído, solicita-se aos indivíduos e os grupos, em diferentes lugares, que façam projeto” (2002, p. 273).

A partir desta contribuição de Boutinet, entre outras percepções, a questão da valorização da produção do conhecimento feita pelo próprio aluno, que se torna um sujeito ativo na sua aprendizagem, e o fato de acreditar que os alunos são

capazes de realizar projetos os quais também os levam a desenvolver conhecimentos, habilidades, comportamentos, atitudes, são pontos que vão ao encontro de propostas educacionais condizentes com os paradigmas inovadores da ciência.

3.2.4 Luiza Cortesão

Luiza Cortesão, uma educadora portuguesa, é outra autora que se destaca pelo interesse e pela produção a respeito da metodologia de projeto. Junto com outros dois autores, Carlinda Leite e José Augusto Pacheco, publicou uma importante e referenciada obra²⁰ sobre a temática discutida neste capítulo. Esta obra, juntamente com um capítulo que Cortesão escreveu em um livro²¹, que trata sobre o trabalho com projeto, representam as duas principais fontes de onde foram tiradas as contribuições da autora para esta pesquisa.

Diferente de Boutinet, a autora portuguesa apresenta de forma objetiva e gradual o entendimento que tem a respeito do trabalho com projeto. Cortesão et al. (2002, p. 24) afirma que

um projecto é um estudo em profundidade, um plano de acção sobre uma situação, sobre um problema ou um tema. [...] o projecto envolve uma articulação entre intenções e acções, entre teoria e prática, organizada num plano que estrutura essas acções.

Uma leitura do que foi dito acima permite inferir que o projeto não se limita a manifestar uma intenção. Se caracteriza também pelo planejamento organizado das ações e propriamente, pela ação ativa das pessoas que procuram resolver um problema ou um determinado tema. E para ficar mais completa essa idéia Cortesão et al. (2002, p. 25) comenta que “o projecto não é apenas intenção, nem apenas plano, nem apenas acção e produto, mas que é sim, o conjunto de todas essas dimensões”. Por outro lado, existem momentos específicos que caracterizam o fato de a pessoa estar desenvolvendo projetos. Cortesão et al. deixa mais claro que momentos precisos seriam esses. “Só quando passam à acção, só quando analisam e fazem o balanço do que estão a realizar, só quando reorientam, se necessário, as actividades planeadas e mobilizam os recursos é que estão a desenvolver projectos”

²⁰ Trabalhar por projectos em educação: uma inovação interessante? Porto: Porto Editora, 2002.

²¹ Trabalho de Projecto 2. Leituras comentadas. 3. ed. Porto: Afrontamento, 1993.

(2002, p. 26). Portanto, estar inserido numa atividade de projetos não é o mesmo que estar fazendo, desenvolvendo o projeto. As ações e seus correlatos efeitos que também implicam ações tornam-se o referencial desta prática educativa. Em razão disso, não faz sentido algum conceber um formoso projeto no papel e depois não o desenvolver, isto é, colocar em ação as intenções que foram expostas no papel.

Aos poucos a definição inicial do trabalho por projeto começa a ganhar mais consistência. Neste momento já é possível acrescentar outros detalhes na concepção de projetos e dizer, segundo Cortesão et al, que “um projeto pressupõe, portanto, a clarificação das intenções que o orientam e que o justificam, a concepção do plano que o organiza, a acção que o irá concretizar e que permite produzir efeitos que melhorem a situação presente que esteve na origem” (2002, p. 25).

A questão referente a melhorar a situação presente é de considerável importância quando se trabalha com projeto, pois essencialmente esta prática visa transformar a realidade. Ela convida os alunos a refletirem sobre questões importantes da vida real e da sociedade e a intervirem em problemas identificados no contexto social em que vive o aluno. Esta idéia é exposta com certa frequência no trabalho de Cortesão et al., e a seguinte frase serve como exemplo:

De facto, sendo um projecto uma idéia para uma transformação de uma determinada realidade ou de um problema e a concretização dessa idéia, ou, como diziam os professores [...] “um ideal muito querido a concretizar”, ele deve conduzir a essa transformação da situação ou do problema (2002, p. 26).

Fundamental para proceder as mudanças na realidade é entender que o projeto é uma tarefa definida e realizada em grupo, que vai implicar adesão individual e empenho coletivo durante todas as fases que o projeto demanda . Sem esta conscientização a realização do projeto fica bastante comprometida, pois sozinho o indivíduo pouco pode transformar. Mais uma vez, se aproveita das considerações anteriores para incrementar a concepção do trabalho com projetos nas palavras de Cortesão et al.,

um projecto é, por definição, um trabalho colectivo, com que se procura intervir no contexto educativo e/ou social e/ou resolver um problema. O “prêmio” será, sobretudo, conseguir um bom produto, [...] uma boa intervenção que seja útil e interessante para todos. Só assim se poderá oferecer um clima genuinamente gratificante de trabalho, contribuir para que os alunos cresçam como cidadãos, através da euforia de perceberem a utilidade e complementaridade dos saberes que vão adquirindo e de terem contribuído, com o seu esforço, para descobrir, para melhorar algo no contexto social e/ou educativo em que vivem, de forma a sentirem-se actores sociais intervenientes e significantes. É no reconhecimento da importância da criação deste clima que talvez esteja a justificação da importância de trabalhar por projetos (2002, p. 53).

Observa-se que trabalhar com projetos “representa um desejo efectivo de produção de mudança e traduz uma forma distinta de orientação de uma acção à qual se afectam recursos e em torno da qual mobilizam actores” (CORTESÃO et al., 2002, p. 37). E quando se parte em busca de transformações significantes, será necessário que os alunos desenvolvam capacidades pessoais de pesquisa, de analisar a realidade de forma interdisciplinar²², como também se favorece a construção de conhecimentos por parte dos alunos. Isto fica bem explicitado na sentença de Cortesão: “O trabalho de projecto é uma actividade de índole investigativa através da qual se consegue produzir conhecimento” (1993, p. 86). Também se pode acrescentar que “é uma área privilegiada de construção e vivência da interdisciplinaridade que trabalha situações da vida quotidiana dos alunos” (CORTESÃO et al., 2002, p. 33). Estes são alguns dos elementos pelos quais Cortesão et al. (2002, p. 48) garante que o trabalho por projeto leva à “aprendizagem de saberes integrados e problematizados que tornam possível a aprendizagem significativa”.

Destaca-se por fim que o trabalho por projetos “está associado a concepções de formação e educação que não se coadunam com a uniformização e que não se esgotam na instrução e acumulação de conhecimentos” (CORTESÃO et al., 2002, p. 23). Isto quer dizer que os conteúdos não estão predeterminados, até porque eles partem de um desafio, o qual, para ser resolvido, exige a incorporação de novos conteúdos por parte dos alunos. Pensando assim, o conhecimento deixa de ser algo estático e passa a ser entendido como um processo de construção

²² Interdisciplinar vem de interdisciplinaridade e esta palavra “refere-se aquilo que é comum a duas ou mais disciplinas ou campos de conhecimento. [...] ocorre quando existe troca e cooperação entre profissionais envolvidos, ou entre as áreas envolvidas [...] Não existe uma mera superposição de interesses, mas uma verdadeira interação e um compartilhamento de idéias, opiniões e explicações” (ARAÚJO, 2003, p. 21).

humana, servindo assim como um instrumento para a compreensão e transformação da realidade.

Ao invés de mencionar as idéias acima levantadas sobre o trabalho com projetos e sua pertinência para a utilização na educação contemporânea, caracterizada pela sociedade do conhecimento, desta vez será destacada a disparidade em relação à educação amparada pelo pensamento cartesiano.

Ficou bastante marcado que o trabalho com projetos não visa à reprodução do conhecimento, não dá ênfase à repetição e tampouco valoriza a memorização e a cópia. Muito pelo contrário, através dos projetos verificou-se que o aluno é estimulado a construir o seu conhecimento, a produzir fatos sociais, a refletir sobre questões importantes da vida real e da sociedade.

Atividades repetidas e que, na maioria das vezes, não têm significado algum ao estudante, também foram descartadas pela proposta dos projetos, já que “as actividades são organizadas em função das experiências, motivações, expectativas e interesses dos alunos” (CORTESÃO, et al., 2002, p. 36).

Pensamentos fragmentados e reducionistas também são refutados por uma prática que busca pensamentos que valorizem a construção e a vivência da interdisciplinaridade.

3.2.5 Hilda Magalhães

O trabalho²³ de Hilda Magalhães se destaca pelo abrangente alcance que a autora expõe sobre os trabalhos pedagógicos organizados através da metodologia de projeto. Na opinião da autora, o trabalho de projetos oferece uma real possibilidade de concretizar transformações na sociedade, na universidade e nos discentes.

Sua definição sobre a metodologia de projeto se aproxima em parte do entendimento que foi dado pelo espanhol Fernando Hernández. O que se salienta na contribuição de Magalhães é a ênfase dada à questão da formação para a cidadania e ao papel da universidade frente aos dramas sociais. Isto não significa que esses assuntos não tenham sido explorados por outros autores quando trataram da metodologia de projeto. No entanto, o vínculo desta metodologia aos temas mencionados aparece visivelmente como foco do trabalho de Magalhães.

²³ A Pedagogia do Êxito. Petrópolis: Vozes, 2004.

Ressalta-se ainda que os temas explorados pela autora voltarão a ser destacados no subcapítulo 5.3 referente ao empreendedorismo social, razão pela qual se reforça a pertinência da abordagem do trabalho de Magalhães, denominado a Pedagogia do Êxito.

Da concepção de projetos de Hernández é mantida a compreensão de que trabalhar com projeto

é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam, para sua compreensão, de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos (1998a, p. 61).

Mas, este autor considera que a função principal dos projetos é,

favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação ao tratamento da informação e a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos (HERNÁNDEZ, 1998a, p. 61).

No entanto, para Magalhães, a função dos trabalhos com projetos vai além da idéia de criar um ambiente de aprendizado a partir da organização dos conhecimentos em torno de problemas ou hipóteses que possam facilitar aos alunos à construção do conhecimento. No entendimento da autora os projetos “devem necessariamente ter uma aplicabilidade direta e imediata na comunidade” (2004, p. 124), Esta questão é de grande importância para Magalhães e por isso ela faz questão de detalhar mais, ao mencionar que, para o educador o espanhol

o importante é o tratamento das informações, enquanto para nós o que é essencial é a intervenção com êxito do aluno na comunidade, porque os projetos de resultado visam não apenas desenvolver no aluno as habilidades que o possibilitem a pensar em termo de inter-relações, mas também formar o aluno-cidadão capaz não apenas de criticar, mas também de transformar a realidade em que vive (2004, p. 124).

A partir dessas colocações se verifica a diferença de propósito do trabalho com projetos entre os autores citados, ou melhor, já se desponta a maior abrangência, em termos de resultados, que Magalhães visualiza ao se fazer uso dos projetos. Tal prática, como pode ser observado, é denominada de Projeto de Resultado²⁴. Este é “caracterizado pela ação direta de alunos nos problemas comunitários” (MAGALHÃES, 2004, p. 15). Especificando um pouco mais, a autora comenta que,

o projeto de resultado consiste na proposição de soluções concretas aos problemas da comunidade e tem como principal efeito pedagógico desenvolver no aluno a auto-estima e a capacidade de transformar a realidade em que vive, dando-lhe a certeza de que “pode fazer”, de que é capaz de assumir a sua cota de responsabilidade pelo bem-estar da comunidade. [...] os projetos devem prever atividades de pequeno porte, mas que proporcionem resultados imediatos e visíveis tanto para a comunidade quanto para o aluno. Com tais projetos se espera desenvolver no universitário a capacidade de ação em conjunto (com os colegas e a comunidade) e, sobretudo, oportunizar a ele a experiência de transformar, com suas ações a realidade em que vive (2004, p. 15).

Levando em consideração as definições sobre a metodologia de projeto exploradas nesta obra, como também, o conteúdo discutido sobre as concepções dos diferentes autores, é factível valer-se da respectiva metodologia e apresentar proposições como as que foram detalhadas por Magalhães.

Em termos de etapas, Magalhães esclarece que os projetos devem iniciar pela “triagem das necessidades e prioridades da comunidade assistida. Deve ser realizada uma pesquisa de campo, de modo a evidenciar os problemas e prioridades da comunidade” (2004, p. 124). Depois disso,

os alunos devem retornar à academia para buscar subsídios sobre o tema, momento em que o aluno aprenderá, seja através de aulas expositivas, de pesquisa bibliográfica, participação em eventos científicos e outros, o que julgar necessário conhecer para, em seguida, planejar uma ação junto a comunidade, visando solucionar ou amenizar os problemas detectados. Essa parte deve resultar em algum trabalho escrito (monografia, relatório, etc.), que propicie o aluno organizar os dados pesquisados. Concluída essa parte, cabe aos alunos traçarem uma linha de ação, definindo metas e um cronograma de aplicação do plano de trabalho junto à comunidade (MAGALHÃES, 2004, p. 125).

²⁴ Projeto de Resultado significa uma nova denominação que a Metodologia de Projetos recebe. Mas esse nome é utilizado apenas por Hilda Magalhães.

As etapas sucintamente descritas pela autora representaram pequenos acréscimos em relação ao que já foi comentado sobre este item, ainda que não se tenha explanado sobre as mesmas. O que chama atenção é o envolvimento com a comunidade, que é convidada a participar do projeto. Chamar as pessoas é até uma ação elementar, já que se pretende intervir nos problemas da comunidade, mas ao mesmo tempo, também tem seu grau de complexidade e dificuldade. Afinal de contas, mobilizar a comunidade, dar oportunidade para todos opinarem, organizar as ações das pessoas envolvidas, saber lidar com as divergências e possíveis resistências ou má vontade de participar, são alguns dos obstáculos que devem ser considerados. Em função dessas dificuldades, Magalhães diz que “aprender a concretizar parcerias é tão importante nessa pedagogia quanto o êxito do projeto em si” (2004, p. 128). E a parceria deve ocorrer entre todas as pessoas envolvidas no projeto, como alunos, professores, administração da instituição de ensino, a comunidade, órgãos públicos e privados.

Percebe-se facilmente que extrapolar o espaço da sala de aula é condição fundamental para se trabalhar com a metodologia de projeto. Isso se verifica facilmente pelo fato de a comunidade estar localizada fora do espaço acadêmico. Além da necessidade de se fazer parcerias com pessoas não inseridas na universidade, através do trabalho com projetos, se pretende colaborar na formação do aluno-cidadão. E segundo Magalhães,

a universidade deve compreender que não se constrói o cidadão numa sala de aula. O cidadão deve ser construído na cidade, que é o verdadeiro laboratório da cidadania. Deve ser construído não na teoria, mas na prática, pois é o “fazer” a argamassa para a construção do cidadão (2004, p. 9).

Esta questão da formação do aluno-cidadão representa para Magalhães o maior desafio da universidade. Na opinião da autora,

o cidadão que sai da universidade hoje é, via de regra, incapaz da ação, seja no nível individual, seja no nível coletivo. Não exercitou na escola sua capacidade de transformação (mesmo que fosse transformar a própria escola), não conhece a realidade que vive e não consegue se articular em

grupo. A universidade como se vê, cria pseudocidadãos, pessoas angustiadas diante de uma realidade que percebida injusta, mas que não consegue modificar. Acaba se transformando, assim, numa espécie de rebelde sem causa, e, impotente, acaba se isolando na inércia que alimenta o ciclo de injustiças e diferenças sociais (2004, p. 9).

Está se falando de um tema que diz respeito basicamente à formação do aluno, mas despertar a consciência da cidadania, a crença de que o aluno pode transformar a realidade, que ele é capaz de perceber que com planejamento, organização, engajamento, ações coletivas é possível amenizar e resolver problemas comunitários, isto também representa uma grande preocupação da metodologia de projeto. Como diz Magalhães,

a consciência de cidadania que se espera criar, a partir dos projetos de resultado, é a consciência do “eu posso mudar, que na verdade, para configurar uma situação de êxito, deve ser reconhecido pelo indivíduo sempre como um “nós podemos mudar” a realidade, basta que “trabalhemos juntos” (2004, p. 127).

Quando Magalhães fala dos projetos de resultados, ela está se referindo, portanto, a realizar atividades que sejam viáveis de os alunos realizarem e que não se resume à utopia. Serão projetos que apresentam propostas concretas de ações e que possam surtir resultados imediatos para a comunidade. A autora insiste nesta questão, também porque entende que a universidade

não cria no aluno as condições para transformar a realidade em que vive. Na melhor das hipóteses, contribui para que seu aluno desenvolva o espírito crítico, entretanto a história recente brasileira nos mostra que a crítica desacompanhada de ação é inócua, geradora de angústia e frustração (2004, p. 99).

Outros comentários referentes às universidades, os quais vêm reforçar a pertinência das preocupações levantadas, assim como, alentam para as necessidades de proporcionar metodologias que levem os alunos a pesquisarem, refletirem, planejarem, agirem e intervirem, como é o caso da metodologia de

projeto, merecem ser apontados. Na visão de Magalhães, a universidade, “além de não atuar na amenização dos dramas sociais, ainda adentra o jovem que nela ingressa, para, ao invés de trabalhar com e para o povo, justamente dele se destaque, assumindo um papel na sociedade elitizada e elitizante” (2004, p. 99). E por fim, a autora coloca que a universidade “não pode se dar o luxo de ficar alheia aos problemas da comunidade a que pertence. Ao contrário, deve levar o seu aluno a interferir de forma direta nessas questões, buscando resultados concretos para os problemas da comunidade em que vivem” (2004, p. 9).

As contribuições de Magalhães sobre a metodologia de projeto se aproximaram principalmente da abordagem progressista. Basicamente pelo fato de esta centrar o ensino na realidade social, por exigir uma prática pedagógica crítica, reflexiva, comprometida com a ação, por buscar uma transformação social e que incentive, portanto, o indivíduo a intervir na realidade para mudá-la, preocupações essas que foram levantadas por Magalhães.

Resgata-se que na abordagem sistêmica foi mencionado que a universidade precisa ser um centro que leve à transformação da universidade, exatamente como advertiu Magalhães. Também foi dito que educar dentro da perspectiva sistêmica é acreditar que os alunos “são capazes de estabelecer relações dialógicas nas quais possam realizar um trabalho coletivo, participativo, criativo e transformador na construção de um mundo melhor” (BEHRENS, 2005, p. 68). Ainda pode-se acrescentar, em termos de paridades, que a educação sistêmica pretende colaborar para formar cidadãos éticos, críticos e construtores de uma sociedade justa e igualitária. Estes são pequenos exemplos que se somam aos anteriores mencionados e que servem para mostrar, novamente, a fundamentação da metodologia de projeto nas abordagens que acompanharam o paradigma científico, como foi o caso da abordagem progressista e a sistêmica.

3.2.6 Dácio Moura e Eduardo Barbosa

Dácio Moura e Eduardo Barbosa escreveram um dos livros²⁵ mais recentes que abordam a temática principal deste capítulo 3. Também é deles a mais nova denominação²⁶ dada ao trabalho com projeto na educação. Pela primeira vez pode-

²⁵ Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais. Petrópolis: Vozes, 2007. (Livro escrito a partir da experiência, de muitos anos, dos autores no trabalho com projetos na área educacional)

²⁶ A denominação dos autores recebe o nome de: Projetos de trabalho (ou de aprendizagem).

se encontrar, numa obra que diz respeito aos projetos no âmbito escolar, uma vinculação com o empreendedorismo. Pequenos detalhes, em nível de acréscimo, na concepção da metodologia de projeto dos autores, juntamente com a apresentação de um modelo das etapas do projeto, representam elementos que justificam a apreciação do trabalho de Moura²⁷ e Barbosa²⁸ nesta dissertação.

Inicialmente os autores destacam que o desenvolvimento de atividades baseadas em projetos tem se tornado uma prática cada vez mais comum em todos os setores da atividade humana. Moura e Barbosa depois comentam que

o futuro de muitas organizações humanas – talvez da maioria delas – depende da capacidade de *conceber, planejar, executar, acompanhar e avaliar* atividades orientadas para *projetos*. Esta previsão fundamenta-se no fato de que os processos e métodos envolvidos no trabalho com projetos fornecem a *estrutura, o foco, a flexibilidade* e o *controle* adequados para a realização de mudanças, dentro de prazos e recursos limitados, com melhores resultados. Sistemas educacionais²⁹, independentemente de seu porte ou complexidade, podem se beneficiar muito com a prática de atividades baseadas em projetos (2007, p. 19).

Esta passagem reforça a relevância do uso do trabalho com projetos sendo assim, uma estratégia pedagógica digna de ser discutida e oferecida na educação do século XXI.

Em seu livro, Moura e Barbosa fizeram uma classificação, com sua respectiva conceituação, de cinco tipos de projetos que ocorrem na área educacional. O denominado Projeto de Trabalho, de acordo com a concepção dada, se aproxima das definições exemplificadas nesta pesquisa. Conforme os autores, os Projetos de Trabalho “são projetos desenvolvidos por alunos em uma (ou mais) disciplina (s), no contexto escolar, sob orientação de professor, e têm por objetivo a aprendizagem de conceitos e desenvolvimento de competências e habilidades específicas” (2007, p. 28). Com base no que foi escrito, é possível confirmar o

²⁷ A propósito dos dois autores, eles se apresentam como especialistas que atuam nas diversas instâncias do trabalho com projetos, desde a fase de concepção até o encerramento. Tanto o título do livro e seu conteúdo, quanto o foco do campo de atuação, demonstram uma linha de abordagem mais próximo da administração pela preocupação de oferecer conhecimentos para o planejamento e execução de projetos. Mas o que é colocado no livro destina-se a educação.

²⁸ Idem.

²⁹ Os autores manifestam que estão se referindo a um conjunto formado por pessoas (educadores, educandos etc.), conteúdos, processos, materiais, métodos, infra-estrutura e diretrizes, organizados e articulados em determinado contexto para cumprir finalidades específicas de formação humana.

aproveitamento do trabalho com projetos em uma disciplina, fato que, desde já, ratifica a validade de usar a metodologia de projeto para se trabalhar, por exemplo, com o empreendedorismo³⁰, como poderia ser também para outro objeto de estudo. De forma visível aparece o propósito do trabalho com projeto de desenvolver competências e habilidades. Uma especificação de quais competências e habilidades seriam essas é comentado mais adiante pelos autores, quando eles manifestam entender que há

uma estreita relação entre o trabalho com projetos e uma formação ampla de competências, não somente as gerenciais, necessárias neste tipo de empreendimento, mas também outras igualmente importantes como: promoção do trabalho cooperativo, articulação do trabalho em rede, **estímulo ao empreendedorismo**, realização de aprendizagem contextualizada e significativa, capacitação para identificar, equacionar e resolver problemas relevantes, estímulo à criatividade, comunicação etc. (MOURA; BARBOSA, 2007, p. 31). [grifo do autor].

Na citação acima aparece, claramente, pela primeira vez, a possibilidade de o trabalho com projetos estimular o empreendedorismo. Pode-se adiantar que as competências e habilidades apontadas como: capacidade de resolver problemas, criatividade, comunicação, também são qualidades que dizem respeito ao empreendedor. Da mesma forma, muitas outras³¹ competências e habilidades são desenvolvidas a partir do trabalho com a metodologia de projeto.

Com relação ao nascimento dos projetos, nas definições anteriores prevaleceu o surgimento descrito a partir de problemas. Moura e Barbosa ampliaram esta visão dizendo que “os projetos nascem a partir de problemas, necessidades, oportunidades e desafios de um indivíduo, coletividade ou instituição” (2007, p. 64). Esta visão, portanto, amplia as possibilidades para se iniciar um trabalho de projetos com os alunos, sendo aceito então, um projeto originado através de uma oportunidade identificada, característica que por sinal é muito freqüente de ser encontrada entre os empreendedores. Mas independentemente da forma pela qual o projeto pode surgir, Moura e Barbosa (2007) reconhecem também que os projetos dos alunos devem estar conectados a situações reais relativas ao contexto e à vida.

³⁰ O capítulo 5 trata, especificamente, a respeito do empreendedorismo.

³¹ As competências e habilidades favoráveis de serem desenvolvidas pelos alunos através da metodologia de projetos são apresentadas no subcapítulo 4.6.

Nada, por conseguinte, de situações hipotéticas, até porque, não se consegue desenvolver habilidades e competências trabalhando em cima de idéias que não levem à ação e à concretização do que foi planejado. Quando, de fato, se realizam projetos, segundo Moura e Barbosa (2007, p. 19), “todos os envolvidos se enriquecem com as experiências vividas, obtendo novos conhecimentos e novas habilidades”.

Alguns apontamentos de Moura e Barbosa referentes às diretrizes dos Projetos de Trabalho acrescentam outros detalhes sobre o trabalho desenvolvido através da metodologia de projeto e também demonstram a paridade, em relação às considerações que já foram apresentadas. As mesmas foram expostas em forma de tópico, o que pode facilitar a assimilação (2007, p. 219).

- realização de projetos de trabalho por grupo de alunos com o número de participantes definido criteriosamente para cada experiência;
- a forma de escolha dos temas dos projetos, oferecendo liberdade para os alunos, com negociações entre alunos e professores para considerar múltiplos interesses e objetivos;
- uso de múltiplos recursos no desenvolvimento dos projetos incluindo aqueles que os próprios alunos podem providenciar junto a outras fontes, como a comunidade em geral;
- definição de um período de tempo limite para a concretização do projeto, como fator importante no seu desenvolvimento e concretização;
- socialização dos resultados dos projetos em diversos níveis de comunicação, como a própria sala de aula, a escola e a comunidade, incluindo a apresentação dos resultados pelos autores.

Um dos temas que mais ganhou destaque no livro de Moura e Barbosa foi a apresentação de um modelo de planejamento de projeto chamado pelos autores de Skopos³². Tal modelo é o que mais se aproxima do famoso Plano de Negócios³³ utilizado pelos empreendedores, em função das etapas que os constituem. Ele apresenta três componentes estruturais básicos: Escopo, Plano de Ação, Plano de Controle e Avaliação. Este modelo baseia-se na idéia de que a condição

³² Este modelo será apresentado no próximo capítulo.

³³ “O Plano de Negócio é, antes de tudo, o processo de validação de uma idéia, que o empreendedor realiza através do planejamento detalhado da empresa. Ao prepará-lo, terá elementos para decidir se deve ou não abrir a empresa que imaginou, lançar um novo produto que concebeu, proceder a uma expansão, etc.” (FILION, L; DOLABELA, F. 2000c, p. 164).

indispensável para o êxito do projeto, depende da clareza de entendimento sobre tudo o que deve ser feito.

Este último conceito a respeito do trabalho com projetos, por se mostrar bastante condizente com as concepções da metodologia de projeto, que foram expostas anteriormente, vai acompanhar conseqüentemente a conexão que a referida metodologia possui com as três abordagens que se fundamentam no paradigma científico inovador, como também, com as novas exigências da educação do século XXI. O grande diferencial da contribuição de Moura e Barbosa ocorreu fundamentalmente pelo ingresso, ainda que sutil, do empreendedorismo no tema discutido neste capítulo. De igual forma, a concepção do trabalho com projeto e suas correlatas análises, a visão mais abrangente da forma pela qual se pode originar os projetos e a proposta de um modelo de planejamento do projeto, também foram colaborações pelas quais se mostrou mais evidente a relação que pode haver entre a utilização da metodologia de projeto e seu uso numa disciplina de empreendedorismo, que vise levar os alunos a desenvolverem comportamentos e habilidades empreendedoras.

3.3 A Re-significação da metodologia de projeto

Perante as concepções contemporâneas da metodologia de projeto, não se observa que houve contestações em relação à idéia inicial que John Dewey concebeu ao trabalho com projetos, no início de século XX. O que ocorreu na verdade foi uma re-interpretação ocasionada em função das transformações da sociedade e da mudança dos paradigmas da ciência. Em vista disso, alguns autores, como os citados neste trabalho, expandiram um pouco mais o entendimento sobre a metodologia, ou como no caso de Hernández, que também propôs que o currículo escolar deveria ser organizado por meio de projetos.

Levando em consideração apenas as menções relativas à concepção de metodologia de projeto, é possível dizer, com base num apanhado geral das definições dos diferentes autores que a referida metodologia consiste num método de trabalho coletivo que se define a partir de um problema, necessidade, oportunidade ou desafio, comum a um grupo de pessoas que vai se organizar, pesquisar, traçar planos de ação, visando alcançar resultados concretos que resolvam ou amenizem a situação originária do projeto. Dentro dessa definição que aglutinou as visões contemporâneas da metodologia de projeto, se percebe a

valorização do planejamento, do trabalho coletivo, da definição de uma situação-problema como fonte de desafio para o desenvolvimento de habilidades e principalmente da valorização da ação. O cerne desses elementos que fazem parte de uma definição contemporânea da metodologia de projeto estavam presentes nas idéias de Dewey sobre uma educação por projeto, porém não foi descrita assim.

Behrens procurou deixar claro em sua obra, que “a proposição de atuar na docência por meio de projetos não se trata de inovação na prática pedagógica” (2006, p. 35), consideração esta que ficou implícita neste trabalho. O que a autora traz de valor, sobre o comentário anterior, é a afirmação de que “a proposta de Dewey continua sendo atual e relevante até os nossos dias” (2006, p. 36). E isto se deve, exatamente, por alguns autores terem re-significado o método de projeto.

Segundo Behrens, o trabalho com projeto “numa proposta relativamente recente no processo pedagógico, aparece com o sentido de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e problematizadora³⁴” (2006, p. 33). Isto reforça o que foi dito anteriormente, pois evidencia que, “nas últimas décadas, a proposta foi se desenvolvendo e se reinventando, se reconstruindo e, hoje, aparece reescrita por outros autores” (BEHRENS, 2006, p. 37). Será, portanto, a partir de uma re-significação da metodologia de projeto que,

se abrem possibilidades para que o professor possa desenvolver a prática educativa tendo como princípios: a complexidade³⁵, a visão de totalidade, a conexão das diversas áreas do conhecimento, o espírito crítico reflexivo, a busca da formação para a cidadania e a recuperação do posicionamento ético (BEHRENS, 2006, p. 41).

A próxima citação de Behrens sintetiza muito bem as idéias até o momento apresentadas. “Na realidade, não se trata só de aplicar a proposta de Dewey, mas de acrescentar, superar e reinventar essa metodologia apresentando um enfoque complexo, global, crítico e reflexivo” (2006, p. 37).

A re-significação da metodologia de projeto, segundo Hernández (1998) e Leite (1996) vai estar ligada diretamente à re-significação dos espaços e tempos

³⁴ A palavra problematizadora nesta frase deve ser entendida conforme o conceito que Paulo Freire atribuiu a educação problematizadora, visto no subcapítulo 2.3.2.

³⁵ Neste contexto, a palavra complexidade deve ser interpretada pelo conceito de paradigma inovador, como visto no subcapítulo 2.3.

escolares, dos papéis dos discentes e docentes no processo de ensino e aprendizagem, como também, vai refletir sobre o real papel dos estabelecimentos de ensino na sociedade. A Educadora Lúcia Leite traduz algumas dessas considerações com a seguinte colocação:

A Pedagogia de Projetos visa à re-significação desse espaço escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões. O trabalho com projetos traz uma nova perspectiva para entendermos o processo de ensino/ aprendizagem. Aprender deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. Nessa postura, todo conhecimento é construído em estreita relação com o contexto em que é utilizado, sendo, por isso mesmo, impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo (1996, p. 26).

Explorar alguns destes aspectos, entre outros, é o objetivo do próximo capítulo.

4 ASPECTOS PONTUAIS E BASILARES DA METODOLOGIA DE PROJETO

Ao se trabalhar com as concepções da metodologia de projeto de vários autores, acabou-se abordando alguns assuntos que fugiram um pouco do escopo principal do capítulo que era justamente, tratar do conceito da metodologia que faz uso de projeto. Mas ao mesmo tempo em que houve uma extrapolação do foco do capítulo, esses comentários adicionais serviram também para se ampliar o leque do entendimento sobre o tema, na visão dos principais estudiosos contemporâneos que se dedicam ao estudo da metodologia de projeto. Neste capítulo, alguns temas que já começaram a ser abordados, sem grandes detalhes, e outros ainda não mencionados serão melhor explorados, acrescidos por outros autores, de modo que o leitor tenha um entendimento mais completo do assunto.

4.1 As etapas de um projeto

Conforme visto anteriormente, quando se propõe trabalhar com projetos há, inerente a esta prática educativa, a realização de um sonho, de um desejo, de um desafio, de uma necessidade a qual se pretende realizar. E para que o objetivo de solucionar um determinado desafio seja alcançado,

o uso dos projetos como estratégia pedagógica não pode ser realizada aleatória ou improvisadamente. Apesar de visar atender ao interesse dos alunos, há que se efetivá-lo de forma organizada, para que se torne instrumento confiável na obtenção dos resultados desejados. Nesse diapasão, há uma lógica de passos ou de etapas a serem dados, para que os próprios alunos se sintam confiantes e seguros (PIRES, 2006, p. 93).

Portanto, o sucesso de um projeto depende também da organização que os alunos e o professor terão antes, durante e após o término do projeto.

De acordo com Santos (2004, p. 39), “essa metodologia tem sido aplicada muito mais no ensino fundamental, com poucas experiências na educação superior”. Mas independentemente do nível de ensino, os modelos utilizados mantêm uma lógica de sistematização onde predominam três grandes etapas que são: a problematização, o desenvolvimento e a avaliação. As diferenciações dos modelos ocorrem de acordo com a precisão dos detalhes que cada autor julga necessário

utilizar em seu exemplar. Dos vários tipos pesquisados, verificou-se que existe muita repetição e estas decorrem, principalmente, do fato de terem sido inspiradas no modelo dos mesmos autores. Sete modelos foram os que mais serviram de exemplo para outros autores apresentarem as etapas da proposta da organização do trabalho por projeto. Fora destes, não existem grandes diferenças em outros que possam ser identificadas. São exatamente os sete³⁶ modelos inspiradores dos demais, que são apresentados nos quadros 01, 02 e 03. A partir deles, o leitor poderá visualizar praticamente todas as etapas que pode haver num trabalho com projetos. E mais adiante serão especificadas três etapas que são as mais comuns de se encontrarem em qualquer trabalho com projeto e por esta razão, se entende que são as mais importantes.

Optou-se então por não fazer uso de um único modelo e deste detalhar suas etapas. A intenção principal é oferecer sugestões, de modo que fique claro que não existe uma trajetória fixa ou uma receita pronta das etapas de um projeto.

Como diz Behrens (2006, p. 59), “cada professor, de acordo com sua realidade, pode e deve ampliar, complementar, reelaborar ou adaptar a proposta”. Não esquecendo que esta também leva em consideração as proposições dos alunos, ou seja, implica diálogos, negociação e consenso entre os envolvidos no projeto. Entenda-se, portanto, que as fases apresentadas podem ser ampliadas ou adaptadas.

LÚCIA LEITE	SUZANA BURNIER	NILBO NOGUEIRA
Problematização	Problematização	Sonhos, utopias, desejos e necessidades
Desenvolvimento	Desenvolvimento	Planejamento
Síntese	Sistematização ou síntese	Execução e realização
	Avaliação	Depuração
		Apresentação e exposição
		Avaliação e críticas

Quadro 01: Fases do projeto – segundo Leite, Burnier e Nogueira

Fonte: adaptado de Leite (1996)

Fonte: adaptado de Burnier (2001)

Fonte: adaptado de Nogueira (2005a)

³⁶ Embora cada um dos sete modelos apresentados tenham sido identificados como de autoria dos seus respectivos autores, não se garante que nenhum modelo criado não tenha sido inspirado em algum deles. Ou seja, que houve reprodução entre eles. Já os trabalhos que fazem uso de um desses modelos, têm o cuidado de citar a referência. E ainda na ausência da referência, se percebe facilmente a cópia perfeita originada de um modelo já existente, cuja publicação corresponde a algum ano anterior a obra.

Dácio Moura & Eduardo Barbosa	
Escopo	Definição do tema ou situação geradora Justificativa Objetivo específico Resultados esperados Abrangência
Plano de Ação	Atividades e tarefas Estimativa de recursos/custos Prazos Cronograma
Plano de monitoramento	Planilha de procedimentos de monitoramento Planilha de procedimentos de avaliação

Quadro 02: Fases do projeto – segundo Moura e Barbosa

Fonte: adaptado de Moura & Barbosa (2006).

Fernando Hernández	Fernando Almeida e Fernando Fonseca Junior	Marilda Behrens
A escolha do tema	Identificação do problema	Discussão do projeto
A atividade do docente após a escolha do tema	Levantamento de hipóteses e soluções	Problematização
A atividade dos alunos após a escolha do projeto	Mapeamento do aporte científico necessário	Contextualização
A busca das fontes de informação	Seleção de parceiros	Aulas expositivas exploratórias
O índice como estratégia de aprendizagem	Definição de um produto (gincanas, atividades sociais de assistência, entre outros)	Pesquisa individual
Realizar um dossiê de síntese dos aspectos tratados no projeto	Documentação e registro	Produção individual
Avaliação	Método de acompanhamento e avaliação	Discussão crítica
	Publicação e divulgação	Produção coletiva
		Produção final
		Avaliação e aprendizagem processual

Quadro 03: Fases do projeto – segundo Hernández, Almeida & Junior e Behrens

Fonte: adapt. de Hernández (1998a) Fonte: adapt. de Almeida e Junior (2000) Fonte: adapt. de Behrens (2006)

Iniciando pelas etapas comuns a toda e qualquer metodologia de projeto, a primeira que se destaca é a **problematização**. Ela se caracteriza por ser o momento gerador, desencadeador do projeto, isto é, quando surge a grande questão que resultará no projeto. A propósito do tema escolhido, conforme Leite,

alguns profissionais defendem a posição de que o projeto deve partir necessariamente, dos alunos, pois, se não, ele seria imposto. Outros defendem a idéia de que os temas devem ser propostos pelo professor, de acordo com a sua intenção educativa, pois de outra forma, se cairia em uma postura espontaneísta (1996, p. 31).

Contanto que o projeto seja de interesse de todos que estarão envolvidos no trabalho, a escolha é digna de ser considerada. Em outras palavras, admite-se a hipótese da escolha de o tema partir só dos alunos e esta depender da aprovação do professor, ao qual caberá a tarefa de analisar e verificar a relevância do tema, se este pode provocar mudanças de atitudes nos alunos, se é possível tratá-lo de forma globalizada, se propiciará novos conhecimentos e se de fato atende a todos os anseios e necessidade dos participantes (NOGUEIRA, 2005b). A educadora Adriana Gandin (2004) adverte também que o professor deve estar atento para que o tema escolhido esteja em sintonia com o Projeto Político Pedagógico³⁷ da instituição, com os objetivos da disciplina que fará uso da metodologia de projeto, e com a realidade não só dos alunos, mas também da comunidade e do contexto geral que os cercam. Em decorrência do que foi dito anteriormente, uma escolha imposta pelo professor deve ser descartada, pois neste caso não se estimula a curiosidade, as dúvidas, a reflexão dos alunos. Ao dar liberdade para os alunos pesquisarem e elaborarem perguntas que tenham significado para eles, os alunos começam a se sentirem mobilizados e interessados em conhecer melhor o tema (BEHRENS, 2006). Uma valiosa contribuição a essa questão e que se vale, logicamente, da experiência com a metodologia de projeto, é expressa nas seguintes palavras.

³⁷ O Projeto Político Pedagógico “organiza e consolida a programação das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, dos cursos de graduação, especialização e pós-graduação, bem como orienta a política de contratação de docente e funcionários, [...]. Especificamente em relação ao ensino de graduação, o projeto pedagógico é a organização interna da Instituição de ensino superior que define os perfis dos profissionais que pretende formar, explicitando sua marca, sua missão, sua visão de sociedade e de ensino superior” (MASETTO, 2003, p. 60).

Quando o aprendiz é desafiado a questionar, quando ele se perturba e necessita pensar para expressar suas dúvidas, quando lhe é permitido formular questões que tenham significado para ele, emergindo de sua história de vida, de seus interesses, seus valores e condições pessoais, passa a desenvolver a competência para formular e equacionar problemas. Quem consegue formular com clareza um problema, a ser resolvido, começa a aprender a definir as direções de sua atividade (FAGUNDES, MAÇADA e SATO, 1999, p. 16).

Neste momento de desafio, é que surge então a grande questão ou questões que serão trabalhadas pelos alunos. E para Behrens (2006, p. 61), “a qualidade da indagação determina o sucesso inicial do envolvimento dos alunos”. Isto quer dizer que todo o desenvolvimento do projeto depende deste passo, que deve levar em conta “as vivências, os interesses e as possibilidades de realizar experiências significativas” (BEHRENS, 2006, p. 61). Por estas razões a problematização é considerada por Garcia,

um momento de extrema importância para assegurar que todos os alunos se envolvam com o desenvolvimento do projeto, e por isso, demanda que se criem e se proporcionem situações e recursos que instiguem ao máximo a curiosidade dos estudantes em torno do significado e abrangência do tema (1999, p. 41).

A problematização é também uma ocasião onde os alunos vão expressar suas idéias, crenças e conhecimentos prévios sobre o tema escolhido. Com bases nisso, vão lançar hipóteses explicativas sobre o tema e, nesta ocasião, o professor precisa orientar muito bem os alunos.

Segundo Garcia (1999, p. 41), “o grau de aprofundamento e complexidade dos conteúdos que serão trabalhados no projeto estão intimamente relacionados à consistência e significação da problematização”. Da mesma forma, o nível de ensino do aluno e a qualidade da mediação do professor também interferem nestas questões.

E com relação aos temas que deverão ser trabalhados numa mesma turma, de acordo com os autores pesquisados nesta pesquisa, pode-se trabalhar com um único tema para todos os alunos, ou um único tema onde cada grupo trabalha com uma particularidade, e também existe a possibilidade de se trabalhar com vários

temas. Tudo dependerá das características, dos interesses, da heterogeneidade do grupo e das possibilidades do professor.

Encerrando esta primeira etapa, pode-se resumir que, “é fundamental que se assegure, através da problematização, vontade e necessidade de estudar e pesquisar para esclarecer as dúvidas e questões suscitadas” (GARCIA, 1999, p. 41). E como lembra bem Amaral (2001, p. 4) “um trabalho com projetos não se limita a um simples estudo de um tema: sua característica principal é a resolução de problemas ligados ao tema”.

A segunda etapa que aparece presente em todos os trabalhos com projetos é conhecida como **desenvolvimento**. Esta fase muitas vezes aparece dividida em pequenas etapas e, por conseguinte, recebe diferentes nomes como: planejamento, execução e realização, levantamento de hipóteses e soluções, plano de ação, mapeamento de aporte científico, pesquisa individual e coletiva, entre outros.

A etapa do desenvolvimento é uma consequência natural da fase anterior que vai gerar a necessidade de se planejar ações estratégicas para se alcançar os objetivos propostos. Por esta razão, é fundamental “desafiar os alunos no sentido de buscarem as fontes de informações necessárias para apresentar possíveis soluções para o problema” (BEHRENS, 2006, p. 63). Visando atender esse desafio, que exigirá plena participação dos alunos, seja no planejamento, seja na execução, podem ser planejadas e desenvolvidas pelos alunos diferentes estratégias como: excursões, entrevistas, debates, pesquisas bibliográficas, pesquisas de campo, levantamento de dados estatísticos, entre outras (AMARAL, 2001).

Moura e Barbosa são os autores que me melhor³⁸ detalham o momento do planejamento que está inserido na etapa do desenvolvimento. Esta importante etapa merece, de fato, uma atenção mais pormenorizada. Várias argumentações ratificam esta necessidade como, por exemplo, a importância de vencer a inércia do planejamento tendo em visto que, segundo Moura e Barbosa,

de um modo geral, há muitas resistências para a elaboração de planos, qualquer que seja o empreendimento a ser executado. As vezes, considera-

³⁸ Não apenas a etapa do planejamento como as demais que fazem parte do desenvolvimento foram bem detalhadas por Moura e Barbosa, mas no que tange a questão do planejamento, nenhum autor ofereceu uma precisa e sistematizada colaboração quanto os autores citados, que, diga-se de passagem, são especialistas e consultores em planejamento, acompanhamento e avaliação de projetos voltados à educação.

se que dedicar algum tempo ou espaço à elaboração de um plano é perda de tempo. Na verdade, perde-se tempo – e muito – quando não há planejamento. Esta dificuldade parece ter raízes na própria cultura que normalmente dá preferência ao improviso, sempre acreditando que “no final tudo dá certo” (2007, p. 95).

Reforçando esta idéia, mas agora especificamente dentro de um contexto acadêmico, Nogueira comenta que o planejamento,

muitas vezes é encarado, por alguns professores, como algo desnecessário. Embora despenda-se um pouco de tempo para realizar o planejamento, esse tempo é recuperado posteriormente na fase de execução, já que não será mais realizada de forma desestruturada (2005b, p. 79).

Se existe essa desconsideração em relação ao planejamento por parte de alguns professores, o que dizer então dos alunos que costumam seguir os exemplos dos seus mestres? E, destacando a importância do planejamento para os discentes, Nogueira escreve a seguinte frase.

Para os alunos o ato de planejar é também uma aprendizagem e uma forma de possibilitar sua autonomia em traçar planos e projetos. É preciso fazer os alunos entenderem e aprenderem que o ato de planejar não significa que colocamos uma camisa-de-força no projeto, que tudo terá de ser exatamente conforme pensado e sonhado inicialmente. Nesse processo de aprendizagem em planejamento, eles precisam compreender sua importância e necessidade, porém entendendo o conceito de flexibilidade e maleabilidade (2005b, p. 79).

O favorecimento ao desenvolvimento da autonomia é uma das qualidades que fica evidenciada no ato de planejar, mas outras também são beneficiadas e ganharão destaque no subcapítulo 4.6 especialmente dedicado às vantagens provindas do uso da metodologia de projeto.

Em projetos que envolvem recursos financeiros, condição esta que não pode ser ignorada mesmo em projetos escolares, o planejamento também tem uma importância considerável. Isso se explica porque

os custos necessários para a correção de erros durante a execução de um projeto aumentam exponencialmente à medida que o projeto desenvolve. Para um projeto que se encontra ainda na fase de planejamento, a correção de erro não traz grandes prejuízos e pode evitar consequência piores no futuro (MOURA e BARBOSA, 2007, p. 96).

Não se pode esquecer também que uma das principais tarefas, se não for a principal, executadas pelos empreendedores, é a elaboração do Plano de Negócio, que resumidamente trata de um planejamento detalhado de algo que se vai fazer. Portanto, nada mais conveniente para os propósitos desta dissertação do que reforçar uma etapa da metodologia de projeto, a qual estimula o desenvolvimento de habilidades condizentes com as desenvolvidas pelos empreendedores.

Como foi frisado anteriormente, da problematização decorre o desenvolvimento, etapa esta que Moura e Barbosa denominam de Plano de Ação. A condição para que o plano de ação tenha êxito, segundo Moura e Barbosa, é que sua elaboração resulte de uma “definição clara e precisa da situação geradora do projeto, da justificativa, dos objetivos, dos resultados esperados e da abrangência do projeto – elementos que constituem o Escopo³⁹ do Projeto” (2007, p. 94).

Após a elaboração do escopo, etapa essa que foi apresentada como problematização, Moura e Barbosa (2007, p. 95), listam uma série de perguntas que devem ser respondidas na intenção de se elaborar o plano de ação.

- *Quais atividades* serão necessárias para alcançar os objetivos e resultados esperados?
- *Quando* acontecerá cada atividade?
- *Quais serão* os responsáveis por sua execução?
- *Quanto* custará cada atividade?
- Qual a melhor *seqüência* para a realização das atividades?
- Quais são as *atividades críticas* do projeto?
- *Quais* os produtos que serão gerados com a realização das atividades?
- *Quais recursos* serão necessários?

Colocadas essas questões norteadoras, Moura e Barbosa apresentam em seguida sua definição de Plano de Ação.

³⁹ “O escopo expressa a extensão ou amplitude do projeto (em termos do que se pretende realizar, abarcar ou abranger), estabelece seu ‘raio de ação’ ou ‘cobertura’, definindo, portanto, seus limites. O escopo é, em síntese, a alma do projeto, porque expressa sua essência e identidade” (MOURA e BARBOSA, 2007, p. 47).

O Plano de Ação é um documento que apresenta, de forma estruturada, os procedimentos e recursos que serão mobilizados para a execução daquilo que foi expresso no escopo do projeto, em especial a realização de seus objetivos e resultados esperados (2007, p. 95).

Nesta definição, a execução não faz parte da etapa mencionada. O que prevalece é unicamente a realização do planejamento. Isto manifesta o posicionamento dos autores, pois neste trabalho, tanto o planejamento, quanto a execução, que será vista na seqüência, fazem parte da etapa do desenvolvimento. Os mesmos autores complementam com outras palavras a definição anteriormente exposta. “O Plano de Ação especifica atividades, tarefas e recursos, logicamente encadeados no tempo, tendo em vista a realização eficiente e efetiva dos objetivos e resultados esperados” (2007, p. 95). Em linhas gerais, o que se tem com um plano de ação é um roteiro de viagem do caminho que será percorrido e que não deve ser confundido com um plano de vôo que tem uma programação rígida. Nogueira manifesta o mesmo entendimento dizendo que, “é importante mencionar que um planejamento pode ser alterado no decorrer de sua execução, pois ajustes são necessários ao bom funcionamento e andamento de um processo” (2005a, p. 86). Visando demonstrar essa perspectiva processual do planejamento, Moura e Barbosa (2007, p. 97), listam alguns aspectos que devem ser levados em conta na hora da elaboração do plano de ação.

- **Planos de ação são de natureza dinâmica e estáticas.** Significa que todo plano pode (e muitas vezes, deve) sofrer mudanças ao longo da execução do projeto.
- **Planejamento é um processo criativo.** As atividades baseadas em projetos lidam com o desenvolvimento de processos, atividades e soluções novas. Por tal motivo, não se pode prever tudo com antecipação. Eventualmente, um novo conjunto de informações, durante o desenvolvimento do projeto, implica alterar decisões tomadas recentemente.
- **Para ser efetivo, o Plano de Ação deve ser usado, revisado e mantido atualizado constantemente.** Parece óbvio, mas é raro encontrarmos equipes que se preocupam com revisões e atualizações constantes dos projetos que desenvolvem.

A próxima referência trata das etapas de planejamento que Moura e Barbosa (2007, p. 98) elaboraram e neste trabalho são apresentadas como sugestões a serem seguidas.

- **Definição de ações, atividades e tarefas:** nesta etapa são identificadas e claramente especificadas todas as atividades e tarefas que deverão ser conduzidas e levadas a bom termo para que o projeto apresente os resultados esperados;
- **Planejamento de recursos:** consiste na definição dos recursos (pessoas, equipamentos, materiais, etc.) e quanto de cada recurso será necessário para a realizar as atividades previstas no projeto;
- **Seqüenciamento de atividades:** identificação das interdependências entre as diversas atividades e tarefas do projeto. Todas as atividades são listadas em sua lógica, juntamente com as atividades que antecedem (devem ser executadas antes) e que sucedem (devem ser executadas depois);
- **Estimativa de duração das atividades:** previsão de quanto tempo será gasto na execução de cada atividade no projeto;
- **Estimativa de custo:** consiste na previsão dos recursos financeiros que serão necessários para completar todas as atividades do projeto;
- **Desenvolvimento do cronograma:** é feito com base na análise da seqüência de atividades, duração e necessidade de recursos para criar um escalonamento lógico e organizado para todo o projeto;
- **Plano de Ação:** o principal produto do processo de planejamento é o Plano de Ação do projeto. É o documento formal, contendo todas as informações necessárias para gerenciar, controlar, monitorar e avaliar o projeto.

E por fim, Moura e Barbosa (2007) citam outras questões importantes que devem ser consideradas, tendo em vista que são elementos que dão suporte ao processo de planejamento do projeto como, por exemplo, os dados históricos sobre a área de abrangência do projeto, as restrições que pode haver em vários âmbitos, mas principalmente o que diz respeito às limitações orçamentárias e aos riscos envolvidos.

Também faz parte do desenvolvimento, a etapa da execução do projeto, ou seja, a fase de realizar, de colocar em prática tudo o que foi planejado. É o momento mais trabalhoso do projeto, de múltiplas interações, onde as ações planejadas

começam a ganhar corpo e forma. O que era antes um desejo começa a se concretizar fazendo com que o irreal passe a ter vida. Através de suas ações os alunos vão perceber que seus sonhos, vontades e necessidades podem ser realizados (NOGUEIRA, 2005b). E conforme os educandos vão enfrentando os desafios, superando as dificuldades eles, “potencializarão, se não todo, pelo menos boa parte do seu espectro de competências” (NOGUEIRA, 2005b, 83).

Deste modo, é compreensível que essa fase seja considerada a mais trabalhosa, razão pela qual

o professor deve estar atento à motivação dos alunos, e a todo momento envolver cada um deles, de tal forma a deixá-los ativos no processo, pois a motivação que é intrínseca só surgirá enquanto o sujeito estiver ativo na ação e no meio (NOGUEIRA, 2005b, p. 84).

A última etapa presente em quase todos os trabalhos com projeto é a da **avaliação**. Esta etapa aparece por último apenas para fins de explicação e para facilitar a compreensão da estrutura de um trabalho com projeto visto que, “a avaliação da aprendizagem não terá uma fase específica, pois será proposta a todo momento de maneira contínua e acompanhará todo o processo do projeto. Portanto, não se restringe a momentos finais de aprendizagem” (BEHRENS, 2006, p. 71). Deste modo, a avaliação denominada somativa, que é realizada somente no final do processo, não é a que vai ser utilizada nos projetos, já que os educandos devem ser avaliados do início ao final do projeto. No entanto, é preciso deixar isso bem claro para o aluno, comunicando, antes de iniciar o trabalho com projeto, de que forma ele será avaliado, o que será exigido dele. Também se deve abrir espaço para que “os alunos se manifestem e discutam a avaliação, buscando consenso sobre os critérios que deverão ser propostos com clareza e transparência” (BEHRENS, 2006, p. 71).

A base da avaliação será a participação do aluno em todas as fases do trabalho de modo que, os conhecimentos adquiridos, os procedimentos utilizados, as atitudes incorporadas, os comportamentos manifestados serão todos considerados como itens de avaliação, juntamente com a resolução da problemática que deu origem ao projeto (AMARAL, 2001). Essa proposta de avaliação possibilita intervenções por parte do professor que deverá estar atento aos avanços e

dificuldades dos seus alunos. É esperado que o professor faça um verdadeiro trabalho de orientação e facilitação dos processos educacionais, seja através de questionamento, promovendo discussões, trocando idéias, opinando, enfim, oferecendo auxílio, agindo assim, como um parceiro do educando. Desta forma o professor consegue comparar os resultados alcançados em relação aos resultados esperados, analisar como o conhecimento foi sendo construído, as atitudes incorporadas e os comportamentos desenvolvidos. Trata-se, portanto, de uma avaliação qualitativa com foco na aprendizagem do aluno e não simplesmente de atribuição de notas, ou seja, “interessa saber o valor da atividade para a formação do aluno, as competências desenvolvidas, e não apenas dados técnicos do projeto” (MAGALHÃES, 2004, p. 126).

E para dar conta desta incumbência pedagógica Nogueira (2005a) sugere ao professor as Fichas de Observação⁴⁰ como modelo de instrumento de avaliação ressaltando também, “o quanto se faz necessário dar um *feedback* ao educando para que ele perceba o que errou e como pode melhorar” (SANTOS, 2006, p. 66). Esses *feedback* serão bastante úteis como parâmetro para o planejamento e re-planejamento das atividades, e, como foi destacado, para o educando fazer uma auto-avaliação e reflexões de suas ações e do aprendizado que ele vem construindo.

Mas o principal procedimento didático, na opinião de educadores como Hernández, Nogueira, Behrens entre outros, que auxilia a avaliação do professor e colabora principalmente para a auto-avaliação dos alunos é o uso do *portfólio*. Segundo Behrens,

entende-se *portfólio* como procedimento metodológico que permite envolver atividades didáticas de auto-avaliação que documentam aspectos multidimensionais do que os alunos aprenderam. O *portfólio* propicia a apresentação de atividades realizadas de maneira contínua, sistematizada, coletando registros variados, em momentos diversos. A auto-avaliação fica facilitada porque o aluno organiza suas produções e assim tem oportunidade de avaliar sua aprendizagem (2006, p. 105).

⁴⁰ Trata-se de uma ficha elaborada manualmente pelo professor para cada aluno e serve para que o educador possa relatar as observações referentes ao engajamento de cada aluno durante as etapas do projeto, e principalmente os itens de avaliação enunciados (NOGUEIRA, 2005a).

Havendo, portanto, a necessidade de o aluno selecionar e ordenar as evidências de seus passos, de seus avanços e dificuldades, enfim, de sua aprendizagem durante as fases do projeto, de fato se favorece ao aluno fazer uma reflexão sobre os saberes adquiridos, sobre as experiências vividas, registrar suas percepções e seus sentimentos, ações essas ligadas à auto-avaliação.

Acrescenta-se à definição exposta o fato de que, segundo Hernández (1998b, p. 99), “a utilização do *portfólio* como recurso de avaliação é baseada na idéia da natureza evolutiva do processo de aprendizagem”. Da mesma forma que “na metodologia de projetos, a avaliação visa ao processo, ao crescimento gradativo do aluno, é contínua, transformadora” (SANTOS, 2006, p. 66).

Reforçar-se por fim que a etapa da avaliação não deve se restringir a um único momento e sim passar por todo o processo, sendo necessário que o professor também disponibilize tempo para que os alunos possam refletir e tomarem nota da sua evolução. E como fala Behrens (2006, p. 109), “mesmo não elegendo o *portfólio*, a avaliação precisa ser proposta de maneira contínua, gradual, sistêmica durante o projeto”.

Também é de Behrens a última frase deste subcapítulo, pois esta vai ao encontro da idéia do que se pretendeu passar a respeito das etapas do projeto. A autora comenta que,

as fases são apresentadas como possibilidades e não se tratam de receituário, regras ou regulamentos que precisam ser rigorosamente cumpridos. A ordem das fases também pode ser alterada de acordo com as necessidades de cada projeto. (2006, p. 72).

O importante é entender que não existe uma série de passos sistematizados a seguir, mas algumas condições que se fazem necessárias para a implementação.

4.2 O papel do aluno

Por meio do trabalho com projeto, o aluno tem uma participação ativa no seu processo de aprendizagem. Ou como diz Santos (2006, p. 57), “o aluno se torna o principal agente de aprendizagem, responsável pelo seu próprio sucesso, privilegiando uma aprendizagem por descoberta pessoal do aluno e por informação

vinda do professor”. O aluno deixa de ser aquele receptor passivo frente ao conhecimento e acaba sendo o protagonista do seu aprendizado “transformando-se em sujeito de seu conhecimento e, por conseguinte, em sujeito de sua formação” (RISSO, 2005, p. 60).

Como foi visto anteriormente, o aluno é chamado a desenvolver uma atividade real e relevante que tenha começo, meio e fim. Seu envolvimento ao longo do projeto é uma característica chave do trabalho com projeto, desde a escolha do tema e do objetivo do projeto, até a concretização do que foi proposto. Como afirma Arfwedson (in LEITE, MALPIQUE e SANTOS, 1993, p. 20), “os alunos têm que assumir, total ou parcialmente, uma série de funções docentes tradicionais relacionadas com a formulação e delimitação da matéria, escolha de literatura e selecção de métodos de trabalho”. São numerosas as atividades que estimulam a autonomia do educando, como também, as situações que favorecem o trabalho em equipe para se adquirir conhecimentos e conseguir alcançar o propósito almejado. Explorando um pouco mais essas idéias, referente ao papel dos alunos, Hernández comenta que

esse envolvimento dos estudantes na busca da informação tem uma série de efeitos que se relacionam com a intenção educativa dos Projetos. Em primeiro lugar, faz com que assumam como próprio o tema, e que aprendam a situar-se diante da informação a partir de suas próprias possibilidades e recursos. Mas também lhes leva a envolver outras pessoas na busca de informação, o que significa considerar que não se aprende só na escola, e que aprender é um ato comunicativo, já que necessitam da informação que os outros trazem. Mas, sobretudo, descobrem que eles também têm uma responsabilidade na sua própria aprendizagem, que não podem esperar passivamente que o professor tenha todas as respostas e lhes ofereça todas as soluções, especialmente porque, como já foi dito, o educador é um facilitador e, com frequência, um estudante a mais (1998b, p. 75).

Com isso, “o aluno passa a educar-se e a cumprir, com responsabilidade, compromissos pessoais firmados com o grupo e com o professor” (BEHRENS, 2006, p. 53). E quanto mais o aluno estiver à frente das atividades, maior deverá ser a sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas competências e habilidades.

Trazendo outra colaboração referente ao trabalho coletivo, perspectiva essa que sempre está associada ao trabalho com projetos e por isso merece um pouco mais de atenção, Arfwedson comenta que

o facto de os estudantes em grupo assumirem, conjuntamente, a responsabilidade pela sua própria formação e desenvolvimento não significa apenas que lhes é dada a oportunidade de desenvolverem a sua própria aptidão em matéria de iniciativa, capacidade de combinação, busca de factos e inovação de raciocínio. Significa também que, em grande medida, eles assumem o comando, e talvez reforcem a chamada socialização. A pressão no seio de um grupo, no sentido da implantação de normas comuns, torna-se forte. As possibilidades de sustentar pontos de vista e comportamentos divergentes, pessoais, podem muitas vezes, diminuir à medida que aumentam as exigências quanto à capacidade de colaboração e de compromisso no sentido dos objetivos do grupo (IN LEITE, MALPIQUE, SANTOS, 1993, p. 23).

Fica caracterizado, dentro deste posicionamento, que os alunos são co-responsáveis pelo trabalho e pelas escolhas ao longo do desenvolvimento do projeto, o que faz a cooperação ganhar destaque no trabalho com projeto, como também, o desempenho pessoal de cada aluno, visto que, este influenciará o desempenho de todo o grupo.

4.3 O papel do professor

As condições prévias para ocorrer um projeto é que os alunos tenham um sonho⁴¹, um desejo⁴², identifiquem uma necessidade, uma oportunidade que evidencie algo a fazer, algo a mudar na realidade em que vivem. Neste sentido, a primeira tarefa do professor é dar oportunidade para os alunos sonharem, imaginarem e manifestarem seus desejos, como também, incentivar os alunos a investigar, refletir e problematizar sobre a sua realidade social em busca de desafios e problemas onde possam realizar mudanças concretas em benefício de sua comunidade. Sobre esta questão o comentário do professor Nilson Machado é bem claro.

⁴¹ Ainda que esta ação seja feita de forma individual, em sala de aula, os sonhos serão norteados a terem uma conotação social, visando beneficiar a comunidade, a realidade onde o aluno vive. Exemplos de projetos são apresentados no capítulo 6.

⁴² Da mesma forma os desejos deverão ter uma conotação social, questão que será aprofundada no subcapítulo 5.3.

Como professores, cabe-nos a tarefa de fazer com que os alunos tenham vontades, sejam capazes de sonhar, que são condições prévias à construção de qualquer projeto. Compete a nós, ainda, estimular projetos, semear valores que lhes dão sustentação. Cabe-nos pôr em discussão e argumentar sobre o que vale e o que não vale, mas não nos compete decidir sobre quais projetos são adequados para outra pessoa, ou, no limite, ter projetos por ela (2004, p. 90).

Depois de identificada à problemática do projeto é essencial haver engajamento, cumplicidade e participação da turma para o trabalho com projeto funcionar. Para que isso ocorra a atividade seguinte do professor é integrar o grupo, pois enquanto o grupo não estiver entrosado e comprometido, fica muito complicado desenvolver o projeto. Importante também nesse momento é que o professor ressalte aos jovens a importância do trabalho em equipe na busca da resolução do problema, o que fará com que os alunos se dêem conta da importância e da possibilidade de aprender com seus colegas. Até porque, assim como na vida, no trabalho com projetos, os alunos não receberão as informações prontas, estruturadas e originadas através apenas do professor. O professor deve deixar bem claro para os alunos que ele não será a única fonte de conhecimento. Como diz Magalhães,

o indivíduo é bombardeado de informações a todo o momento e através de diversas formas. Cabe ao docente, mais do que transmitir o saber, articular experiências em que o aluno reflita sobre suas relações com o mundo e o conhecimento, assumindo o papel ativo no processo de ensino-aprendizagem (2004, p. 22).

Portanto, o professor não deve se considerar o único que ensina. Este deve se manter com uma postura aberta ao diálogo, a trocar idéias, saber escutar e principalmente, não ter medo do desconhecido, de conhecimentos que não possui, visto que os projetos e seus temas são dinâmicos e irregulares. Ou como diz Almeida e Fonseca Jr. (2000, p. 92), “o professor terá de se livrar do desejo de tudo saber, de tudo antecipar, de tudo controlar. Terá de estar disposto a transferir parte significativa da condução do processo para os alunos. Terá de estar disposto, enfim, a aprender”. Outro comentário pertinente que vem a acrescentar à idéia anterior foi exposto da seguinte forma por Santos: “o ensino por projetos exige que o professor

tenha comprometimento constante com a busca de conhecimento, pois o aluno requer auxílio em forma de sugestões” (2004, p. 38). Vale dizer também que “o projeto não é do professor nem do aluno e sim de ambos, portanto, o professor pode também opinar sobre sua trajetória” (NOGUEIRA, 2005b, p. 41). Mas além de opinar, o professor vai investigar e com isso, aprenderá junto com o aluno. Isso nada mais é do que adotar uma atitude de parceria e co-responsabilidade com os alunos. Manifestando essa prática participativa, investigadora e de estudo que se exige do professor, Hernández descreve essas atividades do professor da seguinte forma.

Estudar e atualizar as informações em torno do tema ou problema do qual se ocupa o Projeto, com o critério de que aquelas apresentem novidades, proponham perguntas, sugiram paradoxos, de forma que permita ao aluno ir criando novos conhecimentos (1998a, p. 69).

De igual importância é o professor ter clareza das competências que deseja que os alunos desenvolvam e dos conhecimentos necessários para isso, ou seja, que saiba criar as condições para que o projeto caminhe, que garanta o acesso às informações, a participação de todos e um clima de cooperação e engajamento. Por esta razão, como já foi destacado, “o professor deve estar atento à motivação dos alunos, e a todo momento envolver cada um deles, de tal forma a deixá-los ativos no processo” (NOGUEIRA, 2005b, p. 84).

Percebe-se com facilidade que o professor passa a ser compreendido como um motivador, um co-produtor do conhecimento. Sua função, no contexto da metodologia de projeto, não é unicamente a de transmitir pura e simplesmente os conteúdos de uma determinada disciplina. Conforme a professora Analise da Silva,

o professor ocupa, nessa concepção de educação, o lugar do sujeito da intervenção que visa explorar as situações problematizadoras, introduzir novas informações, instrumentalizar os alunos para que elaborem conceitos e construam uma responsabilidade individual, interpessoal e coletiva (2001, p. 11).

A postura do professor se assemelha mais à de um orientador de estudos, daquele que cria condições e situações de aprendizagem para que o aluno possa construir

seu conhecimento com autonomia. Além disso, de acordo com Leite e Santos (2004, p. 5), no que tange à investigação dos alunos, o docente “vigia o rigor, orienta o método, critica os instrumentos de recolha de dados, questiona generalizações apressadas e intervenções empiristas e simplificadoras, apóia o tratamento dos dados colhidos”.

Nogueira se preocupa em deixar bem evidente a questão sobre o papel imprescindível do professor de orientar e facilitar a aprendizagem do aluno ao dizer que

fica nítida sua função de mediador e facilitador, pois é ele quem “gerencia” o processo, oferecendo meios, questionando sobre possibilidades, incentivando o aprofundamento, oferecendo auxílio quando necessário, vibrando com os alunos diante das novas descobertas e até mesmo “direcionando” (no bom sentido da palavra) para aquele caminho que sua experiência julga ser o mais pertinente para o dado momento (2005b, p. 78).

Isso também quer dizer que os professores deverão acompanhar a elaboração, a implementação, a avaliação dos projetos e, muito importante, procurar não definir as ações dos alunos. Tanto o acompanhamento como o auxílio aos alunos devem ser constantes, no sentido de propor perguntas que estimulem o pensamento e a reflexão.

Por fim, percebe-se que o trabalho do professor é desafiante, pois desacomoda os educadores impelindo-os a repensarem suas práticas até então desenvolvidas e que sejam capazes de redimensionarem suas atividades. Também é importante o professor estar ciente de que, ao fazer uso da metodologia de projeto, ele realizará um trabalho que exige disponibilidade, facilidade de relacionamento, flexibilidade na tomada de decisões, atuação como parceiro do aluno e igualmente como aprendiz. O importante é que se estabeleça uma autoridade democrática, estabeleça um enfoque globalizador e uma postura interdisciplinar, que respeite os saberes dos sujeitos, que incite constantemente a curiosidade dos alunos, que proporcione autonomia aos educandos, a cooperação, a harmonia, incentive o olhar crítico, a indagação, etc. Embora todos estes fatores sejam preocupações que qualquer professor deve levar em consideração,

independente da metodologia que ele utilize, no trabalho com projeto, estas são condições elementares para o sucesso desta metodologia.

4.4 Como ficam os conteúdos?

Ao fazer uso da metodologia de projeto, o professor deve estar ciente de que os conteúdos não estão predeterminados, pois se dará oportunidade para que os alunos explorem sua realidade social em busca de um problema a resolver. Os conteúdos resultarão, portanto, de um processo aberto, dialógico com as situações da vida real e consistirá em algo que há para fazer e não em algo que está estabelecido para ser feito. Vai prevalecer uma perspectiva sistêmica do conhecimento, com um enfoque social onde haverá articulação dos saberes escolares e dos saberes sociais (CORTESÃO, LEITE, PACHECO, 2002).

É importante esclarecer que o desenvolvimento de projetos, com objetivo de resolver questões relevantes para o grupo, vai gerar a necessidade dos alunos se defrontarem com os conteúdos de várias disciplinas. Em função disso, o conteúdo disciplinar continua sendo importante, mas não deve ser considerado um fim, e sim um meio para se alcançar os objetivos estipulados pelos projetos. A idéia não é questionar a importância dos conteúdos, mas a sua forma de tratamento. Esta preocupação procede, de acordo com Nogueira, porque

os conteúdos ainda são, na sua maioria, tratados apenas de forma conceitual, ou seja, o professor detém o conhecimento e, desta forma, transmite-o ditando e escrevendo no quadro negro todo seu repertório de saberes, muitas vezes de forma absolutamente descontextualizada do cotidiano do aluno. Assim, o sujeito que passivamente fica sentado nas cadeiras enfileiradas recebe uma “grande solução” para resolver um problema que ele nunca teve (2005a, p. 17).

Resulta do comentário acima a idéia de não poder deixar de lado os interesses dos alunos, como também, não se pode prescindir do conhecimento acumulado e organizado nas disciplinas, contanto que elas façam, através do professor, a conexão dos seus conteúdos com a realidade atual. Nogueira continua explanando sobre esta questão, acrescentando agora outros detalhes.

É claro que muitos conteúdos devem e podem ser tratados de forma conceitual. Esta não é a questão. O que não concebemos é que em sua maioria eles são tratados apenas desta forma, conceitualmente, nunca chegando nem próximo à forma procedimental⁴³ e é obvio ficando muito aquém da forma atitudinal. Encarando desta maneira, o conteúdo trabalhado de forma conceitual parece apenas ser tratado enquanto fim e não como deveria ser, ou seja, enquanto meio. Meio para que o sujeito aprendiz possa desenvolver capacidades, habilidades, gosto pelo processo de aprender, etc. (2005a, p. 18).

Fica entendido que, em vez de se partir de um conteúdo, deve-se partir de um desafio, o qual, para ser resolvido, exige que os alunos saiam da sua postura passiva e se coloquem como sujeitos, situação esta que favorece o desenvolvimento de várias competências.

Trazendo agora a contribuição de Silva, esta professora fala que

não se trata, portanto, de prever a assimilação de conteúdos conduzida pelo professor para os alunos, mas sim de se dispor. [...] Nessa lógica, os conteúdos a serem estudados derivam do problema, ou seja, na problematização os conceitos já elaborados sobre a questão definirão os procedimentos, os rumos a serem seguidos no Projeto para que esses conceitos sejam reelaborados ou reafirmados e possam ser utilizados pela analogia ou pela contraposição em outras situações da realidade vivida (2001, p. 11).

Entende-se com isso que, através da metodologia de projeto, os alunos não entram em contato com os conteúdos disciplinares a partir de conceitos abstratos, desvinculados do contexto e esvaziados de sentido. Além do mais, ao se abrir uma porta para a curiosidade do aluno deixando-o que ele investigue sua realidade atrás de uma problematização, segundo Nogueira (2005b), coloca-se os educando diante de ações e procedimentos que os deixam mais ativos em seu processo de formação e construção de conhecimento, fato que torna uma maneira eficiente de possibilitar

⁴³ “Os procedimentos expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta. Os conteúdos procedimentais sempre estão presentes nos projetos de ensino, pois realizar uma pesquisa, desenvolver um experimento, fazer um resumo, construir uma maquete, são proposições de ações presentes nas salas de aula” (Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SE, p. 76, 1998). – Mesma citação que Nogueira fez em seu livro (2005a, p. 18).

o desenvolvimento da criatividade, da liderança, do espírito de cooperação, da tranquilidade em aceitar desafios na resolução de problemas, e de dezenas de outras capacidades esperadas desses indivíduos, quando forem atuar mais ativamente nos diferentes segmentos sociais (NOGUEIRA, 2005b, p. 20).

Qualquer mudança

traz conseqüências na forma de selecionar e seqüenciar os conteúdos das disciplinas. Esta costumava ser construída em etapas, de modo cumulativo, em que um conteúdo deve ser “vencido” para outro ser “apresentado” ao aluno. Os projetos de trabalho trazem nova concepção de seqüenciação, fundada na dinâmica, no processo de “ir e vir”, em que os conteúdos vão sendo tratados de forma mais abrangente e flexível, dependendo do conhecimento prévio e da experiência cultural dos alunos (LEITE, 1996, p. 30).

De objeto do conteúdo o aluno passa a ser sujeito, na medida que se leva em consideração as experiências, conhecimentos e interesses dos discentes.

Por fim, com o trabalho de projeto, os temas cotidianos e as vivências dos alunos se destacam como ponto de partida para as aprendizagens, fato que dá um novo sentido e significado para os conteúdos trabalhados em aula, pois da maneira como costumam ser trabalhados os conteúdos, descontextualizados do meio em que o aluno vive, sem gerar significações e atuações, pouco se mobiliza o aluno para a aprendizagem.

4.5 Ênfase no ensino ou na aprendizagem ?

A concepção pedagógica que se tem sobre o modo de realizar o processo de aprendizagem é a base para estabelecer os critérios que nortearão o fazer docente em sala de aula. Quando se fala do trabalho com projeto, mesmo se tratando de uma metodologia que, de acordo com vários autores entre eles Leite e Santos (2004, p. 2), “inscreve-se numa concepção construtivista da aprendizagem”, é possível encontrar exemplos de práticas caracterizadas por desenvolver um **ensino** por projeto, processo esse que se diferencia de uma **aprendizagem** por projeto. Em decorrência disso, é preciso fazer um paralelo entre ensino e aprendizagem.

De acordo com Masetto (2003), os conceitos de ensino e aprendizagem podem ser complementares e se integrarem, e justamente por isso, não os fazem idênticos. Dissecando esta questão, Masetto escreve.

Quando pensamos em ensinar, as idéias associativas nos levam a instruir, comunicar conhecimentos ou habilidades, fazer saber, mostrar, guiar, orientar, dirigir. São ações próprias de um professor, que aparece como agente principal e responsável pelo ensino. As atividades centralizam-se nele, na sua pessoa, nas suas qualidades e habilidades. Ele é o centro do processo (2003, p. 35).

Em contrapartida, ao se falar de aprender, salientam-se conceitos como: apreensão, apropriação, descoberta, construção de conhecimento, ou como fala Masetto,

buscar informações, rever a própria experiência, adquirir habilidades, adaptar-se às mudanças, descobrir significado nos seres, nos fatos, nos fenômenos e nos acontecimentos, modificar atitudes e comportamentos. Todas as atividades que apontam para o aprendiz como agente principal e responsável pela sua aprendizagem. Elas estão centradas no aprendiz (aluno), em suas capacidades, possibilidades, necessidades, oportunidades e condições para que aprenda (2003, p. 36).

Sendo processos distintos, a ênfase num ou noutro resultará numa prática docente com diferentes conseqüências e atuações para os professores e também para os alunos.

Com base em Fagundes et al. (1999) tem-se que no ensino, o professor possui o controle total do trabalho, isto é, tudo parte dele e a ele deverá de uma forma ou outra retornar. Nesta concepção o professor é o detentor absoluto do saber. Somente ao professor cabe decidir como e com que qualidade o conhecimento deve ser transmitido ao aluno. O aluno não tem oportunidade de escolha, pois não lhe cabe tomar decisões. O trabalho de Maristela Silva ratifica e acrescenta outros detalhes ao assunto. Conforme esta professora

quando nos referimos a *ensinar por*, as decisões são hierárquicas, uma vez que as definições de regras, os direcionamentos dados às atividades são impostos pelo sistema e o aluno apenas cumpre as determinações, sem direito de opinar ou fazer opções. Espera-se um aluno submisso, num contexto em que todas as decisões partem do professor. Ele é quem controla o quê, quando e como o aluno deverá aprender e, ainda qual será a qualidade desta aprendizagem, uma vez que ele acredita deter o verdadeiro conhecimento, que deverá ser transmitido ao aluno aos poucos, de forma linear e também hierarquizada (SILVA, M. 2003, p. 3).

Apesar dessas considerações que apresentam uma perspectiva ditatorial do ensino, nenhum professor pode deixar de ensinar seus alunos. O ensino faz parte do ofício do professor. Sempre haverá necessidade de explicar os conteúdos de modo que os alunos possam entender e colocá-los em prática. Porém, o professor não pode se limitar a explicar e transmitir informações. Seu compromisso também é com o aprendizado do aluno e neste sentido o professor deve estar ciente que o ensino só se concretiza com o aprendizado do aluno, até porque, quem ensina, ensina algo a alguém e o seu significado se completa com a aprendizagem. Portanto, o professor não deve abandonar a preocupação com o saber formal e científico, contanto que esta preocupação não seja, como diz Silva M., “uma prisão ou amarras da inventividade, da criatividade, da emergência da novidade, da discussão, do estabelecimento de relações” (2003, p. 4).

Na aprendizagem por projetos, segundo Fagundes et al. (1999), a formulação das questões, a temática, são escolhidas pelo autor do projeto, pelo sujeito que vai construir o conhecimento. Nesta perspectiva, o aluno não é uma tábua rasa e se levam em conta suas concepções prévias, construídas durante sua vida até o presente momento. É a partir destes, que o aluno vai interagir com o desconhecido para se apropriar do conhecimento específico que é do seu interesse.

Em projetos de aprendizagem, as dúvidas são do próprio aluno, que surgem enquanto ele “está em atividade num determinado contexto, em seu ambiente de vida, ou numa situação enriquecida por desafios” (FAGUNDES et al., 1999, p. 16). Em outras palavras, as dúvidas, as curiosidades dos alunos devem ter origem nos interesses dos alunos, nas suas histórias de vida, em seu ambiente, nas suas condições pessoais ou numa situação desafiadora.

Depois destas considerações e levando em conta o que já foi explorado sobre a metodologia de projeto pode-se concluir que a respectiva metodologia, “**privilegia** uma aprendizagem por descoberta pessoal em detrimento de um saber

adquirido por informação vinda do professor” (LEITE e SANTOS, 2004, p. 2) [grifo do autor]. Isto quer dizer que a ênfase se dá na aprendizagem do aluno, no entanto, não se deve excluir os procedimentos de ensino. Mas para isso, o ensinar não pode se limitar a repassar os conteúdos prontos, a transmitir informações. Como diz Leite, “ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada” (1996, p. 27). Por estas razões

o trabalho com projetos traz uma nova perspectiva para entendermos o processo de ensino/aprendizagem. Aprender deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. Nessa postura, todo conhecimento é construído em estreita relação com o contexto em que é utilizado, sendo por isso mesmo, impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo. A formação dos alunos não pode ser pensada apenas como uma atividade intelectual. É um processo global e complexo, onde conhecer e intervir no real não se encontram dissociados. Aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos (LEITE, 1996, p. 27).

A principal conclusão é que o ensino-aprendizagem por projetos constitui-se de elementos que favorecem a construção do conhecimento e que a metodologia de projeto não é compatível com a transmissão de conteúdos preestabelecidos, descontextualizados da realidade e das vivências dos alunos.

4.6 Levantando os benefícios do trabalho com a metodologia de projeto

Conforme esta pesquisa foi analisando a metodologia de projeto, foram aparecendo algumas qualidades no que tange ao favorecimento do desenvolvimento de certas competências e habilidades pelos alunos. Também despontaram outros benefícios que a respectiva metodologia proporciona em termos de melhora na aprendizagem do aluno e no estímulo ao envolvimento real e benéfico do educando perante sua comunidade, a partir de desafios, necessidades, problemas e oportunidades identificadas pelos mesmos. Enfim, são situações que, além de oferecerem uma aprendizagem significativa, levam os estudantes a se comprometerem com os destinos da sociedade, realçando assim, a formação para a cidadania participativa e para a aprendizagem ao longo da vida.

Recorrendo à literatura apropriada, este subcapítulo vai tratar de citar de forma direta e acrescentar outras características da metodologia de projeto que ainda não foram expostas claramente neste trabalho.

No primeiro momento será dado destaque às citações que mostram o favorecimento do desenvolvimento de algumas competências e habilidades que, por sua vez, também foram identificadas nos indivíduos empreendedores⁴⁴.

Um dos trabalhos que mais contribuem neste intento é a dissertação de Aquiles Maciel Pires⁴⁵. Este autor destacou algumas competências que os alunos devem adquirir ao trabalhar com a metodologia de projeto, entre elas “iniciativa própria, criatividade, argumentação, capacidade de síntese, de análise e de tomada de decisão” (PIRES, 2006, p. 91).

Em termos de livro⁴⁶, o que foi organizado por Rosamaria Andrade também é bastante significativo para um dos propósitos desta pesquisa, razão pela qual ganhará mais destaque adiante. Por ora, se ressalta a percepção de Andrade de que os trabalhos com projetos “incentivam a formulação e a resolução de problemas, a interação, a inventividade, a investigação e a globalização” (2005, p. 15). No que se refere à globalização, esta refere-se a levar o aluno a ter um olhar mais holístico frente ao conhecimento de forma a interpretar o mundo, a realidade, a sociedade além das disciplinas acadêmicas.

Semelhantes capacidades apreendidas pelos alunos, através do uso da metodologia de projeto, aparecem em trabalhos que abordam a questão da educação profissional⁴⁷ (nestes, o desenvolvimento de competências é assunto indispensável de discussão). Dois exemplos comprovam a conformidade em relação

⁴⁴ A descrição das competências e das habilidades empreendedoras serão tema principal do subcapítulo 5.6.

⁴⁵ Neste seu trabalho de pesquisa, o autor procurou mostrar, com resultados práticos, a convergência que existe entre a Educação Empreendedora, a Metodologia de Projetos e o Protagonismo Juvenil. Esta dissertação foi defendida em 2006, período posterior ao início da investigação deste trabalho. Diga-se de passagem, que, até o momento, foi o único trabalho acadêmico nacional que aproximou claramente os objetos de estudo desta dissertação.

⁴⁶ O empreendedorismo na escola. Neste livro são apresentadas diferentes formas de reflexão sobre o empreendedorismo como fator de cidadania na sociedade contemporânea e na escola, bem como sua conexão com as intervenções formadoras dentre a qual se destaca o trabalho com projeto. Em termos de livros até o momento publicados, este lançado em 2005, continua sendo o pioneiro e único no país a evidenciar a sintonia do trabalho com projetos, com o tema empreendedorismo. A publicação desta obra também é posterior à pesquisa deste autor sobre os temas empreendedorismo e metodologia de projeto, iniciada no início de 2005, mais exatamente dentro do curso de especialização: Docência em Turismo e Hotelaria para o Ensino Superior, realizado no Senac-SP.

⁴⁷ A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu artigo 39, concebe a educação profissional como “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, de modo a conduzir “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 5 de maio de 2008.

às competências que já foram citadas. O primeiro⁴⁸, inicialmente afirma que “os projetos encerram uma concepção que prioriza a aquisição de estratégias cognitivas de nível superior” (GONÇALVES et al., 2004, p. 52). Logo em seguida, os autores expõem uma série de competências as quais o trabalho com projeto contribui para que os alunos desenvolvam.

Iniciativa (porque são os alunos que vão dirigir suas tarefas de pesquisa); criatividade (porque eles devem buscar os recursos teóricos e práticos que faltam para resolver a situação proposta); diagnóstico de situações (porque eles devem analisar e avaliar as estratégias de solução implementadas); integração (porque devem sintetizar idéias, experiências e práticas); tomada de decisões (porque devem decidir sobre o que é relevante e deve ser incluído no projeto); e comunicação interpessoal (porque os argumentos, a opinião e os pontos de vista de todos devem ser contrastados e considerados) (GOLÇALVES et al., 2004, p. 52).

No segundo⁴⁹ exemplo Barbosa et al. (2003) menciona uma série de competências e habilidades, as quais mais da metade dos alunos desenvolveram durante o curso, sendo estas identificadas pelos professores do mesmo. Foram amplamente destacadas a capacidade de resolver problemas, trabalhar em equipe, aprender a aprender e a empreender, a criatividade, e a habilidade de análise. Outras competências como a iniciativa, liderança, capacidade de planejamento e gestão foram citadas como possíveis capacidades que também podem ser facilitadas pela metodologia de projeto, porém não houve resultados expressivos, em termos de desenvolvimento, comparando com as anteriormente citadas. Também foram ressaltadas a independência, a responsabilidade e a autoconfiança, como valores promovidos pela metodologia de projeto.

Os trabalhos desvinculados da questão do empreendedorismo e da educação profissional e que têm foco exclusivo na metodologia de projeto, que por sinal são a maioria, também citam idênticas competências e acrescentam algumas outras que são favoráveis a serem desenvolvidas via metodologia de projeto. Um

⁴⁸ O primeiro exemplo é extraído de um manual do Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) que contém os referenciais para a **educação profissional** que serve de base para a elaboração dos projetos pedagógicos das diferentes unidades que integram o Sistema Senac.

⁴⁹ O segundo exemplo cujo título do trabalho é: Inovações pedagógicas em **educação profissional**, é oriundo do estudo sobre uma experiência de professores do curso de Eletrônica que resolveram verificar a efetividade do método de projeto na formação de competências. Tal experiência ocorreu no ano de 2002, envolveu 42 alunos de turmas do terceiro ano do curso de Eletrônica do Colégio Técnico/UFMG (Coltec).

dos maiores pesquisadores da metodologia de projeto, o espanhol Fernando Hernández, valendo-se do trabalho⁵⁰ de Jane Henry escrito em 1994, reproduziu em seu livro as idéias desta psicóloga referente às competências estimuladas pela metodologia de projeto. Logo abaixo se observa que são ressaltadas similares características que os autores já citados nesta seção, posteriormente vieram a confirmar. Verifica-se com isso uma tendência consolidadora de certas competências que a metodologia de projeto colabora para que os alunos desenvolvam. Aprovando as idéias de Henry, o professor Hernández (1998b, p. 49) diz que “os projetos podem contribuir para favorecer, nos estudantes, a aquisição de capacidades relacionadas com:” e na seqüência ele reproduz as palavras da autora.

A autodireção: pois favorece as iniciativas para levar adiante, por si mesmo e com outros, tarefas de pesquisa; a inventiva: mediante a utilização criativa de recursos, métodos e explicações alternativas; a formulação e resolução de problemas, diagnóstico de situações e o desenvolvimento de estratégias analíticas e avaliativas; a integração, pois favorece a síntese de idéias, experiências e informação de diferentes fontes e disciplinas; a tomada de decisões, já que será decidido o que é relevante e o que se vai incluir no projeto; a comunicação interpessoal, posto que se deverá contrastar as próprias opiniões e pontos de vistas com outros, e torna-se responsável por elas, mediante a escrita ou outras formas de representação (HENRY *apud* HERNÁNDEZ, 1998b, p. 49).

É pertinente colocar que essas mesmas idéias são exploradas no trabalho de Andrade, e no final da citação destas capacidades, é feito o seguinte comentário. “Essas competências, transferidas a problemas reais, contribuem para um melhor conhecimento pessoal e contextual, favorecendo uma formação mais flexível e completa além de uma postura empreendedora” (ANDRADE, 2005, p. 18).

Prosseguindo com outros exemplos advindos de trabalhos focalizados essencialmente na metodologia de projeto, Nogueira os confere, além de outras possibilidades,

como mecanismos que podem propiciar a autonomia, neste exato sentido da palavra, ou seja, de que o aluno não fique à mercê da potência do professor no ato de planejar suas ações, vontades e necessidades. Que

⁵⁰ As idéias presentes no trabalho foram publicadas no livro: *Teaching through projects*. Londres: Koogan Page, 1994.

exerça sua independência de pensar, planejar e agir de forma livre, de acordo com suas próprias concepções e opiniões. [...] Essa autonomia que tende a propiciar o livre pensar e agir poderá desenvolver no aluno a capacidade de, no futuro, continuar aprendendo, buscando soluções, desenvolvendo novos conhecimentos, independente de ter um tutor demonstrando os passos e os caminhos de um processo (2005b, p. 47).

Mais adiante, no mesmo trabalho, Nogueira sintetizou algumas das vantagens decorrentes do uso da metodologia de projeto. Para este autor, esta opção metodológica pode “auxiliar no desenvolvimento da autonomia, da criatividade, das relações interpessoais e do espírito de cooperatividade, da facilidade de aceitar desafios, resolver problemas, estabelecer conexões, etc”. (2005b, p. 53).

Embora a próxima citação já tenha aparecido neste trabalho, ela não pode ficar de fora desta seção pela total pertinência com o presente assunto tratado. Moura e Barbosa revelam que existe uma estreita relação entre o trabalho com projetos e uma formação ampla de competências, tais como a

promoção do trabalho cooperativo, articulação do trabalho em rede, estímulo ao empreendedorismo, realização de aprendizagem contextualizada e significativa, capacitação para identificar, equacionar e resolver problemas relevantes, estímulo à criatividade, comunicação etc. (2007, p. 31).

Algumas competências e habilidades são adquiridas pelos alunos, através da metodologia de projeto, porém outras são despertadas, isto é, acredita-se que estão presentes nos indivíduos, mas se encontram adormecidas. A colocação de Oliveira e Ventura aborda esta questão.

O trabalho com projetos potencializa habilidades muitas vezes aprisionadas no cotidiano de aulas expositivas, no livro (ou apostila) didático, nas avaliações por provas e exercícios. Os alunos aprendem a ser gestores, comunicadores, construtores, pesquisadores, autônomos e responsáveis no seu processo de aprendizagem (2005, p. 25).

Outra contribuição que cita algumas capacidades e também manifesta uma aproximação com a idéia de que o aluno tem oportunidade de conhecer melhor suas potencialidades internas e desenvolvê-las, foi escrita por Schlemmer.

A metodologia de projetos de aprendizagem baseados em problemas poderá ser uma porta que permitirá: aproximar-se da identidade dos estudantes; evidenciar e desenvolver talentos; favorecer o desenvolvimento de concepções humanísticas; desenvolver a cooperação, comunicação, autonomia, criatividade, senso crítico (2001, p. 16).

A próxima colaboração vem de Regina Scarpa, que em 2001 trabalhou como coordenadora geral do Centro de Estudos e Documentação para ação Comunitária, em São Paulo. Na entrevista concedida à Revista Nova Escola, ela garante que trabalhar com projetos

significa dar aos alunos a oportunidade de aprender a fazer planejamentos com o propósito de transformar uma idéia em realidade. Significa, ainda, ensinar formas de elaborar cronogramas com objetivos parciais, nos quais o trabalho em direção aos objetivos finais é avaliado permanentemente – de modo a corrigir erros de processo ou mesmo de planejamento. Alunos que planejam e implementam projetos, aprendem a analisar dados, considerar situações e tomar decisões (2001, p. 2).

Uma última citação das competências e habilidades que são promovidas e que, algumas delas, concomitantemente, estão presentes em indivíduos empreendedores, é retirada do comentário de Paula Correia.

Recorrendo à utilização do estudo por projectos centrados em problemas, consegue-se fugir ao pré-fabricado, à artificialidade da escola, promovendo simultaneamente o desenvolvimento do senso crítico, da dúvida sistemática, da capacidade de auto e hetero-avaliação, do sentido de responsabilidade, capacidade de iniciativa, de inovação, da cooperação e autogestão (CORREIA in LEITE, MALPIQUE e SANTOS, 1993, p. 28).

Uma obra⁵¹ que não trata exclusivamente da metodologia de projeto, menciona algumas das mesmas competências e habilidades até agora apresentadas. O apontamento que se faz desta obra se dá em virtude de o livro compilar inúmeros métodos de ensino, de modo que o estudo representa uma análise pontual e descompromissada de valorizar a metodologia de projeto em relação aos outros métodos, assim como, não se preocupa em ressaltar suas vantagens para que se faça uso desta em determinadas ocasiões. Portanto, mesmo desvinculada destas preocupações, vai se perceber semelhantes capacidades que se aproximam daquelas presentes nos empreendedores. Conforme Nérici (1981), através dos projetos, se estimula a iniciativa, a autoconfiança, o senso de responsabilidade, o pensamento criativo, a cooperação, a capacidade de observação para melhor utilizar informes e instrumentos e também se procura convencer o educando de que ele pode realizar seus propósitos, dando oportunidade assim, para que os alunos comprovem suas idéias por meio da aplicação das mesmas.

De acordo com o enunciado inicial desta seção, os benefícios provenientes da utilização da metodologia de projeto vão além destas competências e habilidades que foram apresentadas. Eles se estendem também para a aprendizagem do discente e para a formação de alunos solidários, com visão global da realidade, com espírito crítico-reflexivo e cientes de que são capazes de transformar a realidade em que vivem.

Parte do que acima foi colocado já aparece evidenciada no trabalho de Hernández. Segundo este autor, é proposta do trabalho com projetos “formar indivíduos com uma visão mais global da realidade, vincular a aprendizagem a situações e problemas reais, trabalhar a partir da pluralidade e da diversidade, preparar para aprender toda a vida...” (1998b, p. 49).

No que tange à questão do aprendizado, Simões (2005) diz que além de proporcionar uma aprendizagem em tempo real e diversificada e favorecer a construção da autonomia e da autodisciplina, o trabalho com projetos, pode tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, significativo e interessante ao aluno, deixando de existir a imposição dos conteúdos de maneira autoritária. A partir da escolha do tema, o educando realiza pesquisas, investiga, registra dados, formula

⁵¹ Metodologia do ensino: uma introdução. São Paulo: Atlas, 1981.

hipóteses, tornando-se sujeito do seu próprio conhecimento. Em vista disso, como foi bem percebido por Santos, “o aluno traz dúvidas, questões, observações, afirmativas em relação ao que buscou; fica mais ousado para desafiar e mostrar seu potencial na construção do conhecimento” (2006, p. 62). Compatibilizando com essas idéias Hernández informa que “os projetos geram um alto grau de autoconsciência e de significatividade nos alunos com respeito à sua própria aprendizagem” (1998a, p. 72).

A pesquisa de Domingues deu grande destaque à questão do ensino-aprendizagem através de projetos e, da mesma forma, a autora concluiu que a “aprendizagem por projeto possibilita a apreensão daquilo que tem significado, pois essa construção implica um ‘fazer contínuo’ que desperta interesse e possibilita experiências” (2006, p. 42). Por esta razão, prossegue Domingues, “o ensino-aprendizagem por projeto permite ao aluno interessar-se pelo trabalho escolar, ao propor-lhe questões que possam conectá-lo com o mundo fora da escola” (2006, p. 45). E também porque “aproxima teoria e prática numa abordagem emancipatória, favorecendo a contextualização e a flexibilidade dos conteúdos escolares” (DOMINGUES, 2006, p. 68). Isso tudo, segundo Domingues, é o que possibilita com que os alunos tenham “oportunidades de contribuir e sentir-se responsáveis pelo desenvolvimento de novas capacidades” (2006, p. 49).

Considerando as vantagens levantadas, mas avançando em direção aos efeitos na comunidade e no estímulo da cidadania, Magalhães comenta que a metodologia de projeto “além de oportunizar a vivência da pesquisa, do ensino e da extensão simultaneamente, revela-se um excelente instrumento não apenas para a inserção da universidade nos problemas comunitários, mas para a construção da cidadania” (2004, p. 137). Em outro momento esta autora volta a enfatizar essas idéias, afirmando que “os seus benefícios extrapolam, em muito, as fronteiras da universidade, porque alcançam o social [...] e, sobretudo de formar o cidadão na e para a comunidade, colocando em prática o binômio ação-reflexão freireano” (2004, p. 136).

Uma última colaboração de Magalhães, ao tema desta seção, valoriza ainda mais algumas capacidades já mencionadas e destaca o contraste que elas representam ao que hoje prevalece em algumas instituições de ensino superior. Nas palavras de Magalhães isso significa que,

se observarmos os pontos basilares da metodologia explicitada, veremos que vão de encontro com o cotidiano do ensino superior que é oferecido nas universidades brasileiras. O ensino por projeto de trabalho preza o aprender a aprender, a criatividade e a autonomia, enquanto os currículos atuais continuam a priorizar o acúmulo de conhecimento, a repetição de fórmulas e a conformação aos modelos apresentados no material didático (2004, p. 45).

As duas próximas colocações conseguem reunir boa parte das idéias até o momento ilustradas sobre as vantagens do trabalho com projeto. Referindo ao aprender com projetos, os autores dizem que,

a compreensão desenvolve-se de forma natural e progressiva. Uma nova relação dinâmica entre prática e teoria, entre o sensível e o inteligível, entre saberes sociais e saberes escolares. Nesta perspectiva é o indivíduo que constrói o seu próprio saber, ele tem um papel activo no processo de aprendizagem, desenvolve-se, cresce na possibilidade de pôr à prova as suas potencialidades, antecipa suas acções, projecta-se no futuro. Os indivíduos tornam-se mais atentos, críticos, confiantes e exigentes em relação a si, aos outros e à realidade envolvente, mais capazes de intervir socialmente (LEITE, I; MALPIQUE, M; SANTOS, M. 1991, p. 81).

A citação de Correia expõe que,

além deste método contribuir para o acréscimo de informações ao nível cognitivo, contribui também, e em larga medida, para auxiliar o aluno a (re)descobrir, quer aquilo que tem dentro de si, quer aquilo que o rodeia. Assim, o estudo por projecto centrado em problemas surge como uma forma de levar o estudante a agir sobre a informação, integrá-la nos seus conhecimentos anteriores, reestruturando-a, levando-o, também, a pensar criticamente, trabalhar em equipa, resolver problemas, emitir juízos de valor, comunicar, questionar e questionar-se de acordo com as suas experiências, motivações e necessidades (CORREIA in LEITE, MALPIQUE e SANTOS, 1993, p. 28).

Foi deixada por último uma listagem que faz um apanhado de alguns dos benefícios decorrentes do uso da metodologia de projeto e que acaba ratificando os comentários ilustrados nesta seção. A listagem feita por Leite e Santos (2004, p. 7) menciona, com verbos de ação, os seguintes benefícios da metodologia de projeto.

- desenvolver capacidades investigativas;

- compreender relações dialógicas entre teoria e prática;
- desenvolver capacidades de trabalho em grupo e de compreensão das dinâmicas grupais;
- despertar e desenvolver características de criatividade;
- experienciar metodologias de resolução de problemas;
- desenvolver processos de autonomia individual e de grupo;
- sensibilizar a contextualização social e interdisciplinar dos problemas
- desenvolver relações de solidariedade e competências de participação social;
- implicar os alunos numa metodologia de avaliação reguladora;
- contribuir para a construção de novas relações entre professores e alunos, alunos entre si, com a escola, com a comunidade.

Não se pode deixar de mencionar a paridade da metodologia de projeto em relação às aprendizagens recomendadas pela UNESCO⁵², para a educação do século XXI que são, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (DELORS, 1999). Autores como Behrens, M. (2006), Santos, G. (2006), GARCIA, L. (2006), manifestam essa convergência em seus trabalhos. Esta última autora declara que os alunos aprendem a aprender, procurando informações e buscando solução de problemas. Aprendem a fazer, tomando decisões e colocando em prática os projetos planejados. Aprendem a conviver, pois os projetos sempre envolvem trabalhos colaborativos, decisões conjuntas, divisão de tarefas. Aprender a ser, tornando-se capazes de elaborar e construir o seu próprio projeto de vida (GARCIA, 2006).

4.7 Dificuldades e críticas

Ao longo das exposições a respeito da metodologia de projeto, muitos questionamentos e críticas sobre a mesma podem ter acometido o leitor. Por maior o esforço que seja feito, não se pode abordar todos eles, pois algum detalhe sempre corre o risco de não ser explorado tendo em vista a múltipla formação e experiência dos diferentes leitores que possam contemplar este trabalho. Ciente que haverá muitas lacunas sobre o que se propõe a falar neste subcapítulo, mas tentando abordar boa parte das questões desta seção, procurou-se compilar as dificuldades e

⁵² United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

críticas que apareceram com maior freqüência entre as obras consultadas nesta pesquisa.

Desconsiderando algum atributo de peso em termos de maior ou menor dificuldade, as citações que são feitas seguiram uma ordem aleatória, isto é, não significam que elas apareceram de acordo com um grau de dificuldade crescente ou decrescente. Outra observação que se faz é que as dificuldades e críticas que são mencionadas acompanham breves contra-argumentos extraídos, grande parte, deste mesmo trabalho. Justamente para não se tornar muito repetitivo é que eles são sucintos, pois com base no que foi colocado ao longo desta pesquisa, se pode identificar, em determinadas ocasiões, numeráveis contra-argumentos às críticas e dificuldades apontadas.

Conforme o estudo de Santos, vários professores declaram que existem fatores que inibem a prática da metodologia de projeto, como “o fato de os alunos estarem acostumados a um modelo tradicional de ensino e apresentarem de início certa resistência a uma forma nova de aprender” (2006, p. 67). Tal resistência está bastante ligada à costumeira comodidade de o aluno receber do professor as informações prontas e resumidas, como também, da tradicional maneira quantitativa de avaliar, que exige essencialmente a capacidade de cópia e de memorização do discente. E numa proposta educativa com base na educação pela ação e pela avaliação processual, como é a metodologia de projeto, é exigida uma postura bastante ativa e participativa do aluno, o que acaba inicialmente ocasionando uma relutância dos discentes em função da considerável diferença de atitude demandada e igualmente, pela resistência natural que existe em processos de mudança. E também como diz Domingues (IN LEITE, MALPIQUE e SANTOS, 1993, p. 24), “os educandos que se vêem de repente entregues a si mesmos, depois de longos anos de ensino tradicional, sentem-se um pouco desorientados”. Exatamente por essas considerações é que antes mesmo de se iniciar um trabalho com projetos este deve ser discutido e detalhado entre os professores e alunos. Esta preocupação é tão importante que Behrens (2006) chega a incluí-la como uma fase⁵³ da metodologia de projeto a qual denominou de Discussão do projeto. Nesta etapa a intenção é explicitar bem a proposta do trabalho com projetos, dizer o que ela exige de cada um, descrever como será feita a avaliação, abrir espaço para discussões, críticas,

⁵³ Todas as fases da metodologia de projeto sugeridas por Behrens aparecem no quadro 03.

sugestões, de modo que as resistências dos alunos diminuam. Compartilhando dessas idéias Domingues coloca que

enquanto o trabalho de projecto não for deveras um trabalho interdisciplinar, enquanto não se definirem bem os papéis e, no melhor sentido, enquanto não se contemplarem as horas necessárias nos horários para a sua execução, os professores continuarão a deparar com rostos insatisfeitos e palavras de revolta (IN LEITE, MALPIQUE e SANTOS, 1993, p. 26).

E de acordo com Santos depois que o aluno

entende o que é e como funciona a metodologia, isso se torna um fator de facilitação. A flexibilidade da instituição também ajuda de forma significativa. Além disso, o conhecimento prévio da metodologia pelo professor e estudantes e dos recursos adequados para a realização das atividades é imprescindível. Acrescentamos, por último, o fato de existir o desejo de mudar. Sem o desejo de mudança, não se consegue utilizar uma metodologia diferenciada (2006, p. 68).

Apenas para que fique claro, o desejo de mudar deve partir do professor, que vai propor o trabalho com projetos, mas também é importante que o aluno esteja disposto a mudar. Conforme descrito neste trabalho, isto pode ser facilitado pelo fato das atividades serem organizadas em função das experiências, motivações, expectativas e interesses dos alunos, como também a procedência dos conteúdos se originarem dos desejos, sonhos, necessidades e oportunidades identificadas pelos alunos. Mas mesmo diante disso, não se pode garantir a adesão imediata de todos os alunos tendo em vista que, conforme descreve Behrens, alguns alunos “mantêm suas convicções conservadoras, por comodidade, por não entenderem ou por não gostarem da proposta” (2006, p. 127).

Com relação à escolha do tema do projeto partir dos próprios alunos, as críticas que se fazem a respeito são devidas ao risco que se corre de não serem tratados os assuntos necessários a uma educação relevante (PIRES, 2006). No trabalho de Pires encontra-se uma crítica bem detalhada sobre isso.

Tal crítica é tão antiga quanto aguda, quando se pensa na própria concepção do trabalho com projetos. Porém, percebe-se seu cunho apologético, na defesa velada da linearidade curricular e de concepções conteudistas de ensino. Reflete-se, também, na assertiva que há certa demanda por “segurança” por parte dos professores e professoras, que preferem organizar seus trabalhos escolares a partir dos índices dos livros-texto; e, por parte das famílias, que esperam que o programa mínimo necessário para que seus filhos e filhas façam vestibulares seja cumprido pela escola. A crítica tem sua validade, e exige que se mantenha alerta e zeloso em todo o processo de acompanhamento e avaliação. Mas, é plausível argumentar que tal crítica mantém o foco na parte e não no todo (PIRES, 2006, p. 96).

E justamente quando se criam condições para a interdisciplinaridade, como é o caso da metodologia de projeto, se almeja levar os alunos a observarem as conexões existentes entre as disciplinas e não exatamente a estudarem isoladamente os aspectos pontuais de cada conteúdo, de modo que não seja possível ver a interligação das matérias. Na realização dos trabalhos com projetos, não existem maiores preocupações em respeitar rigorosamente a linearidade dos conteúdos, até porque eles não estão pré-determinados. Ainda pode-se dizer que não se trata de organizar projetos em detrimento dos conteúdos disciplinares, mas antes, de gerar nos alunos a necessidade de aprendizagem através dos projetos, ou como diz Leite, “o desenvolvimento de projetos, com o objetivo de resolver questões relevantes para o grupo, vai gerar necessidade de aprendizagem; e nesse processo, os alunos irão se defrontar com os conteúdos das diversas disciplinas” (1996, p. 29). Mas há que se ressaltar que

por mais vantagens que possamos enxergar no projeto, ele ainda pode não dar conta de tudo que precisamos, ou seja, alguns conteúdos necessários ou aprofundamentos podem não emergir durante o processo de trabalho. Neste sentido é o professor que deverá realizar um fechamento, contribuindo com os tópicos que julgar relevantes e que não foram tratados no projeto (NOGUEIRA, 200b, p. 69).

Também se comenta segundo Burnier (2001), sobre o foco dado essencialmente no desenvolvimento de competências e da superficialidade das informações acessadas pelos alunos sem a correta fundamentação científica. Novamente aqui, cabe ao professor dar a orientação prévia sobre os procedimentos da pesquisa e acompanhar atentamente os passos dos alunos, intervindo e

orientando sempre que julgar necessário, ou seja, quando perceber que “alguns tópicos estão sendo tratados com superficialidade, que algumas investigações estão incompletas, que algumas atividades planejadas pelos alunos podem ser mais aprofundadas e melhor elaboradas, etc.” (NOGUEIRA, 2005b, p. 69). Além disso, o professor deve dar conta da avaliação dos alunos que ocorre de forma processual, ou seja, o todo tempo, do início ao final do projeto. Em virtude destas questões é que Santos escreve um comentário ressaltando as dificuldades do trabalho docente. “Utilizar a metodologia de ensino por projeto é um desafio. Esse trabalho é mais difícil, porque o professor subsidia o estudante o tempo todo, acompanha não só a produção da atividade prática, mas também a produção escrita” (2006, p. 63). Agregando a esta última citação, a exemplificação que Cortesão et al. colocou em seu livro traz a opinião de alguns professores quanto às dificuldades com a avaliação proferida pela metodologia de projeto.

É muito difícil avaliar um trabalho realizado colectivamente. Ou se avalia o produto e não se discriminam as contribuições de cada um, ou se avalia o modo como cada um trabalhou e destrói-se “por dentro” a equipa, cujos elementos passam a competir em vez de colaborar (CORTESÃO et al., 2002, p. 53).

Em vista dessas dificuldades é que foram sugeridas o uso das fichas de observação, do *portfólio*, da auto-avaliação dos alunos, instrumentos esses que visam auxiliar e ajudar bastante as tarefas de avaliação do professor e de auto-avaliação dos próprios alunos.

Os problemas de relacionamento entre os alunos que estão trabalhando em grupo e a falta de comprometimento e responsabilidade dos colegas com o trabalho representam outras dificuldades identificadas pelos professores. Muitas vezes, quando surgem conflitos, alguns alunos podem até ser isolados por membros do próprio grupo. Nessas horas, o professor deve estar atento para intervir no sentido de reforçar a importância do espírito de equipe e da necessidade do empenho coletivo para o projeto ter êxito. Por outro lado, nem sempre os educadores estão preparados para resolver os conflitos que surgem. O professor Risso explora um pouco mais essas questões. Para ele,

gerir esses conflitos é um desafio para os professores e para os próprios alunos. Em geral, embora citado, isso não é focado devidamente na escola, fazendo parecer que se trata de questões pessoais, o que lava os grupos a se desmembrarem, chegando-se ao isolamento de certos alunos, postergando ou sumariamente inviabilizando o debate, a problematização, a negociação como lugar de argumentação, avaliação e validação, pressupondo conflitos, espaços de concessão e intercompreensão (2005, p. 57).

De acordo com Pires (2006), outro aspecto que recebe várias críticas é quanto à satisfação dos participantes no projeto. Esclarecendo este ponto, Pires diz que

se o tema a ser trabalhado ficar sujeito à escolha individual, o professor terá tantos projetos em sala quanto alunos. Se for de escolha por grupos de alunos, corre-se o risco do professor ter de administrar alunos que não gostariam de trabalhar com o tema escolhido pelo grupo. Outra possibilidade seria a do tema único por turma. Nesse caso, aumentaria consideravelmente o número de alunos insatisfeitos o que acarretaria dificuldades maiores para o professor ao nivelar o ritmo dos alunos durante as etapas do desenvolvimento do projeto (2006, p. 96).

Este obstáculo da insatisfação começa a ser vencido ainda na apresentação que o professor fará, da proposta de se trabalhar com projetos, e principalmente com a mobilização para os alunos desenvolverem numerosas habilidades e competências em benefício próprio, mas também com a consciência de que seus esforços trarão benefícios à comunidade em que vivem. Em outras palavras, os professores devem fazer os alunos vislumbrarem que podem ser agentes transformadores da sua realidade, devem chamar os alunos para enfrentarem um desafio real, para resolverem ou amenizarem um problema da sua realidade enfim, despertar o reconhecimento de que juntos os alunos podem mudar, podem causar transformações que repercutirão significativamente na vida deles e das outras pessoas. Como diz Magalhães o trabalho com projeto

tem como principal efeito pedagógico desenvolver no aluno a auto-estima e a capacidade de transformar a realidade em que vive, dando-lhe a certeza de que “pode fazer”, de que é capaz de assumir a sua cota de responsabilidade pelo bem-estar da comunidade (2004, p. 15).

Entende-se que a metodologia de projeto implica um trabalho motivador para o aluno pelo fato de ser desafiador, estar vinculado ao contexto da vida real do discente, entre outras questões que já foram apontadas. Mas, “se por um lado é mais motivante, por constituir uma aprendizagem activa, torna-se, por outro lado, um fardo, por exigir maior tempo de trabalho e entrega do educando” (DOMINGUES, IN LEITE et al., 1993, p. 25). Outro exemplo ainda mais enfático foi dito por Arfwedson. Segundo este autor, o trabalho com projeto

exige na prática mais tempo do que o ensino tradicional. [...] exige maiores períodos de tempo consecutivos e, muitas vezes, uma maior intensidade de trabalho por parte dos estudantes. O maior grau de auto-gestão dá maior motivação, mas exige também outro tempo e empenhamento que o estudo mais rotineiro não exige (in LEITE, MALPIQUE e SANTOS, 1993, p. 22).

A questão da dificuldade relacionada com o tempo também está ligada ao fato de que a metodologia de projeto

disputa na sala de aula os tempos de desenvolvimento dos conteúdos do plano de trabalho (construção de conceitos, conhecimentos, habilidades), cedendo espaço para o tratamento da organização, da gestão dos projetos, da orientação do trabalho de pesquisa bibliográfica e de campo de cada projeto bem como dos recursos metodológicos aplicáveis a cada caso (RISSO, 2005, p. 66).

De fato, esta exigência de um longo período de tempo requerida aos projetos é uma questão a ser discutida com a coordenação pedagógica, com os professores e com os alunos. Se todos quiserem realmente organizar um processo significativo de aprendizagem através da metodologia de projeto, é muito provável que todos os envolvidos encontrem a melhor forma de se organizarem para isso. Foi com base no diálogo, na capacidade de saber ouvir, na capacidade de negociar, de saber estabelecer relações, no desejo de querer mudar, que muitos projetos foram realizados com êxito. Risso ainda acrescenta que não pode faltar flexibilização ao cumprimento da grade escolar e dos planos de ensino, sendo que este último, na visão deste autor, “ainda é demasiado regulado pelos fins formativos de cada

escola, regulação que deposita em alguns conhecimentos uma importância inquestionável e que relega outros à marginalidade” (2005, p. 66).

E sobre a questão da maior sobrecarga de trabalho dos alunos Behrens faz a seguinte leitura.

Acredita-se que esta colocação tem duas maneiras de ser analisadas: por um lado, é bom que os alunos se sintam exigidos; por outro, precisam avaliar se os professores não exageram na leitura e nas exigências de produção de conhecimento. Na realidade, os alunos, de maneira geral, acostumados a copiar e participar de aulas expositivas, sentem num primeiro momento as exigências de participação no processo. No decorrer do projeto, os alunos começam a perceber que as atividades propostas têm pertinência e que o trabalho, embora apresente sobrecarga, converte-se em aprendizagem (2006, p. 126).

Não se pode negar, conforme Cortesão et al. (2002), que a ligação entre a intenção de se fazer algo e a realização não é tarefa simples e a recusa de ações organizadas

conduz, muitas vezes, apenas à utopia e a concentração exclusiva na organização ameaça a própria ação pela perda do sentido, tal como acontece nos programas puramente tecnocráticos e nas concepções uniformizantes de currículo, em que professores e alunos são estimulados a cumprirem apenas o que outros prescrevem, mesmo que para eles tenha pouco sentido. Estas devem ser também preocupações que nos orientam quando pensamos qualquer projecto educativo e quando desenvolvemos (CORTESÃO et al., 2002, p. 27).

Também é verdade, como comenta Behrens, “a realização de projetos ao longo da aprendizagem pode assumir rotinas que pode torná-lo desinteressante e repetitivo” (2006, p. 128). Mas isso pode ser contrabalançado pelo fato dos projetos trazerem consigo uma dose de incerteza, de manifestarem um espírito de aventura, da possibilidade de imprevistos, de se correr riscos, e da expectativa de êxito na realização da meta estipulada, elementos esses que estimulam a ação, a criatividade e despertam a atenção das pessoas que estão envolvidas com o projeto.

Muito pertinente é a indagação que Magalhães faz sobre a necessidade do trabalho com projeto contar com a colaboração e ajuda não só da instituição de

ensino, como também, das pessoas da comunidade e de possíveis parceiros da iniciativa social e particular. Esta autora questiona,

até que ponto é possível motivar as parcerias com a comunidade e com os demais órgãos públicos e privados. Mesmo dentro da própria universidade, as parcerias são um desafio, atravancadas por uma estrutura administrativa que divide, compartimentaliza, segrega e petrifica alunos e professores (2004, p. 137).

A própria Magalhães é que sugere saídas para estas questões a começar pelo reconhecimento da necessidade de aprender a concretizar parcerias. Outras recomendações desta autora são para a necessidade de, em curto prazo,

repensar a administração da universidade, as formas de concepção de pesquisa, ensino e extensão, para que tenhamos uma universidade mais participativa. Do mesmo modo, é preciso repensar a grade curricular dos cursos de graduação, objetivando criar espaços para a realização de projetos de resultado, possibilitando a participação de todos os alunos neste tipo de atividade, em pelo menos um projeto durante sua passagem pela universidade (2004, p. 133).

Não restam dúvidas que dificuldades sempre vão aparecer e que elas não são poucas. Para enfrentá-las, há necessidade de capacitar o professor para que ele saiba conduzir o trabalho com projetos de forma exitosa. E, por conseguinte, que consiga, em parceria com seus colegas de profissão e contando com o interesse dos educandos, fazer com que esta metodologia alcance seus propósitos, dentre os quais se destacam, a construção de um ambiente cooperativo dentro e fora da sala de aula, para que as decisões coletivas e os compromissos assumidos garantam o exercício e o estímulo da cidadania e da democracia. Que se resgate o sentido social do trabalho acadêmico realizando transformações que proporcionem resultados imediatos e visíveis na comunidade. Que incite o engajamento do aluno em projetos sociais, assim como, que seja facilitado o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes, além de estimular o aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Enfim, que sejam

criadas condições no qual o aluno sinta prazer em estudar e construir um espaço significativo de aprendizagem.

Um outro fechamento a esta seção reforça e acrescenta detalhes que visam indicar medidas a serem levadas em consideração, para que o uso da metodologia de projeto atinja seus objetivos educacionais.

Os benefícios do método, para serem potencializados, precisam de amplo suporte, que abrange, dentre outros fatores: trabalho docente cooperativo, organização flexível do currículo, disponibilidade de variadas fontes de informação, disponibilidade de um mínimo de recursos necessários aos projetos, desenvolvimento de trabalho discente coletivo, envolvimento pessoal (do professor e aluno) com o projeto e a utilização de instrumentos de avaliação formativos (BARBOSA, E; GONTIJO, A; SANTOS, F. 2003, p. 12).

5 O EMPREENDEDORISMO

5.1 A evolução do empreendedorismo e as diferentes concepções de empreendedor

O que se percebe em relação à bibliografia existente sobre empreendedorismo é que esse campo de estudo⁵⁴ possui uma grande diversidade conceitual. Fillion (2000a) atribui esta variedade de concepções à existência de diferentes correntes de pensamentos que pesquisaram o tema. No entanto, dentre as diversas definições já apresentadas, o campo do empreendedorismo pode ser considerado como aquele que estuda o empreendedor. Uma das constatações deste entendimento aparece nas palavras de Dolabela: “Empreendedorismo é um neologismo derivado da livre tradução da palavra *entrepreneurship* e utilizado para designar os estudos relativos ao empreendedor, seu perfil, suas origens, seu sistema de atividades, seu universo de atuação” (1999, p. 43).

Com relação à palavra “empreendedor” ou “*entrepreneur*”, conforme Dornelas (2005), ela teria origem francesa e quer dizer aquele que assume riscos e começa algo novo. Mas é possível verificar na literatura a existência de outras definições do termo. De acordo com Fillion (1998), os economistas, os quais seriam os pioneiros no estudo do empreendedorismo, associaram o empreendedor à inovação. Destacam-se nesta corrente três economistas que tiveram importante papel para o desenvolvimento do empreendedorismo. São eles Cantillon, Say e Schumpeter. Atribui-se ao irlandês, do século XVIII, chamado Richard Cantillon, o primeiro uso do termo “empreendedor” no contexto empresarial. Para Cantillon (*apud* Fillion, 2000a, p. 17) “o empreendedor era aquele que comprava matéria-prima por um preço certo para revendê-la a preço incerto”. Observa-se nesse conceito a existência do risco assumido. A questão da inovação aparece no momento em que ocorrer o lucro além do esperado, pois isso significa, no entendimento de Cantillon, que o empreendedor havia inovado, isto é, fizera algo de novo e de diferente.

Como concepção inicial sobre o empreendedor, tanto a idéia de inovação, quanto a de assumir risco, manifestam-se ainda hoje serem pertinentes e bastante associadas à figura do empreendedor.

⁵⁴ O empreendedorismo ainda não possui método próprio de pesquisa, seus objetos de estudo não apresentam limites definidos, seus paradigmas continuam em fase de desenvolvimento e nenhum consenso foi alcançado para considerar a construção teórica da disciplina. Deste modo, ele deve ser visto como um campo de estudo, muito embora receba o nome de disciplina.

Um século depois, em 1803, o economista francês Jean Baptiste Say foi o primeiro a definir as fronteiras entre o empreendedor – aquele que assumia riscos - do capitalista – aquele que fornecia o capital. Por esta diferenciação estabelecida, Say, no século XX, foi identificado como o pai⁵⁵ do empreendedorismo. Para este economista, o empreendedor é aquele que (*apud* Drucker, 2003, p. 27), “transfere recursos econômicos de um setor de produtividade mais baixa para um setor de produtividade mais elevada e de maior rendimento”. Novamente trata-se de uma visão centrada nos negócios. Aqui, o economista atribui ao empreendedor o fato de gerar e produzir bens e, mais uma vez, aparece a questão de assumir riscos, consequência da atividade de transferir recursos econômicos de um setor para outro. Mas, segundo Filion (2000a), a consolidação do empreendedorismo ocorreu por volta de 1911, graças ao economista austríaco Joseph Schumpeter que foi responsável por associar definitivamente o empreendedor ao conceito de inovação e também por vê-los claramente como promotores de mudanças. Para Schumpeter (*apud* Dornelas, 2005, p. 39), “o empreendedor é aquele que destrói a ordem econômica existente pela introdução de novos produtos e serviços, pela criação de novas formas de organização ou pela exploração de novos recursos e materiais” Esta concepção, apesar de ser uma das mais antigas, é uma das que melhor descrevem o empreendedor, na opinião de Dornelas. Esta valoriza o aspecto da criação de novos negócios e também o processo de inovação dentro de um negócio já existente. Por outro lado, trata-se de uma concepção bastante limitada, cujo enfoque da figura do empreendedor é basicamente voltado para os negócios, como se este fizesse parte exclusivamente da área administrativa.

Apesar destas valiosas colaborações dos economistas sobre o estudo do empreendedorismo, segundo Filion (1998), os empreendedores aparecem muito pouco mencionados nos modelos clássicos de desenvolvimento econômico. Uma das críticas que se apontam aos economistas é a incapacidade para criarem uma ciência do comportamento econômico dos empreendedores. “Os economistas resistiram em aceitar modelos não-quantificáveis demonstrando claramente os limites desta ciência para o empreendedorismo” (FILION, 1998, p. 3). Este fato foi um dos elementos que levou o estudo do empreendedorismo a guinar para o

⁵⁵ Esta identificação, de acordo com Dolabela (1999, p. 48), foi atribuída por um dos maiores pesquisadores missionários e doutores da área, o canadense Louis Jacques Filion.

comportamentalismo em busca de conhecimentos mais aprofundados sobre o comportamento do empreendedor (FILION, 1998).

Os comportamentalistas⁵⁶ dominaram a área do empreendedorismo desde os anos 1970 até meados dos anos 1980. Esta corrente, comenta Dolabela (1999), enfatizava aspectos atitudinais, como a criatividade e a intuição. Seus estudiosos tentavam entender as razões que levam uma pessoa a empreender, queriam definir as características dos empreendedores e pretendiam estabelecer cientificamente um perfil psicológico do empreendedor. Mas os resultados obtidos das inúmeras pesquisas não conseguiram estabelecer, até hoje, esse perfil buscado e nem chegar a um consenso sobre as características empreendedoras. Além de alguns resultados mostrarem-se diferenciados e também contraditórios, numerosas variáveis concorrem na formação de um empreendedor, como a região de origem, o nível de educação, a religião, a cultura, entre outros. Isso indica que as características de uma região, de uma época, refletem na formação e no perfil do empreendedor. Por outro lado, todas as pesquisas realizadas e todas as publicações têm trazido grandes colaborações para o estudo do empreendedorismo. Como diz Dolabela,

se ainda não podemos prever o sucesso de uma pessoa, é possível, no entanto apresentar-lhes as características mais comumente encontradas nos empreendedores de sucesso, para que possa desenvolvê-las e incorporá-las ao seu próprio repertório vivencial (1999, p. 49).

Dentre os comportamentalistas, o sociólogo Max Weber foi um dos primeiros autores a mostrar interesse nos empreendedores. “Ele identificou o sistema de valor como elemento fundamental da explicação do comportamento empreendedorial. Ele via os empreendedores como inovadores, pessoa independente cujo papel como líderes de negócio, exprimia uma fonte de autoridade formal” (FILION, 1998, p. 4). Contudo, o psicólogo norte-americano David McClelland foi um dos que mais trouxe colaborações para o empreendedorismo a partir de sua obra *The Achieving Society* (1961). De acordo com Leite (2002), McClelland estudou os fatores que impulsionavam os empreendedores a desenvolver seus empreendimentos e creditou

⁵⁶ O mesmo que behavioristas ou cientistas do comportamento. Entre os pioneiros comportamentalistas que investigaram o empreendedor se destacam os psicólogos, os psicanalistas e os sociólogos (FILION, 1998).

como motivo mais forte o desejo e a necessidade de realização. Em seus estudos McClelland também mostrou que o ser humano é um produto social do meio em que vive e que tende a reproduzir os modelos com os quais se ambientou. Desta forma, segundo ele, quanto maior for o número de empreendedores e o valor dado às suas atividades, maior será o exemplo dado aos jovens para que também aprendam e absorvam as características empreendedoras. Em termos de concepção, McClelland (*apud* Leite, 2002, p. 79), diz que o empreendedor é, "alguém que exerce um certo controle sobre os meios de distribuição e produz mais do que pode consumir, com o objetivo de vendê-lo (ou trocá-lo) para obter uma renda individual (ou doméstica)".

A partir destas colocações, é possível inferir que uma das principais colaborações do psicólogo foi trazer a variável comportamental (identificada na motivação de empreender pela realização) como uma característica presente nos empreendedores. Esse fato permite inferir que os empreendedores são pessoas voltadas à auto-realização, atributo que também está implícito no conceito de empreendedor de McClelland. No entanto, a alta necessidade de realização se faz presente, igualmente, em outros indivíduos que não são necessariamente empreendedores. Há que se dizer também que nem todos empreendedores movem-se pela auto-realização. Caso contrário, não haveria, por exemplo, o empreendedor social⁵⁷.

Quando McClelland expõe a importância do meio social na formação do indivíduo, ele quer dizer que o empreendedorismo seria um fenômeno regional, na medida em que os hábitos e a cultura de uma região influenciariam na formação da pessoa. Tal leitura também é manifestada por Dolabela.

Várias pesquisas têm demonstrado que os empreendedores refletem as características de período e de lugar em que vivem. Mesmo na era da globalização, em que os empreendedores exercem influência além dos limites de sua região, o referencial básico de seu relacionamento permanece no âmbito regional (1999, p. 50).

Filion (1999), ao fazer a análise do perfil do empreendedor de várias partes do mundo, também percebe o empreendedor como um ser social, produto do meio em que vive (época e lugar). Por esta razão, segundo Filion (1999) é que existem

⁵⁷ Assunto que é abordado no subcapítulo 5.3.

famílias mais empreendedoras do que outras, assim como cidades, regiões e países. Este autor ainda comenta que para aprender a ser empreendedor é fundamental a convivência com outros empreendedores.

Da mesma forma que esteve presente a relação com questões ligadas à administração de empresas na concepção de empreendedor dos economicistas, a concepção exemplificada da corrente comportamentalista converge para este mesmo ponto, porém ela avançou para um campo antes não explorado.

Ao final da década de 1980 o empreendedorismo se torna um tema de estudos em muitas áreas do conhecimento. Esta alegação é confirmada por Dolabela que diz:

Após a década de 1980, o empreendedorismo expandiu-se consideravelmente e passou a interessar a várias ciências humanas e gerenciais. Os primeiros doutores na área surgiram nessa mesma década e, sendo provenientes de outras áreas, fizeram com que a pesquisa em empreendedorismo tivesse um desenvolvimento singular, uma vez que cada qual utilizava a cultura, a metodologia e a lógica de seu campo de estudo original (1999, p. 50).

O empreendedorismo mostra, portanto, ser um campo de estudo efervescente em termos de pesquisa e publicações. Há quase dez anos atrás, Filion escreveu que “mais de mil publicações surgem anualmente no campo do empreendedorismo, em mais de 50 conferências e 25 publicações especializadas” (1999, p. 5).

Como foi frisado, o empreendedor pode ser estudado, e, de fato o é, sob diferentes enfoques das mais variadas áreas de conhecimento, como economia, psicologia, administração, pedagogia entre outras. Como exemplo de uma concepção de empreendedor surgida no final da década de 1980, escolheu-se uma proferida por um expoente da área da administração⁵⁸, Peter Drucker. No entendimento de Drucker (2003)⁵⁹, os empreendedores são aqueles que mudam ou

⁵⁸ De acordo com Chiavenato (2000) a Administração obteve diversos enfoques e diferentes visões ao longo dos anos, mas apesar dos diferentes tratamentos da Administração através do tempo, ela permanece como um processo de planejar, organizar, dirigir e controlar o uso de recursos a fim de alcançar objetivos de uma organização, funções essas que, resumidamente, são as principais responsabilidades do administrador. Entende-se por organização, no contexto da administração, um grupo de indivíduos associados com um objetivo comum. Exemplo: empresas, associações, órgãos do governo, podendo ser qualquer entidade pública ou privada.

⁵⁹ As citações que são apresentadas foram retiradas da obra publicada em 2003, porém, são as mesmas que vieram a público na 1ª edição do livro no ano de 1986.

transformam valores. São pessoas que estão simultaneamente criando novos tipos de negócios e ampliando conceitos administrativos. É o agente da inovação. Quem não se sente à vontade para inovar, diz Drucker, não fará isso em suas atividades nas empresas, pois agir como empreendedor é questão de comportamento.

Este autor não descreve os empreendedores como assumidores de riscos. Segundo Drucker, os empreendedores “procuram definir os riscos que têm que incorrer e minimizá-los o quanto for possível” (2003, p. 196), e acrescenta dizendo que os empreendedores não se concentram nos riscos e sim nas oportunidades. Percebe-se nessas considerações tanto a influência da corrente economicista, pois não deslocou o empreendedor do mundo das empresas, quanto a influência da comportamentalista, ao destacar que o comportamento mostrará o empreendedor. A única divergência que existe em relação às concepções anteriores, é a não caracterização do empreendedor como indivíduo que assume riscos. Acredita-se que sempre que alguém for empreender algo, independentemente do desafio que represente, a pessoa está assumindo risco. Este pode ser alto, moderado ou mínimo. O fato de um empreendedor fazer algum planejamento antes de empreender reduz as chances do empreendimento não dar certo, porém o risco não desaparece e sim, fica minimizado. Um outro apontamento sobre a questão de correr risco, permite que se faça uma re-leitura da colocação de Drucker. Segundo Dolabela “a literatura não diz que o empreendedor goste de riscos, nem que não goste, mas apenas que ele os aceita como um dado inerente à sua atividade” (2003a, p. 55). Com essa colocação, percebe-se que está em jogo a percepção do risco e não a existência do risco, fator este que Drucker desconsiderou.

Abordando outra concepção de empreendedor, a opção foi pela escolha de uma concepção bastante disseminada em muitos países, pois está escrita em um dos livros⁶⁰ mais vendidos no mundo sobre empreendedorismo. Seu autor, o americano Michael Gerber, definiu o empreendedor como sendo

o inovador, o grande estrategista, o criador de novos métodos para penetrar ou criar novos mercados; é a personalidade criativa; sempre lidando melhor com o desconhecido, perscrutando o futuro, transformando possibilidades em probabilidades e caos em harmonia (1996, p. 43).

⁶⁰ O Mito do Empreendedor. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1996. - A 1ª edição é do ano de 1986.

Não se percebe grandes acréscimos aos conceitos anteriormente citados, e o que se destaca é a ênfase dada à inovação e à criatividade.

Exemplificando agora uma concepção elaborada mais recentemente e também de uma obra⁶¹ de referência a respeito do empreendedorismo, não tanto pela sua ampla disseminação, mas pelo seu abrangente estudo, sendo um dos livros mais completos sobre o tema, seus autores definem o empreendedor a partir da descrição de empreendedorismo. Desta forma, segundo Hisrich e Peters,

empreendedorismo é o processo de criar algo novo com valor dedicando o tempo e o esforço necessários, assumindo os riscos financeiros, psíquicos e sociais correspondentes e recebendo as conseqüentes recompensas da satisfação e independência econômica e pessoal (2004, p. 29).

Os comentários dos próprios autores exploram bem a concepção citada, razão pela qual, se fará usos deles. Segundo Hisrich e Peters

essa definição enfatiza quatro aspectos básicos de ser um empreendedor, não importando em que área. Primeiro, o empreendedorismo envolve o processo de criação – criar algo novo de valor. [...] Segundo, o empreendedorismo exige a dedicação do tempo e do esforço necessários. Somente aqueles que se dedicam a um empreendimento apreciam a significativa quantidade de tempo e esforço exigida para criar algo novo e torná-lo operacional. Assumir os riscos necessários é o terceiro aspecto do empreendedorismo. [...] A parte final da definição envolve as recompensas de ser um empreendedor. A mais importante dessas recompensas é a independência, seguida da satisfação pessoal (2004, p. 30).

Em nível nacional, José Carlos de Assis Dornelas⁶², com base em pesquisas⁶³ que procuravam apontar as características mais marcantes nos empreendedores e levando em conta algumas premissas clássicas, (segundo este autor, certas premissas sempre são utilizadas como referência nas definições sobre

⁶¹ Empreendedorismo. Porto Alegre: Artmed, 2004. - HISRICH, R.; PETERS, M.

⁶² Dornelas é um dos maiores especialistas brasileiros em empreendedorismo, atua como professor de empreendedorismo em cursos de MBA na USP e como professor convidado em diversos programas no país e no exterior. Também é conferencista e consultor de dezenas de empresas nacionais e multinacionais. Já publicou cinco livros na área do empreendedorismo (www.josedornelas.com).

⁶³ “Foram identificadas mais de 50 características atribuídas aos empreendedores em 25 artigos publicados em periódicos internacionais e em livros de referência no período de 1972 a 2005” (DORNELAS, 2007, p. 1).

o empreendedor, como a iniciativa para criar um novo negócio e paixão pelo que faz, - utiliza os recursos disponíveis de forma criativa, transformando o ambiente social e econômico onde vive – aceita assumir os riscos e a possibilidade de fracassar), este professor acabou elaborando a sua concepção. Para Dornelas, “o empreendedor é aquele que faz acontecer, se antecipa aos fatos e tem uma visão futura da organização” (2007, p. 8).

Os conceitos sobre empreendedor não param por aqui, porém grande parte deles continuam relacionados à área da administração. Apesar de o empreendedorismo ter se originado das ciências econômicas, segundo Filion, os autores pioneiros do campo, como Cantillon e Say, “não estavam interessados somente na economia, mas também, nos aspectos gerenciais das empresas, no desenvolvimento dos negócios e na gestão dos negócios” (1998, p. 2). Na verdade, como bem observou Filion (1999), no começo do século XIX até a segunda metade do século XX, as ciências gerenciais não existiam e, basicamente por isso, Say e Cantillon são considerados economistas. Caso contrário, a origem do empreendedorismo poderia ser atribuída às ciências gerenciais. Justamente por esta aproximação com a administração é que se pode entender a fácil penetração do empreendedorismo nesta área e o número grande de administradores a estudarem o “fenômeno” do empreendedorismo, denominação esta utilizada pelo administrador Emanuel Leite.

Mas também houve o interesse de outras áreas sobre o tema e muitos especialistas de diferentes áreas buscaram explicar o fenômeno. No entanto, nenhum dos estudos ou autores pesquisados é conclusivo e completo, sendo que, grande parte dos trabalhos foram baseados em estudos localizados e pontuais. Uma boa síntese do que alguns especialistas de uma mesma área pensam sobre os empreendedores foi feita por Dolabela. Ainda que possa haver divergências entre os especialistas que têm a mesma formação, o que prevaleceu, segundo Dolabela, foi uma congruência de idéias entre os pares.

Assim, os economistas associam os empreendedores à inovação e o seu papel fundamental no desenvolvimento econômico. Os comportamentalistas atribuem aos empreendedores as características de criatividade, persistência, internalidade (capacidade de influenciar e controlar comportamentos de outras pessoas). Engenheiros de produção vêem nos empreendedores bons distribuidores e coordenadores de recursos.

Financistas definem o empreendedor como alguém capaz de calcular riscos. Para os especialistas em gerenciamento, os empreendedores são organizadores competentes e desembaraçados. Para o pessoal do marketing, são pessoas que identificam oportunidades e se preocupam com o consumidor (DOLABELA, 1999, p. 52).

Em vista desta multiplicidade de olhares sobre o empreendedor, Filion (1999) ressalta que é fundamental não se limitar a uma abordagem unidimensional, pois as diferentes abordagens não devem ser consideradas erradas, mas complementares. Outro autor que faz essa mesma advertência é Dolabela (2003a), que alerta para a ampliação da visão sobre o empreendedor, de modo que seu estudo seja considerado de forma integrada e não fragmentada.

É preciso dizer que existe uma semelhança em cada área que estuda o empreendedor e esta se deve pelo entendimento de que o empreendedorismo sempre estará associado ao **homem**. É ele que ocupa o centro das atenções e a partir daí, estudam-se suas ações, comportamentos, características, habilidades, inovações, criações, realizações, e demais assuntos relativos ao empreendedor. Ou como fala Santos, é o homem “que ‘faz’ o empreendedorismo, que inova, que dá dinâmica ao processo, que compartilha conhecimentos, que gera novas idéias, que supera desafios e usa a criatividade para resolver problemas” (2000, p. 100).

5.2 Um conceito referencial de empreendedor para este trabalho

Sem querer desconsiderar as ressalvas feitas por Filion e Dolabela, é preciso, neste trabalho, fazer uso de um conceito claro e norteador sobre o empreendedor, mesmo diante destas diversas óticas sobre o mesmo. Em outras palavras, é necessário buscar uma concepção de empreendedor que sirva de referencial para a formação empreendedora e que, ao mesmo tempo, se aproxime da idéia concebida a respeito do que se entende por utilizar a metodologia de projeto.

Entre tantos conceitos elaborados por pesquisadores que se preocuparam em investigar o empreendedorismo, escolheu-se utilizar a concepção desenvolvida pelo experiente professor de empreendedorismo chamado, Fernando Dolabela. Primeiramente, por este educador ter ampliado o conceito de empreendedor para além das fronteiras da administração, segundo, porque Dolabela, com muita dedicação, paixão e trabalho, tem conseguido disseminar, desde 1996, o

empreendedorismo nas escolas de ensino fundamental e médio, e também, em numerosas universidades do Brasil. Em termos de números, mais de quatrocentos cursos universitários e de ensino médio do país já aplicaram a metodologia⁶⁴, criada por Dolabela, para desenvolver o espírito empreendedor dos jovens. Esta aproximação do empreendedorismo com a educação, que fez Dolabela, é de grande valor para esta pesquisa, pois originou a publicação de alguns livros que têm trazido significativas colaborações para este trabalho. Em terceiro lugar, conforme Fillion (*apud* Dolabela, 2000b), Dolabela é um dos precursores a introduzir o ensino de empreendedorismo no Brasil, tendo participado das mais importantes conferências sobre empreendedorismo em todo mundo e tendo conhecido a maioria dos principais especialistas na área. E por último, se constata que na área do empreendedorismo Dolabela já publicou nove livros, sendo o autor brasileiro, até o momento, que mais lançou obras sobre o assunto no país, razão pela qual, muitos trabalhos nacionais que tratam do empreendedorismo usam esse autor como principal referência.

Tendo em vista que a concepção de empreendedor que será utilizada neste trabalho foi a criada por Dolabela, julga-se conveniente apresentar a forma pela qual ela foi construída. Este autor, ciente da profusão de conceitos sobre empreendedor, disse que optou por fazer uso de duas concepções, as quais entende que, de alguma forma, contêm as demais. A primeira que Dolabela utilizou foi a de Jeffrey Timmons feita em 1994. Para Timmons, o empreendedor (*apud*, Dolabela, 2003a, p. 23), “é alguém capaz de identificar, agarrar e aproveitar oportunidades. Para transformá-las em negócio de sucesso, busca e gerencia recursos”. Visivelmente é um conceito relacionado ao meio empresarial e que não destaca claramente as questões tradicionalmente ligadas ao empreendedor como correr riscos, inovar e promover mudanças. Mas presume-se que, durante o percurso do indivíduo, do ponto de identificar uma oportunidade até conseguir aproveitá-la, ele deve ter desenvolvido algumas das habilidades caracteristicamente identificadas nos empreendedores. Esta leitura pode ser feita justamente pelo fato de o próprio Dolabela ter mencionado que usou esse conceito porque, de alguma forma, contêm os demais. É importante ressaltar os acréscimos referidos ao empreendedor pelo conceito de Timmons. Pode-se detectar a valorização da capacidade de identificar

⁶⁴ A metodologia criada por Dolabela recebe o nome de “Oficina do Empreendedor”. Esta será explorada no subcapítulo 5.5.

oportunidades, isto é, de constatar uma necessidade no ambiente; a capacidade de conceber algum produto ou serviço a partir da oportunidade, de modo que, se atenda à necessidade identificada e também a capacidade de buscar competências e recursos, sejam eles, materiais, humanos, tecnológicos, financeiros e gerenciais para conseguir aproveitar a oportunidade.

O segundo autor utilizado foi o canadense Louis Jacques Fillion. Dolabela dá um destaque especial às idéias deste autor, justificando que Fillion descreve muito bem como o empreendedor age, algo que, para quem quer aprender a desenvolver e dinamizar o potencial empreendedor, como Dolabela, e que está envolvido em projetos educacionais voltado ao empreendedorismo, traz consideráveis contribuições. É preciso ressaltar também que o conceito de Fillion, segundo o próprio autor, se propõe a

pretender ser um denominador comum bastante abrangente, cobrindo um espectro tão amplo quanto possível. Reflete as principais teorias da literatura empreendedora [...] Tem-se por base também, um estudo de aproximadamente 60 das definições mais comuns na literatura (FILION, 1999, p. 18).

Todo esse cuidado de Fillion se deve à consciência que o autor tem sobre a ampla variedade de pontos de vista usada para se estudar o empreendedorismo.

Segundo Fillion “um empreendedor é uma pessoa que imagina, desenvolve e realiza visões” (1999, p. 19). O termo “visão” para Fillion (1999), denota a habilidade da pessoa em definir e alcançar objetivos, sendo assim, uma imagem desejada de uma situação futura. Desta concepção pode-se extrair que a capacidade de assumir riscos e de criar, ou seja, começar algo novo, está presente, tendo em vista que o empreendedor, no processo de realizar o que havia projetado, está correndo risco. Provavelmente, seu tempo, seus recursos estavam em jogo durante o ato de empreender. E, a partir do momento que for concretizada sua visão, ele terá criado algo novo.

Como já mencionado, não se tem o propósito de apresentar outras definições de empreendedor. Caso isso fosse feito, com certeza, apareceriam outras características detectadas em empreendedores, de acordo com a visão do pesquisador. É importante ressaltar que de forma alguma serão desconsideradas

outras características empreendedoras que ainda não foram mencionadas. O subcapítulo 5.6 tratará de identificar as habilidades e comportamentos empreendedores que apareceram nos principais estudos que foram feitos com o propósito de apontar aquelas que mais estão presentes nos empreendedores, principalmente nos empreendedores de sucesso.

Resgatando as concepções anteriormente citadas, conclui-se que tanto a de Timmons quanto a de Filion abordam o empreendedorismo através de um viés administrativo. Já a concepção desenvolvida por Dolabela, segundo o autor (2003a), corresponde ao esforço de ampliar esse quadro, uma vez que o mesmo não encontrou um conceito construído ou inspirado fora do entorno da área administrativa. Portanto, a partir das colaborações de Timmons, de Filion e da própria experiência como pesquisador e professor de empreendedorismo, Dolabela criou a sua concepção a qual chama de “Teoria Empreendedora dos Sonhos”. No entendimento de Dolabela (2003a, p. 33), “o empreendedor é alguém que sonha e busca transformar seu sonho em realidade”.

Em relação à concepção de empreendedor de Dolabela, mais especificamente sobre a questão do **sonhar**, verifica-se que esta palavra já havia sido identificada como fator essencial para o empreendedor por Bernhoeft em 1996, porém este autor não o utilizou diretamente na concepção de empreendedor. O que Bernhoeft valorizou a respeito do termo é que

nenhum empreendedor chegará a lugar algum se não tiver sonhado antes com o que deseja alcançar. O sonho é o primeiro passo de todo o realizador. Mesmo em todo o seu processo de desenvolvimento ou crescimento, não se deve abandoná-lo. O sonho é um combustível da maior importância para a realização (1996, p. 25).

A utilização da palavra “sonho”, dentro de uma concepção de empreendedor, vai aparecer posteriormente à concepção de Dolabela. Quem a utiliza é Luiz Martins ao escrever que “empreendedor é aquele que transforma sonhos em ações e ações em resultado” (2005, p. 59). Ainda que Martins não tenha referenciado em seu livro a utilização de nenhuma obra de Dolabela, sua concepção trata de um conceito semelhante ao de Dolabela, mas escrito com outras palavras. E, mesmo não estando presente no conceito de empreendedor, a palavra “sonho” não deixou de

ser referenciada. Isto se percebe na recente obra de Duro e Bonavita, quando os autores explicam o que é necessário para ser um empreendedor. Segundo estes autores,

o pré-requisito básico do empreendedor é ter um sonho, precisamos assumir nossa decisão de transformá-lo em realidade. [...] Depois de tomada a decisão de seguir seu sonho, é preciso disciplina para planejar suas ações e executá-las, visando a realização do sonho. Finalmente, precisamos saber como vender para os outros o nosso sonho, a nossa idéia (2006, p. 30).

Chama atenção que a palavra “sonhar” aparece sempre vinculada às palavras “realização”, “resultado”, “realidade”, indicando assim que não basta sonhar, é preciso concretizar o sonho. Como diz Marins,

no mundo empresarial – e mesmo na vida pessoal – de nada adianta o sonho, como de nada adianta a ação, sem um resultado positivo. [...] Não quero ser duro demais, mas o que importa no mundo de hoje é o resultado. Sonhar e agir são coisas importantes. O resultado é essencial (2005, p. 60).

Voltando à concepção de empreendedor de Dolabela esta, diz o autor,

abrange todos os tipos de empreendedor – o que atua na empresa, no governo, no terceiro setor, seja na posição de empregado, seja na de dirigente, autônomo ou proprietário, pois toma o empreendedor como uma forma de ser, independentemente da área em que possa atuar (2003b, p. 38).

Algumas considerações podem ser feitas diante deste enunciado. Fica manifesto que o leque de possíveis candidatos a empreendedor amplia-se significativamente, podendo ser aplicado a todas as atividades, sejam elas empresariais ou não. Esta percepção também é pertinente para outros estudiosos do empreendedorismo como Hisrich e Peters. Conforme estes autores

o empreendedor em potencial pode ser hoje enfermeira, secretária, trabalhador de linha de montagem, mecânico, vendedor, dona de casa, gerente ou engenheiro. O empreendedor em potencial pode ser homem ou mulher e de qualquer raça ou nacionalidade (2004, p. 77).

Em decorrência dessas idéias, Dolabela (2003a, p. 23) diz que, “você é, eu sou, todos somos empreendedores [...] mas, para isso, é preciso querer realizar o potencial empreendedor que todos têm”. Entende-se desta colocação que todas as pessoas têm um potencial empreendedor latente e que algo é preciso fazer para despertar esse potencial.

É importante colocar que, em 1985, Gifford Pinchot introduziu o conceito de Intraempreendedor⁶⁵ como sendo o empreendedor dentro da empresa, ou seja, neste meio o empreendedor recebe uma denominação diferente. Segundo Pinchot (1989) um funcionário não precisa deixar a empresa onde trabalha para vivenciar as emoções, riscos e gratificações que uma idéia ou sonho transformado em realidade pode oferecer, exercendo assim seu empreendedorismo a favor da organização para qual trabalha.

Cabe neste momento fazer algumas reflexões: O que seria potencial empreendedor? O que de fato é preciso fazer para despertar este potencial empreendedor? As respostas a essas indagações não são apresentadas diretamente. É preciso examinar um pouco mais a concepção de Dolabela para se chegar às respostas.

De acordo com a “Teoria Empreendedora dos Sonhos”, o conceito de empreendedor contém dois movimentos: sonhar e buscar realizar o sonho. Com relação ao sonho, Dolabela diz que se trata de um sonho estruturante, isto é “o sonho que se sonha acordado, capaz de conduzir à auto-realização” (DOLABELA, 2003b, p. 38). Estas outras palavras do autor aperfeiçoam a mesma idéia; “é aquele que dá estrutura, organizando e articulando sinergicamente desejos, visão de mundo, valores, competências, preferências, auto-estima em um projeto de vida que seja a auto-realização do sonhador” (2003a, p. 33). Fora dessa condição, o autor considera “sonho periférico”, ou seja, “sonhos que, isoladamente ou em conjunto,

⁶⁵ O intraempreendedor é um conceito relativamente novo no contexto das organizações, assim como na literatura sobre organizações e especificamente pode ser entendido como “todos os ‘sonhadores que realizam’. Aqueles que assumem a responsabilidade pela criação de inovações de qualquer espécie dentro de uma organização. O *intrapreneur* (intraempreendedor em inglês) pode ser o criador ou o inventor, mas é sempre o sonhador que concebe como transformar uma idéia em uma realidade lucrativa” (PINCHOT, 1989, p. xi).

não têm o potencial de fundamentar um projeto de vida ou de gerar a auto-realização” (2003b, p.39). O sonho neste caso é visto como uma formulação idealística, como uma fantasia, que não traz necessariamente o compromisso com a realização.

Voltando para o sonho estruturante, segundo o autor, este só assume caráter estruturante quando contém **energia** que impulse o indivíduo a tentar realizar o seu sonho (2003b). A energia a que Dolabela se refere é a da emoção. Para validar a importância dada à emoção, o autor utiliza pensamentos de Maturana citados na obra *Capital Social*, escrita por Augusto de Franco. Segundo Maturana (*apud* FRANCO, 2001) todas as ações humanas, seja qual for o espaço operacional em que ocorram, fundamentam-se no emocional. Neste sentido compreende-se que é a emoção gerada que vai buscar a realização, a disposição para agir e realizar o sonho. Novamente fazendo uso das idéias de Maturana (*apud* FRANCO, 2001) é dito que se quisermos entender as ações humanas, não devemos olhar o movimento ou o ato como uma operação particular, mas sim a emoção que o possibilita. Emocionar-se, portanto, é transportar-se para um estado em que a forma de ver e sentir o mundo e perceber as próprias capacidades se transformam em disposição para agir (DOLABELA, 2003b). Analisando essas colocações, já é possível presumirmos que o que desperta o potencial empreendedor é o sonho estruturante. O que foi inferido fica mais evidenciado nas palavras de Dolabela, que na verdade se trata de uma indagação. “É a emoção que traz à tona as características empreendedoras inerentes à espécie humana, pois como assumir características sem estar possuído pela emoção que as desencadeia?” (2003b, p. 59). Complementando esta idéia, o autor diz, “assim, o indivíduo deve colocar-se em uma ‘situação empreendedora’ para que a emoção o instigue à busca e realização dos sonhos e desejos e o conduza à construção do saber empreendedor” (2003b, p. 59). Pelos comentários feitos anteriormente, desta situação empreendedora a qual o autor se refere, se entende como sonhar um sonho estruturante. É preciso se dizer também que

a caminhada em direção ao sonho, ou a busca constante de realização do sonho, é a fonte de geração e manutenção do nível emocional que dá ao indivíduo a capacidade de persistir, de continuar apesar dos erros e fracassos. A habilidade de tentar, aprender com os erros e, portanto,

evoluir, constitui-se a própria construção do saber-empREENDEDOR (DOLABELA, 2001, p. 73).

Em vista da possibilidade de muitas pessoas terem um sonho estruturante, entende-se, mais claramente, porque Dolabela considera que todas as pessoas podem ser empreendedoras e que empreendedor é uma forma de ser. Esta forma de ser, de se comportar como empreendedor deverá, portanto, originar o mencionado “potencial empreendedor”. O que deve ficar claro desde já é que a necessidade de aquisição de conhecimentos, de assumir comportamentos, desenvolver habilidades nasce no momento em que a pessoa começa a caminhar para a realização do sonho, tarefa que nem todo mundo se dá o trabalho de fazer, pois exige esforço, dedicação, motivação, algumas privações, enfim, querer arcar com as exigências necessárias para realizar o potencial empreendedor. Como coloca Moraes, “sonhar todo mundo sonha, mas realizar o sonho não é tarefa fácil. É por isso que muita gente desiste dos sonhos quando conhece o caminho que irá percorrer e as grandes dificuldades que terá que vencer” (2000, p. 22). É justamente neste momento desafiante entre o sonhar e realizar o sonho que entra a ação do educador.

A tarefa pedagógica será, portanto, tentar estabelecer forte conexão entre o sonho e a capacidade de iniciar e manter ações para realizá-lo. Ou seja, sonhar e buscar realizar o sonho. Em outras palavras, o objetivo pedagógico será desenvolver o ser capaz de sonhar, e também capaz de buscar e construir o saber-ser, o saber-fazer e o saber-conviver necessários à realização do sonho (DOLABELA, 2001, p. 69).

Com relação ao sonho estruturante, ainda é preciso destacar que, segundo Dolabela (2003b), este pode ser transitório, tendo em vista o fato de ele ser influenciado e determinado pelas constantes mutações do próprio indivíduo, e mais, “enquanto dura (ou até ser substituído ou metamorfosear-se em outro), o sonho estruturante dá significado à vida do indivíduo” (DOLABELA, 2003b, p. 41). Desta questão que envolve o sonho estruturante fica entendido que o sonho gera a emoção que estimula a vontade de saber o que é necessário para realiza-lo, que o

conteúdo a ser aprendido dependerá da natureza do sonho e que em todo este processo nasce o saber empreender.

Ao entender o empreendedorismo como uma forma de ser, pois não é excludente e não tem restrições intransponíveis, vislumbra-se a possibilidade de estimular o desenvolvimento das habilidades empreendedoras mediante uma metodologia. Esta visão ampla do empreendedorismo, que identifica o empreendedor como uma forma de ser, também colabora para não vincular o empreendedor exclusivamente às atividades de criação de empresas ou de geração de auto-emprego. Esta desvinculação do conceito de empreendedor de uma atividade específica, relacionando com uma forma de ser, ampliou-se na visão de Dolabela para, “algo ligado ao estilo de vida, visão de mundo, protagonismo, inovação, capacidade de produzir mudanças em si mesmo e no meio ambiente, meios e formas de buscar a auto-realização, incluindo padrões de reação diante de ambigüidades e incertezas” (2003b, p. 37). Trata-se de uma visão integrada e complementar das que foram mencionadas até o momento, mas que não tem a intenção de definir e encerrar o assunto.

Ainda que não se tenha explicitado o que significa empreender, com base no que já foi exposto até aqui, é possível presumir o significado da palavra. Para que esta questão não deixe dúvidas, pode-se dizer que empreender trata exclusivamente de uma ação humana, ou seja, tem natureza prática e humana incontestável. Dito isto nas palavras de Dolabela, “Empreender é buscar, é uma ação, não é chegar” (2003a, p. 80). Justamente por empreender implicar uma ação, é que o autor destaca que, chegar a algum lugar, ou também, atingir um objetivo, já não é empreender. Em decorrência disso, é dito que, a partir da ação, é que nasce o saber empreender do qual se pode entender que toda ação humana voltada à realização de um sonho é empreendedora (DOLABELA, 2003). De fato, esta inferência está correta; porém, explorando um pouco mais a palavra ‘empreender’, no contexto da figura do empreendedor, encontraremos o respectivo significado. “Empreender tem a ver com fazer diferente, antecipar-se aos fatos, implementar idéias, buscar oportunidades e assumir riscos” (DORNELAS, 2005, p. 13). Neste entendimento, o ato de empreender já deixa de ser uma simples ação, mas ainda assim é viável a qualquer pessoal. Outro exemplo que pode ser citado do diferencial de empreender a partir da perspectiva do empreendedor foi mencionado por Timmons (*apud* Dolabela, 2003a, p. 26). “Empreender é criar e construir algo de valor a partir de

praticamente nada. Isto é, o processo de criar ou aproveitar uma oportunidade e persegui-la a despeito dos recursos limitados”. Apresentando uma visão que, de certa forma, compila as que foram descritas, Dolabela expõe que

empreender é um processo essencialmente humano, com toda a carga que isso representa: ações dominadas por emoção, desejos, sonhos, valores; ousadia de enfrentar as incertezas e de construir a partir da ambigüidade e no indefinido; consciência da inevitabilidade do erro em caminhos não percorridos; rebeldia e inconformismo; crença na capacidade de mudar o mundo; indignação diante de iniquidades sociais. Empreender é, principalmente, um processo de construção do futuro (2003b, p. 29).

Este entendimento foi mais além do que os anteriores apresentados, no sentido de que o empreender envolveu relações com a realidade social, implicou preocupações voltadas a modificar a realidade a partir de sonhos e desejos. Rebeldia, inconformismo, ousadia, assumir riscos, também se destacam como novos ingredientes que não haviam sido considerados. Por estas razões, a mencionada concepção de Dolabela é muito importante, pois dinamizou o entendimento de empreender, conceito este que, em muitos livros sobre empreendedorismo, estava direcionado apenas dentro do âmbito empresarial relacionado a criar novos negócios, produtos ou serviços, como se percebe em mais um exemplo: “Empreender é um termo que está ligado à criação de novas empresas, [...] significa inovar, buscar novas oportunidades de negócios, tendo sempre como alvo a inovação e a criação de valor” (FIALHO et. al., 2006, p. 27). Não se pretende desconsiderar percepções sobre empreender, como esta última citada, até porque ela destaca a questão da inovação, da busca de novas oportunidades e da criação de valor. Por outro lado, a idéia de empreender, neste trabalho, tem a ver com modificar a realidade social e oferecer contribuições positivas à sociedade, foco este que não costuma ser o primeiro objetivo quando os empreendedores criam empresas com objetivos particulares. Neste último caso, ainda que o empreendimento de interesse particular traga benefícios à comunidade, antes mesmo disso, existe uma preocupação com o sucesso financeiro do empreendimento, objetivo esse que não se aproxima dos propósitos sociais da metodologia de projeto, que pretende amenizar ou resolver um problema social.

5.3 O empreendedor social

Na seção 5.1 ficaram constatadas algumas das diversas maneiras pelas quais o termo “empreendedor” pode ser definido. Posteriormente foi apresentado o conceito de empreendedor que este trabalho vai utilizar como referência para se trabalhar com a formação empreendedora.

A idéia nesta seção é dar um foco à concepção de empreendedor escolhida, de modo que fique mais condizente com a descrição de empreender que foi mencionada, para que assim também se torne claro evidenciar, aos alunos, o propósito principal das ações empreendedoras que eles vierem a realizar. Além disso, também se pretende levantar informações sobre o tema deste subcapítulo para oferecer, desde já, elementos que mostrem a congruência com os propósitos sociais da metodologia de projeto.

Valendo do ponto de vista de Dolabela que diz ser o empreendedor alguém que sonha e busca transformar seu sonho em realidade, pretende-se orientar este sonho, no contexto acadêmico, para uma ação social, exatamente como faz o empreendedor social. Fica estabelecido aqui o foco social das futuras ações dos alunos e que, numa visão holística, tende a acarretar benefícios que poderão repercutir positivamente no turismo do respectivo local onde as ações forem realizadas.

Conforme Bornstein,

o termo “empreendedor social” se popularizou em anos recentes. As principais universidades dos EUA oferecem cursos de empreendedorismo social, e os jornalistas, filantropos e profissionais da área de desenvolvimento frequentemente invocam o termo (2006, p. 15).

Na citação anterior, a época da difusão do empreendedorismo social é atribuída ao final da década de 1990 e início de 2000, período este que também se aplica ao contexto brasileiro, pois é a partir do século XXI que aparecem as primeiras publicações nacionais utilizando o termo, assunto que por sinal, continua com escassas publicações. E mais incipiente ainda, aqui no país, são os cursos voltados ao empreendedorismo social.

Por empreendedor social, Bornstein entende como sendo indivíduos que têm

forças transformadoras: gente com novas idéias para enfrentar grandes problemas, incansáveis em busca de seus ideais, homens e mulheres que não aceitam um "não" como resposta e que não desistirão até disseminarem as suas idéias o mais amplamente possível (2006, p. 16).

Neste conceito não aparece evidenciada alguma diferença do empreendedor social para outras definições que se atribuem à figura do empreendedor que não seja caracterizado por social. Na obra de Neto e Froes (2002), a diferenciação que existe aparece de forma mais evidente. Para estes autores, o empreendedor social pode ser entendido como o indivíduo que traz aos problemas sociais a mesma imaginação que o empreendedor do mundo dos negócios traz ao seu negócio. Ele busca soluções inovadoras para os problemas sociais existentes e potenciais e os considera os seus objetivos principais. Neste caso, o sonho do empreendedor social é justamente resolver o problema social que identificou, por conta própria ou não. Sua medida de sucesso será o impacto social causado pelas suas ações. Não destoando desta concepção, porém chamando o empreendedor social de empreendedor coletivo, Dolabela fala que este é o indivíduo, "que tem como sonho promover o bem-estar da coletividade, a melhoria das condições de vida de todos" (2003b, p. 47), enquanto o empreendedor social é caracterizado pelo autor como o sujeito que resolve questões pontuais, mas não necessariamente ataca as causas dos problemas (DOLABELA, 2003b, p. 48).

É importante que se entenda que o conceito de empreendedor de Dolabela não foi alterado em sua concepção. Com o foco no social, o sonho está sendo orientado para aquele âmbito, pois nada impede que uma ação social, visando resolver ou amenizar um problema, tenha toda emoção e energia que o sonho individual acarreta, ainda que determinado problema possa ter sido identificado por terceiros. O que é necessário fazer nesse sentido é um trabalho acadêmico de conscientização pelo cuidado, preservação e valorização do, próximo, da comunidade e de seus patrimônios sociais, naturais e culturais, fato que difere de ações voltadas a desencadear a busca para realizar sonhos de ordem individual, que podem ou não, tender para outras perspectivas.

Em cursos de turismo, nos quais tanto o meio natural (representado pela paisagem, clima, flora, fauna etc.), quanto o meio artificial, (constituído por recursos históricos, culturais e religiosos, pelos meios de transporte, vias de acesso, meios de

hospedagem, e pelas demais infra-estruturas de apoio), são vitais para a promoção do turismo, o cuidado para com os mesmos ganha significativa importância. Vale ressaltar que a tarefa de conscientização, cuidado, preservação e valorização dos pontos referidos, acrescida da preocupação com a melhoria das condições de vida da população local, representam ocupações que despertam interesses dos turismólogos, ocorrência que torna a respectiva tarefa mais fácil de ser estimulada pelo professor, além de ser contextual. Isto vai ao encontro com a idéia defendida por Barreto (1995) de que, para que se possa ter um turismo de qualidade é necessário investir na melhora da sociedade como um todo, solucionando os problemas de base, sejam eles de infra-estrutura habitacional e sanitária, de melhoria na saúde, na alimentação, na educação, atendendo também as necessidades de recreação da população, entre outros, ou seja, antes mesmo de atrair turistas estrangeiros e nacionais para um determinado local, é imprescindível dar conta destes problemas básicos da realidade de cada lugar. Como diz Barreto,

o turismo poderá continuar a crescer, mas isso não acontecerá apenas por obra de uma inércia natural. Os turistas sentir-se-ão estimulados a circular, somente depois de os países acabarem com as condições aviltantes de miséria que provocam a violência (1995, p. 96).

A pertinência dessas preocupações para o curso de Turismo pode ser comprovada no trabalho do professor Luiz Gonzaga Godoi Trigo (1998). Nos anexos de sua obra⁶⁶, Trigo fala a respeito do curso superior de Turismo da PUC-Campinas⁶⁷ e cita que entre os principais objetivos deste curso consta que, “o mercado é fundamental, mas não se pode ignorar a importância de valores éticos e sociais como ligados à preservação do meio ambiente e dos recursos naturais, do patrimônio histórico e artístico e das sociedades envolvidas no processo turístico” (TRIGO, 1998, p. 231). Um outro objetivo a destacar é que

⁶⁶ A Sociedade pós-industrial e o profissional em turismo. Campinas SP: Papirus, 1998.

⁶⁷ O curso de Turismo da PUC-Campinas foi um dos pioneiros do país. Ele surgiu em 1974 e, de acordo com Trigo, serviu de modelo para a criação de outros cursos de Turismo, sendo assim, bastante similar a vários cursos de Turismo do Brasil (TRIGO, 1998).

os futuros profissionais precisam ter clara percepção da realidade social, econômica e política na qual estão inseridos. O curso deve proporcionar aos alunos a informação e a crítica das várias propostas de interpretação e estudo da realidade. A pesquisa científica, as ações técnicas e políticas decorrentes da atuação profissional, e a responsabilidade social não podem ficar alijadas dos objetivos do curso, sob pena de se mergulhar em uma proposta tecnicista e alienada (TRIGO, 1998, p. 231).

É importante ressaltar que o projeto pedagógico do curso de Turismo nasceu no contexto do projeto institucional da PUC-Campinas, de forma que os objetivos do curso de Turismo pautam-se pelo projeto institucional da universidade na qual é manifestado que “os pressupostos básicos desse projeto evidenciam o compromisso com a reconstrução da sociedade, visando corrigir as distorções a favor da imensa maioria da população brasileira, desprovida do acesso igualitário às necessidades básicas” (TRIGO, 1998, p. 227). Sobre a citação acima, Trigo faz o seguinte comentário:

Sem querer substituir a tarefa do Estado nas questões sociais, a universidade se co-responsabiliza por essa problemática nacional, tão grave no início da década de 1990, mas sem esquecer seus deveres para com a formação profissional e com os desafios contemporâneos (1998, p. 227).

Fica evidenciado, portanto, que não se pretende assumir responsabilidades do Estado, mas é importante que a universidade colabore, dentro das suas possibilidades, na amenização dos dramas sociais, pois como diz Magalhães, a universidade “não pode se dar o luxo de ficar alheia aos problemas da comunidade a que pertence. Ao contrário, deve levar o seu aluno a interferir de forma direta nessas questões, buscando resultados concretos para os problemas da comunidade em que vive” (2004, p. 9). E se for levando em conta o estudo⁶⁸ da pesquisadora Ângela Denise da Cunha Lemos, da Universidade de Santa Cruz do Sul, se verifica que “o real cliente da universidade não é o aluno, mas sim a sociedade onde esse aluno irá exercer suas atividades” (LEMOS in NETO, A; MACIEL, L. 2002, p. 68). Em decorrência do que foi dito, o interesse pelo bem coletivo, por participar de ações

⁶⁸ Título do trabalho: A sociedade, as teorias educacionais, o ensino do turismo e o papel do bacharelado em turismo. (in NETO, A; MACIEL, A. Currículo e formação profissional nos cursos de turismo, 2002).

solidárias em benefício da sociedade, são coerentes para serem apresentadas como intenções basilares das propostas educacionais dos cursos superiores.

Foi necessário fugir um pouco da questão referente ao empreendedor social, mas com a intenção de justificar a pertinência de envolver os alunos dos cursos de Turismo⁶⁹ em ações que visem contribuir com a melhoria da realidade social em que vivem.

Quando foi dito **orientar o sonho**, está se falando numa ação pedagógica do professor em sala de aula. Isto quer dizer que o educador, responsável pela disciplina de empreendedorismo, deverá nortear seus alunos para que os sonhos sejam conduzidos em favor de ações sociais, que tragam assim, benefícios à coletividade. O sonho, de início, será individual na sua concepção, mas deverá ser coletivo na sua finalidade, uma vez que deve necessariamente oferecer valor para a comunidade. Além do mais, na sua realização, o sonho também será coletivo, pois vai ser fruto da cooperação de vários alunos, sem descartar também a ajuda de membros da comunidade.

Com o foco no social, as ações empreendedoras ficarão caracterizadas por ambições bastante diferentes do empreendedorismo privado, principalmente por dois aspectos citados por Neto e Froes (2002): O empreendedorismo social não produz bens e serviços para vender, mas para solucionar problemas sociais; ele não é direcionado para mercados, mas para segmentos populacionais em situações de riscos. Portanto, o foco é nos problemas sociais, o objetivo a ser alcançado é a solução ou a amenização do problema identificado e o escopo de atuação é a comunidade ou a própria cidade em sua extensão territorial. O quadro 04 abaixo resume muito bem as diferenças entre o empreendedorismo privado e o empreendedorismo social:

Empreendedorismo Privado	Empreendedorismo Social
1. é individual	1. é coletivo
2. produz bens e serviços para o mercado	2. produz bens e serviços para a comunidade
3. tem o foco no mercado	3. tem o foco na busca de soluções para os problemas sociais
4. sua medida de desempenho é o lucro	4. sua medida de desempenho é o impacto social
5. visa satisfazer necessidades dos	5. visa resgatar pessoas da situação de

⁶⁹ Embora a participação dos alunos em projetos sociais se mostre coerente com os objetivos acadêmicos dos cursos de Turismo, essa atividade também pode e deve ser proposta em outros cursos.

clientes e ampliar as potencialidades do negócio	risco social e promovê-las.
--	-----------------------------

Quadro 04: Diferença de empreendedorismo privado e empreendedorismo social
 Fonte: Neto e Froes (2002, p. 11).

Evidenciam claramente as diferenças que resultam em duas lógicas distintas de pensar. Enquanto no empreendedorismo privado prevalecem os objetivos do negócio, no empreendedorismo social os objetivos dizem respeito à comunidade. Em vista dessas pontuações, Neto e Froes dizem que

o empreendedor social deve ser alguém que gosta de, e que, sabe, “pensar o social”, subordina o econômico ao humano, o individual ao coletivo e que carrega consigo um grande “sonho de transformação da realidade atual”. É movido a idéias transformadoras e assume uma atitude de inconformismo e crítica diante de injustiças sociais existentes em sua região e no mundo (2002, p. 34).

Estes são valores defendidos pela abordagem progressista, que por sua vez, contempla os interesses da metodologia de projeto, de modo que a referida metodologia pode ser uma opção adequada para o professor trabalhar com seus alunos o processo de busca de transformação social.

Mesmo considerando as diferenças existentes, tanto o empreendedor social quanto o privado, a partir do sonho que os instigam a agirem, têm as mesmas possibilidades de desenvolverem e reforçarem suas habilidades empreendedoras e conseqüentemente o seu potencial empreendedor. No caso do empreendedor social, de acordo com Neto e Froes (2002), seu processo de empreendedorismo social tem início com uma idéia que geralmente está associada a um ou mais problemas sociais relevantes, e as habilidades empreendedoras deverão ser desenvolvidas na busca de solução para os problemas identificados, ou seja, diante da necessidade de gerar soluções eficientes e eficazes para os problemas. Um outro pensamento que colabora com esta interpretação é que, segundo Lévesque,

os empreendedores sociais têm o mesmo desejo de pesquisar oportunidades que os empreendedores capitalistas, a mesma preocupação com a inovação, a mesma capacidade de mobilizar recursos para *transformar um sonho em realidade*. Por outro lado, se distinguem claramente por seu interesse pela justiça social (2004, p. 52).

Vale apontar também a consideração que dois britânicos fizeram num relatório sobre o empreendedorismo social. Para Stephen Thake e Simom Zadek (1996, *apud* LÉVESQUE, 2004, p. 52), “os indivíduos que trabalham pela melhoria social das comunidades encontram com freqüência *soluções inovadoras* para os problemas que enfrentam na comunidade, de outro lado, partilham *diversas características com os empreendedores comerciais*⁷⁰”. Isso quer dizer que, ao se oferecer condições para os indivíduos desenvolverem suas competências empreendedoras, estas poderão ser benéficas para o êxito, tanto de uma iniciativa privada, quanto de uma iniciativa social. Esta paridade também vai aparecer em mudanças que os empreendedores causam na sociedade em que vivem. Como diz Bornstein (2006), os empreendedores sociais têm papel análogo na educação, assistência médica, proteção ambiental, assistência a deficientes e em muitos outros campos, como fizeram Henry Ford e Steven Jobs no mundo empresarial. “Ao receberem os carros e computadores como bens de mercado de massa, ‘destruíram’ os padrões em suas indústrias, abrindo caminho para saltos de produtividade e desencadeando mudanças” (2006, p. 16). Ou seja, eles provocaram mudanças, trouxeram idéias novas para resolver problemas e acabaram colaborando para mudar visões de mundo e padrões de comportamento. Mas é, basicamente, a visão sobre o empreendimento que está realizando, ou que se pretende fazer, o ingrediente maior da diferença entre um empreendedor social e um privado. Uma percepção semelhante a esta se encontra nas palavras de Bornstein: “No fim das contas, os empreendedores sociais e comerciais são praticamente da mesma espécie. [...] A diferença não está no temperamento nem na capacidade, mas na natureza das suas visões” (2006, p. 297).

É pertinente, neste momento, apresentar a descrição de um empreendedor social a respeito do que o motiva a participar de empreendimentos sociais. Para Fábio Rosa⁷¹ “um projeto só faz sentido quando serve para tornar as pessoas mais felizes e o meio ambiente mais respeitado e quando constitui a esperança de um futuro melhor. Eis a alma dos meus projetos” (ROSA in BORNSTEIN, 2006, p. 297). Percebe-se neste depoimento o foco no social, visão esta que o motiva a

⁷⁰ Chama-se atenção que apareceu uma terceira denominação “empreendedor comercial” em oposição ao empreendedor social. Anteriormente Neto e Froes chamaram de “empreendedor privado” e Lévesque de “empreendedor capitalista”. Independente da denominação o entendimento que se tem é o mesmo.

⁷¹ Fábio Rosa é um dos exemplos de empreendedores sociais que Bornstein entrevistou e expôs a experiência empreendedora no seu livro intitulado: Como mudar o mundo: empreendedores sociais e o poder das novas idéias. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

empreender, que por sua vez, representa a principal condição de diferenciação em relação ao empreendedor privado. Ressalta-se que muito mais empreendedores sociais como Fabio Rosa, estão engajados em empreendimentos sociais colaborando assim, para melhorar a realidade da sua comunidade. Na verdade, este tipo de gente sempre existiu, mas atualmente é que eles vêm chamando a atenção e aumentando em números. Como diz Bornstein “os empreendedores sociais têm um profundo efeito sobre a sociedade, apesar de a sua função corretiva continuar pouco compreendida e valorizada. Embora tenham sempre existido, a presença deles está aumentando atualmente” (2006, p. 15). Este aumento e a ação empreendedora dos indivíduos engajados em projetos sociais também são percebidos por Filion e Dolabela. Os autores apontam que

é crescente o número de pessoas que desempenham papel empreendedor nessa área, seja criando projetos, seja inovando na atividade, seja aportando apoio a uma organização ou programa de cunho social em saúde, educação, meio ambiente etc. (2000c, p. 27).

Conforme o que já foi destacado, fica claro perceber que o empreendedor social como diz Lévesque

é um líder que mobiliza recursos a partir de uma visão e de um projeto. Desse ponto de vista, é um visionário e um inovador capaz de transformar ameaças em oportunidades, problemas sociais em soluções, lançando mão de forma empreendedora (2004, p. 52).

Também se pode entender que “o empreendedorismo social não se constitui de um ‘passe de mágicas’, mas de uma ação que requer, acima de tudo, a capacidade coordenada das pessoas, mesmo que isso se inicie, primeiramente, por uma pessoa” (OLIVEIRA, 2004, p. 16).

Pensa-se que um dos melhores lugares para se trabalhar questões sociais que incentivem a coletividade, a solidariedade, a participação, são as instituições de ensino, sejam elas escolas ou universidades. Um passo importante para

desenvolver essas atitudes e preocupações, mas que acima de tudo, leve à **ação**, é oferecer propostas de ensino nas quais os alunos possam trabalhar em aula, cientificamente, a realidade e depois colocar em prática suas idéias de intervenção. Através de propostas didáticas que levem os alunos a agir, é possível oferecer oportunidades para que os educandos vivenciem, na prática, os resultados de suas ações e possam, com isso, averiguar que são capazes de fazer transformações na sociedade. Norteados por uma proposta educacional e de forma consciente, os alunos também poderão comprovar que o desenvolvimento de habilidades e de comportamentos empreendedores tem grandes possibilidades de ajudar os próprios educandos para que suas idéias se concretizem com sucesso na realização dos objetivos traçados.

Muito embora os levantamentos sobre o tema deste subcapítulo sejam balizadores para a disciplina de empreendedorismo, ainda assim, existem pequenas diferenças de concepções que precisam ser esclarecidas. No entendimento de Neto e Froes, empreendedorismo social é um “processo dinâmico pelo qual comunidades e seus membros desenvolvem idéias, identificam oportunidades e realizam ações empreendedoras locais” (2002, p. 114). Dentro desta concepção, os projetos de empreendedorismo social devem ser realizados pela comunidade local e não por terceiros. Quando outras pessoas visam solucionar problemas sociais que afetam comunidades, segundo os autores, isso caracteriza os projetos sociais. Já para Dolabela, são exatamente estes tipos de projetos que os empreendedores sociais⁷² desenvolvem. Os projetos que buscam criar condições para que os membros das comunidades sejam protagonistas do seu próprio desenvolvimento são executados pelos empreendedores coletivos. No entanto, levando em conta o propósito da disciplina de empreendedorismo⁷³ de levar os alunos a desenvolverem comportamentos e habilidades empreendedoras, a condição para isso é que os próprios educandos sejam os principais executores dos projetos e não os membros da comunidade atendida. Evidentemente existe grande possibilidade de participação das pessoas da comunidade nos projetos, podendo elas virem a executar algumas ações em parceria com os alunos. Mas isso não vai prejudicar o propósito

⁷² Lembrando que para Dolabela, o empreendedor social, exatamente como entendem Neto e Froes, é chamado de empreendedor coletivo.

⁷³ Diversos propósitos educacionais podem ser trabalhados numa disciplina de empreendedorismo. Neste trabalho, se entende que no curso superior de Turismo é bastante adequado que os alunos desenvolvam comportamentos e habilidades empreendedoras.

educacional, até porque, como foi exposto, um dos objetivos da metodologia de projeto e também do empreendedorismo social é resolver ou amenizar um determinado problema, e neste intento, toda ajuda é bem vinda. Devido, portanto, a todo esforço, engajamento, energia dispensada, entre outros valores que demandam interesse e vontade dos alunos para atender a uma necessidade identificada, juntamente com a possibilidade de os alunos desenvolverem habilidades e comportamentos empreendedores através de suas ações, também será justo atribuir aos alunos a condição de empreendedores sociais. Esta observação se justifica pelo fato de que as ações exigidas na realização dos projetos serão feitas pelos alunos, justamente como ocorre em projetos sociais⁷⁴ e não partirão da própria comunidade, ocasião pela qual Neto e Froes atribuem aos seus protagonistas a denominação de empreendedores sociais e Dolabela de empreendedores coletivos.

De acordo com o que foi colocado, é presumível pensar que os projetos desencadeados pelos alunos se caracterizem por serem assistencialistas⁷⁵, muito embora não se exclua a participação comunitária. No que está sendo proposto aos alunos, não se trabalha com o foco em despertar a consciência cidadã das pessoas atendidas e necessariamente não se almeja atacar as causas dos problemas comunitários, tendo em vista que isto é um processo muito mais complexo e que exige uma formação mais direcionada à assistência social e também se trata de ações de longo prazo. Apesar disso, não se deve despreza-los e seria muito cômodo critica-los e esquecer-se de que algumas pessoas, ao final dos projetos, possam vir a ter alguma carência, problema ou necessidade atendida. Em defesa dos trabalhos com projetos dos alunos, o professor Risso afirma que “não se deve ser interpretado como um braço assistencialista da sociedade. Antes, merece ser visto como lugar de formação da cidadania e da profissionalização consciente, crítica, ética” (2005, p. 64). Acrescenta-se também a esta citação a possibilidade de os alunos desenvolverem habilidades e comportamentos empreendedores, além de se sentirem mais capazes de intervirem socialmente nos problemas comunitários. Logicamente que combater os problemas em sua raiz é mais indicado para que o mesmo não volte a ocorrer. Mas como menciona Dolabela, “o fato de eliminar

⁷⁴ Nos projetos sociais são resolvidas questões pontuais e não necessariamente se atacam as causas dos problemas, além dessas ações serem feitas por agentes que não precisam fazer parte da comunidade atendida.

⁷⁵ Assistencialismo é a doutrina, sistema ou prática (individual, grupal, estatal, social) que preconiza e/ou organiza e presta assistência a membros carentes ou necessitados de uma comunidade nacional ou mesmo internacional, em detrimento de uma política que os tire da condição de carentes e necessitados (Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, 2001, p. 323).

problemas prementes e atuar nos sintomas não torna o empreendedor social menos importante” (2003b, p. 43).

Uma condição essencial para o êxito dos projetos é a utilização de uma metodologia que favoreça a materialização de uma intenção, que se vale de pesquisa, de planejamento, de organização, de estratégias de atuação, de ações coletivas, de mobilização de conhecimentos e habilidades, em suma, que proporcione condições para que os alunos realizem o que se propuserem resolver. E como recomenda Oliveira, também é importante que se potencializem as “ações das faculdades e universidades por intermédio de projetos de extensão na perspectiva do empreendedorismo social” (2004, p. 18).

5.4 Referenciais teóricos da viabilidade da educação empreendedora

De posse das considerações anteriores sobre empreendedorismo, é possível agora avançar para a questão da educação empreendedora. A importância de apontar referenciais que possam validar o aprendizado do empreendedorismo justifica-se, essencialmente, por ainda hoje existir a idéia de que ser empreendedor é uma característica inata e que não pode ser aprendida. De fato, o empreendedor inato existe; porém, de acordo com os pesquisadores estudados, verifica-se que existe a possibilidade de qualquer pessoa desenvolver habilidades e comportamentos empreendedores. Segundo Dornelas,

até alguns anos atrás, acreditava-se que o empreendedor era inato, que nascia com um diferencial e era predestinado ao sucesso nos negócios. Pessoas sem essas características eram desencorajadas a empreender. [...] Hoje em dia, esse discurso mudou e, cada vez mais, acredita-se que o processo empreendedor pode ser ensinado e entendido por qualquer pessoa (2005, p. 40).

Contribuindo com esta mesma percepção, Dolabela fala que, “o espírito empreendedor não é um ‘dom’ de poucos, mas uma característica comum a todos e, portanto, pode ser desenvolvida” (2003a, p. 27). O que chama a atenção nesta frase de Dolabela é que ele considera que todos os indivíduos já têm dentro de si uma capacidade empreendedora. Outro detalhe é que o autor fala em **desenvolver** características empreendedoras. Foi num outro livro que Dolabela trabalhou melhor

esta questão. Segundo o autor, “ainda não existe resposta científica sobre se é possível ensinar alguém a ser empreendedor. Mas sabe-se que é possível aprender a sê-lo” (1999, p. 23). Portanto, segundo Dolabela (2004), as pessoas nascem com condições de se tornarem empreendedoras, assim como todo mundo nasce com potencial para andar, cantar, tocar um piano.

“O Veículo de sua aplicação pode ser uma disciplina (ou várias) inserida em um curso de segundo ou terceiro grau” (1999, p. 23). Isto quer dizer que não há a necessidade de ter a disciplina de empreendedorismo inserida no currículo escolar para se estimular e criar condições de os alunos desenvolverem o seu potencial empreendedor. Também não se manifesta restrições quanto a disciplina que poderá trabalhar com o empreendedorismo. Por outro lado, pelo fato de o empreendedorismo tratar de um campo novo de estudo, seria mais adequado haver uma disciplina específica⁷⁶ de empreendedorismo, sendo esta ministrada por um professor com conhecimento teórico e prático desta área.

Com relação à educação empreendedora, Dolabela comenta que esta se refere a um processo de desenvolvimento e não de transmissão de conhecimento como se caracteriza o ofício de ensinar. Da mesma forma, Filion pensa o tema quando diz, “ao meu ver, não se pode ensinar empreendedorismo como se ensinam outras matérias. Mas o empreendedorismo se aprende. É possível conceber programas e cursos como sistemas de aprendizado adaptados à lógica desse Campo de estudo” (2000a, p. 25). Numa obra destinada a falar do método CEFE⁷⁷, mais exatamente na parte em que são pontuados os relatos das experiências universitárias da inserção desta metodologia, os autores dizem que,

vários são os estudos que comprovam que é possível ensinar os indivíduos a agir e pensar por conta própria, o que pode ser transportado para o ensino do empreendedorismo. Se é possível preparar o estudante para ser empregado, e isso vem sendo feito há anos nas instituições universitárias, também é possível ensinar a ser empreendedor (PEREYRA, et al., 2003, p. 146).

⁷⁶ Esta opção deve valer tanto para o ensino médio quanto para o universitário.

⁷⁷ CEFE (Competência Econômica via Formação de Empreendedores) metodologia baseada no aprender fazendo, cujas cinco etapas que a constituem se tratam de ferramentas que visam capacitar a pessoa para o desenvolvimento de suas características empreendedoras.

Em toda a literatura pesquisada, apenas uma entende que nem todas as pessoas possuem características próprias de empreendedores e questiona a possibilidade de desenvolver as características empreendedoras na ausência intrínseca delas. As palavras que manifestam este posicionamento são de autoria de Fernando Garcia. Este autor diz, “há quem pense que os empreendedores podem ser construídos. É preciso ter cautela com tal afirmação, pois isso é relativo. Se não houver um propósito nem algumas características naturais presentes, não poderemos desenvolver a qualidade empreendedora” (2003, p. 35). Com relação à preocupação em ter propósito, concorda-se com o comentário do autor. Possuir um propósito está visivelmente presente na “Teoria Empreendedora dos Sonhos” de Dolabela, já salientada neste trabalho. Também se constata a presença de um propósito, dentro da metodologia de projeto. Por outro lado, diferentemente de Garcia, acredita-se que é possível encontrar em todas as pessoas características empreendedoras e, sendo assim, o aprendizado tende a ser viável a todos. Para Garcia, conforme ele mesmo enfatiza, “o aprendizado efetivo do empreendedorismo só é possível quando se constrói com conteúdos existentes nos próprios alunos” (2003, p. 25). Desta forma, quem não possui determinadas características, não será passível de desenvolver características empreendedoras.

Para o professor de empreendedorismo Stevenson⁷⁸ (2001) existem pessoas que não conseguem ser empreendedoras. Ele cita que se alguém tiver dificuldades de se comunicar com os demais, é muito difícil que se torne um empreendedor. Entretanto assegura que se forem dadas certas condições a uma pessoa, é possível ajudá-la a desenvolver novas habilidades. O básico é que essa pessoa possua capacidade de comunicação, vontade de empreender e conheça o terreno, no qual terá de se movimentar.

Merece atenção também a colocação de Spinelli Jr⁷⁹ tendo em vista o fato deste representar a Babson College⁸⁰ que foi uma das pioneiras faculdades no ensino de empreendedorismo nos Estados Unidos. Da mesma forma que

⁷⁸ Howard H. Stevenson é um renomado especialista em gestão empreendedora da escola de administração de empresas da Harvard University.

⁷⁹ Stephen Spinelli Junior é considerado um dos maiores nomes de empreendedorismo na atualidade e no ano da referida citação (2003) era diretor do Babson College.

⁸⁰ O Babson College é uma faculdade de negócios localizada em Wellesley, MA, próxima à cidade de Boston nos Estados Unidos. Foi fundada em 1919 e hoje é considerada a principal faculdade de negócios no mundo com foco em empreendedorismo. Desde que a revista US News & World Report instituiu a lista de melhores faculdades de negócios do país, há 15 anos, o Babson College sempre aparece como melhor instituição para formação de empreendedores.

Stevenson, o ex-diretor da Babson, Spinelli entende ser possível ensinar as pessoas a serem empreendedores, mas isso não quer dizer que possa ser aplicado a todos. E o maior desafio com relação ao ensino para Spinelli é fazer a integração da teoria com a prática, o que manifesta uma preocupação com questões pedagógicas (na dimensão do pensamento) e metodológicas (na dimensão da ação).

Muitos empreendedores pensam que empreendedorismo não pode ser ensinado e me desafiam com a questão. Eu sempre respondo com uma pergunta: vocês aprenderam algo com os anos em que foram Empreendedores? Invariavelmente a resposta é “sim, aprendemos muito”. Então, se pode ser aprendido, também pode ser ensinado! Isso não significa, no entanto, que todos podem aprender a se tornar um empreendedor a partir de uma sala de aula. O desafio, nesse sentido, é juntar teoria (pensamento) e ação de uma maneira que os alunos absorvam a experiência de empreendedores já testados (SPINELLI JR., 2003, p. 1).

Uma realidade do contexto brasileiro que corrobora com a validade da educação empreendedora, mas que ao mesmo tempo, mostra que a área do empreendedorismo tem muito que se expandir, fato que também se deve por se tratar de um campo de estudo relativamente novo no meio acadêmico⁸¹ é a existência de 17 cursos com habilitação na área do empreendedorismo. Todos são cursos autorizados pelo MEC e oferecidos tanto por universidades públicas como privadas e por várias faculdades do país. Não foram considerados os cursos que tem o empreendedorismo apenas como uma disciplina. Os mesmos podem ser observados no quadro 05.

Curso / habilitação	Instituição	Cidade / UF
Administração – Área Gestão do Empreendedorismo	Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES	Santos – SP
Administração de Empresas com Habilitação em Empreendedorismo/Sucessão	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS	Porto Alegre – RS
Administração (Ênfase em Empreendedorismo e Gestão	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas	Belo Horizonte - MG

⁸¹ “No Brasil, pode-se dizer que o empreendedorismo está apenas começando [...]. O primeiro curso de que se tem notícia na área surgiu em 1981, na Escola de Administração de Empresa da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, por iniciativa do professor Ronald Degen e se chamava ‘Novos Negócios’. Era uma disciplina do CEAG – Curso de Especialização em Administração para Graduados” (DOLABELA, 1999, p. 54).

Estratégica) (São Gabriel)		
Curso Superior de Tecnologia em Empreendedorismo	Instituto Superior Tupy - Ist-IST	Joinville – SC
Curso Superior de Tecnologia em Empreendedorismo – Ênfase em Gestão de Micro e Pequenas Empresas	Centro Universitário de Jaraguá do Sul – UNERJ	Jaraguá do Sul – SC
Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Pequenas e Médias Empresas e Empreendedorismo	Centro Universitário de Brasília UniCEUB	Brasília – DF
Empreendedorismo	Faculdade Octógono – FOCO	Santo André – SP
Empreendedorismo	Universidade Presidente Antônio Carlos - UNIPAC	Conselheiro Lafaiete – MG
Empreendedorismo	Faculdade Luterana Rui Barbosa – FALURB	Marechal Cândido Rondon – PR
Empreendedorismo	Faculdade Ideal – FACI	Belém – PR
Empreendedorismo	Faculdade Capivari – FUCAP	Capivari de Baixo – SC
Empreendedorismo	Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC	Muriae – MG
Empreendedorismo e Negócios	União das Faculdades dos Grandes Lagos – Unilago – UNILAGO	São José do Rio Preto – SP
Empreendedorismo e Negócios	Universidade Federal de Itajubá – Unifei – UNIFEI	Itajubá – MG
Empreendedorismo e Negócios	Faculdades Integradas de Três Lagoas – AEMS	Três Lagoas – MS
Gestão de Negócios e Empreendedorismo	Faneesp – Faculdade Nacional de Educação e Ensino Superior do Paraná – FANEESP	Araucária – PR
Gestão e Empreendedorismo	Universidade do Paraná – UFPR	Matinhos – PR

Quadro 05: Cursos com habilitação na área de empreendedorismo
Fonte: MEC (2008).

O professor Emanuel Leite mostra a disseminação dos cursos de empreendedorismo quando coloca em sua obra, justamente na parte em que trata sobre o “mito” do empreendedor inato. O autor escreve, “empreendedores nascem,

não são feitos, formados: se isto fosse verdadeiro, não estaríamos presenciando esta explosão de cursos, em todos os níveis, graduação e pós-graduação, para formarem empreendedores” (2002, p. 185). A intensidade do surgimento de cursos, referida por Leite, abrange países de todos os cantos do mundo e não apenas o Brasil. Utilizando as palavras do autor este escreve: “os cursos de preparação de empreendedores já estão sendo ministrados, desde os EUA até a China” (2002, p. 349). Também de forma clara e objetiva, Pereyra et al. ressalta a comprovação mencionada. “Promover o empreendedorismo nas universidades já vem sendo discutido há algum tempo, e muitas experiências estão acontecendo hoje no Brasil e no mundo” (2003, p. 144).

Em termos de pesquisa acadêmica, através da consulta no site⁸² da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), se pode constatar que o número de teses e dissertações catalogadas sobre o tema empreendedorismo vem crescendo a cada ano. Isto também são indícios de que aos poucos o empreendedorismo vai ganhando mais interesse acadêmico, o que resultará em mais reflexões e discussões a respeito deste fenômeno e de sua importância e, por conseguinte, alguns mitos como a de que ser empreendedor é uma condição exclusivamente inata, tende a cair por terra. Os resultados das publicações acadêmicas são apresentados no quadro 06.

ANO	Número de Teses/Dissertações	ANO	Número de Teses/Dissertações
1987	2	1997	17
1988	2	1998	18
1989	2	1999	30
1990	2	2000	52
1991	4	2001	52
1992	5	2002	104
1993	5	2003	133
1994	3	2004	143
1995	11	2005	168
1996	13	2006	170

Quadro 06: Número de Teses e Dissertações sobre empreendedorismo publicadas no Brasil de 1987 a 2006

Fonte: CAPES (2008).

⁸² www.capes.gov.br

Também se pode perceber uma diversificação do estudo do empreendedorismo. Como realça Souza et al. (in SOUZA, E; GUIMARÃES, T., 2005, p. 212), o ensino do tema “vem sendo desenvolvido por profissionais de diferentes áreas do conhecimento e unidades acadêmicas”. Conforme o estudo de Ferreira Jr. et al. (2005), a predominância está nos cursos de administração justamente pela proximidade que esta área mantém com o empreendedorismo, desde os seus primórdios. Aqui no Brasil, o ensino de empreendedorismo iniciou inserido dentro do campo da administração como sub-área e recentemente vem sendo estudado como campo específico de conhecimento. Também já é possível verificar a inserção do empreendedorismo nos cursos de Turismo, Hotelaria, Informática, Engenharia, Contabilidade, Farmácia, entre outros. Pode-se confirmar esta penetração do empreendedorismo e sua interdisciplinaridade nas várias áreas da atuação humana, a partir do quadro 07 que mostra os principais temas de pesquisas realizadas com essa temática, nos quais se chama atenção para a presença da educação empreendedora.

PRINCIPAIS TEMAS DE PESQUISA

- Características comportamentais de empreendedores
- Características econômicas e demográficas de pequenos negócios
- Empreendedorismo e pequenos negócios em países em desenvolvimento
- Características gerenciais dos empreendedores
- O processo empreendedor
- Oportunidades de negócio
- Desenvolvimento de negócios
- Capital de risco e financiamento de pequenos negócios
- Gerenciamento de negócios, recuperação e aquisição
- Firms de alta tecnologia
- Estratégia e crescimento de empresas empreendedoras
- Alianças estratégicas
- Empreendedorismo em corporações ou intraempreendedorismo
- Empresas familiares
- Auto-emprego
- Incubadoras e sistemas de apoio ao empreendedorismo

- Sistemas de redes
- Fatores influenciando criação e desenvolvimento de novos empreendimentos
- Políticas governamentais e criação de novos empreendimentos
- Mulheres, minorias, grupos étnicos e empreendedorismo
- Educação empreendedora
- Pesquisa empreendedora
- Estudos culturais comparativos
- Empreendedorismo e sociedade
- Franquias

Quadro 07: Principais temas de pesquisas realizadas com a temática do empreendedorismo
Fonte: Filion (1999, p. 11).

Apesar da disseminação do empreendedorismo nas Instituições de Ensino Superior, ainda há muito trabalho para consolidá-lo e incorporá-lo aos currículos dos cursos nestas instituições. Conforme o estudo de Souza e Guimarães,

as disciplinas são ofertadas nos cursos de graduação, sendo a maioria em cursos de extensão e em nível de pós-graduação *lato sensu*, isto é, cursos de especialização. Algumas disciplinas abordam o empreendedorismo como tema central em seus planos e, em número maior de disciplinas, o tema aparece apenas inserido como um tópico do conteúdo programático. A grande parte das disciplinas é de natureza optativa e outras, em menor número, são obrigatórias para a conclusão dos cursos (in SOUZA; GUIMARÃES, 2005, p. 245).

Independentemente do curso, o conteúdo trabalhado em aula se repete com bastante frequência. Em geral, os cursos limitam-se a tratar sobre Plano de Negócios e isto muito se deve à visão restrita de enxergar o empreendedorismo como uma simples prática de negócios. Em países do primeiro mundo como Canadá, Estados Unidos, Itália, entre outros, onde o ensino do empreendedorismo está mais adiantado que no Brasil, já não ocorre exclusivamente o predomínio do uso do plano de negócios. O conceituado professor e pesquisador da área, o canadense Louis Filion disse que, “há dez ou quinze anos, a educação empreendedora centrava-se no plano de negócios. Já nos dias de hoje, o plano de negócios é utilizado cada vez mais como etapa conclusiva” (2000a, p. 27).

Aqui no Brasil, esta mudança está ocorrendo de forma muito lenta. Tal questão está sendo destacada em virtude de este trabalho considerar a hipótese de os alunos virem a desenvolver habilidades e comportamentos empreendedores, fugindo assim, do escopo tradicional do ensino do empreendedorismo, que é baseado essencialmente em desenvolver planos de negócios. Esta ferramenta de ensino citada é muito indicada para quem pretende abrir uma empresa, mas este não é o objetivo principal dos cursos de Turismo. Já o desenvolvimento de habilidades e comportamentos empreendedores é cogitado neste trabalho como uma proposta que vai ao encontro do perfil profissional traçado pelas Diretrizes Curriculares do Bacharelado de Turismo, sendo assim, mais coerente de ser explorada neste curso.

Pertinente neste momento é apresentar os pensamentos de autores que corroboram com a idéia da ampliação do estudo do empreendedorismo, validando assim, a penetração deste fenômeno em várias áreas do conhecimento. Para Filion “a expressão empreendedora não se aplica somente à prática dos negócios, mas a todas as esferas das atividades humanas” (2000a, p. 35). Semelhante visão é encontrada na pesquisa de Longen.

Embora muitas vezes a maioria dos conceitos, estudos e pesquisas efetuados sobre empreendedores refiram-se a área de negócios, é importante frisar que este deve ser vislumbrado em todos os ramos de atividade humana como as artes, o esporte, a política, música entre outras (LONGEN, 1997, p. 10).

A partir desta compreensão mais ampla da atividade empreendedora, não faz sentido que o foco da educação seja exclusivamente relacionado a abrir empresas, montar negócios, entre outros assuntos relacionados mais direcionados à área administrativa. Esta perspectiva é defendida com as seguintes palavras de Filion: “As demandas por educação e formação empreendedora não advêm somente das pessoas que desejam se lançarem no mundo dos negócios por conta própria. Dizem respeito igualmente a todas as áreas das ciências humanas e administrativas” (2000a, p. 16). Percepção semelhante, aplicada ao ato de empreender, se encontra nas palavras de Drucker. Segundo este autor,

empreender diz respeito a todas as atividades dos seres humanos. [...] E sabemos que existe pouca diferença no espírito empreendedor, qualquer que seja a esfera que atue. O empreendedor na educação e o empreendedor em serviços de saúde – ambos têm sido campos férteis para eles – fazem praticamente as mesmas coisas, usam praticamente os mesmos instrumentos, e enfrentam praticamente os mesmos problemas de um empreendedor em uma empresa ou em um sindicato de trabalhadores (DRUCKER, 2003, p. 36).

Faz-se mister que se reconheça a possibilidade de explorar outros enfoques, diferentes aspectos sobre o empreendedorismo, como se vislumbra neste trabalho. Maior exemplo prático que se pode dar a respeito do leque de possibilidades do estudo e do desenvolvimento do empreendedorismo e que não faz uso do plano de negócios, foi a experiência de Dolabela em Cuba. Neste país, este professor deu palestras e cursos de empreendedorismo. Com relação a esta experiência o autor comenta que “mesmo lá, onde a criação de empresas é proibida, eles querem incutir o espírito empreendedor na sociedade. Hoje, não há canto deste planeta em que não se busque o espírito empreendedor” (DOLABELA, 2000a, p. 86). Ou como diz Fillion, “a necessidade de desenvolver programas, cursos e atividades de treinamento sobre empreendedorismo parece crescer a cada ano em diversos países” (2000b, p. 2). E o que se busca não é unicamente ensinar teorias e conhecimentos que contribuam para o sucesso dos empreendimentos, mas também se busca o aprimoramento do indivíduo visando a formação de empreendedores bem sucedidos (BATISTA, 2004).

Considerando o empreendedorismo como um processo que pode ser aprendido e, portanto, ensinado, Drucker montou em 1953 o curso de Empreendedorismo e Inovação na New York University. A partir deste curso, muitos outros começaram a surgir nos Estados Unidos. Portanto, para Drucker (2003) qualquer indivíduo pode aprender e se comportar de forma empreendedora. A partir deste entendimento, o pensamento de Dolabela vem bem ao encontro do que foi dito:

A educação empreendedora deve reconhecer que todo ser humano tem capacidade empreendedora. Este entendimento certamente é chocante e polêmico, mas há apenas meio século pensava-se o mesmo sobre o administrador de empresas. Hoje ninguém duvida da eficácia de um MBA (DOLABELA, 2003a, p. 128).

Aqui foi reforçada, mais uma vez, a idéia de que todo indivíduo possui características empreendedoras. Elas estão na verdade, adormecidas e precisam ser libertadas (DOLABELA, 2003a). O que é necessário pontuar, neste momento, é que as características empreendedoras precisam ser desenvolvidas; caso contrário, elas não irão se manifestar. Isso significa que não basta possuir características empreendedoras; é preciso haver uma situação que instigue o desenvolvimento delas, além é claro, do interesse e da vontade da pessoa em realizar o potencial empreendedor que acredita que tem dentro de si. Em suma, a educação empreendedora precisaria ter uma função mais ampla e liberar o potencial empreendedor do educando para além da abertura de empresas e não apenas para atender a objetivos de capacitação para a área empresarial (DOLABELA, 1999). Nesta perspectiva mais ampla referente à educação empreendedora, de acordo com Pires, “o que se busca é gerar atitudes e ações empreendedoras nos alunos, características essas úteis a todos” (2006, p. 28). Trazendo diferentes argumentos e reforçando outros que dizem respeito à necessidade de extrapolar a visão administrativa do empreendedorismo, fazendo-o desgarrar-se de sua origem econômico-empresarial, Silva, L. et al., apresenta a seguinte colocação:

A ação empreendedora não se restringe à criação de uma empresa, mas, sobretudo, revela-se como um modo de agir no mundo, modificando-o. Refere-se àquele que mesmo sem deixar a organização, promove a inovação (intraempreendedor); também, àquele que ousa nas suas práticas íntimas e cotidianas; e àquele que interfere nas práticas sociais, abrandando a exclusão, o infortúnio. O empreendedorismo como “estilo de vida”, independente do seu campo de ação, contribui para o desenvolvimento da sociedade em todos os sentidos (2003, p. 5).

São necessárias mais pesquisas e estudos para afirmar que o empreendedorismo pode dar toda essa contribuição para a sociedade, mas não se pode negar que é bastante válido incentivar uma formação que propicie ações transformadoras, inovadoras, interventoras, criativas e ousadas, como se propõe a educação empreendedora. E a partir desta, espera-se que haja reflexos positivos na sociedade como um todo. Uma citação mais comedida como a de Dolabela seria mais prudente. “Tudo indica ser ele, o empreendedor, a fagulha capaz de disparar não só

o processo de desenvolvimento econômico, mas principalmente humano e social” (DOLABELA, 2001, p. 63).

Apesar de a preocupação principal deste subcapítulo ter sido com a apresentação de referências que demonstrem a viabilidade da educação empreendedora, também é importante mencionar alguns fatores inibidores do desenvolvimento do potencial empreendedor. A partir do conhecimento dos empecilhos, permite-se compreender melhor os seus entraves para buscar, de forma mais adequada, caminhos para desenvolver a cultura empreendedora no país.

Falando especificamente ao Brasil⁸³, Filion (2000a) apontou seis obstáculos⁸⁴: autoconfiança (para o autor, os brasileiros se quiserem entrar na sociedade empreendedora precisam melhorar sua autoconfiança); falta de confiança que existe entre os brasileiros (o brasileiro não confia em brasileiro, na visão de Filion); desenvolver abordagens próprias ao Brasil (os modelos organizacionais e sociais são primeiramente culturais e por essa razão, diz Filion, os modelos brasileiros não virão dos Estados Unidos nem da Europa, mas do Brasil, ou seja, identificadas com as características culturais); disciplina (ela se torna a condição da superação dos três primeiros obstáculos); necessidade de compartilhamento (se não souberem partilhar, alerta Filion, todo mundo perde, pois as diferenças de riquezas acabam por justificar o roubo e a violência nas camadas mais pobres); e burocracia (a burocracia, na opinião de Filion está ligada aos cinco obstáculos anteriores e, em parte, é consequência deles). E como principal meio para vencer esses obstáculos, Filion destacou a educação superior, principalmente por ser a universidade a principal formadora de opinião e multiplicadora do saber, condições essas essenciais para a criação de uma cultura empreendedora.

Referindo-se ao ambiente mais hostil para o empreendedorismo, Dolabela apontou a família, como o mais forte, e a escola como reforçadora dessa. No entendimento de Dolabela (2005, p. 13) “ambas são inibidoras do potencial empreendedor. E a essa inibição opera já quando a criança está no útero. A biologia nos define como uma espécie capaz de empreender. Mas a cultura é que define tudo e acaba com tudo”.

⁸³ Os pensamentos de Filion foram apresentados no Seminário Internacional – A Universidade Formando Empreendedores – que foi promovido pelo Instituto Euvaldo Lodi (IEL) em Brasília no ano de 1999 e posteriormente resultou no livro: Empreendedorismo: Ciência, Técnica e Arte, publicado em 2000.

⁸⁴ Filion faz uma pequena observação em relação aos obstáculos: “Na verdade, não acredito que sejam tão particulares ao Brasil, pois são encontrados também em todos os países latinos, inclusive na província de Québec. Esses obstáculos existiam na Europa e nos Estados Unidos no início do século” (FILION, 2000a, p. 34).

Outros três fatores, numa ótica mais empresarial, que inibem o surgimento de novos empreendedores foram citados por Degen. São eles, a imagem social, a disposição para assumir riscos e o capital social. Sobre o primeiro fator mencionado comenta Degen:

A realidade é que todo empreendedor que deseja ter sucesso precisa estar disposto a, no início, desenvolver ele mesmo todas as atividades na sua empresa. É preciso fazer compras, atender pessoalmente a clientes e fornecedores, vender, entregar, fazer contabilidade e, eventualmente, até limpeza. [...] Porém, muitos pensam que, após terem atingido uma boa posição como empregados, as tarefas necessárias para iniciar um novo negócio vão prejudicar a sua imagem social. Por este motivo acabam preferindo permanecer no “conforto” do emprego (1989, p. 11).

Em relação à questão do risco Degen comenta que, “nem todas as pessoas têm a mesma disposição para assumir riscos. Muitos precisam de uma vida regrada, horários certos, salário garantido no fim do mês e assim por diante” (1989, p. 11). E o capital social diz respeito “aos valores e idéias que sublinaramente nos foram inculcados por nossos pais, professores, amigos e outros que influenciaram na nossa formação intelectual e que, inconscientemente, orientam nossas vidas” (DEGEN, 1989, p. 12). Como exemplo desta questão Degen cita que

um pai, engenheiro de uma grande empresa, pode, [...] despertar nos filhos o ideal de seguir a mesma carreira, devido à natural admiração que têm por ele. Dificilmente vão considerar a opção de serem empreendedores, pois o sucesso, para eles, está ligado ao desenvolvimento de suas carreiras como engenheiros em grandes empresas (1989, p. 12).

Percebe-se que não são poucos os obstáculos a serem superados e que eles estão presentes em vários âmbitos, desde o familiar e o pessoal, até o social. Para quem pretende colaborar na formação de novos empreendedores, desenha-se uma situação bastante desafiadora que requer muita dedicação, convicção, preparo e vontade para estimular o potencial empreendedor. São desafios ponderáveis, mas não insuperáveis.

E por fim, em se tratando de levantar obstáculos que acabam dificultando o desenvolvimento de empreendedores, é preciso considerar também o principal meio de formação dos alunos que são as universidades. No parecer de Dolabela (2000a, p. 86) “no caso do empreendedorismo, as nossas universidades têm ainda que superar desafios internos para poder concentrar as suas energias na formação de pessoas com tais características”. Um pensamento semelhante a este foi escrito por Leite. “O modelo organizacional em que assenta hoje o ensino universitário brasileiro está, em nossa opinião, esgotado. É preciso (re)institucionalizar e (re)inventar o ensino superior brasileiro, baseado no empreendedorismo” (2002, p. 543).

5.5 Indícios para o desenvolvimento das características empreendedoras

No subcapítulo anterior, a preocupação de apresentar aportes teóricos que conferem validade para a promoção da educação empreendedora, acabou levantando algumas formas que contribuem para nortear o processo do aprendizado empreendedor. O que deve ficar bem claro sobre a educação empreendedora é que o objetivo da educação empreendedora é criar situações de aprendizado (DOLABELA, 2003a). Esta condição entende-se como básica porque será a partir de situações criadas que se pretende despertar as características empreendedoras. Este entendimento leva a um outro ponto fundamental. Através de um processo, basicamente pró-ativo, é que se visa adquirir habilidades e desenvolver comportamentos empreendedores. Portanto, o maior responsável pelo aprendizado empreendedor é o próprio aluno. Em razão disso, o auto-aprendizado é um dos pontos basilares para qualquer metodologia que pretende fazer com que as pessoas desenvolvam características empreendedoras. Utilizando-se da literatura para comprovar o que foi dito, Dolabela escreve: “o saber empreendedor é construído a partir da ação e da reflexão sobre ela” (2003b, p. 80). O mesmo autor depois ressalta, “o ‘ensino’ para o desenvolvimento do saber empreendedor não é constituído pela transferência de conhecimentos, mas pela indução à prática” (2003b, p. 92). Filion confirma este pensamento dizendo que o caminho do futuro empreendedor “implica que o aluno deve desenvolver uma relação pró-ativa com o aprendizado” (2000a, p. 38). Tais colocações levam a crer que uma proposta didática para o desenvolvimento das características empreendedoras deve levar os alunos a agir, a realizar atividades práticas, fato que irá resultar essencialmente numa aprendizagem ativa, ou seja, aquela que leva o educando a aprender por si,

via prática. Numa situação desta, isto é, na educação empreendedora, cabe ao professor criar condições para que o aluno possa desenvolver sua capacidade empreendedora. O educador passará a orientar, apoiar e estimular o aluno em sua busca da construção do saber empreendedor. Segundo Dolabela (2003b, p. 103), “a ênfase no auto-aprendizado não diminui o âmbito de ação do professor. Pelo contrário, aumenta sua importância, já que cabe a ele ampliar as referências e fontes de aprendizado e redefinir o próprio conceito de saber”. Mudam, portanto, as estratégias de aquisição de conhecimento que o professor vai propor ao aluno. De um transmissor de conhecimento, o educador passará a ser um orientador de estudos, o qual cria situações de aprendizagem.

Duas outras considerações relatadas na literatura a partir de experiências práticas merecem ser destacadas. A primeira aponta que a educação empreendedora deve extrapolar os limites da sala de aula, pois fica muito limitado neste espaço o desenvolvimento das habilidades empreendedoras e, também, porque a interação do aluno com o ambiente externo é muito rico em termos de conhecimentos e aprendizado. O professor Dolabela, especializado na educação empreendedora, é que fala: “a conexão do aluno com o mundo exterior à sala de aula precisa ser intensa e direta” (1999, p. 102). A outra consideração afirma que, “para haver efetividade didática na área de empreendedorismo, é essencial que o aprendizado seja insistentemente contextualizado” (1999, p. 114). Isso quer dizer que os conteúdos trabalhados, que as ações de aprendizagem propostas, devam fazer parte da vida do aluno na qual este possa ver a importância do que aprende, conseguindo assim, dar significado aos conteúdos. Em outras palavras como diz, Martins et al., também se referindo às condições adequadas para a promoção de uma educação empreendedora,

a aquisição de conhecimento e habilidades não pode acontecer de forma isolada e descontextualizada. A falta de contato do conhecimento com a realidade faz com que se produzam verdadeiros mosaicos de informações, de conhecimentos paralelos, desagregados uns dos outros e, até mesmo, antagônicos (2001, p. 4).

Em decorrência destas considerações, fica claro perceber que a educação empreendedora deve seguir uma metodologia própria, bastante diferente da utilizada

no ensino tradicional. Esta percepção é claramente exposta nas palavras de Luiz Fernando Garcia que diz: “A formação do empreendedor não deve ser pensada nos mesmos termos da educação tradicional” (2000, p. 119). E conforme Dolabela (2003a, p.44), “o empreendedorismo não é conhecimento que se aprenda como geografia ou matemática nem que se ensine de forma tradicional”. Isto pode ser comprovado numa pesquisa⁸⁵ realizada junto a várias Instituições de Ensino Superior que oferecem o estudo de empreendedorismo em seus currículos. Com base nas leituras dos dados apurados, os pesquisadores Souza e Guimarães (in SOUZA; GUIMARÃES, 2005, p. 244) disseram que “o programa de empreendedorismo é visto como mais amplo do que ‘ensinar’, posto que inclui outras atividades⁸⁶”, além das aulas expositivas que predominam no ensino tradicional.

Cabe neste momento fazer uma consideração mais pormenorizada sobre a abordagem tradicional de ensino, em relação a algumas características pontuais que já foram citadas nesta pesquisa. Conforme Mizukami, na educação tradicional

a ênfase é dada às situações de sala de aula, onde os alunos são “instruídos” e “ensinados” pelo professor. Comumente, pois, subordina-se a educação à instrução, considerando a aprendizagem do aluno como um fim em si mesmo: os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos, os modelos imitados (1986, p. 13).

No que tange a relação professor-aluno, Mizukami comenta que ela é vertical, sendo que o professor é quem “detém o poder decisório quanto à metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na aula etc. Ao professor compete informar e conduzir seus alunos em direção a objetivos que lhes são externos” (1986, p. 14). E com relação à metodologia, esta se caracteriza enfaticamente pelas aulas expositivas e pelas demonstrações que o professor realiza nas aulas. Predomina, portanto, a

⁸⁵ O estudo descreve um mapa do ensino de empreendedorismo em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, participantes do Projeto de Ensino Universitário de Empreendedorismo (PEUE), promovido pelo Núcleo nacional do Instituto Euvaldo Lodi (IEL) e pelo SEBRAE Nacional. Ao todo participaram da pesquisa 58 (IES) públicas e 78 (IES) privadas, no período de 1998 a 2001, em 16 unidades da Federação: DF, PE, PA, MG, RN, PR, AL, MA, AM, CE, BA, MT, ES, RJ, GO e PB.

⁸⁶ Essas outras atividades se referem às utilizadas na Oficina do Empreendedor (metodologia de ensino de empreendedorismo criada pelo professor Dolabela).

transmissão de informações e conhecimentos de forma que o aluno receba tudo pronto e também não é incentivado à problematização. Nas palavras de Mizukami,

o professor já traz o conteúdo pronto e o aluno se limita, passivamente, a escutá-lo. O ponto fundamental desse processo será o produto da aprendizagem. A reprodução dos conteúdos feita pelo aluno, de forma automática e sem variações, na maioria das vezes, é considerada como um poderoso indicador de que houve aprendizagem e de que, portanto, o produto está assegurado. A didática tradicional quase que poderia ser resumida, pois em “dar a lição” e em “tomar a lição”. São reprimidos frequentemente os elementos da vida emocional ou afetiva por se julgarem impeditivos de uma boa e útil direção do trabalho de ensino (1986, p. 15).

Pode-se constatar que no ensino tradicional a ênfase não é colocada no aluno, mas na intervenção do professor que exigirá do aluno basicamente a capacidade de acumular e armazenar informações que transmitiu ao aluno, processo esse que Paulo Freire chamou de “educação bancária”, ou seja, uma educação que se caracteriza por “depositar”, no aluno, conhecimentos, informações, dados, fatos etc.

Como defendem Dolabela (2003a) e Filion (2000a), não se pode ensinar empreendedorismo como se ensinam tradicionalmente as outras matérias. Por esta razão é necessário estruturar programas e cursos de empreendedorismo dentro da lógica desse campo de estudo. Deve-se levar em conta a maneira pela qual o empreendedor aprende. Mas também não se pode relegar completamente as práticas características do ensino tradicional para o desenvolvimento da educação empreendedora. Numa citação de Dolabela aparece uma consideração sobre a educação tradicional. Segundo o autor, “os livros e a educação formal são uma das fontes de aprendizado, não a única” (2003a, p. 125). Dolabela não desconsiderou completamente a educação tradicional, mas apenas ressaltou que ela não é a única que pode ser utilizada.

Como visto anteriormente no ensino tradicional, os conteúdos trabalhados em aula são bastante valorizados e de fato devem ser, porém na educação empreendedora, conforme Souza (2001) deve-se buscar desenvolver os predicados próprios dos empreendedores, de forma que se deve dar ênfase tanto aos conteúdos a serem trabalhados como na forma de aprendê-los. Esse entendimento está exposto no seguinte comentário.

A formação empreendedora baseia-se no desenvolvimento do autoconhecimento com ênfase na perseverança, na imaginação, na criatividade, associadas à inovação. Dessa forma, passa a ser importante não só o conteúdo do que se aprende, mas, sobretudo, como é aprendido, em outras palavras, o padrão de ensino e aprendizado estabelecido (SOUZA, E. L. 2001, p. 243).

É importante ressaltar que a busca pelo autoconhecimento, perseverança, imaginação, inovação e criatividade são características primordiais para serem estimuladas na formação de alunos empreendedores, no entanto, elas não são as únicas características dos empreendedores, como se poderá ver no próximo subcapítulo.

Todavia, ainda não se possui uma teoria consolidada a respeito do tema e pelo menos aqui no Brasil, o empreendedorismo é um campo de estudo emergente. Em decorrência disso, o empreendedorismo, como argumenta Souza et al. (in SOUZA, E; GUIMARÃES, T., 2005, p. 204), “busca, em especial, uma metodologia para o desenvolvimento desta competência, que, mais do que a aquisição de conhecimentos, envolve o aprender a aprender, a ser, a fazer e, principalmente, a conviver”.

Em nível acadêmico, a Oficina do Empreendedor, metodologia criada por Dolabela que visa oferecer condições para que os jovens e adultos do ensino médio e universitário desenvolvam as competências empreendedoras, é a mais reconhecida e aplicada nacionalmente. Esta chegou às salas de aula de algumas universidades em 1996, e até hoje tem sido disseminada. De acordo com a última pesquisa feita na internet⁸⁷, tal metodologia já atingiu mais de quatrocentos estabelecimentos de ensino superior em 24 estados. Este número de estabelecimentos ainda é irrisório diante da grande quantidade de universidades e faculdades que existem no país, fato que comprova a ampla possibilidade de expansão, não só da educação empreendedora, como também, da criação de novas abordagens e metodologias para tratar do referido campo de estudo. Embora os resultados da aplicação desta metodologia tenham sido satisfatórios ao desenvolvimento do espírito-empreendedor dos jovens, sugere-se, como comenta Souza et al. (in SOUZA, E; GUIMARÃES, T., 2005, p. 214), “a realização de mais pesquisas sobre métodos, técnicas de ensino e recursos didáticos utilizados nas IES

⁸⁷ Site: (www.dolabela.com.br) realizada no dia 20/05/2008.

com o intuito de verificar a eficácia do ensino do empreendedorismo”. Não é objetivo desta pesquisa explorar minuciosamente a metodologia da Oficina do Empreendedor, no entanto, é válido apontar suas concepções principais, tendo em vista que o propósito desta também almeja desenvolver habilidades empreendedoras. Visa-se com isso, então, observar um modelo de procedimento de como promover o desenvolvimento das características empreendedoras. Objetivamente falando, segundo seu criador, “a oficina apresenta um processo de aprendizado, e não de ensino. Ela induz ao contínuo aprender a aprender, que leva o aluno a proceder como faz o empreendedor na vida real: fazendo, errando, corrigindo rumos, criando” (DOLABELA, 1999, p. 21). Conforme já pontuado neste trabalho, não pode haver uma bipartição entre ensino e aprendizagem. Embora sendo processos distintos, eles são complementares. Esta última citação de Dolabela que leva em conta a maneira pela qual o empreendedor aprende, vai ao encontro da idéia de como Filion percebe o aprendizado dos empreendedores. E pela adequação com o intento desta sessão e também com os objetivos desta pesquisa, merece aqui ser destacado. Para Filion

os empreendedores podem ser considerados pessoas que definem projetos e identificam o que precisam aprender para realizá-los. Usando isso como ponto de partida, os empreendedores são pessoas que devem continuar a aprender para ajustarem-se às atividades de seus ofícios, estando em constante evolução, e não apenas pessoas que definem suas necessidades de aprendizado. Os empreendedores devem não só definir o que precisam fazer, mas também o que têm de aprender para serem capazes de fazê-lo (1999, p. 10).

Deste comentário ressalta-se a importância do ato de projetar, sendo este um ensejo para o desenvolvimento de habilidades empreendedoras. Manifesta-se uma autonomia no aprendizado e uma necessidade de aprender a aprender, pois enquanto continuarem a aprender, os empreendedores têm condições para agirem de maneira empreendedora. O importante, como fala Filion, é entender que “os empreendedores aprendem a partir do que fazem e uma vez que a natureza do que fazem muda, eles também precisam mudar” (1999, p. 18). Trata-se, portanto de um processo de aprendizado que acontece de maneira gradual e contínua, a partir das experiências vivenciadas no cotidiano, resolvendo problemas, tomando decisões,

analisando e refletindo sobre cada situação. Acrescentando outras formas pela qual o empreendedor aprende, Gibb (1992 *apud* FERREIRA JR. S. et al. 2001, p. 66) destaca que estes aprendem: “solucionando problemas, fazendo sob pressão, interagindo com os pares e outras pessoas, aproveitando oportunidades, copiando de outros empreendedores, pelos próprios erros e através de *feedbacks* dos clientes”. Percebe-se claramente uma maneira pró-ativa de aprender.

Voltando à Oficina do Empreendedor, o principal objetivo desta metodologia é formar empreendedores e não empresa. Como esclarece Dolabela “ter empresa é uma das infundáveis formas de se empreender” (2004, p. 14). E com relação ao desenvolvimento de empreendedores, tal processo ocorre quando o indivíduo concebe um sonho, projeta a imagem de um futuro aonde deseja chegar, ou onde deseja estar, ou ser e depois ele vai buscar a realização do sonho. Será, exatamente, na caminhada em busca da realização do sonho, que o indivíduo fará emergir suas habilidades empreendedoras, justamente diante da necessidade que terá de adquirir conhecimentos para concretizá-lo. O nascimento e a intensidade do caráter empreendedor produzirão a necessidade do saber em suas várias formas; saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber conviver (DOLABELA, 1999). Conclui-se que a principal tarefa pedagógica do professor é estabelecer uma forte conexão entre o sonho e a capacidade de iniciar e manter ações para realizá-lo. No que tange à prática didática, esta se utiliza de jogos, estudos de casos, estudos de biografias, depoimento de empreendedores, teatro popular, sempre visando eliminar a aula expositiva. A forma de seminário é priorizada em relação à exposição teórica. São citadas, por último, algumas considerações sugeridas ao professor da Oficina do Empreendedor na qual se pode verificar a clara intenção de preparar o educando para que este assuma a responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem, como também se percebe as ações motivadoras, desafiadoras e inovadoras do professor para com seus alunos e em relação a sua prática docente. De acordo com DOLABELA (1999, p. 24), sugere-se que o professor

- não dê respostas. O empreendedor é alguém que aprende sozinho. Habilita-se a fazer perguntas;
- não se sinta responsável por apresentar soluções. Este é o papel do aluno pré-empresendedor;

- abandone o paternalismo nas relações com os alunos. Estes devem buscar sozinhos os conhecimentos de que necessitam. É assim que faz o empreendedor real na vida real;
- elimine as pressões do conformismo. Incentive autonomia e a liderança entre os estudantes;
- encoraje os alunos a definir seus problemas, situações e visões;
- crie oportunidades para que os alunos transformem suas idéias em ação. Estimule sua habilidade de canalizar energia para os objetivos;
- não se considere um professor, alguém que vai ensinar a ser empreendedor, mas somente um Organizador da Oficina do Empreendedor, alguém que vai criar as condições necessárias para o aluno aprender sozinho a ser empreendedor.

Ações semelhantes de parte do professor, responsável pela disciplina de empreendedorismo, também são apontadas por Filion. Suas considerações são frutos das reflexões que fez frente aos estudos realizados na área da educação para empreendedores. Resumidamente elas são apresentadas no quadro 08 a seguir.

ETAPAS PARA O ENSINO EMPREENDEDOR	COMENTÁRIOS
Eliminar a pressão em relação ao conformismo	O papel do professor deverá, de preferência, consistir em respeitar, sustentar, reforçar as características pessoais, os elementos de diferenciação de cada um.
Reforçar a autonomia e a liderança dos estudantes	O estudante tem necessidade de ser reforçado no seu encaminhamento e de desenvolver um modelo que lhe seja próprio; o seu.
Levar o estudante a definir por si mesmo situações, problemas e visões	Fornecer ao estudante trabalhos e exercícios para que seja levado a efetuar por si mesmos um encaminhamento. É necessário habituá-los a trabalhar sobre suas próprias idéias: fornecer exercícios para ajudá-los na estruturação de seus pensamentos, para tornar realistas e realizáveis os seus sonhos.
Habituar o estudante a identificar aquilo que lhe interessa, motivá-lo a aprender	Aprender a questionar para conceber, aprender a aprender tornam-se aqui elementos fundamentais no processo de educação empreendedora, porque é necessário que o aluno tome consciência daquilo que lhe interessa.
	Os empreendedores são pessoas que devem ficar bem informadas sobre o que se

Ser aberto à realidade circundante	passa ao seu redor. Eles devem ser formados pelo estudo da história, para compreender os contextos e aí compreender o seu, mas também para pensar em termos de cenários e alternativas para o futuro.
Gerar ocasiões para levar o estudante a agir	O empreendedor é uma pessoa prática que arma as ações concretas. Acontece que o ensino permanece teórico e não chega a obter esse tipo de espírito. Variando as estratégias pedagógicas, permitindo aos estudantes desempenharem um papel pró-ativo em relação à sua própria aprendizagem, não apenas o tira da passividade, mas cria condições para que eles tornem consciência de seus próprios meios, de seus talentos. Desenvolve-se o reflexo de imaginar o que seria feito e fazê-lo em seguida.
Tornar-se um docente empreendedor	Mostrar iniciativa, sustentar as iniciativas. Instrumentalizar-se dentro destas idéias e tentar manter uma energia, um dinamismo com o qual os alunos poderão identificar-se.

Quadro 08: Etapas para o ensino do empreendedorismo

Fonte: (FILION, L. 1991 apud OLIVEIRA NETO, H. 2000, p. 1254).

Juntando as colaborações acima de Filion e de Dolabela, entende-se que a educação empreendedora deverá estar pautada por ações incentivadoras do professor, que visará com que o aluno continue progredindo nos estudos e tenha uma participação ativa no aprendizado. Ela também deve ser orientadora, no sentido de facilitar o processo de aprendizagem do aluno para que ele possa construir o seu próprio conhecimento. O professor também tem a função de servir como fonte de inspiração aos seus alunos, de modo que seus atos e seus discursos, dentro do possível, sejam entusiastas, criativos, inovadores, ousados e desafiadores. Por todas essas considerações é adequado afirmar que a educação empreendedora se trata preferencialmente de um procedimento de aprendizagem e que se diferencia bastante da educação tradicional que foi descrita anteriormente. Um paralelo entre as principais diferenças do ensino tradicional e do ensino requisitado na educação empreendedora, mostrado no quadro 09, resume de forma bem clara as principais discrepâncias entre elas.

Ensino Tradicional	Ensino Empreendedor
Maior enfoque no conteúdo	Maior enfoque no processo
Conduzido e dominado pelo professor	Conduzido pelo participante
Instrutor é mestre em dar o	Instrutor como facilitador

conhecimento	
Ênfase no <i>saber o que</i>	Ênfase no <i>saber como e saber quem</i>
Participante recebe passivamente o conhecimento	Participante gerando o conhecimento
Aulas intensamente programadas	Aulas flexíveis
Objetivos do aprendizado são impostos	Negociação dos objetivos do aprendizado
Evita-se o erro	Aprende-se com o erro
Ênfase na teoria	Ênfase na prática
Foco no assunto	Foco na multidisciplinaridade

Quadro 09: Diferenças entre o ensino tradicional e o ensino empreendedor
 Fonte: (GIBB, A. 1993 *apud* COSTA, R. et al. 2003, p. 2).

Se os elementos essenciais na formação do empreendedor, como diz Dolabela, “é focalizar mais o auto-aprendizado do que transferência de conhecimentos” (2003a, p. 44), o processo convencional de repassar informação, como ocorre no ensino tradicional, entre outras ações indicadas no quadro 09, não se mostram compatíveis com o ensino empreendedor, muito embora não se deva excluí-lo completamente. Conforme Dolabela quando se trata da educação empreendedora,

nesta área, quem gera o conhecimento é o aluno. Ele utiliza conhecimentos dominados para gerar novo conhecimento. Qual o conhecimento gerado pelo aluno? A concepção de uma idéia, a identificação de uma oportunidade, a verificação da validade da idéia e o planejamento para a transformação da idéia em uma realidade bem-sucedida. Essas fases representam o conhecimento novo (2003a, p. 125).

5.6 Habilidades e comportamentos empreendedores

Nas seções que antecederam este subcapítulo ficou manifestada a existência de várias concepções a respeito de quem é o empreendedor, de modo que, ainda não existe um consenso quanto a uma única definição do termo. Da

mesma forma, para se definir as características⁸⁸ empreendedoras serão encontradas várias habilidades e comportamentos⁸⁹.

Apesar das variadas concepções do empreendedor, no subcapítulo 5.2 se estabeleceu uma concepção modelo, pelas razões já explicitadas. Desta vez, na apresentação das características empreendedoras será feito uso de seis estudos⁹⁰ referentes a este assunto. O conjunto destas pesquisas visa abranger diferentes âmbitos, épocas e enfoques. No entanto, com exceção ao último estudo mostrado no quadro 16, o modelo de empreendedor, do qual as habilidades e os comportamentos foram identificados, está essencialmente vinculado àquele que teve a iniciativa de criar ou aproveitar uma oportunidade de negócio de forma inovadora, criativa e diferenciada. Trata-se de um modelo estilo empresarial, criador de novos negócios e que se aproxima visivelmente da ciência da administração, procedência esta da maioria das publicações e estudos sobre o empreendedorismo.

Tratando-se das características empreendedoras, inicialmente deve-se dizer que, de parte dos estudiosos do empreendedorismo, conforme Dolabela (2000b), existe hoje muita concordância quanto à presença de um conjunto de características comuns aos empreendedores, mas de forma alguma se estabeleceu algum consenso. As concepções diferentes são atribuídas principalmente em função da atividade que o empreendedor executa, da abordagem da pesquisa, como também, do lugar e da época em que se estudou o empreendedor. Da Re leva em consideração esses pontos e destaca a questão comportamental do empreendedor. Segundo seus estudos,

ser empreendedor é uma forma comportamental e varia conforme o contexto em que este está inserido, o período e o lugar em que o humano vive. Em alguns ambientes determinadas competências são mais determinantes que outras. Entretanto algumas delas se mostram com um diferencial invariável para o empreendedor (DA RE, 2003, p. 71).

⁸⁸ Traço, propriedade ou qualidade distintiva fundamental (Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, 2001, p. 616).

⁸⁹ Procedimento de alguém face a estímulos sociais ou a sentimentos e necessidades íntimos ou uma combinação de ambos; reação de um indivíduo, de um grupo ou de uma espécie ao complexo de fatores que compõem o seu meio ambiente (Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, 2001, p. 777).

⁹⁰ Não apenas nos seis estudos que se fazem referência, como também em muitos outros, as qualidades empreendedoras costumam ser chamadas de características empreendedoras, ou também como habilidades, comportamentos e atitudes. Mas as pesquisas não distinguem, das qualidades empreendedoras, quais seriam consideradas como habilidades, quais seriam consideradas como comportamentos e quais seriam considerados como atitude.

Portanto, mais uma vez é mostrado que o empreendedor reflete as características do lugar e da época em que vive, indicando tratar-se de um fenômeno regional, razão pela qual existem regiões, cidades, países, mais ou menos empreendedores do que outros. Entendendo desta mesma forma, na conclusão de sua tese, Morales afirma que “fatores ambientais como cultura, ambiente familiar e a educação, dentre outros, seriam responsáveis pela formação de ‘traços empreendedores’, já que esses seriam traços moldados pelo ambiente” (2004, p. 91). Ainda é possível acrescentar outros fatores determinantes da diversidade das características que serão encontradas nos empreendedores. Desta vez é Búrigo Filho quem traz adicionais contribuições.

Pela constante evolução de estudos do empreendedorismo, bem como o mutante comportamento empreendedor que assim o é, em função da dinâmica constante do meio ambiente empresarial, faz com que algumas características estejam mais acentuadas em empreendedores, (segundo o país, cultura, economia etc...) e menos em outros, fazendo com que eles se absorvam determinados comportamentos conforme a necessidade que o meio lhes impõe (2004, p. 59).

Observa-se que o ambiente empresarial aparece como um fator que colabora para a variedade de comportamento que o empreendedor vai manifestar, mas este será dosado também pelos aspectos como região, cultura, economia, entre outros. A contribuição da psicóloga Vera Pati⁹¹ reforça as idéias apresentadas até o momento. “É o contato com o meio ambiente da família, da escola, de amigos, do trabalho, da sociedade, enfim, que vai possibilitando o desenvolvimento de alguns talentos⁹² e características de personalidade e bloqueando ou enfraquecendo outros” (PATI in PEREIRA e SANTOS, 1995, p. 45). Chama-se atenção que, da mesma forma que os fatores culturais, familiares, educacionais colaboram para a formação de indivíduos empreendedores, estes mesmos são os maiores inibidores do potencial empreendedor. Considerando a educação um elemento significativo na formação de empreendedores e entendendo ser importante não só para o indivíduo, como

⁹¹ Vera Pati é graduada e mestra em psicologia pela PUC-SP. No ano desta citação (1995) trabalhava como professora convidada do Curso Formação de Empreendedores da FIA (Fundação Instituto de Administração), entidade conveniada à FEA/USP (Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo).

⁹² De acordo com Pati, “por talento, entende-se todo tipo de capacidade da mente” (in PEREIRA e SANTOS, 1995, p. 45).

também para a sociedade e o país, Filion, Dolabela⁹³, Dornelas, Degen, entre outros pesquisadores apóiam e incentivam a educação empreendedora em todos os níveis de ensino.

Em vista das colocações pertinentes aos fatores influenciadores da variedade de características presentes nos empreendedores, se presume, de acordo com Dolabela, que “o perfil do empreendedor (fatores do comportamento e atitudes⁹⁴ que contribuem para o sucesso) pode variar de lugar para lugar” (1999, p. 68). Por outro lado, como diz Morales, “os empreendedores não podem ser diferenciados das demais pessoas por traços constitucionais, já que não há estudos que comprovem de forma consistente que o empreendedorismo tenha origem genética” (2004, p. 91). Por esta razão, Dolabela diz: “Uma coisa é certa: a tese de que o empreendedor é fruto de herança genética não é mais relevante nos meios científicos” (1999, p. 68). Descartando a questão dos genes, grande parte dos pesquisadores entende que determinados comportamentos são o que acabam identificando algumas pessoas como sendo empreendedoras. Isto pode ser verificado nas palavras de Leite. “A revisão da literatura sobre empreendedorismo, efetuada para elaboração deste trabalho, sugere que existem diferenças, no tocante às características comportamentais, entre empreendedores e não empreendedores” (LEITE, 2002, p. 300). Entre os vários autores consultados pode-se citar Peter Drucker, o qual dizia que agir como empreendedor é questão de comportamento. Neste caso, determinadas reações e atitudes tomadas, mediante algum estímulo interno e ou externo, são o que acabam caracterizando uma pessoa como sendo empreendedora. Em outras palavras, “o que é demonstrado em diversas pesquisas empíricas é a existência de um conjunto de atitudes comuns aos empreendedores de sucesso⁹⁵, que permite concluir que há atitudes empreendedoras e não

⁹³ Em sua obra: *Pedagogia Empreendedora* (2003), este autor descreve a metodologia de ensino de empreendedorismo dirigida à educação básica, que, segundo o autor, vai da educação infantil até o nível médio (4 a 17 anos). Portanto, além da educação de segundo e terceiro graus já referida por Dolabela, o empreendedorismo atinge assim todos os níveis de ensino.

⁹⁴ Por atitude pode-se entender, segundo Leite (2002, p. 95) “uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação as pessoas, grupos, questões sociais, ou mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante”.

⁹⁵ A palavra “sucesso” traz consigo diferentes interpretações, portanto ela é relativa. Nas fontes consultadas neste trabalho, apenas Filion atribui uma noção mais específica (dentro do contexto do empreendedorismo). Como a interpretação de Filion trata de uma observação referente aos indivíduos criadores de novos negócios, modelo este de empreendedor utilizado na maioria dos estudos sobre as características empreendedoras, a interpretação de sucesso de Filion é que serve de referência. Conforme Filion (1999), define-se o empreendedor de sucesso como aquele que conseguiu permanecer com o seu negócio por cinco anos. Embora sendo uma consideração simples, ela faz bastante sentido pelos grandes riscos e desafios de criar e manter um negócio, o

propriamente um perfil⁹⁶ empreendedor” (SALIM, et al., 2004, p. 3). Dentro desta lógica, é fundamental que determinado estímulo, que desencadeia ações da pessoa, seja significativo a ela, a ponto de levá-la a desenvolver vários comportamentos empreendedores. Em vista disso, “o processo comportamental se iniciaria então com a ocorrência de um evento⁹⁷ e seria concluído com a execução de uma ação” (LONGEN, 1997, p. 88).

Neste momento é pertinente resgatar algumas idéias já mencionadas no subcapítulo 5.2. Segundo Dolabela,

os comportamentos empreendedores pesquisados pertencem ao repertório do ser humano. Não são excepcionais. Podem estar culturalmente entorpecidos, cercados por obstáculos, mas não mortos. Assim, é postulado da Teoria Empreendedora dos Sonhos que eles podem ser despertados pela emoção gerada na busca de realização do sonho. É a emoção que traz à tona as características empreendedoras inerentes à espécie humana (2003a, p. 41).

O que Longen chamou de evento, Dolabela identifica como o sonho, o qual entende ser o principal elemento responsável por iniciar o processo de despertar e desenvolver as características empreendedoras, além de ser uma faculdade do ser humano, o que torna possível todas as pessoas, se quiserem, a agir de forma empreendedora. Mas este mesmo autor alerta que “nada garante que só por assumir comportamentos alguém se torne empreendedor.[...] é preciso conhecer as circunstâncias que os geram” (2003a, p. 40). É justamente neste momento que o sonho ganha destaque e se percebe claramente porque Dolabela atribui grande valor a ele. Ressaltando o que já foi dito, “a busca da realização do sonho é o motor que gera emoção em intensidade suficiente para instalar os comportamentos do ser empreendedor” (DOLABELA, 2003a, p. 40). Isto também significa que o

que leva a crer que a pessoa agiu e vem atuando com bastante competência frente às adversidades e aos obstáculos inerentes da ação empreendedora. Este período de tempo estabelecido (5 anos) é utilizado tendo como referência países como Estados Unidos e Canadá, e por isso também tem uma certa relatividade. Aqui no Brasil, por exemplo, de acordo com a última pesquisa do Sebrae publicada em 2004, a taxa de mortalidade das Micro e Pequenas Empresas revelam que 59,9% não sobrevivem além dos 4 anos (SEBRAE, 2004). Levando isso em consideração, o empreendedor de sucesso deve ser entendido como aquele que consegue permanecer com seu negócio, por um período superior a mortalidade da maioria das empresas do seu país.

⁹⁶ Quando se fala em perfil, neste trabalho, está se referindo, como diz Salim et al, a “um conjunto de características pessoais que o indivíduo possui” (2004, p. 3).

⁹⁷ O evento “é representado por qualquer acontecimento interno ou externo ao indivíduo com potencial para lhe produzir um estímulo e, por conseguinte, influenciar o seu comportamento” (LONGEN, 1997, p. 50).

empreendedor não pode ser construído, mas apenas motivado a construir-se, pois de onde surgirá o engajamento, a energia, a disposição de realizar um sonho sendo este uma imposição?

Como foi dito no começo, muitos autores convergem em relação às várias características empreendedoras. Mas afinal, qual seriam as habilidades e os comportamentos presentes nos empreendedores de sucesso? Antes mesmo de responder esta questão é válido colocar uma outra indagação formulada por Dolabela e a respectiva resposta dada pelo autor:

Mas por que essa preocupação em identificar o perfil do empreendedor de sucesso? Para que possamos aprender a agir, adotando comportamentos e atitudes adequadas. É importante termos consciência, entretanto, de que ainda não se pode estabelecer uma relação absoluta de causa e efeito. Ou seja, não se pode afirmar que uma pessoa dotada de tais características irá necessariamente alcançar o sucesso como empreendedor. O que se pode dizer é que, se determinada pessoa apresenta as características e aptidões mais comumente encontradas nos empreendedores, mais chances terá de ser bem-sucedida. [...] Sem conotações determinísticas, tais características têm contribuído para a identificação e compreensão de comportamentos que podem levar o empreendedor ao sucesso, servindo de base ao para o ensino (2000b, 36).

Deste entendimento se percebe que o perfil de um empreendedor de sucesso deve servir de parâmetro no desenvolvimento e no aperfeiçoamento das características empreendedoras até porque, segundo Dolabela, “as pesquisas indicam ser indispensáveis à presença de alguns comportamentos e competências para o sucesso empreendedor” (2003a, p. 38). Por esta mesma razão, Aiub escreve em seu trabalho que “deve-se estudar quais habilidades e conhecimentos são necessários para se obter empreendimentos bem sucedidos, pois eles podem ser desenvolvidos, educados e adquiridos” (2002, p. 53). Portanto, como se pretende estimular o desenvolvimento de futuros empreendedores, nada mais adequado do que se orientar pelos comportamentos empreendedores, mas não como um padrão único a ser seguido, pois, de acordo com Leite, “empreendedores não podem ser *standarizados*, nem reduzidos a modelos mecânicos” (2002, p. 319).

Conhecendo as características do empreendedor bem sucedido, o educando pode fazer comparações e refletir sobre aquelas encontradas nele e aquelas que precisa desenvolver.

O primeiro estudo a ser apresentado sobre as características empreendedoras é resultado de um programa de capacitação empreendedora que é considerado um dos melhores do mundo (BÚRIGO, 2004). Este é conhecido pelo nome de EMPRETEC. De acordo com Búrigo Filho, o Empretec se trata de um treinamento comportamental “através de um processo de imersão em curto período de tempo⁹⁸, cujo objetivo é o fortalecimento das características e comportamentos empreendedores mais relevantes para o sucesso empresarial” (2004, p. 29). O programa foi implantado no Brasil em 1990 pela ONU⁹⁹ em parceria com o Sebrae¹⁰⁰ e está presente em todos os estados brasileiros.

As raízes do Empretec estão na Universidade de Harvard, com os estudos de McClelland, fundamentados na psicologia motivacional. Segundo Venturi (2003) o que chama atenção no trabalho de McClelland é a variável comportamental que o mesmo introduziu no processo de capacitação para a formação de empreendedores. Este pesquisador, na década de 1960, identificou um elemento psicológico crítico nos empresários de sucesso, denominado de “motivação da realização” ou “impulso para melhorar” Para McClelland, a motivação era a principal condição para as pessoas atingirem o sucesso, razão pela qual, assinalava que é possível treinar pessoas para que se tornem empreendedoras, desde que a necessidade de realização seja trabalhada para a construção de comportamentos empreendedores. A partir deste pensamento, no início dos anos 60,

McClelland desenvolveu a metodologia “AMT – *Achievement Motivation Training*”, que buscava treinar comportamentos nos empreendedores. A metodologia do AMT baseou-se em estudos práticos que se demonstraram comprovados para a mudança de comportamento, com conteúdos extraídos de literaturas de psicologia de aprendizagem e mudanças de atitudes. O AMT possibilitou a construção de uma série de treinamentos comportamentais, inclusive do EMPRETEC, aplicado em diversos países (BÚRIGO FILHO, 2004, p. 71).

⁹⁸ “Normalmente com carga horária de oito a nove horas diárias, durante nove dias consecutivos, iniciando normalmente em um sábado estendendo-se até o domingo da semana seguinte” (BÚRIGO FILHO, 2004, p. 87).

⁹⁹ Organização das Nações Unidas.

¹⁰⁰ Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.

Mas segundo Pereyra et al. (2003), apesar da importância da metodologia AMT, não foi essencialmente esta que contribuiu para a criação do Empretec. Conforme Pereyra et al., o professor

McClelland, após diversas utilizações do AMT, começou a questionar a importância da necessidade de realização como o único fator crítico no âmbito do desenvolvimento empresarial. A razão era que as pessoas treinadas se sentiam motivadas a iniciar suas empresas. Porém, elas necessitavam de uma série de outras qualidades, como necessidade de poder e necessidade de associação, para administrar com sucesso, manter e expandir seus negócios (2003, p. 50).

A necessidade de poder é caracterizada pela vontade de influenciar outras pessoas. “Ela não somente tem necessidade de estar no topo de pirâmide do poder. A necessidade para convencer outros de suas opiniões ou para proporcionar-lhes o experimento de fortes emoções, é também necessidade de influenciar” (LEITE, 2002, p. 85). E a necessidade de associação expressa a preocupação em estabelecer, manter ou restabelecer relações sólidas de amizade com outros indivíduos. É a necessidade de estar próximo a outras pessoas e relacionar-se interpessoalmente (LEITE, 2002).

A partir de 1982 e até 1984, a Usaid (agência para o desenvolvimento internacional dos Estados Unidos), a MSI (organização Management Systems International – fundada pelo próprio McClelland) e a McBeer & Company (empresa de consultoria de McClelland), realizaram um estudo mais abrangente do comportamento, envolvendo países da América Latina (Equador), África (Malawi) e Ásia (Índia), a fim de identificar as características que eram chaves para o sucesso do empreendedor, como também, criar meios mais eficazes de estímulo ao desenvolvimento dos comportamentos empreendedores. Esta pesquisa, conforme Cooley (1991, *apud* VENTURI 2003, p. 68) “foi reconhecida pela Fundação Nacional de Ciências dos EUA e outros como um dos poucos esforços sérios para promover uma base empírica para determinar os comportamentos específicos associados com empreendedores de sucesso”. O resultado do trabalho foi a indicação de dez¹⁰¹ características empresariais necessárias para se obter êxito nos negócios.

¹⁰¹ Na verdade, pode-se identificar 15 características. No quadro 10 é possível observar que, nas de número 1, 3, 8, 9, e 10 aparecem mais de uma.

O Sebrae, em parceria com a ONU, no ano de 1990, adaptou as características¹⁰² do comportamento empreendedor ao programa Empretec. O quadro 10 apresenta as características presentes nos empreendedores de sucesso e que, no programa Empretec, o participante deverá desenvolver até o final do curso. Espera-se posteriormente que estas características sejam utilizadas para o êxito dos empreendimentos dos empretecos.¹⁰³

1. Busca de oportunidades e iniciativa
2. Correr riscos calculados
3. Exigência de qualidade e eficiência
4. Persistência
5. Comprometimento
6. Busca de informações
7. Estabelecimento de metas
8. Planejamento e monitoramento sistemáticos
9. Persuasão e rede de contatos
10. Independência e autoconfiança

Quadro 10: Características dos empreendedores de sucesso – EMPRETEC
Fonte: Adaptado de Búrigo Filho (2004).

É importante colocar que, muito embora estas características sejam oriundas de estudos referentes aos empreendedores privados¹⁰⁴, elas também podem estar presentes em outras pessoas e o desenvolvimento destas precisa ser entendido como benéfico para ações que vão além da criação de empresas. Este pensamento também pode ser observado no seguinte comentário de Pereyra et al.:

as características identificadas por McClelland em sua pesquisa não serviram somente para identificar empresários de sucesso, mas também para identificar pessoas empreendedoras. Qualquer pessoa que desenvolva estas características, nos mais distintos âmbitos de sua vida, estará seguramente obtendo melhores resultados e desfrutando melhor do que faz (2003, p. 130).

O próximo estudo é estritamente de âmbito nacional e foi retirado de um livro¹⁰⁵ do professor Dornelas. Trata-se de uma pesquisa que foi desenvolvida ao

¹⁰² As características, apesar de estarem numeradas, não respeitam nenhuma ordem para serem desenvolvidas.

¹⁰³ Nome atribuído aos egressos do programa Empretec.

¹⁰⁴ O entendimento desta palavra está de acordo com o que foi esclarecido no subcapítulo 5.3.

¹⁰⁵ Empreendedorismo na prática: mitos e verdades do empreendedor de sucesso. DORNELAS, J. C. 2007.

longo de mais de quatro anos, a partir de 1999, e aplicado via testes de perfil empreendedor a milhares de brasileiros que estavam acessando o site: www.planodenegocios.com.br¹⁰⁶, no intuito de fazer uso desta ferramenta¹⁰⁷ de gestão para a criação ou para o desenvolvimento de novas estratégias do seu empreendimento.

O resultado foi a identificação de um conjunto de 16 características¹⁰⁸ que costumam estar presentes nos empreendedores de sucesso, mas não significam que todas elas sempre façam parte do perfil do empreendedor. Ressalta-se que ao apresentar as características, Dornelas não quis fornecer uma receita de sucesso, com todas as características que farão um empreendedor ter êxito em seu negócio, mas sim apresentar aquelas mais comumente encontradas nos empreendedores de sucesso. As características mais freqüentemente encontradas podem ser observadas no quadro 11.

1. São visionários
2. Sabem tomar decisões
3. São indivíduos que fazem a diferença
4. Sabem explorar ao máximo as oportunidades
5. São determinados e dinâmicos
6. São dedicados
7. São otimistas e apaixonados pelo que fazem
8. São independentes e constroem seu próprio destino
9. Ficam ricos
10. São líderes e formadores de equipes
11. São bem relacionados
12. São organizados
13. Planejam, planejam, planejam
14. Possuem conhecimento
15. Assumem riscos calculados
16. Criam valor para a sociedade

Quadro 11: Características dos empreendedores de sucesso – Pesquisa brasileira
Fonte: Dornelas (2007, p. 5).

¹⁰⁶ Tanto o site, quanto o teste do perfil empreendedor foram criados pelo professor José Carlos Assis Dornelas.

¹⁰⁷ A ferramenta de gestão que se refere é o Plano de Negócio.

¹⁰⁸ Na verdade, pode-se identificar 20 características, pois nas de número 5, 7, 8 e 10 aparecem mais de uma.

Em comparação com o quadro 10, se observa que determinadas características como: autoconfiança, busca de informações, comprometimento, persistência, exigência de eficiência, exigência de qualidade, iniciativa, persuasão, estabelecimento de metas e monitoramento sistemático, não foram identificadas na pesquisa realizada no Brasil. E um total de cinco (correr riscos calculados, independência, planejamento, busca de oportunidade e rede de contato = são bem relacionados) se repetiram. Se for feita uma análise pontual, esta última pesquisa do quadro 11 acrescentou outras 15 características em relação às do programa Empretec. Elas são: ter visão, tomar decisões, fazer a diferença, ser determinado, dinâmico, dedicado, otimista, ter paixão pelo que faz, construir o destino, ficar rico, ter liderança, trabalhar em equipe, ser organizado, ter conhecimento e criar valor para a sociedade. Por outro lado, presume-se que algumas características, entre elas: tomar decisões, fazer a diferença, ter paixão pelo que faz, criar valor para a sociedade, são inerentes ao percurso da obtenção do êxito do negócio do empreendedor de sucesso, de modo que, apesar de não aparecerem na listagem do quadro 10, necessariamente não precisariam ser interpretadas como acréscimos. Fica registrado que se pode observar nos empreendedores uma diversidade de habilidades e comportamentos e também, que o âmbito e a época do estudo podem ser considerados como elementos que acabam gerando algumas diferenças de resultados.

O terceiro estudo representa uma compilação de pesquisas bibliográficas internacionais, realizadas entre 2000 e 2004 e apontou 10 características comuns aos empreendedores bem sucedidos. O resultado foi demonstrado no livro de Salim et al. e a pesquisa foi intitulada como: “Os dez mandamentos dos empresários bem-sucedidos”. No entendimento dos autores, tais características, por serem essenciais ao sucesso do empreendedor, foram designadas como mandamentos para que outros que pretendem obter sucesso empresarial sigam o exemplo. O quadro 12 apresenta as 10 características mais presentes nos empreendedores de sucesso.

1. Assumir riscos
2. Identificar oportunidades
3. Conhecimento
4. Organização

5. Tomar decisões
6. Liderança
7. Dinamismo
8. Independência
9. Otimismo
10. Tino empresarial

Quadro 12: Características dos empreendedores bem sucedidos – Pesquisa Internacional
Fonte: Salim et al. (2004, p. 5).

Em relação à pesquisa do quadro 11, apenas a décima característica (tino empresarial) é que se diferencia, e por conseqüência, as demais são idênticas. Evidencia-se com isso uma grande compatibilidade com a pesquisa brasileira podendo até ser considerada como total compatibilidade, pois, segundo os autores, por tino empresarial deve-se entender como a reunião de boa parte das outras características, não se consolidando assim como alguma habilidade ou comportamento diferenciado dos outros. Portanto, nesta comparação entre os quadros citados, não houve acréscimos de habilidades ou comportamentos e sim, a ratificação delas.

E com relação ao quadro 10, é possível identificar que seis¹⁰⁹ características como: otimismo, liderança, conhecimento, tomar decisões, organização e dinamismo não fazem parte do rol daquelas ligadas aos empreendedores de sucesso segundo as pesquisas da Usaid, MSI e da McBeer & Company, que por sua vez, estão presentes no programa Empretec. É procedente fazer o mesmo raciocínio já utilizado dizendo que possuir conhecimento e tomar decisões são características praticamente inerentes à atividade de empreender e, portanto, necessariamente não precisam ser consideradas como ausentes na pesquisa apresentada no quadro 10. E por sua vez, as características de correr riscos calculados, independência e a identificação de oportunidade, ganham ainda mais destaque por fazerem parte dos três estudos. Ficou de fora deste último estudo, mostrado no quadro 12, um total de doze características que apareceram na primeira pesquisa. Elas são: rede de contato, busca de informações, comprometimento, persistência, exigência de qualidade, exigência de eficiência, planejamento, iniciativa, persuasão, estabelecimento de metas, monitoramento sistemático e autoconfiança.

¹⁰⁹ Sem considerar o tino empresarial, seguindo a explicação enunciada nesta mesma página.

A congruência entre os estudos apresentados nos quadros 12 e 11 pode ter ocorrido em função de uma maior proximidade da época em que as pesquisas foram realizadas, o que reforça a idéia que o empreendedorismo é influenciado pela época. Reitera-se que o último estudo acabou validando as habilidades e os comportamentos que o quadro 11 acrescentou em relação ao quadro 10, mas de modo algum se pode desconsiderar as dessemelhantes características presentes no quadro 10, até porque o Empretec, que faz uso delas, continua obtendo excelentes resultados¹¹⁰ em relação ao seu objetivo principal, que é reforçar e estimular a capacidade empreendedora das pessoas para que elas obtenham sucesso com suas empresas.

Os três estudos que foram abordados tiveram como ponto comum a preocupação de orientar suas pesquisas com base nas observações dos comportamentos e das habilidades dos empreendedores de sucesso, ideal que também é perseguido pela educação empreendedora, ou seja, nesta se busca a forma de aprender do empreendedor bem-sucedido.

Valendo dos posicionamentos de Fillion (1999) e Dolabela (1999), estes autores concordam que é pouco provável que uma só pessoa possa ter todas as características dos empreendedores de sucesso completamente desenvolvidas. Mas é possível afirmar, que, de maneira geral, o empreendedor as utiliza em momentos distintos e que, ele se tornará cada vez mais capacitado no uso das características, na medida em que busque aprimorá-las cada vez mais de uma maneira contínua, prática, contextualizada e significativa.

Também é importante destacar a conclusão a que chegou Venturi na sua pesquisa quando afirmou que, “apesar do comportamento empreendedor não ser a única razão de sucesso empresarial, é indubitavelmente um fator a ser considerado e respeitado” (VENTURI, 2003, p. 95). Valorizando essa mesma questão comportamental e justificando a importância dela, Dolabela comenta que

¹¹⁰ Numa pesquisa nacional realizada pelo Sebrae/MG em 2005, junto a cerca de 600 entrevistados que participaram do Empretec, foi revelado que o participante tem afastado de forma significativa o perigo de quebra do seu negócio. E geralmente também tem aumentado o faturamento do seu negócio após o programa. Os resultados indicam que houve um crescimento médio de 64% no faturamento. A pesquisa, também mostrou um alto índice de aceitação do programa. Mais de 50% dos entrevistados afirmaram que suas expectativas foram superadas. E, somados os itens superou/atendeu às expectativas, o índice de satisfação chega a 97,7%. (<http://www.sebraemg.com.br> – acesso em 30 de maio de 2008).

um dos campos centrais da pesquisa na área do Empreendedorismo concentra-se no estudo do ser humano e dos comportamentos que podem conduzir ao sucesso. Por outro lado, o conjunto que compõem o instrumental necessário ao empreendedor de sucesso – o Know-how tecnológico e o domínio de ferramentas gerenciais – é visto como uma consequência do processo de aprendizado de alguém capaz de atitudes definidoras de novos contextos: o empreendedor. Em outras palavras, o indivíduo dotado de pré-requisitos necessários ao bom desempenho como empreendedor saberá aprender o que for necessário para a criação, desenvolvimento e a realização de sua visão (2000b, p. 37).

Este comentário mostra a importância e a pertinência de se preocupar com o estímulo ao desenvolvimento de comportamentos e habilidades empreendedoras, foco que esta pesquisa sugere que seja trabalhado nas disciplinas de empreendedorismo do curso Superior de Turismo, sendo que a visão a ser realizada deve ser orientada em favor de ações sociais.

O quarto estudo é oriundo estritamente dos pesquisadores que primeiro se preocuparam em definir as principais características dos empreendedores. Está se falando dos comportamentalistas, que dominaram o campo do empreendedorismo por 20 anos, até o início dos anos 1980. Muito embora as pesquisas destes cientistas, conforme Filion (1999), tenham produzido resultados variados, fato que impossibilitou traçar um perfil psicológico científico do empreendedor, foi possível listar as características mais comuns atribuídas aos empreendedores. Estas, evidenciadas na década de 1970 e 1980, constam no trabalho de Filion (1999), as quais o autor conferiu o seguinte título: Características mais frequentes atribuídas aos empreendedores pelos Comportamentalistas. As mesmas podem ser observadas no quadro 13.

1	Independência	13	Criatividade
2	Otimismo	14	Necessidade de realização
3	Autoconfiança	15	Sensibilidade a outros
4	Liderança	16	Energia
5	Riscos moderados	17	Autoconsciência
6	Iniciativa	18	Agressividade
7	Flexibilidade	19	Dinheiro como medida de desempenho
8	Orientação para resultados	20	Tolerância à ambigüidade e a incerteza

9	Capacidade de aprendizagem	21	Tendência a confiar nas pessoas
10	Inovação	22	Originalidade
11	Habilidade de conduzir situações	23	Envolvimento a longo prazo
12	Habilidade na utilização de recursos	24	Tenacidade

Quadro 13: Características dos empreendedores – Comportamentalistas

Fonte: Fillion (1999, p. 9).

O que chama atenção primeiramente é a grande quantidade de características identificadas, sendo que 75% delas (as correspondentes aos números 7 até o 24) não apareceram nas pesquisas que foram apresentadas anteriormente, e que por sinal, ocorreram num período posterior a esta do quadro 13. Mais uma vez, a questão da época e do âmbito da pesquisa impactou nos resultados. Da mesma forma, a operacionalidade e os tipos de atividades executadas pelos empreendedores nas décadas de 1970 e 1980 não são exatamente as mesmas das décadas de 1990 em diante, condição esta que repercute nos comportamentos e nas habilidades identificadas.

Uma possível interpretação desta considerável diferença de porcentagem das características empreendedoras em relação às pesquisas anteriores é que esta última não deixou claro que utilizou empreendedores de sucesso como modelo de observação. Por outro lado, não se garante que se isso fosse feito os resultados seriam mais parecidos com as outras pesquisas. Mas como houve uma maior proximidade entre as características mencionadas nas três primeiras pesquisas, que tiveram como modelo o empreendedor de sucesso, poderia haver uma maior compatibilidade entre esses quatro estudos também.

Outro detalhe é que as características listadas no quadro 13 foram predominantemente observadas de empreendedores norte-americanos cujo estudo sobre o empreendedorismo já estava inserido em algumas universidades¹¹¹ desde a década de 1940, enquanto no Brasil, como já foi visto, apenas em meados de 1980 é que o empreendedorismo entrou na universidade. E como já foi dito que o empreendedorismo reflete as características do lugar, da época, da cultura, da economia, é coerente encontrar diferenças nos resultados, tendo em vista que, pelo menos, o quadro 11 levou em consideração os empreendedores brasileiros, e o

¹¹¹ Segundo Souza (2006), em 1967 havia dez universidades americanas que ofereciam cursos na área de empreendedorismo e em 1998 já havia mais de mil.

quadro 10 contou com o estudo sobre empreendedores de países como Equador, Malawi e Índia.

Também é válido reforçar que não existe um padrão único a ser seguido, mas é importante ter conhecimento das características empreendedoras, pois de alguma forma elas foram importantes na vida dos empreendedores e, uma vez elas desenvolvidas, podem igualmente beneficiar as pessoas em vários âmbitos de suas vidas.

Em toda a bibliografia consultada neste trabalho, a pesquisa¹¹² mais completa e ao mesmo tempo mais recente sobre as características dos empreendedores foi feita por cinco pesquisadores brasileiros. Tal estudo teve por objetivo identificar o que os autores e pesquisadores da área citavam como as características mais marcantes dos empreendedores. Foram identificadas 50 características atribuídas aos empreendedores em 25 artigos publicados em periódicos internacionais e em livros de referência nacionais e internacionais no período de 1972 a 2005.

O quadro 14 apresenta todas as 50 características coletadas na pesquisa e ao lado direito de cada uma delas é mostrada a quantidade de vezes que elas foram citadas. As características de número 5, 8, 16, 18, 23, 24, 25, 29, 31, 32, 33, 37, 39, 42, 43, 46, 47, 48, 49 e 50, que estão grifadas, representam aquelas que não haviam aparecido nas quatro pesquisas anteriores. Chama atenção que 50% destas “novas” características (que não haviam aparecido antes), mais exatamente as de número: 33, 37, 39, 42, 43, 46, 47, 48, 49 e 50, foram citadas apenas uma vez entre os autores consultados na respectiva pesquisa. Isto pode ser considerado como uma interpretação muito particular e bastante passiva de questionamento, pois não foi notificada por outros autores.

	Características	nº			Características	nº
1	Correr riscos calculados	15		26	Persuasão	2
2	Independência/autonomia	10		27	Visionário	2
3	Necessidade de realização	9		28	Flexibilidade a mudanças	2
4	Capacidade de inovar	9		29	Competitividade	2
5	Poder de autocontrole	8		30	Agressividade	2
6	Criatividade	8		31	Servir de inspiração a outros	2

¹¹² A coleta de dados foi realizada em julho de 2005. E a pesquisa pode ser encontrada no livro: Gestão em empreendedorismo, de Marianne Hoeltgebaum, e Denise Del Prá Netto Machado (2005), p. 143-168.

7	Autoconfiança	7	32	Capacidade de percepção	2
8	Responsabilidade	6	33	Pró-atividade	1
9	Tolerância a incertezas	5	34	Dedicação	1
10	Determinação	5	35	Trabalho em equipe	1
11	Capacidade de liderança	5	36	Capacidade de planejar	1
12	Energia	5	37	Estrategista	1
13	Estabelecimento de metas	5	38	Motivação pessoal	1
14	Identificação de oportunidade	4	39	Lidar com erros	1
15	Rede de contatos	4	40	Conhecimento técnico	1
16	Ambição	4	41	Agregação de valor/impacto	1
17	Iniciativa	4	42	Auto-avaliação	1
18	Motivação por dinheiro	4	43	Desejo de produção	1
19	Busca de informações	3	44	Exigência de eficiência	1
20	Comprometimento	3	45	Exigência de qualidade	1
21	Persistência	3	46	Pensamento analítico	1
22	Otimismo	3	47	Ser pragmático	1
23	Necessidade de poder	3	48	Busca de reconhecimento	1
24	Facilidade de comunicação	2	49	Necessidade de segurança	1
25	Realização de Feedback	2	50	Habilidade de vender	1

Quadro 14: Características dos empreendedores mais citadas pelos pesquisadores
 Fonte: Adaptado de: Walter, Silvana et al (2005, in HOELTGEBaum, 2005, p. 158)

José Carlos de Assis Dornelas, autor este já mencionado neste trabalho, foi um dos pesquisadores deste quinto estudo. Num de seus livros¹¹³, este professor apresentou, em forma de gráfico, apenas as 23 características mais citadas, mas deixou claro que compilou a pesquisa, isto é, que citou somente as mais mencionadas. E na interpretação sobre o gráfico Dornelas disse que

pode-se notar, então, que não há muita variação no que dizem os autores e pesquisadores do tema sobre as características do empreendedor ao longo das últimas décadas, apesar de algumas serem mais citadas que outras e de haver uma quantidade expressiva de características. Por isso também existem várias definições sobre o que é ser empreendedor (2007, p. 3).

¹¹³ Empreendedorismo na prática: mitos e verdades do empreendedor de sucesso. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

Esta percepção de não haver muita variação faz mais sentido quando se leva em consideração as 23 características mais citadas, ou seja, aquelas que foram mencionadas no mínimo três vezes, pois de 1972 a 2005 há três décadas e consideráveis mudanças sociais, culturais, econômicas entre outras que poderiam implicar na identificação de muitas outras características. Mas de fato houve acréscimos e outras 27 características (as de número 24 a 50) foram citadas no trabalho original que foi publicado em 2005. Talvez pelo fato de estas não terem sido muito mencionadas, este montante não foi representativo para Dornelas.

Ao se fazer uma comparação com as outras quatro pesquisas, verifica-se uma compatibilidade acima de 50% entre as características dos quadros anteriormente apresentados, leitura essa que considera que, ao menos entre duas pesquisas haja uma característica comum. O quadro 15 mostra a relação das cinco pesquisas. Ficaram de fora as características dos quadros, 10, 11, 12 e 13 que não apareceram no quadro 14.

	CARACTERÍSTICAS	Quadro 10	Quadro 11	Quadro 12	Quadro 13	Quadro 14
1	Correr riscos calculados	X	X	X	X	X
2	Independência	X	X	X	X	X
3	Identificação de oportunidades	X	X	X		X
4	Capacidade de liderança		X	X	X	X
5	Otimismo		X	X	X	X
6	Iniciativa	X			X	X
7	Rede de contatos	X	X			X
8	Capacidade de planejar	X	X			X
9	Autoconfiança	X			X	X
10	Conhecimento técnico		X	X		X
11	Determinação		X			X
12	Busca de informações	X				X
13	Comprometimento	X				X
14	Persistência	X				X
15	Exigência de eficiência	X				X
16	Exigência de qualidade	X				X
17	Persuasão	X				X
18	Dedicação		X			X
19	Estabelecimento de metas	X				X
20	Motivação pessoal		X			X
21	Trabalho em equipe		X			X
22	Flexibilidade a mudanças				X	X

23	Visionário		X			X
24	Inovação				X	X
25	Criatividade				X	X
26	Energia				X	X
27	Agregação de valor/impacto		X			X
28	Necessidade de realização				X	X
29	Tolerância a incertezas				X	X
30	Agressividade				X	X
	Nº de caract. compatíveis	14	14	6	13	
	Total de caract. Identificadas	15	20	10	24	
	Relação	93%	70%	60%	54%	

Quadro 15: Relações das características empreendedoras entre as pesquisas dos quadros 10,11,12,13 e 14

Fonte: elaborado pelo autor.

A maior compatibilidade que existiu ocorreu com as presentes no quadro 10, com 93%. Entende-se que quanto menor for o número de características listadas, como é o caso do quadro 12 (que ao todo constam 10) maiores são as chances de haver compatibilidade com as do quadro 14. Mas a intenção principal foi apurar a convergência das características para identificar aquelas que foram as que mais apareceram. É importante frisar que as pesquisas anteriores a esta quinta não divulgaram a quantidade de vezes que determinada característica apareceu.

Observa-se que as características, correr riscos calculados e independência estiveram presentes em todos os cinco estudos. Em seguida, com quatro aparições, estão: identificação de oportunidades, capacidade de liderança e otimismo. As características iniciativa, rede de contato, capacidade de planejar, autoconfiança e conhecimento técnico, estiveram presentes em três pesquisas. E as do número 11 até o 30 apareceram todas duas vezes.

Como se pode ver, na pesquisa mostrada no quadro 14, o universo de características identificadas nos empreendedores atingiu a marca de 50, sendo que, 30 delas, que correspondem a uma porcentagem de 60%, se repetiram em pelo menos uma pesquisa que havia sido mostrada. Por esta razão, como diz Dornelas,

longe de ser uma regra rígida, o que se encontra na literatura e nos estudos mais profundos sobre o tema nem sempre leva o leitor a uma conclusão única, com um perfil típico e imutável. Na verdade, existem várias características que estão muito presentes nos empreendedores, mas que também podem estar presentes em pessoas que não empreendem (2007, p. XVII).

Contudo, percebe-se que na literatura se assume que “as pessoas que possuem as mesmas características que os empreendedores terão uma alta tendência ou potencial de desenvolver ações empreendedoras, mais que as pessoas que não possuem tais características” (LANCHAMAN, *apud* MORALES, 2004, p. 36).

Ao trabalhar com as habilidades e os comportamentos dos empreendedores de forma intencional, isto é, através de uma metodologia apropriada que vise criar condições para o desenvolvimento delas, acredita-se que estarão sendo dado aos indivíduos condições para que os educandos reforcem e desenvolvam o seu potencial empreendedor.

A pesquisa que foi deixada por último apresenta as habilidades e os comportamentos identificados nos empreendedores sociais. O propósito de apresentar este estudo é para evidenciar como as características encontradas nos empreendedores privados¹¹⁴ são semelhantes às desenvolvidas pelos empreendedores sociais, que por sua vez, também são benéficas para o êxito das causas sociais em que estes empreendedores costumam estar envolvidos.

Tal pesquisa encontra-se no artigo publicado em 2004 pelo professor Edson Oliveira¹¹⁵. Esta foi feita com base na catalogação de várias pesquisas nacionais e internacionais que trataram sobre o empreendedorismo social e na entrevista com empreendedores sociais brasileiros. Também foi feito um estudo descritivo de oito organizações, segundo o autor, consideradas típicas e exemplares¹¹⁶ em relação ao conceito e prática do empreendedorismo social. O resultado da pesquisa de Oliveira pode ser observado no quadro 16.

	CARACTERÍSTICAS	QUADRO		CARACTERÍSTICAS	QUADRO
1	Identificar oportunidades	10,11,12,14	16	Comunicativo	11
2	Visão	11 – 14	17	Equilibrado	13 – 14
3	Iniciativa	10 -13- 14	18	Saber negociar	11
4	Apaixonado	11 -13- 14	19	Saber usar forças latentes	11-13-14
5	Persistente	10 – 14	20	Solidário	13
6	Determinado	11 – 14	21	Competência gerencial	12
7	Trabalho em equipe	11 – 14	22	Habilidoso	13

¹¹⁴ Modelo este de empreendedor seguido pelas pesquisas anteriores.

¹¹⁵ Edson Oliveira é mestre e doutor em Serviço Social. Atualmente trabalha como professor do curso de Serviço Social da Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná), e nesta mesma área leciona na Ulbra (Universidade Luterana Brasileira) no Centro Universitário de Palmas-TO.

¹¹⁶ Entre elas o autor destacou a Academia Social de Recife-CE, o Comitê de Democratização da Informática – CID do Rio de Janeiro e a Ashoka de São Paulo.

8	Correr riscos calculados	10 a 14	23	Responsável	14
9	Liderança	11,12,13,14	24	Estrategista	14
10	Criativo	13 – 14	25	Capacidade de percepção	14
11	Inovador	13 – 14	26	Pragmático	14
12	Inteligente	11 -12- 14	27	Consciente	
13	Comprometido	10 - 14	28	Crítico	
14	Objetivo	13 – 14	29	Inconformado c/ injustiça	
15	Flexível	11	30	Ético	

Quadro 16: Características do empreendedor social

Fonte: Adaptado de Oliveira¹¹⁷ (2004, p. 14).

Ao comentar sobre as características mostradas neste quadro, o professor Oliveira diz que: “os dados podem sinalizar um super-homem, ou uma super-mulher, mas de fato, se refletirmos, os indicadores não são tão excepcionais, pois essas características são necessárias e qualquer área em que se queira fazer a diferença e ir além do trivial” (2004, p. 14). Este mesmo raciocínio pode ser feito em relação às características encontradas nos empreendedores privados. Não é demais reforçar a impossibilidade de uma única pessoa possuir todas as características desenvolvidas, mas se acredita ser possível criar condições para que os educandos desenvolvam e potencializem a maior parte delas, pois assim faz o empreendedor quando age na busca da realização da sua visão.

A proximidade atribuída entre o empreendedorismo social e o privado, colocado anteriormente, também é manifestada nas palavras de Oliveira. Este autor, referindo-se ao seu estudo sobre o empreendedorismo social, escreveu que, “essa amostra nos possibilita perceber que há certa similitude quanto à compreensão da origem e estreitamento do empreendedorismo social com a lógica empresarial” (2004, p. 12).

E para deixar mais claro que ambos os empreendedores, o social e o privado, desenvolvem praticamente as mesmas características, pode-se verificar no quadro 16 que as características de número 1 até o 26 já haviam aparecido nas cinco pesquisas anteriores. Isto significa que 86,6% das 30 características dos empreendedores sociais já haviam sido mencionadas. As de número 1 até 13, além

¹¹⁷ Oliveira dividiu seu quadro em quatro partes, ao qual colocou os seguintes nomes: Conhecimentos – Habilidades – Competências – Posturas. Nesta configuração, algumas características se repetiram em quadros diferentes como, por exemplo, ter visão (colocada no quadro habilidades) e ser visionário (colocada no quadro competências). Em vista disto, o quadro 16 apresenta menos características do que o original, além de ter uma configuração diferente.

de serem encontradas nos respectivos quadros identificados ao lado, também podem ser vistas no quadro 15, que reúne as habilidades e os comportamentos que se repetiram, em relação ao quadro 14. As de número 14 até o 26 se encontram em quadros específicos, conforme a indicação ao lado direito da característica e, portanto, não aparecem no quadro 15. As últimas quatro restantes; consciente, crítico, inconformado com as injustiças sociais e ético, representaram aquelas identificadas apenas nos empreendedores sociais e, portanto, tratam-se das características acrescentadas por este sexto estudo.

Chama a atenção que a compatibilidade de 9 características do quadro 16, em relação às dos outros quadros, ocorre por afinidade e não especificamente pela semelhança da palavra. O quadro 17 apresenta, ao lado esquerdo, como a característica aparece no quadro 16, e, no lado direito, foram colocadas algumas palavras com certo grau de equivalência e que se encontram nas outras pesquisas.

Apaixonado	Motivação pessoal, energia
Inteligente	Conhecimento técnico, pensamento analítico
Equilibrado	Poder de autocontrole, tolerância a incertezas
Objetivo	Orientação para resultado, estabelecimento de metas
Flexível	Dinâmico, flexibilidade a mudanças
Saber negociar	Habilidade de vender, comunicação, autoconfiança
Saber usar forças latentes	Autoconsciência, pró-atividade, competitividade, autoconfiança
Competência gerencial	Tino empresarial
Habilidoso	Habilidade na utilização de recursos e para conduzir situações

Quadro 17: Equiparação entre as características empreendedoras
Fonte: elaborado pelo autor.

Com esta última pesquisa, ao total foram identificadas, em diferentes empreendedores, 73 características distintas¹¹⁸, o que corresponde a uma quantidade considerável de habilidades e comportamentos, mas que de modo algum, encerra e abrange todas as características possíveis de serem encontradas nos empreendedores. Deste total, 33 se repetiram entre algumas pesquisas. Por sua vez, 40 apareceram em apenas uma pesquisa. Nota-se que nos quadros 13 e 14 há um maior número de características que não foram encontradas nas outras

¹¹⁸ Não está sendo considerada a somatória das características de cada um dos 6 quadros apresentados e sim a citação de uma diferente característica. A diferença diz respeito mais à forma diferenciada como elas foram citadas nas pesquisas, pois seria viável juntar em uma só característica, outras semelhantes, como por exemplo, juntar a característica comprometimento com determinação, ou persistência com tenacidade, entre outras.

pesquisas. E a coincidência entre as pesquisas dos quadros 13 e 14 é que estas são procedentes dos estudos mais antigos, desde a década de 1970. Na realidade, a pesquisa do quadro 14 é a mais recente, porém seu estudo abrangeu a década de 1970. Tudo leva a crer que determinadas características deveriam ser consideradas diferenças para aquela época, e por sua vez, seriam bastante valorizadas dentro do contexto daquele momento. Com o passar do tempo, mais precisamente a partir da década de 1990 até os primeiros anos do século XXI, período em que ocorreram as outras 4 pesquisas, as características em questão não se fizeram mais presentes ou não ficaram muito em evidência, razão pela qual, não foram mais notificadas, mostrando assim, que os empreendedores não agem e reagem de maneira idêntica em todos os lugares e muito menos em épocas diferentes. Por outro lado, nada impede que alguma característica identificada em pesquisas mais antigas volte a ser destacada, isto é, manifestada, com frequência, nos empreendedores nos dias de hoje.

Da mesma forma que foi criado um quadro que apresentou as características que se repetiram (quadro 15), desta vez, no quadro 18, pode ser observado as que apareceram em apenas uma pesquisa.

Características Quadro 10		Características Quadro 14
Monitoramento sistemático		Responsabilidade
Características Quadro 11		Poder de autocontrole
Fazem a diferença		Ambição
Ficam ricos		Necessidade de poder
Construir o próprio destino		Motivação por dinheiro
Características Quadro 12		Facilidade de comunicação
Tino empresarial		Realização de feedback
Características Quadro 13		Capacidade de percepção
Capacidade de aprendizagem		Auto-avaliação
Tenacidade		Desejo de produção
Originalidade		Pensamento analítico
Habilidade para conduzir situações		Ser pragmático
Envolvimento a longo prazo		Busca de reconhecimento
Habilidade na utilização de recursos		Necessidade de segurança
Sensibilidade aos outros		Habilidade de vender
Tendência a confiar nas pessoas		Competitividade

Orientação para resultados	Servir de inspiração a outros
Autoconsciência	Lidar com erros
Dinheiro como medida de desempenho	Estrategista
Características Quadro 16	Pró-atividade
Crítico	
Consciente	
Ético	
Inconformado c/ injustiça social	

Quadro 18: Características empreendedoras presentes apenas em uma pesquisa
 Fonte: elaborado pelo autor.

Como se trataram de estudos realizados e observados em diversos lugares, épocas, contextos, culturas, com enfoques diferentes, além de serem oriundas de alguns dos estudos mais amplos realizados sobre os empreendedores, era previsível haver essa quantidade grande de características, sejam elas procedentes de uma única pesquisa ou mesmo as que se repetiram em mais de um estudo como as que aparecem no quadro 15. Outras duas considerações cujas idéias também constam no texto deste trabalho, mas ainda não foram citadas, merecem ser enfatizadas. Uma delas, escrita por Dolabela, diz que

as pesquisas indicam ser indispensável a presença de alguns comportamentos e competências para o sucesso empreendedor. Ao listá-los, temos a impressão de estar construindo um super-homem. É inegável, também, a sensação de que tais características podem definir pessoas de sucesso em outras atividades que não as de uma empresa (2003a, p. 38).

O fato é que, de acordo com o propósito do empreendedor, este acaba desenvolvendo e acentuando algumas características a partir do momento em que decide correr os riscos de empreender, em que se compromete a fazer uso de todo potencial empreendedor que possui, como também, a desenvolver outras habilidades necessárias ao desafio imposto, e principalmente, durante a jornada em busca da realização da sua visão. E a obtenção do êxito levará muito em conta os comportamentos adotados e as habilidades desenvolvidas e utilizadas, não importando se o objetivo seja abrir uma empresa ou ajudar numa causa social.

Uma condição essencial para despertar o espírito empreendedor é entender, como dizem muitos estudiosos do assunto, que as características empreendedoras são passíveis de capacitação em todos os indivíduos que se dispõem a aprimorar e desenvolver suas potencialidades empreendedoras. Como diz Pati,

o que dificulta ou mesmo impede nossa mudança é a crença de que não mudaremos; de que há características que são permanentes e impossíveis de serem alteradas; de que, infelizmente, temos de conviver com nossas lacunas e nossos aspectos ruins; e de que, no máximo, nós e os outros precisamos aprender a suportá-los (in PEREIRA e SANTOS, 1995, p. 44).

Portanto, num contexto acadêmico onde se visa fazer com que os alunos desenvolvam habilidades e tenham comportamentos empreendedores, é importante frisar que

somos um “produto” em constante estado de aperfeiçoamento. Se hoje somos o que somos, amanhã seremos o que quisermos ser. Algumas características nossas não podem ser radicalmente alteradas, mas poderão variar em grau de desenvolvimento, em qualidade, em importância e no espaço que ocupam em nossas vidas (PATI in PEREIRA e SANTOS, 1995, p. 43).

Diante desta colocação, mas considerando agora no âmbito educacional, pode-se presumir que, dentro de um ambiente escolar adequado, de um correto estímulo e valorização das habilidades e dos comportamentos empreendedores, pode-se vislumbrar o favorecimento para a formação de alunos interessados em desenvolver o seu potencial empreendedor. É prudente ressaltar que, embora muitos indivíduos tenham condições de serem o que quiserem ser, isto não pode ser interpretado como se fosse um fato concreto e que está imunizado aos percalços da vida e às disparidades da formação da pessoa. Cada indivíduo vive numa diferente realidade, tem uma educação que varia bastante conforme as condições, os valores e crenças da família, entre outros fatores que são capazes de inibir, dificultar e até censurar o que a pessoa quiser ser.

Um outro importante conselho que se pode dar ao educando ao abordar as características dos empreendedores é para que ele

não encare o perfil do empreendedor bem sucedido como um padrão que evita se conhecer para não se sentir mal consigo mesmo, nem como objeto de redução de sua auto-estima. Use-o exclusivamente para descobrir para onde direcionar seu processo de desenvolvimento – o que precisa ser aperfeiçoado – onde e o que precisa trabalhar em si mesmo para ser o empreendedor que espera ser (PATI in PEREIRA e SANTOS, 1995, p. 45).

Conforme já manifestado, ao todo foram identificadas em diferentes indivíduos empreendedores 73 características distintas. Das seis pesquisas de onde elas procederam, apenas metade¹¹⁹ delas preocuparam-se em descrever como as características são definidas a partir da observação das ações e dos comportamentos dos empreendedores.

De acordo com Fillion (2004), uma das maneiras de levar os estudantes a se familiarizarem com as características empreendedoras é trazer empreendedores para dentro da sala de aula para que os alunos possam dialogar pessoalmente com eles, permitindo também que estes narrem suas experiências empreendedoras. Também é aconselhável apresentar biografias e histórias¹²⁰ de empreendedores, assim como solicitar aos educandos que entrevistem empreendedores da sua comunidade. A partir destas atividades, os educandos vão assimilando teoricamente, mas de maneira interessante e detalhada, várias características, para depois as colocarem em prática. Estas considerações foram feitas para demonstrar algumas das maneiras mais adequadas e também explicitadas para se trabalhar, ou melhor, para apresentar em teoria as características empreendedoras. Na impossibilidade de seguir estas sugestões, mas para não deixar de descrever as características empreendedoras, o quadro 19 mostra sinteticamente a descrição de algumas¹²¹ delas, conforme apareceram nas pesquisas utilizadas neste trabalho, as quais se enfatizam que não ofereceram maiores detalhamentos e dizem respeito, essencialmente, aos empreendedores privados. Também é importante deixar claro

¹¹⁹ As características dos quadros 10, 11 e 12 foram descritas nas respectivas pesquisas.

¹²⁰ Três livros nacionais nos quais os empreendedores contam suas histórias são indicados para o propósito descrito. Eles são: Empreendedores Brasileiros (Francisco Britto e Luiz Wever), - A Vez do Sonho (Fernando Dolabela) e - Como fazer uma empresa dar certo em um país incerto: conselhos e lições de 51 dos empreendedores mais bem-sucedidos do Brasil (Instituto Empreender Endeavor).

¹²¹ Não foi possível descrever cada uma das 73 distintas características encontradas em diferentes empreendedores, pois em apenas 3 pesquisas, do total de 6 de onde elas são procedentes, trataram de descrevê-las. Numa tentativa de descrever o maior número possível das 73 características, buscou-se em outros estudos a descrição delas. Em função do uso de diferentes pesquisas para a elaboração do quadro 19, se verifica, na descrição de algumas características, a presença de outras características.

que, de acordo com a pesquisa, uma mesma característica pode ser descrita de maneira diferente, porém não de maneira contraditória.

No intuito de iniciar os procedimentos para que os alunos desenvolvam comportamentos e habilidades empreendedoras, não se considera adequado apresentar aos estudantes as descrições das características empreendedoras conforme elas aparecem no quadro 19, e sim, de acordo com as atividades anteriormente citadas. Mas se isto for feito, é importante advertir os alunos de que o essencial, ao tomar conhecimentos das descrições das características, é captar a idéia descrita sobre elas, pois elas podem se adequar a cada propósito estabelecido, não sendo necessário elas serem desenvolvidas exatamente como estão descritas.

São visionários	Eles têm a visão de como será o futuro para o seu negócio e sua vida, e o mais importante, têm a habilidade de implementar seus sonhos.
Sabem tomar decisões	Eles não se sentem inseguros, sabem tomar as decisões corretas na hora certa, principalmente nos momentos de adversidade, sendo um fator chave para o seu sucesso. Tomar decisões acertadas é um processo que exige o levantamento de informações, análise fria da situação, avaliação das alternativas e escolha da solução mais adequada.
São determinados	Eles implementam suas ações com total comprometimento. Atropelam as adversidades, ultrapassando os obstáculos, com uma vontade ímpar de “fazer acontecer”.
São dinâmicos	Nunca se acomodam para não perder a capacidade de fazer com que simples idéias se concretizem em negócios efetivos. Manter-se sempre dinâmicos e cultivar um certo inconformismo diante da rotina é um de seus lemas preferidos.
Assumem riscos calculados	Talvez essa seja a característica mais conhecida dos empreendedores. Mas o verdadeiro empreendedor é aquele que assume riscos calculados e sabe gerenciar o risco, avaliando as reais chances de sucesso. Assumir riscos tem relação com desafios, de tentar um novo empreendimento, de buscar, por si só, os melhores caminhos, é ter autodeterminação.
Identificam oportunidades	Ficar atento e perceber, no momento certo, as oportunidades que o mercado oferece e reunir as condições propícias para a realização de um bom negócio é outra marca importante do empreendedor bem sucedido. Ele é um indivíduo curioso e atento às informações, pois sabe que suas chances melhoram quando seu conhecimento aumenta.
São otimistas	Esta é uma característica das pessoas que enxergam o sucesso, em vez de imaginar o fracasso. Capaz de enfrentar obstáculos, o empreendedor sabe olhar além e acima das dificuldades.
	Eles querem estar à frente das mudanças e ser donos do próprio

São independentes e constroem seu próprio destino	destino. Querem ser independentes, em vez de empregados; querem criar algo novo e determinar seus próprios passos, abrir seus próprios caminhos, ser seu próprio patrão e gerar empregos.
Autoconfiança	São extremamente autoconfiantes, acreditando nas suas competências e capacidades. Mantêm seu ponto de vista, mesmo diante da oposição ou de resultados inicialmente desanimadores. Expressam confiança na sua própria capacidade de completar uma tarefa difícil ou de enfrentar um desafio.
Possuem conhecimento	São sedentos pelo saber e aprendem continuamente, pois sabem que, quanto maior o domínio sobre um ramo de negócio, maior é a sua chance de êxito. Esse conhecimento pode vir da experiência prática, de informações obtidas em publicações especializadas, em cursos ou mesmo de conselhos de pessoas que montaram empreendimentos semelhantes.
São líderes	Liderar é saber definir objetivos, orientar tarefas, combinar métodos, estimular as pessoas no rumo das metas traçadas e favorecer relações equilibradas dentro da equipe de trabalho, em torno do empreendimento. Sabem valorizar, estimular e recompensar o esforço da sua equipe, formando um time em torno de si.
São formadores de equipe	Sabem que, para obter êxito e sucesso, dependem de uma equipe de profissionais competentes. Não são lobos solitários, do tipo superindependentes. Tem uma rara habilidade de despertar o herói que existe dentro das pessoas que eles atraem para o empreendimento, dando responsabilidades e dividindo os méritos por suas realizações. Sabem ainda recrutar as melhores cabeças para assessorá-los nos campos em que não detêm maior conhecimento.
São organizados	Os empreendedores sabem obter e alocar os recursos materiais, humanos, tecnológicos e financeiros de forma racional, procurando o melhor desempenho para o negócio.
São dedicados	Eles se dedicam 24 horas por dia, sete dias por semana, ao seu próprio negócio. Comprometem o relacionamento com amigos, com a família e até mesmo com a própria saúde. São trabalhadores exemplares, encontrando energia para continuar, mesmo quando encontram problemas pela frente.
São planejadores	Os empreendedores de sucesso planejam cada passo de seu negócio, desde o primeiro rascunho do plano de negócios até a apresentação do plano a investidores, definição das estratégias de marketing do negócio etc., sempre tendo como base a forte visão de negócio que possuem.
São bem relacionados (rede de contato)	Os empreendedores sabem construir uma rede de contato que os auxiliam no ambiente externo da empresa, junto a clientes, fornecedores e entidades de classe.
São indivíduos que fazem a diferença	Os empreendedores transformam algo de difícil definição, uma idéia abstrata, em algo concreto, que funciona, transformando o que é possível em realidade. Sabem agregar valor aos serviços e produtos que coloca no mercado.
	Eles adoram o seu trabalho. E é esse amor ao que fazem o

Motivação pessoal (apaixonados pelo que fazem)	principal combustível que os mantém cada vez mais animados e autodeterminados, tornando-os os melhores vendedores de seus produtos e serviços, pois sabem, como ninguém como fazê-los.
Agregam valores	Os empreendedores utilizam seu capital intelectual para criar valor para a sociedade, através da geração de emprego, dinamizando a economia e inovando, sempre usando sua criatividade em busca de soluções para melhorar a vida das pessoas.
Têm iniciativa	Os empreendedores fazem as coisas antes de solicitado ou forçado pelas circunstâncias.
Persistência / tenacidade	A persistência é considerado o “fôlego extra” que se apresenta nas pessoas que permanecem na busca do objetivo, enquanto outros já não conseguem manter-se no caminho. Os empreendedores agem repetidamente ou mudam de estratégia, para enfrentar um desafio ou superar um obstáculo.
Exigência de eficiência	Encontram maneiras de fazer coisas melhor, mais rápido, ou mais barato; agem de maneira a fazer coisas que satisfazem ou excedem padrões de excelência.
Buscam informações	Dedica-se pessoalmente a obter informações de clientes, fornecedores e concorrentes; investiga pessoalmente como fabricar um produto ou fornecer um serviço; consulta especialista para obter assessoria técnica ou comercial.
Estabelecem metas	Estabelecem metas e objetivos que são desafiantes e que têm significado pessoal; definem metas de longo prazo, claras e específicas; estabelecem objetivos de curto prazo mensuráveis. Não agem ao acaso, portanto, antes de dispenderem esforços, estabelecem muito claramente onde, quando e de que modo querem alcançar suas metas.
Monitoramento sistemático	Constantemente revisam seus planos, levando em conta os resultados obtidos e as mudanças circunstanciais, mantêm registros financeiros e os utilizam para tomar decisões.
Exigência de qualidade	Desenvolvem ou utilizam procedimentos para assegurar que o trabalho seja terminado a tempo, ou que o trabalho atenda padrões de qualidade previamente combinados.
Ficam ricos / motivação por dinheiro / dinheiro como medida de desempenho	Ficar rico não é o principal objetivo dos empreendedores. Eles acreditam que o dinheiro é consequência do sucesso dos negócios. Aceitam o dinheiro como uma das medidas do seu desempenho.
São comprometidos / envolvimento a longo prazo	Fazem sacrifícios pessoais ou dispendem um esforço extraordinário para completar uma tarefa; colaboram com os empregados ou se colocam no lugar deles, se necessário, para terminar um trabalho; esmeram-se em manter os clientes satisfeitos e colocam em primeiro lugar a boa vontade a longo prazo, acima do lucro a curto prazo.
Persuasão	Utilizam estratégias deliberadas para influenciar ou persuadir os outros; utiliza pessoas-chaves como agentes para atingir seus próprios objetivos; tem habilidade de convencer os outros a respeito da pertinência de uma idéia.
	Colocam-se em situações onde são pessoalmente responsáveis

São responsáveis	pelo sucesso ou fracasso das operações, pois gostam de tomar iniciativa na resolução de problemas. Assumem totalmente a responsabilidade de seus empreendimentos no qual são moralmente, legalmente e mentalmente responsáveis.
Tolerância a incertezas	A incerteza é um componente inerente a todo empreendimento. Neste ambiente os empreendedores defrontam-se com atividades indefinidas, incertas que mudam continuamente e o tempo nunca parece ser o suficiente. Os empreendedores vislumbram as adversidades com naturalidade, como apenas um obstáculo a mais, a ser transportado.
Poder de autocontrole	Os empreendedores pensam que o sucesso ou fracasso de seu empreendimento não será governado pelos fatos, sorte ou alguma influencia externa. Acreditam que os resultados de suas realizações dependem de seu próprio controle e influencia, por isso gostam de ter controle sobre as atividades que executam.
Realização de <i>feedback</i>	Os empreendedores tem um insaciável desejo por saber quão bem estão desempenhando. Pois, sabem que, precisam usar ativamente de <i>feedback</i> . Buscar e usar <i>feedback</i> é um hábito essencial para poder aprender com os erros e aprender a lidar com o inesperado. Por esta razão também, os bons empreendedores são frequentemente descritos como excelentes ouvintes e de rápida aprendizagem.
São criativos	O empreendedor usa um raciocínio alternativo para sair de dificuldades ou até mesmo para aumentar os lucros. Se um problema não pode ser resolvido de uma maneira o empreendedor encontra uma solução alternativa. A criatividade do empreendedor é fruto também da sua curiosidade, da sua constante busca de informações, da sua intuição, da sua flexibilidade, da habilidade que tem de gerar um grande número de idéias. O oposto a criatividade é a rigidez. Os empreendedores não são rígidos em termos de pensamentos e irritam-se com pessoas que digam “fazemos isto desta forma, porque sempre se fez assim”.
Agressividade	O empreendedor a utiliza, de forma bem conduzida e moderada, para destruir os obstáculos que os impedem de atingir suas metas. Ela aparece quando eles estão motivados, quando são competitivos, quando continuam na luta apesar do cansaço ou da frustração, quando se reerguem das cinzas e começam tudo de novo e em outras tantas ocasiões. Quanto mais a agressividade for bem conduzida, mais facilmente o empreendedor conseguirá energia suficiente para enfrentar as dificuldades.
Sabem lidar com erros	Os empreendedores permitem a aprendizagem através do erro/acerto, identificando as necessidades de clientes e transformando-as em oportunidades de negócios, o que possibilita ao empreendedor aprender com seus erros e corrigi-los com alternativas criativas, sem que haja dificuldade na tomada de decisão.
Necessidade de realização	Trabalham com a expectativa de alcançar os mais elevados níveis de realização e também são dirigidos internamente pelo forte desejo de exceder contra os próprios limites.

Energia e entusiasmo	Empreendedores são, na sua maioria, dedicados, dispostos e prontos a trabalharem. Podem trabalhar por períodos longos e contínuos de tempo enquanto constroem seus negócios. Apresentam com isso uma força visivelmente superior aos demais, para trabalhar e cumprir com as tarefas necessárias para atingir seus objetivos.
Orientação para resultados	Procuram atividades que demonstrem progressos orientados por objetivos. Possuem um sentido de urgência infinita para o desenvolvimento de suas idéias. A inatividade faz com que se sintam tensos e pacientes.
Aprender a aprender / capacidade de aprendizagem	O empreendedor preocupa-se em aprender a aprender, porque sabe que no seu dia-a dia será submetido a situações que exigem a constante apreensão de conhecimentos que não estão nos livros.
Habilidade de vender / negociar	O empreendedor adquire com a experiência a habilidade de negociar, entre outras coisas, a compra de matéria prima e a venda do produto ou serviço.
São estrategistas	Eles formulam estratégias após terem analisados cuidadosamente todos os fatores que possam influenciar o seu empreendimento. Eles buscam informações antes de definir as metas e escolher as estratégias, procurando avaliá-las enquanto as executam para ver se estão dando certo ou não.
Autoconsciência	Os empreendedores em geral têm uma grande consciência de suas forças e fraquezas, e da competitividade, conservando um senso de perspectiva e otimismo.
Necessidade de poder ¹²²	Os empreendedores são guiados pela sede de realização e criação, ao invés da, sede de status e poder. Ironicamente suas realizações, quando bem sucedidas lhes dá esse status e poder. Mas, é importante reconhecer que status e poder são o resultado de suas atividades e não as necessidades que os impulsionam e motivam.
Tino empresarial	O que muita gente acredita ser um “sexto sentido”, intuição, faro empresarial, típico de gente bem-sucedida nos negócios é, na maioria das vezes, a soma de todas as qualidades descritas aqui. Se o empreendedor reúne a maior parte dessas características terá grande chance de ter êxito.

Quadro 19: Descrição das características empreendedoras

Fonte: Acúrio e Andrade (2005), Búrigo Filho (2004), Dornelas (2007), Fialho et al. (2006), Garcia, L. F. (2000), Leite, E. (2002), Pati (1995), Ray (1993 in TONELLI, 1997), Salim et al. (2004), Timmons (1985 in LONGEN, 1997), Timmons (1994) e Hornaday (1982, in DOLABELA, 2000b).

Dentro de um curso de Turismo, a seleção, ou melhor, a sugestão das habilidades empreendedoras a serem desenvolvidas deve levar em conta os propósitos de formação da própria disciplina de empreendedorismo, procurando

¹²² Esta característica apareceu, primeiramente, nos estudos de David MacClelland desenvolvidos a partir da década de 1960. Neste trabalho, esta característica se encontra presente na pesquisa de Walter, Silvana, et al. (2005) - (quadro 14), da qual o estudo coletou informações a partir do ano de 1972. Mais recentemente, em meados da década de 1980, a característica de necessidade de poder foi revista e seu entendimento foi alterado conforme aparece descrita no quadro 19.

desenvolver também, algumas características que são encontradas nas Diretrizes Curriculares do respectivo curso, as que estejam de acordo com o perfil buscado pelo mercado turístico¹²³ e que estejam coadunadas com o Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino. São tantos os interesses que são levados em consideração que é possível elencar uma extensa lista de habilidades a serem desenvolvidas. No entanto, a disciplina de empreendedorismo não é a única que pode possibilitar que os alunos desenvolvam as características que as referências citadas¹²⁴ venham a indicar, e mesmo que quisesse, não teria condições. Portanto, não cabe a ela tentar desenvolver todas as habilidades que possam ser elencadas. O que pode ser feito é procurar identificar, dentre os referenciais citados, as habilidades que são comuns para assim enfatizar o desenvolvimento das que são semelhantes, cuidando, contudo, para não se listar uma ampla relação de habilidades que inviabilizaria e tornaria utópico o desenvolvimento delas. Outra atenção que se deve ter e que influencia tanto as propostas educacionais, quanto as necessidades e exigências do mercado de trabalho, é a realidade contextual onde estão localizados os cursos e seus estudantes, que muda bastante conforme a região, o estado, a cidade, o bairro em que estão situados. São fatores de âmbitos sociais, políticos, econômicos, culturais e naturais que acabam impactando nos referenciais de onde se procura selecionar as habilidades empreendedoras. Em virtude dos cenários diversificados e repletos de múltiplas interferências, se evita esboçar uma sugestão de habilidades e comportamentos empreendedores a serem desenvolvidos pelos alunos.

¹²³ Conforme pesquisa de Marília Ansarah o bacharel em turismo pode trabalhar em vários segmentos do mercado como: hospedagem, transportes, agenciamentos, alimentação, lazer, eventos, hospitalidade, órgãos oficiais, consultorias, marketing, magistério, pesquisas, entre outros ramos de conhecimento humano (2002, p. 42).

¹²⁴ Os referenciais citados se relacionam a: disciplina de Empreendedorismo, as Diretrizes Curriculares do cursos de Turismo, o perfil exigido pelo mercado de trabalho turístico e o perfil encontrado no Projeto Político Pedagógico do curso.

6 OS ELEMENTOS DE CONVERGÊNCIA ENTRE A METODOLOGIA DE PROJETO E O EMPREENDEDORISMO

De acordo com a bibliografia consultada, a metodologia de projeto pode ser trabalhada dentro de uma disciplina específica¹²⁵. Também é possível fazer uso da mesma em um semestre letivo, de forma que todas as disciplinas estejam essencialmente envolvidas nos projetos dos alunos. Outra opção é organizar todo o currículo acadêmico do curso fazendo uso desta metodologia.

Pelos desafios, mudanças e exigências que a utilização da metodologia de projeto demanda à instituição de ensino, aos professores e também aos educandos, inicialmente é mais prudente sugerir a utilização desta metodologia em uma disciplina específica, sem esquecer de levar em conta, para este propósito, as recomendações colocadas no subcapítulo 4.7¹²⁶.

Fazendo uma analogia com o vocabulário teatral, o curso de Turismo pode ser entendido como a casa de teatro onde a peça é apresentada, e a disciplina de Empreendedorismo configura-se como o cenário do espetáculo. A metodologia de projeto seria a trama da peça e, por sua vez, a principal responsável para que os atores, representados pelos alunos, consigam desempenhar seus papéis da melhor forma possível, ou seja, que desenvolvam habilidades e comportamentos empreendedores.

Seguindo a analogia estabelecida, ao iniciar este trabalho pela apresentação da trama (metodologia de projeto), pode-se vislumbrar, de posse do conhecimento desta e posteriormente com a leitura dos capítulos subseqüentes, a viabilidade de os atores (alunos do curso de Turismo) virem a desenvolver seus papéis (habilidades e comportamentos empreendedores) dentro do cenário especificado (disciplina de empreendedorismo). Além de apresentar algumas características a serem desenvolvidas pelos atores (características empreendedoras), também foi abordada a configuração do cenário elaborado pelo cenógrafo (o professor). Está se falando que o cenário foi montado com base na trama e visando oferecer condições para que os atores (alunos) tenham condições de desempenhar seus papéis, isto é,

¹²⁵ No Ensino Superior, nas poucas experiências da utilização da metodologia de projeto, predominou a ocorrência do uso a partir de uma única disciplina, ainda que outras disciplinas do curso tenham colaborado com os projetos.

¹²⁶ Subcapítulo que tratou das dificuldades e das críticas que são feitas à metodologia de projeto, no qual também se ofereceu algumas sugestões para lidar com as dificuldades que podem ocorrer ao optar por fazer uso desta metodologia.

sonhar, desenvolver e utilizar determinadas características para que possam realizar com sucesso o sonho, sendo este voltado a algum problema social. Trata-se, portanto, de um cenário idêntico à realidade, com toda sua complexidade, diversidade de paisagens, de pessoas e também em constante transformação.

Neste momento de integração da **metodologia de projeto** com o **empreendedorismo**, esta analogia pretendeu reforçar e também situar o papel destes dois objetos de estudo, nesta pesquisa, e de seus elementos complementares, como o curso de turismo e outros temas presentes dentro do empreendedorismo.

O que até aqui foi explorado, nesta pesquisa, foi no sentido de oferecer informações sobre a metodologia de projeto e sobre o empreendedorismo, no intuito de verificar a correspondência da utilização da referida metodologia para que os alunos, do curso Superior de Turismo¹²⁷, desenvolvam habilidades e comportamentos empreendedores dentro da disciplina de empreendedorismo. Tal propósito, que já pôde ser vislumbrado com a leitura dos capítulos anteriores, mas de forma separada, agora será explorado concomitantemente e mais objetivamente.

Ao compilar algumas palavras intrínsecas ao ato de projetar, pode-se destacar: ação, concretização, realização, idéias, sonhos, desejos, necessidades, anseios, futuro, entre outras. Selecionando algumas dessas palavras e valendo do entendimento dos autores utilizados neste trabalho, é possível dizer que a pessoa que projeta, parte de um sonho que, por sua vez, vai implicar numerosas ações para que este possa ser realizado. Semelhante entendimento foi apresentado sobre a concepção referencial de empreendedor desta pesquisa, que diz ser o empreendedor aquele que sonha e busca transformar seu sonho em realidade. Colocando as principais palavras ressaltadas destes dois entendimentos em um mesmo plano, conforme o quadro 20, se visualiza a similaridade do percurso a ser trilhado pela pessoa que projeta e por quem se comporta como um empreendedor, ou seja, desde o nascedouro até a etapa final de ambas situações. Conseqüentemente, também é conferido, uma compatibilidade entre as concepções.

¹²⁷ Não são todos os cursos Superiores de Turismo em que consta, de forma obrigatória ou eletiva, a disciplina de empreendedorismo. No estado do Rio Grande do Sul, dentre as 16 instituições de Ensino Superior que oferecem o curso de graduação em Turismo, seja ele de bacharelado ou tecnólogo, conforme consulta na internet ocorrida em 03/06/2008 no site de cada instituição, 9 delas (CESF, Faccat, FACEBG, Feevale, PUC-RS, UCPel, Unilasalle, Univates e UPF) têm na grade curricular do curso de Turismo a disciplina de empreendedorismo.

	Nascedouro	Exigência	Objetivo
Projetar/Empreendedor =	sonhar	ação	realizar o sonho

Quadro 20: Similaridade entre o sujeito que projeta e o empreendedor

Fonte: elaborado pelo autor.

Logicamente que, inerente à idéia de projetar, estão presentes outras maneiras de se originar um projeto, da mesma forma que se pode explorar outras exigências intrínsecas à ação de projetar. Por outro lado, é perfeitamente aceitável optar por algumas palavras, como as que foram utilizadas para designar o ato de projetar.

O que fica evidente com a análise comparativa feita é a compatibilidade da ação de projetar, derivada da palavra “projeto”, da qual a metodologia estudada nesta pesquisa toma como nome e conseqüentemente se vale da sua apreensão para caracterizar a proposta educativa, com a concepção da palavra empreendedor, mais especificamente do conceito tomado como referência neste trabalho.

Outras análises comparativas, as quais se detêm ainda nos elementos constitutivos da metodologia de projeto e nas características do empreendedorismo, evidenciam a correspondência existente. Conforme foi visto, a atividade de fazer projetos é natural do ser humano e por isso foi também identificada como uma característica verdadeiramente humana, pois se entende que só o homem é capaz de projetar e de realizar o que projetou. Enquanto que empreender, igualmente, trata exclusivamente de uma ação humana e segundo alguns autores, o espírito empreendedor é uma característica comum a todos, razão pela qual é inerente à espécie humana, mas precisa ser despertada, isto é desenvolvida. Caso contrário, como diz, de forma figurada, Souza Neto “ ‘morre na casca’, mesmo tendo perfil para empreender” (2003, p. 44). Por conseguinte, só o homem é apto para empreender.

Tanto o ato de projetar como o de empreender, além de terem semelhantes fatores impulsionadores como, por exemplo, sonhos, desejos, vontades, referem-se ao futuro. É essa visão de futuro que possibilita à pessoa que projeta e ao indivíduo que empreende um direcionamento e orienta as ações necessárias para a realização do propósito originado, seja no sonho, seja no desejo do indivíduo.

Uma significativa e talvez a mais importante de todas as paridades diz respeito à palavra **ação**. Sem ação não é possível realizar projetos e muito menos se tornar empreendedor, portanto a referida palavra sempre estará presente quando se falar de ambas as situações. Vale dizer também, segundo Dolabela (2003a, p. 80), que “empreender é buscar, é uma ação, não é chegar”, assim como Cortesão et

al. (2002) diz que só quando passam a agir é que os indivíduos podem se considerar realizando um projeto, o que significa entender, que na ausência de ação, não se concebe a atividade de realizar projetos, e nem de empreender. Deste entendimento é que se pontuou que não existem projetos desligados da ação e que empreender tem natureza prática incontestável, pois é da ação que nasce o saber empreender.

Falando diretamente agora na metodologia de projeto, esta foi apontada como uma prática pedagógica comprometida com a ação, em que se valoriza o aprender fazendo. Também na educação empreendedora a indução à prática, à ação, é o ponto chave para que o aluno desenvolva comportamentos e habilidades empreendedoras, razão pela qual o foco desta é dado na aprendizagem ativa do aluno. Nas conclusões do estudo de Pires esta correlação aparece muito bem explicitada.

Este estudo mostrou que a técnica principal usada nos cursos de formação empreendedora é a do aprender fazendo, o que levou a considerar a possibilidade de ser essa a razão para a adoção da Pedagogia/Metodologia de Projetos como ferramenta pedagógica da Educação Empreendedora (PIRES, 2006, p. 165).

Mas as semelhanças não param por aí, e em outras pesquisas também se percebe a ligação que fazem entre os trabalhos por projetos e o empreendedorismo. Segundo Martins et al.,

a proposta do trabalho por projetos está vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado, essa característica remete para o enfoque empreendedor, não apenas no sentido restrito de montar um negócio próprio, mas, acima de tudo, na acepção de possibilitar ao aluno localizar-se e empreender-se a si próprio, na economia e na sociedade em permanente transformação (2001, p. 2).

Pode-se vincular ao conhecimento global, enfoque educacional destacado na metodologia de projeto e pertinente também numa formação empreendedora, outros elementos educacionais que são valorizados em comum como, a importância da contextualização dos conteúdos, de levar em conta o que acontece fora da sala de aula, isto é, de extrapolar os muros da escola promovendo assim o contato direto

dos alunos com a realidade, de procurar levar os educandos a aprender a resolver problemas, a questionar e não aceitar determinismos, e acreditar que realizações são possíveis, o que os tornam mais confiantes de que são capazes de intervir na realidade para transformá-la.

Aprender a concretizar parcerias, trabalhar em equipe, transformar idéias em realidade, como também, desenvolver outras habilidades e ainda, através do incentivo à auto-avaliação, levar o educando a se conhecer melhor, são outros pontos para os quais convergem a metodologia de projeto e uma educação empreendedora, sendo que ambas também buscam uma aprendizagem significativa para o aluno na qual este se torna o principal responsável pelo seu aprendizado.

É importante frisar que, ao partir da concepção de empreendedor que este trabalho utilizou como modelo, juntamente com o foco no social que foi dado à referida concepção, fundamentos estes sugeridos para a formação empreendedora na disciplina de empreendedorismo, acentuou-se ainda mais a aproximação que naturalmente existe entre a metodologia de projeto e o empreendedorismo. Isto porque o foco no empreendedorismo social orienta os educandos a atuarem na comunidade visando resolver ou amenizar um problema social, da mesma forma que a metodologia de projeto propõe que os educandos intervenham na realidade na tentativa de resolver um problema identificado por eles. Resgatando o que já foi dito neste trabalho, a ação de empreender também manifesta rebeldia, inconformismo, indignação diante das iniquidades sociais, mas acima de tudo, a crença na capacidade de melhorar a realidade e por isso, tem a ver com a modificação da realidade social de forma que se possa oferecer contribuições positivas à sociedade. E como foram frisadas no capítulo sobre a metodologia de projeto, estas são ações e objetivos que grande parte dos autores que estudam a metodologia em questão considera essenciais quando se trabalha com projetos, pois esta prática visa transformar a realidade e instigar os alunos a melhorarem a situação presente de uma determinada comunidade, ainda que se atinja apenas um problema específico.

Seja então empreendendo ou participando de projetos, os indivíduos estarão mobilizando habilidades, competências, conhecimentos, atitudes, energias em prol da realização de um sonho, de uma meta, de um objetivo e independente de qual for o propósito, ambas as ações trazem consigo uma dose de incerteza e manifestam riscos assumidos.

O fato é que, para os alunos desenvolverem habilidades e comportamentos empreendedores, é essencial haver uma situação que instigue os estudantes a agir, de modo que eles possam desenvolver as características empreendedoras. E de acordo com Dolabela, o sonho estruturante representa o principal elemento motivador capaz de conduzir os indivíduos a desenvolverem seu espírito empreendedor. Isto incita os professores a mobilizar e criar condições para que os alunos possam agir com base nos seus conhecimentos em busca da realização dos seus sonhos. Para isso é fundamental levar em conta os interesses dos estudantes, suas motivações, expectativas (ingredientes que podem ser extraídos a partir dos fatores impulsionadores do ato de empreender), condições essas fundamentais para que as ações dos alunos sejam significativas, o que permitirá aos alunos verem sentido nos seus comportamentos e nas suas atitudes. De certa forma, estas considerações tratam de preocupações que, igualmente, estão presentes desde os primórdios da metodologia de projeto, através das idéias de John Dewey, que propunha a educação pela ação, que dava importância aos interesses dos alunos, que entendia que esforço e disciplina são produtos do interesse, e neste sentido caberia ao professor facilitar e incentivar a aprendizagem ativa do aluno na qual a solução de um problema era a principal fonte de desafio e de desenvolvimento das habilidades dos alunos. Portanto, uma ação problemática era o ponto de partida da educação por projetos do qual o aprender fazendo, vivenciando, experimentado, tomando atitudes, era a principal forma pela qual os alunos aprendiam.

Verifica-se também que, na metodologia de projeto, o êxito ou a maior premiação para os alunos, além do fato de terem contribuído para melhorar algo no contexto social, está na possibilidade do desenvolvimento de várias habilidades e competências. Semelhantes recompensas se constatam quando se foca a formação empreendedora para ações sociais, lembrando que, mesmo visando resolver ou amenizar um problema social, da mesma forma se desenvolvem idênticas habilidades e comportamentos que estão presentes nos empreendedores privados.

O quadro 21 organiza de maneira simétrica algumas dimensões de ordem educacional que já foram destacadas neste capítulo, acrescentando outras, de maneira que se possa visualizar facilmente as convergências que existem entre a metodologia de projeto e uma educação empreendedora.

Dimensões	Metodologia de Projeto	Educação Empreendedora
Elementos mobilizadores	Sonhos, desejos, vontades, anseios, necessidades,...	Sonhos, desejos, vontades, anseios, necessidades,...
Objetivos	Aprender a resolver problemas, a transformar uma idéia em realidade; Desenvolver habilidades, competências, o espírito crítico-reflexivo, a cidadania; Proporcionar uma visão global da realidade	Criar condições para despertar as características empreendedoras e para o desenvolvimento de habilidades e comportamentos empreendedores
Aluno	Autônomo, protagonista, sujeito ativo na aprendizagem	Autônomo, protagonista, sujeito ativo na aprendizagem
Professor	Orientador, facilitador, parceiro do aluno, criador das condições para o desenvolvimento dos projetos	Orientador, facilitador e incentivador, criador das condições para a formação empreendedora
Prática pedagógica	Comprometida com a ação crítica, reflexiva e problematizadora	Comprometida com a ação Reflexiva e problematizadora
Currículo	Flexível, interdisciplinar	Flexível, interdisciplinar
Conteúdos	Não estão pré-determinados Derivam do problema/desafio,... a resolver	Derivam do problema/desafio,... a resolver, da natureza do sonho
Tempo e espaço escolar	Reorganização do tempo e dos espaços de aprendizagem	Reorganização dos espaços de aprendizagem
Conhecimento/aprendizagem	Contextualizado Significativo Aprendizagem ativa Ênfase na aprendizagem	Contextualizado Significativo Aprendizagem ativa Ênfase na aprendizagem
Avaliação	Processual, auto-avaliação	Processual, auto-avaliação
Êxito	Se verifica na concretização do projeto, no desenvolvimento de determinadas competências e na melhora produzida no contexto social	Se verifica na realização do sonho, no desenvolvimento do espírito empreendedor e nos impactos positivos trazidos a sociedade

Quadro 21: Comparações entre a metodologia de projeto e a educação empreendedora
Fonte: elaborado pelo autor.

Problematização, desenvolvimento e avaliação podem ser destacadas como as fases mais comuns presentes nos trabalhos por projetos e dentro delas ainda é possível encontrar outras sub-fases. E se forem organizados em fases os momentos presentes numa educação empreendedora, pode se constatar uma mesma lógica de passos que estão presentes na metodologia de projeto. Esta paridade pode ser observada no quadro 22, na qual foram selecionadas as sub-fases da metodologia de projeto que se equiparam às supostas fases da educação empreendedora, sendo que da forma em que as fases e sub-fases foram colocadas, é possível seguir a ordenação estabelecida para atingir os propósitos educacionais, sejam eles da metodologia de projeto ou da educação empreendedora.

Fases	Metodologia de Projeto	Educação Empreendedora
Início	Problematização, oportunidades, desafios	Sonho Identificação de oportunidade
Meio	Pesquisas Planejamento Execução Acompanhamento	Plano de negócios Pesquisas Implementação Monitoramento
Fim	Sistematização e avaliação do projeto e auto-avaliação	Avaliação do empreendimento e auto-avaliação

Quadro 22: Comparativos entre as fases da metodologia de projeto e a educação empreendedora
Fonte: adaptado de Pires (2006).

Em linhas gerais, é a idéia básica do projeto, isto é, a meta, o sonho, que determina e justifica as fases do projeto, sendo que estas exigem bastante organização, planejamento, o estabelecimento de metas intermediárias, articulação de objetivos parciais das ações para que a idéia inicial seja realizada com êxito. Este mesmo raciocínio também se aplica aos cuidados que o aluno pré-empendedor deve ter para obter sucesso nos seus empreendimentos. Como dizem Filion e Dolabela, “ser empreendedor é também saber definir projetos e realizá-los. Para isso, convém se habituar a dividir seus planos em etapas, que deverão ser realizados gradualmente, passo a passo” (2000c, p. 23). Portanto, dentro de uma lógica sistemática que manifesta o esboço de um possível roteiro a seguir em uma educação empreendedora, como a que está apresentada no quadro 22, mais uma vez se percebe a paridade que esta pesquisa vem demonstrando.

Com base nesta última constatação, mas levando em consideração também as anteriores manifestações que demonstram a equivalência da metodologia de projeto com a educação empreendedora, é presumível seguir unicamente as etapas presentes na metodologia de projeto (lado esquerdo do quadro 22) para se atingir os **objetivos** da formação empreendedora, que estão descritas no quadro 21. A seguinte colocação de Filion, oriunda da observação de diferentes experiências relacionadas ao desenvolvimento do potencial empreendedor na educação de jovens do ensino fundamental e médio, corrobora com esta constatação. Para Filion,

o importante, em todos os casos, era a capacidade de incluir, no sistema escolar, o hábito de conceber e implementar projetos. Trata-se de uma atividade fundamental hoje em dia para aqueles que pretendem se preparar para se integrar ao mercado de trabalho e em especial **para aprender a prática empreendedora** (2004, p. 11). [grifo do autor].

Sem receio de ser repetitivo, mas objetivando firmar o propósito deste capítulo, que, por sinal, é o ponto chave desta pesquisa, se buscam idéias já apresentadas por Moura e Barbosa e por Filion, das quais, as menções sobre o empreendedorismo e sobre o trabalho com projetos aparecem num mesmo contexto. Moura e Barbosa (2007) percebem que existe uma relação estreita entre o trabalho com projetos e uma formação ampla de competências entre as quais se destaca o estímulo ao empreendedorismo. E Filion (1999) diz que os empreendedores podem ser considerados como pessoas que definem projetos e que identificam o que precisam aprender para poder realizá-los.

Inéditas citações de autores referenciados neste trabalho ainda podem ser acrescentadas com semelhante intento demonstrado no parágrafo anterior. Desta vez, é proposto um exercício de simulação, cujo entendimento tem como pré-requisito o conhecimento sobre o que já foi explorado com relação aos dois principais objetos de estudo desta pesquisa. Tomando como exemplo duas citações de Leite e Santos, o que se propõe é que no primeiro exemplo se substitua a palavra **projectar** por **empreender** e no segundo exemplo se faça o mesmo com a palavra **projecto** por **empreendedor**.

1º exemplo: "Projectar é dar forma nova e mais ordenada as acções com uma finalidade desejada e previsível. É ligar sonho e imaginação sem fronteiras aos

condicionamentos do real” (LEITE, SANTOS, 2004, p. 7). Tal sentença e seus significados conferem com o que já foi visto sobre projetos. O ponto interessante é que, ao proceder de acordo com a simulação orientada, a mesma sentença também pode ser válida para descrever a ação de empreender, pois os elementos presentes na frase, assim como, a própria construção da mesma tem bastante afinidade quando está se falando na ação de empreender.

2º exemplo: “Ao integrar o desejo e a utopia, o projecto estimula o sonho e o empenhamento, a afirmação de expectativas, o ir além de si próprio” (LEITE, SANTOS, 2004, p. 4). Vale aqui o mesmo raciocínio feito no primeiro exemplo, no qual neste caso, ao trocar a palavra *projecto* por *empreendedor*, ainda que fuja da mesma classe gramatical, se percebe que a palavra *empreendedor* se encaixa perfeitamente na referida sentença, sem perder qualquer sentido do que se pode atribuir à figura do *empreendedor*.

O quadro 23 que será apresentado a seguir é procedente de várias características que apareceram citadas neste trabalho, sendo que todas elas foram retiradas unicamente dos capítulos¹²⁸ que trataram da metodologia de projeto. Isto quer dizer que o quadro 23 compilou as habilidades, competências, comportamentos, atitudes, que foram citadas pelos autores estudiosos desta metodologia, seja de forma pontual, ou no decorrer de um pensamento. Tomou-se o cuidado para extrair as características ditas como favoráveis a serem desenvolvidas pelos alunos que virão a ter uma experiência com a metodologia de projeto, assim como, aquelas confirmadas por professores que verificaram em sua prática docente, orientada pelo uso da respectiva metodologia, o desenvolvimento de certas características pelos alunos. Neste mesmo quadro 23, ao lado das 27 características identificadas, foram marcadas aquelas que também estiveram presentes em cada um dos seis estudos apresentados no subcapítulo 5.6. O objetivo desta demonstração é evidenciar que, mesmo não visando a uma formação empreendedora dos alunos, o fato de estes participarem de uma experiência com a metodologia de projeto, por si só, já proporciona o desenvolvimento de várias características empreendedoras. As características foram listadas seguindo a maior quantidade presente de cada uma delas em diferentes estudos, adotando assim uma ordem decrescente.

¹²⁸ Grande parte das características foram retiradas do capítulo 4.6.

	CARACTERÍSTICAS	Quadro 10	Quadro 11	Quadro 12	Quadro 13	Quadro 14	Quadro 16
1	Aceitar desafios/correr riscos	X	X	X	X	X	X
2	Independência/autonomia	X	X	X	X	X	
3	Liderança		X	X	X	X	X
4	Iniciativa	X			X	X	X
5	Otimismo		X	X	X	X	
6	Trabalho em equipe/cooperação/integração		X			X	X
7	Autoconfiança	X			X	X	
8	Planejamento/elaboração de cronogramas	X	X			X	
9	Criatividade				X	X	X
10	Inovação				X	X	X
11	Concretizar parcerias/rede de contato	X	X			X	
12	Busca de informação/investigação/pesquisa	X				X	
13	Tomada de decisão		X	X			
14	Responsabilidade					X	X
15	Comunicação					X	X
16	Argumentação/persuasão	X				X	
17	Autodisciplina					X	X
18	Capacidade de observação/percepção					X	X
19	Solidário				X		X
20	Organizado		X	X			
21	Pró-atividade					X	
22	Aprende a definir as direções da sua vida		X				
23	Senso crítico						X
24	Auto-avaliação					X	
25	Capacidade de síntese e análise					X	
26	Aprender a aprender				X		
27	Ético						X

Quadro 23: Características desenvolvidas pelos alunos mediante a utilização da metodologia de projeto

Fonte: elaborado pelo autor.

Ao apresentar estas 27 características, não significa que todas elas sejam desenvolvidas pelos alunos durante a experiência que tiverem com a metodologia de projeto. Mas o nível de desafio do problema a ser resolvido, a correta explicação da metodologia, de seus objetivos, da orientação, do *feedback*, entre outras responsabilidades do professor, juntamente com o tempo destinado para a realização do projeto e o engajamento dos alunos, influenciarão significativamente no número de características que os estudantes venham a desenvolver. Da mesma forma que não se pode limitar a estas 27 características como sendo as únicas passíveis de serem desenvolvidas.

Há que se dizer que três características, bastante enfatizadas pelos estudiosos da metodologia de projeto, não foram colocadas no quadro 23, pois elas não apareceram citadas diretamente em nenhum dos seis estudos¹²⁹. Elas são: capacidade de resolver problemas, de pesquisar e de fazer diagnóstico de situações. Por outro lado, de alguma forma, todas dizem respeito às habilidades desenvolvidas pelos empreendedores em sua jornada rumo à realização de seu sonho, ou estão intrinsecamente ligadas a alguma outra característica empreendedora. Lembrando também que as seis pesquisas não abrangem todas as possíveis características de serem identificadas nos empreendedores, pois muitas outras pesquisas também foram realizadas com esta finalidade. O professor Ray, por exemplo, entre as seis habilidades que constatou nos empreendedores, destacou a: resolução de problemas, a qual descreve que é

a habilidade de saber como utilizar sistematicamente operações mentais para encontrar respostas, enfrentar os desafios e superar obstáculos. Cabe ao empreendedor a tarefa de encontrar o melhor estilo que lhe proporcione a forma ideal de revolucionar e gerar soluções inovadoras (*apud*, MACEDO, 2003, p. 17).

Já a habilidade de pesquisar se trata de uma condição básica para o empreendedor elaborar o seu Plano de Negócio, e mesmo para aquele que não fizer uso desta ferramenta de gestão, também precisará buscar informações, colher dados, seja para identificar oportunidades, tomar decisões com segurança, para planejar com embasamento, visando assim obter sucesso na realização do seu empreendimento. E a habilidade de fazer diagnóstico está muito ligada à capacidade de percepção e observação, de ter pensamento analítico, habilidades que estão presentes entre as seis pesquisas que foram apresentadas no subcapítulo 5.6. Analisando essas três características que ficaram de fora do quadro 23, dentro da perspectiva empreendedora que foi destacada, torna-se plausível afirmar que todas aquelas que estão presentes nos capítulos deste trabalho concernentes à metodologia de projeto, fazem parte também do rol das habilidades e dos comportamentos empreendedores. Isto evidencia, mais uma vez, a viabilidade da utilização da metodologia de projeto para que os alunos desenvolvam habilidades e comportamentos empreendedores.

¹²⁹ Quadros 10, 11, 12, 13, 14 e 16 apresentados no subcapítulo 5.6.

Das 27 características apresentadas no quadro 23, apenas as últimas 7, correspondentes aos números 21, 22, 23, 24, 25, 26 e 27, estiveram presentes em apenas um dos estudos. O restante delas aparece em mais de uma pesquisa, manifestando assim que a maior quantidade das características listadas (74%) costuma estar presentes em diferentes pesquisas sobre os empreendedores, o que por sua vez, confirma a adequação da utilização da metodologia de projeto para que os alunos desenvolvam características empreendedoras. No entanto, entende-se que a partir do momento que se faça uso intencionalmente desta metodologia para que os alunos desenvolvam determinadas habilidades e comportamentos empreendedores, outras características podem ser desenvolvidas além destas 27 apresentadas. A própria maneira como é feito o procedimento de avaliação, dentro da metodologia de projeto, isto é, de forma contínua, gradual, qualitativa, apoiada ou não pelo uso do *portfólio*, e oferecendo tempo para o aluno refletir sobre seus passos, sobre os seus aprendizados, colabora bastante para que o educando desperte e desenvolva conscientemente as habilidades e os comportamentos empreendedores. Evidentemente que, para isso, o professor, responsável pela disciplina de empreendedorismo, precisa apresentar as características empreendedoras, de modo que os alunos tenham uma orientação sobre aquelas que se sugere que eles desenvolvam durante a realização dos projetos.

Diferentemente do programa Empretec e de outros que se baseiam na metodologia do CEFE¹³⁰, que trabalham essencialmente com um número fixo de comportamentos e habilidades a serem desenvolvidos pelos participantes, na disciplina de empreendedorismo pode-se apresentar várias características aos alunos e determinar um número mínimo a serem desenvolvidas, não havendo necessidade de especificá-las, isto é, de definir aquelas que seriam obrigatórias para a formação do aluno empreendedor.

O que será apresentado a seguir se trata de depoimentos de alunos e professores, de diferentes escolas e níveis de ensino, que tiveram uma experiência prática com a metodologia de projeto. Mais do que reforçar as habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos, através das narrações se oportuniza

¹³⁰ As características empreendedoras trabalhadas pelo método CEFE, seguem basicamente os estudos de David McClelland, e por sua vez, são muito semelhantes àquelas presentes no programa Empretec. A diferença basicamente é que no Empretec são listadas 4 características a mais. Elas são: Iniciativa, Independência, Persuasão e Correr Riscos Calculados. É muito provável que estas 4 características também sejam desenvolvidas pelos indivíduos participantes de programas que fazem uso da metodologia do CEFE, no entanto, de acordo com o livro de Pereyra et al.(2003), elas não aparecem mencionadas.

conhecer a “voz” dos protagonistas e não, unicamente, dos autores e pesquisadores da metodologia de projeto como até então predominou neste trabalho. Além de ser possível observar a citação do desenvolvimento de algumas características empreendedoras, através dos relatos, percebe-se, principalmente, a presença dos propósitos formativos das três abordagens (Sistêmica, Progressista e da Educação pela Pesquisa) que servem de fundamento para a metodologia de projeto.

Projeto: Alternativas Sustentáveis – realizado em 2002

Escola: Colégio Eng^o Juarez Wanderley - São José dos Campos –SP

Série: alunos da 2^a e 3^a série do ensino médio

Fonte: ACÚRIO, Marina R.B. (coord.); ANDRADE, Rosamaria C. (org). 2005.

Depoimentos de alunos

- “Somos constantemente estimulados a pensar de maneira sistêmica, isto é, a ver que a realidade é construída por meio de diversas variáveis que se combinam para tal construção. Essa visão faz com que aquilo que se iniciou como um trabalho escolar se torne prática inerente ao nosso cotidiano, nós a realizamos com prazer e acreditamos que, ao deixarmos o colégio, ela não ficará perdida; ao contrário, estará eternamente presente em nossas vidas” Fábio Luiz Alves de Andrade, 2^a série. (p. 98).
- “Nosso ambiente escolar não é um espaço no qual cada um aprende e vive solitariamente. Ao longo de nossos estudos, passamos a perceber que sempre precisamos do outro e que este possui uma importância muito maior do que aparenta. As disciplinas se relacionam para resolver um problema matemático, necessito saber interpretar um enunciado; para entender as relações do homem com o ambiente, preciso compreender quais são suas necessidades – e isso nos ajuda a analisar tudo como algo interligado, dependente, que somado nos dará a verdadeira realidade. Além disso, aprendemos a utilizar nossa criatividade para resolver problemas, sem medo de não ser capaz” Paula Salles Gória, 2^a série (p. 99).
- “É magnífico conviver com idéias muitas vezes simples, mas que transformam sua realidade. Minha perspectiva de mundo enriqueceu-se demasiadamente com o projeto e fez acender aquela chama de revolução, a qual cresce a cada instante e não se pode conter. Luto para difundir e construir o que para mim representa mais que um ideal; representa a solução de problemas considerados crônicos” Jenifer Botossi, 2^a série. (p. 99).
- “Nunca me preocupei muito com o meio ambiente, mas, a partir dos trabalhos desenvolvidos na escola, minha percepção sistêmica do planeta foi aguçada. Agora faço meus próprios projetos para minimizar os danos à natureza” Bruna Gonçalves da Silva, 3^a série (p. 99).

- “O Alternativas Sustentáveis, na procura de soluções para diminuir a degradação ambiental na sociedade atual, forma em nós, alunos envolvidos, um profundo senso de responsabilidade e cidadania, o qual nos tornará profissionais e pessoas mais críticas e preocupadas com o meio em que vivemos. No projeto, desenvolvemos nossas habilidades e aprendemos a concretizar idéias que reduzem os impactos do atual padrão de consumo sobre os recursos naturais. Além disso, ficamos aptos a propor soluções viáveis aos problemas socioambientais que permeiam nossa sociedade” Viviane Cristina dos Santos, 2ª série (p. 100).
- “Participar do projeto de recuperação do Ribeirão Vidoca é mais do que um trabalho, é a realização de um sonho de mudar o pensamento da sociedade e ajudar a natureza através das minhas atitudes. É uma atividade muito gratificante e proporciona não só o alcance de nossos objetivos, como também o nosso crescimento, tanto em relação ao conhecimento acadêmico quanto ao crescimento social, adquirindo sabedoria e experiência de vida” Lívia Regina Brandeburski, 3ª série (p. 101).
- “O que parecia ser mais um trabalho de escola apresentou-se aos meus olhos como uma nova perspectiva de planejamento, realizações, metas, etc. Todos os objetivos, embora parcialmente atingidos através do trabalho teórico desenvolvido, realçam a dinamicidade que há nas relações cotidianas e nas ações de cunho sustentável. Crescem em meu espírito cidadão uma razão consciente e uma emoção mobilizadora em que, no enlace desses elementos paradoxos, cria-se uma nova concepção sistêmica diante de um mundo mecanicista eficientemente influenciador” Ângela Tavares de Paiva, 3ª série (p. 101).
- “Estar participando do reflorestamento do Ribeirão Vidoca é extremamente gratificante, pois é um trabalho que está desenvolvendo-me e fazendo-me descobrir minhas habilidades” Aline Bernardes Moreira, 3ª série (p. 102).

Depoimento de professor

- “A participação como professor deste projeto é muito gratificante, pois a dimensão ‘conteudista’ é extrapolada. O aluno se apropria do conhecimento para cooperar com outras pessoas, criando possibilidades de melhoria de vida, garantindo a sustentabilidade do planeta” Wellington Nunes Souza (p. 98).

Projeto: Parlamento de Jovens: Solidariedade e tolerância entre os jovens

Série: alunos dos últimos anos escolares com idades entre 15 e 18 anos

Fonte: CORTESÃO, L; LEITE, C; PACHECO, J. 2002.

Depoimento de alunos

- “A maior parte das vezes ficamos quietos perante o que está mal, mas em conjunto temos vontade de agir” (p. 73).
- “Sentimos como está nas nossas mãos mudar tanta coisa” (p. 73).

- “Descobrimos uma realidade que desconhecíamos e que nos chocou” (p. 73).

Depoimento de professor

- “Interagiram os saberes adquiridos com as análises críticas realizadas, o que os levou a questionarem as suas atitudes” (p. 73).

Projeto: Rio Tamanduateí – realizado de 1997 a 2000

Escola: Centro Paula de Souza - Instituição do governo do Estado de São Paulo que administra escolas técnicas

Fonte: RISSO, Antônio Luís, 2005.

Depoimento da professora Doroti Q K Toyahara

- “Podemos verificar, nos resultados apresentados, o entrosamento do estudante nas questões que envolviam o enfrentamento de situações-problema; a vivência dos saber-fazer relacionados, tanto com o conhecimento como com a tecnologia e com os problemas sociais; também uma reflexão sobre a preservação do meio e valores como ser cidadão, ser responsável, ser cooperativo e ser justo” (p. 79).

Depoimento da professora Julia Falivene Alves (coordenadora geral dos projetos no Centro Paula de Souza)

- “podemos dizer que esses professores e alunos, além de estarem criando condições para a implementação da pesquisa, estão eles mesmos exercitando suas competências como pesquisadores e também na área do planejamento, da gestão, da comunicação, da articulação de grupos, das ações de solidariedade etc., aprimorando-se como profissionais ou futuros profissionais e cidadãos cooperativos, críticos, criativos e **empreendedores...**” Julia Falivene Alves (p. 82). [grifo do autor]. - Professora responsável por disciplina e coordenadora geral dos projetos no Centro Paula de Souza

Depoimentos de alunos da Escola Técnica Estadual Presidente Vargas - SP

- “A minha visão de mundo foi, além de modificada, ampliada. Através das oportunidades e conhecimentos adquiridos, pude aprender a mudar o ângulo de que vejo o mundo, tanto para as coisas que devemos melhorar, como fome, miséria etc. quanto para as coisas boas, como a ajuda a assistência ao próximo e a união entre as pessoas. Assim, desse ângulo, o projeto acordou-me para um mundo que sempre esteve aqui, mas que nunca parei para pensar” V.S.T. (p. 83). - aluno da 1ª série
- “Até ai eu não tinha praticado essa metodologia, mas com o trabalho fui obrigada a me lançar e correr atrás de tudo o que precisava, e não esperando

aquilo que invariavelmente seria ditado ou escrito em lousa pelo professor, como acontece com a matéria normal” R.R.M.D (p. 83). – aluno da 2ª série

Depoimento do aluno Escola Técnica Estadual Dr. Adail Nunes da Silva - SP

- “Trabalhar no projeto me mostrou o como é importante pararmos para observar as coisas corriqueiras do nosso dia-a-dia que passam despercebidas, que as coisas não ocorrem em torno de uma só cidade, que na elaboração de alguns produtos, muitas pessoas e lugares estão envolvidos, e que certos hábitos e atitudes não são eternos, as pessoas mudam e conseqüentemente seus pensamentos, ideologias e hábitos também” A.R.F (p. 83). - aluno da 2ª série

Por fim, se apresentam indicações e exemplos reais de temas de projetos que podem ser feitos e que foram desenvolvidos a partir da metodologia em questão. A idéia com isso é demonstrar, o que provavelmente o leitor já tenha percebido, as diversas possibilidades de temas que podem ser trabalhados a partir da metodologia de projeto. Lembrando sempre que os temas devem ser do interesse dos alunos e que estes estejam vinculados à realidade da comunidade em que estudam, em que moram, que por sinal, se diferencia bastante de lugar para lugar.

- “O projeto pode priorizar, por exemplo, o reflorestamento de áreas públicas, trabalhos de jardinagens, calçamento de ruas, formação de quintais (plantas mais adequadas, planejamento do espaço), etc. A importância imediata de tal projeto para a comunidade reside na elevação da qualidade de vida. O paisagismo traz benefícios diretos no âmbito da saúde, sobretudo no combate às doenças transmissíveis por mosquitos, torna mais agradável o ambiente e menos desumana a cidade. Mesmo no contexto econômico temos ganho, postos que cidades atrativas acabam atraindo não apenas moradores, mas também investimentos. Do lado do aluno, o projeto, por dar visibilidade à ação, torna-se uma realização concreta da capacidade de ação do aluno, no exercício da cidadania, o que significa que o aluno passa a aprender a ser cidadão na prática e não apenas na teoria” (MAGALHÃES, 2004, p. 128).
- “Projetos sociais que diminuam a fome são prioridades nas cidades de países de terceiro mundo e a universidade não deve manter-se alheia a essas demandas. Do mesmo modo, projetos ligados à saúde pública, que podem ser desenvolvidos com a participação dos mais diferentes cursos, são de extrema importância para a economia do país. Alguns projetos exigem evidentemente a parceria de gestores públicos, mas outros, como por exemplo projetos que visem criar na comunidade hábitos de práticas de esporte, que interessariam diretamente aos cursos de Educação Física, são de execução relativamente simples e barata e podem contribuir efetivamente

para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos” (MAGALHÃES, 2004, p. 132).

- “Projetos envolvendo frentes de produção em comunidades carentes têm amplo alcance no combate à violência e na melhoria da qualidade de vida, com a promoção de feiras, mercados, enfim, são uma atividade lucrativa (e, mais do que uma atividade, uma esperança) para os excluídos pela globalização. Propiciam, assim, uma sociedade menos tensa em suas relações sociais e portanto mais próxima da igualdade” (MAGALHÃES, 2004, p. 132).
- “Há também uma infinidade de projetos voltados para questões de interesse social tais como: preservação do meio ambiente (educação ambiental), conservação e uso de energia, formação do conceito de cidadania, desenvolvimento sustentado etc.” (MOURA e BARBOSA, 2007, p. 23).
- “Que problemas estariam afligindo a comunidade e para os quais poderíamos encontrar soluções? Essas foram algumas perguntas que nortearam a primeira discussão entre o grupo e, através das quais, depois de inúmeras reflexões e argumentações, os estudantes decidiram consensualmente por despoluir o Ribeiro Vidoca (afluente do Rio Paraíba do Sul que corta a cidade de São José dos Campos) [...] A proposta de despoluir o Ribeiro Vidoca, aos nossos olhos, era extremamente ousada, principalmente em se tratando de um projeto de adolescentes de 15 anos. No entanto, por mais que nossa perspectiva de realidade nos tornasse descrentes do alcance dos objetivos finais, incentivamos a meta dos alunos” (ACÚRIO e ANDRADE, 2005, p. 63).
- “Um dos projetos, iniciado no ano de 2004, foi idealizado por duas alunas que apresentaram a proposta de ampliar a arborização urbana da cidade de São José dos Campos. Mais uma proposta ousada que foi incentivada pela escola. [...] Marcamos juntos uma visita à Secretaria de Meio Ambiente. [...] Explicamos nossos objetivos e fomos agraciados com uma proposta muito interessante: participar do projeto de arborização de um novo bairro – Jardim São José II – que estava sendo construído na cidade, criado em função em função do deslocamento de moradores de três favelas desapropriadas” (ACÚRIO e ANDRADE, 2005, p. 92).
- “Projeto Rua de Lazer: expressão usada para referir-se a um conjunto de atividades recreativas, artísticas e esportivas. A rua de lazer pode ser realizada no espaço da instituição, em via pública, praça ou local aberto. É um evento em que jovens, crianças, adultos e idosos participam das atividades de forma espontânea e descontraída, buscando a educação pelo e para o lazer. Visa despertar o interesse pelo lazer ativo e comunitário, criar espaços de solidariedade e cidadania na comunidade, proporcionar atividades esportivas, recreativas e artísticas à comunidade” (ACÚRIO e ANDRADE, 2005, p. 223).

- “Projeto: Os problemas relacionados ao lixo da comunidade. Tal problema identificado, segundo os alunos, os professores e a direção da escola São Jorge, dificultava até o bom funcionamento da escola que tinha o seu quintal constantemente poluído pelo lixo local, não havia fossas nas casas e muito menos coleta de lixo na comunidade. O desafio de trabalhar com o lixo na comunidade inteira superou as nossas expectativas: o problema não era apenas de ordem educacional, alcançava um grau de profundidade política e sócio ambiental” (CAVALCANTE, 2004, p. 183).
- “Projecto Fundação para o desenvolvimento da Zona Histórica do Porto: uma experiência de desenvolvimento local e sustentável. A partir da análise da problemática do desenvolvimento, na disciplina de IDES (Introdução ao Desenvolvimento Econômico e Social) foi nascendo, entre alunos e professora da disciplina, a idéia de fazer um estudo de caso, uma investigação sobre uma experiência concreta de desenvolvimento de uma zona degradada da cidade do Porto, que proporciona-se aos alunos um contato directo com a realidade envolvente” (QUEIRÓS, IRENE in CORTESÃO et al, 2002, p. 79).

Foram deixadas por último duas importantes considerações que atingem um dos objetivos desta pesquisa e que, portanto, vem encerrar este capítulo, confirmando e ratificando toda construção teórica desenvolvida até aqui. A primeira citação trata de um relato que demonstra como, até um simples projeto executados pelos alunos é capaz de favorecer o desenvolvimento de ações empreendedoras.

Os alunos de uma classe deviam escolher um projeto capaz de provocar um impacto em seu meio. Os jovens decidiram plantar 100 árvores num parque do seu município. Eles mesmos ficaram incumbidos de coordenar todas as ações junto às autoridades municipais para a realização do projeto. Foi possível constatar o impacto dessa experiência no desenvolvimento da confiança em si, no desembaraço, na liderança e no *'knowhow'* quanto a concepção e a implementação da gestão de um projeto. E, como se sabe, aprendizagem da gestão de projetos requer, primordialmente, ações empreendedoras (FILION, 2004, p. 10).

A segunda citação toca mais especificamente na questão do favorecimento ao desenvolvimento de habilidades e de mudanças de comportamentos que a prática da metodologia de projeto proporciona aos seus protagonistas. Segundo Martins,

a concepção de pedagogia investigativa que corresponde ao ensino por projetos na escola tem sido destinada a levar os alunos não só a buscar informações, mas também a adquirir habilidades, mudar comportamentos, a ver coisas de maneiras diferente, a construir seu conhecimento de forma prazerosa e transformadora, pela constante integração, cooperação e criatividade, tendo em vista a construção do cidadão competente e produtivo (*apud* BEHRENS, 2006, p.47).

7 O PERFIL E AS COMPETÊNCIAS DO BACHAREL EM TURISMO

7.1 O surgimento e o constante desenvolvimento dos cursos Superiores de Turismo no Brasil

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases - LDB, a educação superior é ministrada nas Instituições de Ensino Superior – IES, públicas ou privadas, e abrange os cursos de graduação (formação de profissionais: bacharelado e tecnólogo), pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), *lato sensu* (especialização e aperfeiçoamento), extensão¹³¹ e seqüenciais¹³².

Os cursos de graduação em Turismo podem conferir títulos de bacharel¹³³ ou tecnólogo¹³⁴ conforme o tempo de duração, de dois a cinco anos.

O curso de Bacharelado em Turismo será oferecido aos candidatos que tenham concluído o ensino médio, permitindo-lhes a continuidade dos estudos nos cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Terá como finalidade o preparo das pessoas para atuarem no planejamento, gestão, pesquisa e docência da área de turismo, tendo como foco o turismo como fenômeno econômico e social.

O curso de Tecnologia em Turismo será oferecido aos candidatos que tenham concluído o ensino médio e terá como finalidade o preparo de pessoas para atuarem no mercado de turismo, tendo como foco principal a prestação dos serviços de atendimento ao turista e a operacionalização de equipamentos turísticos (ANSARAH, 2002, p. 52).

Estas referências, regulamentadas pelo MEC - Ministério da Educação e Cultura -, foram postadas para que o leitor tenha uma percepção básica dos âmbitos em que se encontra a educação superior em Turismo. Pode-se acrescentar ainda que o MEC, ministério de onde partem as orientações formais sobre os cursos

¹³¹ Curso de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino art. 44, IV, Lei nº 9.394/1996 (www.mec.gov.br/sesu).

¹³² Cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente. Não são uma graduação, mas voltados para quem pretende obter qualificações profissionais específicas em curto período de tempo art. 44, I, Lei nº 9.394/1996 (www.mec.gov.br/sesu).

¹³³ Os cursos de bacharelado são cursos regulares e regulados pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação, visando a formar profissionais para o mercado e empreendedores em determinadas áreas, com carga horária mínima de 2.400 horas. Esses cursos procuram equilibrar a teoria com a prática, com formação humanística e desenvolvendo a iniciação científica em pesquisa (ANSARAH, 2002, p. 80).

¹³⁴ Os tecnólogos são cursos de formação tecnológica que envolvem cursos superiores regulares inseridos no ensino profissionalizante, necessitando de reconhecimento da Secretaria Estadual de Ensino Médio e Tecnológico – Semtec, com carga horária mínima de 1.600 horas (ANSARAH, 2002, p. 80).

superiores no Brasil, reúne secretarias especiais, com destaque para a SESu – Secretaria de Ensino Superior - que é responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política nacional de educação superior.

O primeiro curso superior de turismo não é tão recente, pois surgiu há quase quarenta anos, a partir do Parecer nº 35/71 do Ministério da Educação, feito pelo relator Conselheiro Roberto Siqueira Santos e aprovado em 28 de janeiro de 1971. Esse Parecer deu base à Resolução s/nº de 28/1/1971, do Conselho Federal de Educação, que fixou o conteúdo mínimo e a duração do curso (ANSARAH, 2002).

O primeiro curso universitário de turismo no país, de acordo com Rejowski (1996), não surgiu na forma de uma disciplina dentro de cursos preexistentes, tais como economia, geografia ou administração, e tampouco como uma extensão de outros cursos como, administração hoteleira, ocasiões estas em que surgiram os cursos de Turismo na Europa ocidental e na América do Norte. Foi uma instituição particular, a Faculdade de Turismo do Morumbi (atual Universidade Anhembi Morumbi), localizada na cidade de São Paulo, que abriu, com autonomia própria e por iniciativa isolada de seus fundadores, o primeiro curso no Brasil em 1971. Conforme o depoimento colhido por Caturegli, a idéia do primeiro curso surgiu assim:

[...] fizemos uma pesquisa para verificar o interesse que um curso técnico de turismo despertaria. O resultado foi o de que havia um enorme contingente de interessados, mas todos já haviam terminado o curso colegial. Havia, também, a explosão de cursos novos, as mulheres estavam voltando aos bancos universitários, após terem criados os filhos etc. Foi nesse momento que tivemos a idéia de um curso superior de turismo, após perceber que o público tinha interesse nesse nível (*apud* Rejowski, 1996, p. 62).

Naquela época, em 1971, viva-se a ditadura militar. Sob o governo dos militares, conforme Trigo (1998, p. 221), “esperava-se dos cursos superiores um certo pragmatismo, o aumento do número de vagas e a formação sistemática de profissionais de alto nível para o mercado de trabalho”. Pode-se complementar dizendo que durante o regime militar eram “bem-vistos aqueles cursos que promovam o avanço tecnológico, uma visão otimista do momento político, a

esperança no sucesso do modelo econômico e uma visão superficial do funcionamento da sociedade” (BARRETTO, M. et al., 2004, p. 54). Esta era, portanto a realidade política que influenciava os ditames para a criação do primeiro e dos subseqüentes cursos de Turismo que surgiram na década de 1970.

Domingo Hernandez Peña foi quem elaborou o primeiro currículo do curso, o qual tomou como base os currículos das escolas européias e os adaptou à realidade brasileira (TRIGO, 1998).

Os cursos desta área que apareceram na década de 1970 concentraram-se nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Somados à faculdade de Hotelaria, nessa década foram criados um total de dez cursos. A procura pelo curso nos cinco primeiros anos foi muito grande, especialmente em São Paulo, fato que fez com que fossem criados outros cursos nesta cidade pelos novos empresários da educação, que começaram a ver a educação como um bom negócio (TRIGO, 1998).

Destaca-se que no ano de 1978, a Embratur, então Empresa Brasileira de Turismo (hoje Instituto Brasileiro de Turismo) solicitou à Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP) que discutisse a estrutura curricular dos cursos de Turismo junto com os outros cursos da mesma área existentes no país. A ECA organizou então um seminário sobre o tema que resultou na geração de duas vertentes. A primeira defendia uma linha filosófica do turismo, voltada à pesquisa e ao planejamento. A segunda, defendia um conjunto de disciplinas voltadas para o mercado de trabalho. Destas vertentes surgiram as demais estruturas curriculares dos diversos cursos no Brasil (ANSARAH, 2002). Conseqüentemente, também foram diferentes as concepções de turismo que influenciaram o estudo do turismo nas instituições de ensino. Falando a esse respeito, Barretto et al. (2004, p. 79) diz que “é preciso estabelecer suas bases conceituais, pois delas dependerá toda a organização da grade curricular e das práticas de ensino que deverão ser implementadas no processo pedagógico do curso”.

Muito embora o turismo disponha de várias concepções oriundas de autores de distintas áreas do conhecimento, para acompanhar a bi-divisão estabelecida, também estão sendo apresentadas duas concepções de turismo que orientaram as propostas pedagógicas das instituições superiores de ensino. Em realidade, o que se fez foi pegar duas concepções que se aproximam, cada uma delas, das vertentes

citadas, não sendo propriamente as mesmas que nortearam as propostas pedagógicas dos cursos.

Margarita Barretto (1995), (2004) entende que o turismo é um fenômeno social complexo e diversificado, que consiste no deslocamento voluntário de pessoas do seu local de residência para outro, que se realiza dentro do tempo livre das pessoas e que não deve ter nenhuma finalidade lucrativa. A partir daí, deve-se estudar o turismo como um fenômeno social complexo que tem múltiplos atores e múltiplos olhares a pesquisá-lo. Trata-se, portanto, de uma concepção que se aproxima da primeira vertente destacada. A segunda concepção escolhida vem do órgão oficial do turismo mundial, a Organização Mundial do Turismo – OMT, a qual no ano de 1994 apontou que “O turismo compreende as atividades que realizam as pessoas durante suas viagens e estadas em lugares diferentes ao seu entorno habitual, por um período consecutivo inferior a um ano, com finalidade de lazer, negócios ou outras” (OMT, 2001, p. 38). Esta é uma definição que privilegia as atividades oriundas das viagens que, de certa forma, dá ênfase na relação cliente-consumo que ocorre durante o processo da viagem. Desta forma, o turismo acaba representando um conjunto de atividades produtivas que envolvem questões econômicas, comerciais e de prestações de serviços e que, por sua vez, vão ao encontro da segunda vertente, que é mais voltada ao mercado de trabalho.

A década de 1980 foi marcada pela estagnação de oferta dos cursos em virtude dos problemas econômicos do país. Já na década de 1990, multiplicaram-se no Brasil os cursos superiores em Turismo. Um estudo realizado por Teixeira (2001) aponta que, em dez anos o número de cursos em nível superior de Turismo cresceu 900%, nos quais mais de 90% foram ofertados por instituições privadas. Entretanto, como menciona Reis, “o aumento numérico nem sempre foi acompanhado por aumento na qualidade dos cursos” (2003, p. 140). Este fato representa um dos grandes e atuais desafios para as instituições de ensino superior, isto é, equilibrar a questão da quantidade *versus* qualidade.

Como relata Fornari (2006, p. 40), “o ensino superior em turismo no Brasil passou por várias e significativas modificações ao longo desses anos, não só para acompanhar o desenvolvimento da própria atividade turística, mas também para atender às necessidades do mercado de trabalho”, que desde a década de 1970, até os dias de hoje, manifesta estar carente de profissionais qualificados. Há que se dizer também que apesar dos cursos superiores em turismo serem reconhecidos

oficialmente pelos órgãos oficiais de educação, a profissão de turismólogo não é regulamentada. Alguns estudiosos da área como Trigo (2000), Ansarah (2002) atribuem essa questão pela ampla e complexa área que abrange o fenômeno do turismo, o que resulta na multiplicidade de possibilidades de atuação do turismólogo dificultando assim em colocá-lo em parâmetros profissionais restritivos.

Apesar de quase quatro décadas de criação, o curso de Turismo ainda encontra-se, conforme Ansarah (2002), em plena fase de desenvolvimento. E com passar do tempo, os cursos superiores de Turismo vêm inserindo, timidamente, novas propostas curriculares, utilizando diferentes métodos de ensino e acrescentando, seja em forma de conteúdo a ser trabalhado numa disciplina, e também como matéria específica, o estudo sobre o empreendedorismo.

No decorrer deste sétimo capítulo, percebe-se que a partir da lei das Diretrizes Curriculares Nacionais, abre-se caminho para inovações que facilitam as práticas inovadoras dos educadores, como também, valorizam-se uma série de habilidades e competências bastante idênticas às que foram identificadas nos indivíduos empreendedores.

De uma forma geral, segundo Ansarah, “a educação superior em turismo deve proporcionar um conjunto de ‘ferramentas’ para a interpretação e a evolução de novos conhecimentos, possibilitando ao aluno desenvolver sua capacidade evolutiva crítica” (2002, p. 19). Neste sentido, o desafio posto às instituições educacionais é direcionar os estudos para (ANSARAH, 2002, p. 21):

- a formação de recursos humanos para o mercado de trabalho;
- estimular e despertar a preocupação com a pesquisa e a investigação;
- fornecer maior embasamento cultural e humanístico;
- preparar os profissionais para novas tecnologias e novos equipamentos.

Se- tratam de preocupações que procuram abranger os interesses do mercado de trabalho, da academia¹³⁵, da sociedade e do próprio educando, o que se entende serem adequadas para se almejar no ensino superior. Esta é uma orientação que deve ser vista de forma equilibrada, de modo que se procure contrabalançar a trajetória de formação dos graduandos que, segundo vários autores como Ansarah (2002), Shiginov Neto (2002), Trigo (1998), esteve focada quase que

¹³⁵ Em realidade, não existe propriamente a academia do Turismo, mas, no geral, a palavra academia aparece em muitas obras para manifestar um suposto local onde estariam concentrados os principais mestres e doutores consagrados na área de Turismo sendo que, as idéias procedentes dos renomados especialistas são atribuídas à academia.

exclusivamente na preparação de profissionais para abastecer o mercado de trabalho. Apesar disso, conforme o trabalho de Caroline Gaio e Larissa Fernandes (2006) há pouca adequação entre o que é proposto nos cursos de Turismo e as reais necessidades do mercado de trabalho. Segundo as autoras,

parte da dificuldade em adequar a formação do profissional ao mercado reside no fato de que o turismo é caracterizado como uma atividade multidisciplinar, ou seja, depende de uma série de disciplinas e conhecimentos, que constituirão seu corpo teórico e sua prática, o que levou a uma sobrecarga nas matrizes curriculares dos cursos da área (GAIO C.; FERNANDES, L., 2006, p. 11).

Essa questão reflete o caráter interdisciplinar do turismo, cujos cursos apresentam várias disciplinas que se complementam, pois o turismo não constitui um corpo de conhecimento independente, mas por vezes, muitas grades curriculares deixam de ter consistência, o que acaba ocasionando a formação de um profissional sem profundidade em nenhuma das áreas do turismo, o que resulta em dificuldades na inserção ao mercado de trabalho.

Em termos de conhecimentos básicos a serem trabalhados nos cursos de Turismo, o professor Trigo, embora não tenha sido muito detalhista, veio ratificar, através do seu pensamento, o dinamismo dos conteúdos pertinentes ao campo do Turismo, ao escrever que “a educação para esses setores exige uma tríplice vertente de conhecimentos: cultura geral, representada pela formação humanística, habilidade de gestão e o conhecimento técnico específico” (2000, p. 248). E nesta mesma obra, numa outra oportunidade, este autor também disse que o “Turismo se aprende na escola e na prática, um campo não exclui o outro e ambos se complementam” (2000, p. 249), pensamento este que manifesta a importância de proporcionar uma educação teórica e prática, não dando assim, predominância de uma em detrimento a outra.

E um outro fator preponderante na educação em turismo, como escreve Ansarah, é o de “proporcionar a base para seus estudantes tornarem-se cidadãos bem informados e motivados que procuram soluções para os problemas da sociedade e aceitam suas responsabilidades sociais” (2002, p. 28). Neste sentido, continua Ansarah, é muito importante que os projetos pedagógicos dos cursos

contemplem e preparem os alunos para compreenderem a sociedade fazendo-os refletirem os fatos e dados, condicionando-os a julgarem e a intervirem quando oportuno, de forma solidária, justa e democrática (2002).

7.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61, incumbia ao Conselho Federal de Educação a fixação de currículos mínimos dos cursos de graduação válidos para todo o país. Os objetivos da fixação de um currículo mínimo implicavam na uniformização dos cursos em instituições diferentes, fixando inclusive disciplinas e carga horária, restringindo as possibilidades de inovação por parte da instituição.

Conforme visto anteriormente, foi a resolução s/nº de 28 de janeiro de 1971 que fixou o conteúdo e a duração do curso superior de turismo. O currículo estabelecido naquela ocasião vigorou até 1978, quando houve o já citado seminário organizado pela ECA, que acabou alterando novamente o currículo e a carga horária do curso e que ficou em vigor até 1997.

A lei nº 9.131, de 24/11/95, conferiu à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a atribuição da elaboração do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, que orienta os cursos de graduação para o envio das propostas pela Secretaria de Educação Superior do Ministério ao CNE¹³⁶, tal como viria a estabelecer o inciso VII do art. 9º da nova LDB sob a lei nº 9.394/96, que foi promulgada em 20 de dezembro de 1996, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e publicada no Diário Oficial da União em 23 de dezembro de 1996, estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No exercício daquela competência, a CNE/CES, em 3/12/97, aprovou o Parecer nº 776/97, objetivando servir de orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação, no qual estabeleceu que as DCN devem se constituir em orientações para a elaboração dos currículos; ser respeitadas por todas as IES; e assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes. Além disso, essas Diretrizes devem observar os seguintes princípios:

¹³⁶ Conselho Nacional de Educação.

1. *Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudo a serem ministradas;*
2. *Indicar os tópicos ou campos de estudos e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, os quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;*
3. *Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;*
4. *Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa a vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilidades diferenciadas em um mesmo programa;*
5. *Estimular práticas de estudos independentes, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;*
6. *Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;*
7. *Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária;*
8. *Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e discentes a cerca do desenvolvimento das atividades didáticas.*

Percebe-se que houve significativas alterações na educação superior, que, de Currículos Mínimos passou às Diretrizes Curriculares amplas, mais generalistas, com uma diversificação de percursos, e não tão especializadas e de trajetórias unificadas, como pretendiam os currículos mínimos, e que agora serão adequadas a cada curso, segundo as peculiaridades locais da região e dos alunos.

Visando sistematizar a estrutura curricular para os cursos de graduação, a SESu/MEC publicou o Edital nº 4/97, que convocou as Instituições de Ensino Superior para que, realizassem ampla discussão com a sociedade científica, ordens e associações profissionais, associações de classe, setor produtivo e outros setores envolvidos, encaminhassem propostas para a elaboração das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação, a serem sistematizadas pelas Comissões de Especialistas

de Ensino – CEE¹³⁷, de cada área. Conforme consta no Parecer CES/CNE nº 146/2002, deste procedimento resultaram ricas e ponderáveis contribuições da sociedade, das universidades, das faculdades, de organizações profissionais, de organizações docentes e discentes, enfim, da comunidade acadêmica e científica e da ampla participação dos setores públicos e privados. As sugestões apresentadas que, através das CEEs, resultaram em propostas, foram encaminhadas para a análise do Conselho Nacional de Educação. Tais propostas foram denominadas ‘Modelo de Enquadramento das Propostas de Diretrizes Curriculares’, e foram, posteriormente, submetidas à apreciação de consultores *ad hoc* em cada área de conhecimento. Neste modelo constam propostas para os cursos superiores de Turismo e Hotelaria, além do perfil profissional, competências e habilidades, duração do curso, estágios e conceituação de cursos de tecnologia e de bacharelado em turismo e hotelaria (ANSARAH, 2002).

No que consta no Parecer CNE/CES nº 67/2003, a intenção com essas mudanças era garantir a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições de ensino superior ao elaborarem suas propostas curriculares, por curso, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem.

Em 1998 foi elaborado por Ansarah o Manual de Orientação para Avaliação “*in loco*” das Condições de Autorização dos Cursos de Turismo e Hotelaria porque, até aquele momento, era o ‘Manual de Administração’ que era utilizado pelos consultores *ad hoc*, sendo que a área de Turismo e Hotelaria apresenta particularidades diferentes e tem corpo próprio em relação à área de Administração.

A comissão de especialistas em Turismo foi criada pelo CEE-Tur¹³⁸/SESu/MEC, Diário Oficial nº 1518, de 14/06/2000, tendo como primeiros membros os bacharéis doutores Luiz Gonzaga Godoi Trigo, Miguel Bahl e Mirian Rejowski. Em 2000, a Comissão de Especialistas em turismo revisou o Manual de Orientação para Avaliação “*in loco*” das Condições de Autorização dos Cursos de Turismo e Hotelaria. No ano seguinte, também foi feita uma revisão deste (ANSARAH, 2002).

¹³⁷ As Comissões de Especialistas de Ensino (CEEs) são constituídas por docentes de alto nível de formação acadêmica, com experiência profissional e reconhecida atuação no ensino de graduação, que assessoram a SESu na análise dos processos de autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições (SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B., 2002, p.36).

¹³⁸ CEETur: Comissão de Especialistas de Ensino de Turismo.

De acordo com o Manual de Orientação para Verificação “*IN LOCO*” das condições de reconhecimento dos cursos de Turismo e Hotelaria, no relatório fornecido pela IES/curso deve-se observar as justificativas que substanciam as habilitações dentre as habilidades a seguir (MEC - CEETur/SESu/MEC, 2001, p. 6):

- Comunicação e expressão: deverá ser capaz de estabelecer comunicação interpessoal, de se expressar corretamente nos documentos técnicos específicos e de interpretar a realidade;
- Raciocínio lógico, crítico e analítico: deverá ser capaz de operar com valores, formulações matemáticas, além de estabelecer relações formais causais entre fenômenos. O graduando deverá também ser capaz de expressar-se de modo crítico e criativo frente aos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- Visão sistêmica e estratégica: deverá demonstrar a compreensão do todo, de modo integrado e sistêmico, bem como suas relações com o ambiente externo;
- Criatividade e iniciativa: deverá ser capaz de propor e implementar modelos de gestão, inovar e demonstrar um espírito empreendedor;
- Negociação: deverá ser capaz de demonstrar atitudes flexíveis e de adaptação à terceiros e as situações diversas;
- Tomada de decisão: deverá ser capaz de influenciar o comportamento do grupo com empatia e equidade visando interesses interpessoais e institucionais;
- Trabalho em equipe: deverá ser capaz de atuar de forma interativa em prol de objetivos comuns e compreender a importância da complementaridade das ações coletivas.

De acordo com o que foi explicitado no subcapítulo 5.6, se reconhece facilmente que todas as habilidades listadas acima se evidenciaram nas pesquisas sobre as principais características identificadas nos empreendedores. Agora elas estão presentes também no documento anteriormente referenciado, que é de fundamental importância para o reconhecimento dos cursos de Turismo, enfatizando que se trata de um documento que contou com a participação de especialistas conceituados na área. Em decorrência disto, pode se presumir que haverá incentivo e aprovação de cursos que se proponham fazer com que seus alunos desenvolvam essas habilidades, justamente como é a proposta de uma formação empreendedora, que procura possibilitar aos educandos desenvolver certas habilidades e comportamentos empreendedores.

Outro detalhe é que as habilidades presentes no documento citado também podem servir de referência para os professores da disciplina de empreendedorismo verificarem aquelas que são comuns, em relação aos referenciais sugeridos¹³⁹. Tem-se, portanto, mais uma fonte que pode ser usada como parâmetro de seleção das habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos. Ressaltando que, na disciplina de empreendedorismo, não se pretende trabalhar com uma ambiciosa e extensa lista de habilidades, devendo ser observado também a realidade contextual onde estão localizados os cursos e seus estudantes, verificando e respeitando assim, as reais possibilidades de formação.

7.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Turismo

Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, a Ministra de Estado da Educação Interina, homologou o Parecer nº 146/2002, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, que aprovou os Projetos de Resoluções que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, **Turismo**, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música e Dança, Teatro e Design¹⁴⁰. Mais objetivamente se pode dizer que a Diretriz Curricular Nacional do curso de Turismo foi aprovada em 3 de abril de 2002, sob o Parecer CNE/CES nº 146, publicado no Diário Oficial da União em 13 de maio de 2002, no qual o referido curso foi enquadrado dentro das diretrizes que contemplam as Ciências Sociais aplicadas que consideram os cursos anteriormente citados.

Ressalta-se que as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação possuem duas partes, a primeira deverá ser seguida por todas as áreas e a segunda é composta por orientações específicas para cada área compreendida no documento, considerando as particularidades de cada curso. Portanto, para todo e qualquer curso de graduação, as Diretrizes Curriculares Nacionais recomendam:

- *conferir maior autonomia às instituições de ensino superior na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e das habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um modelo*

¹³⁹ Os referenciais sugeridos são: a disciplina de Empreendedorismo, as Diretrizes Curriculares do cursos de Turismo, o perfil exigido pelo mercado de trabalho turístico e o perfil encontrado no Projeto Político Pedagógico do curso.

¹⁴⁰ Conforme consta dos Processos nºs 23001.000074/2002-10 e 23001.000303/2001-15 (DOU, seção 1, nº 90 de 13/05/2002, p. 21).

pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo da educação permanente;

- *propor uma carga horária mínima em horas que permita a flexibilização do tempo de duração do curso de acordo com a disponibilidade e esforço do aluno;*
- *otimizar a estruturação modular dos cursos, com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados, bem como a ampliação da diversidade da organização dos cursos, integrando a oferta de cursos seqüenciais, previstos no inciso I do art. 44 da LDB;*
- *contemplar orientações para as atividades de estágio e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do âmbito escolar; e*
- *contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação, norteando os instrumentos de avaliação.*

Em relação aos dois principais objetos de estudo desta pesquisa que trata de uma metodologia ainda incipiente na maioria dos cursos superiores, e neste caso, por que não dizer inovadora, como é a metodologia de projeto, e da incitação dada ao desenvolvimento de habilidades e comportamentos empreendedores, chamam atenção certas recomendações que colaboram com a inserção dos referidos objetos de estudos nas IES. Neste sentido o que se destaca é a autonomia e também o incentivo dado as IES na definição dos currículos e na inovação dos projetos pedagógicos, juntamente com o estímulo ao desenvolvimento de competências e habilidades e que também podem ser desenvolvidos fora do ambiente escolar.

Constam nas Diretrizes Curriculares do curso de Turismo como tópicos específicos e devidamente ilustrados os seguintes itens: o projeto pedagógico, o perfil desejado do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, a organização curricular, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação e o trabalho de conclusão de curso. Dentre os itens citados; O perfil desejado do formando e Competências e Habilidades são os que atendem diretamente ao exercício de verificação de compatibilidade entre a formação empreendedora e a formação do turismólogo.

Justamente por isso, é que somente, os mencionados itens é que serão analisados a seguir.

Com relação ao perfil desejado, de acordo com o Parecer CNE/CES nº 146/2002, p. 17,

o curso de graduação em turismo deverá oportunizar a formação de um profissional apto a atuar em um mercado altamente competitivo e em constante transformação, cujas opções possuem um impacto profundo na vida social, econômica e no meio ambiente, exigindo uma formação ao mesmo tempo generalista, no sentido tanto do conhecimento geral, das ciências humanas, sociais, políticas e econômicas, como também de uma formação especializada, constituída de conhecimentos específicos, sobretudo nas áreas culturais, históricas, ambientais, antropológicas, de Inventário do Patrimônio Histórico e Cultural, bem como o agenciamento, organização e gerenciamento de eventos e a administração do fluxo turístico.

Evidencia-se deste Parecer um profissional que tenha uma formação generalista e particularizada, com conhecimentos necessários ao exercício de suas funções, que tenha capacidade de planejamento e de gestão, e que acima de tudo estejam aptos a enfrentar o competitivo, exigente e diversificado mercado de trabalho turístico.

Referindo-se às Diretrizes Curriculares do curso de Turismo, Shigunov Neto et al. (2002, p. 45) diz que as mesmas apresentam “ainda que de forma resumida, o perfil desejado dos bacharéis em turismo, levando em consideração o projeto pedagógico e a proposta curricular dos cursos”. Após essa consideração os autores relatam o seguinte trecho da Diretriz mencionada que toca na questão do perfil.

(...) internalização de valores de responsabilidade social, justiça e ética profissional; formação humanística e visão global que o habilitem a compreender o meio social, em seus aspectos políticos, econômico e cultural, onde está inserido e a tomar decisões em um mundo diversificado e interdependente; formação técnica e científica para atuar no planejamento e na gestão de empresas turísticas; competência para empreender, capacidade de compreensão da necessidade do contínuo aperfeiçoamento profissional e do desenvolvimento da autoconfiança; capacidade para a resolução de problemas macro e micropertinentes à prestação de serviços turísticos; capacidade para planejar, organizar, implantar e gerir programas de desenvolvimento turístico de destinações e empreendimentos turísticos; capacidade de atuação nos diversos setores do mercado turístico; competência para implantar resoluções alternativas e inovadoras, bem

como a capacidade crítica, reflexiva e criativa; interesse e estímulo para o desenvolvimento na área da docência e pesquisa (SHIGUNOV NETO et al. 2002, p. 45).

Novamente aqui se observa a aspiração pela formação de alunos com um perfil abrangente, generalista e ambicioso. Deixando um pouco de lado a crítica que pode ser feita sobre esse amplo perfil, o que chama atenção é a menção de várias habilidades que foram identificadas¹⁴¹ nos indivíduos empreendedores como: competência para empreender, desenvolvimento da autoconfiança, capacidade para a resolução de problemas, capacidade para planejar, organizar, implantar e gerir, competência para implantar resoluções alternativas e inovadoras, capacidade crítica e criativa.

Ao estudar o perfil pretendido ao bacharel em turismo, Da Re (2003, p. 39) chega à seguinte conclusão: “Para que o egresso dos cursos superiores em turismo tenha esse perfil desejado é necessário que sua formação seja empreendedora”. E num outro trabalho esta mesma autora, ainda refletindo sobre o perfil em questão, comentou que

para que haja a construção desse novo perfil, caberá aos cursos de turismo construir um projeto pedagógico flexível e inovador, que enseje espaços para que o aluno desenvolva essa visão empreendedora da atividade. Onde haja estímulo à construção de competências, coerentes com a realidade do desenvolvimento turístico no Brasil, respeitando as características regionais e consoantes às tendências globais, ou seja, o pensar globalmente e agir no âmbito local (DA RE, 2002, p. 13).

Estas considerações além de confirmar a adequação da formação empreendedora em relação ao perfil proposto nas Diretrizes Curriculares do Curso de Turismo, ainda apresentam evidências das quais se pode presumir que uma metodologia, como a dos projetos que, se caracteriza por ser flexível, inovadora, que estimula o desenvolvimento de competências e ocorre a partir de ações dos alunos no âmbito local onde moram, venha a colaborar diretamente na formação do perfil indicado na Diretriz Curricular referida. Além do mais, diz respeito às preocupações da metodologia de projeto, cuidados similares que foram indicados no perfil

¹⁴¹ Ver subcapítulo 5.6.

apresentado nas Diretrizes Curriculares do curso de Turismo como: uma preocupação com a responsabilidade social, com a formação humanística, com a visão global que habilite os alunos a compreenderem o meio social, com o desenvolvimento da capacidade crítica, reflexiva e criativa.

Goulart, Balderramas, Heubel e Xavier foram outros autores que também falaram a respeito do perfil do egresso do curso de Turismo e, assim como Shigunov neto et al. (2002), listaram algumas características apontadas nas Diretrizes Curriculares. Os professores citados, em artigo publicado em conjunto, escreveram que “a educação em Turismo deve se pautar em atitudes e procedimentos, apontados pelo MEC, que caracterizam o perfil do profissional. São eles (GOULART, et al., 2003, p. 278):

- aprender a aprender
- ampla formação cultural – conhecer/saber
- ser criativo e inovador
- entender todas as funções – conhecimento teórico e prático
- ser líder e capaz de tomar decisões
- espírito de participação – parceria/compartilhar
- conhecimentos tecnológicos atualizados
- profundo conhecimento de Relações Públicas
- conhecimento de vários idiomas
- busca permanente de produtividade e da competitividade
- ter visão estratégica
- ter comprometimento com o negócio

Desta vez aparecem outras habilidades presentes nos empreendedores que ainda não haviam sido citadas como: aprender a aprender, a liderança, a capacidade de tomar decisões, o espírito de participação, o desejo de produtividade, a competitividade, a visão estratégica e o comprometimento com o negócio. Reforça-se com isso a pertinência do estímulo à formação empreendedora nos cursos de Turismo, tendo em vista a paridade desta formação com o perfil estabelecido nas Diretrizes Curriculares do curso de Turismo.

Uma das questões mais polêmicas presente nas Diretrizes Curriculares diz respeito ao item intitulado; Competências e Habilidades. Tal contestação ocorre basicamente pelo fato de o documento mencionado não distinguir o que se refere à

competência e a habilidade, e também porque existe uma divisão entre alguns estudiosos do turismo sobre a relevância do desenvolvimento de competências na formação do bacharel em turismo. Mas antes de tratar destes assuntos polêmicos, que serão temas do próximo subcapítulo, serão apresentadas as competências e habilidades listadas nas Diretrizes Curriculares do curso de Turismo.

Conforme o Parecer do MEC, (CES/CNE nº 146/2002, p. 18) “o curso de graduação em Turismo deve possibilitar formação profissional que revele, **pelo menos**, as seguintes competências e habilidades”: [grifo do autor].

- I. compreensão das políticas nacionais e regionais sobre turismo;*
- II. utilização de metodologia adequada para planejamento das ações turísticas, abrangendo projetos, planos e programas, com os eventos locais, regionais e internacionais;*
- III. positiva contribuição na elaboração dos planos municipais e estaduais do turismo;*
- IV. domínio das técnicas indispensáveis ao planejamento e à operacionalização do Inventário Turístico, detectando áreas de novos negócios e de novos campos turísticos e de permutas culturais;*
- V. domínio e técnicas de planejamento e operacionalização de estudos de viabilidade econômico-financeira para os empreendimentos e projetos turísticos;*
- VI. adequada aplicação da legislação pertinente;*
- VII. planejamento e execução de projetos e programas estratégicos relacionados com empreendimentos turísticos e seu gerenciamento;*
- VIII. intervenção positiva no mercado turístico com sua inserção em espaços novos, emergentes ou inventariados;*
- IX. classificação, sobre critérios prévios e adequados, de estabelecimentos prestadores de serviços turísticos, incluindo meios de hospedagens, transportadoras, agências de turismo, empresas promotoras de eventos e outras áreas, postas com segurança à disposição do mercado turístico e de sua expansão;*
- X. domínio de técnicas relacionadas com a seleção e avaliação de informações geográficas, históricas, artísticas, esportivas, recreativas e de entretenimento, folclóricas, artesanais, gastronômicas, religiosas, políticas e outros traços culturais, como diversas formas de manifestação da comunidade humana;*

- XI. domínio de métodos e técnicas indispensáveis ao estudo dos diferentes mercados turísticos, identificando os prioritários, inclusive para efeito de oferta adequada a cada perfil do turista;*
- XII. comunicação interpessoal, intercultural e expressão correta e precisa sobre aspectos técnicos específicos e da interpretação da realidade das organizações e dos traços culturais de cada comunidade ou segmento social;*
- XIII. utilização de recursos turísticos como forma de educar, orientar, assessorar, planejar e administrar a satisfação das necessidades dos turistas e das empresas, instituições públicas ou privadas, e dos demais segmentos populacionais;*
- XIV. domínio de diferentes idiomas que ensejam a satisfação do turista em sua intervenção nos traços culturais de uma comunidade ainda não conhecida;*
- XV. habilidade no manejo com a informática e com outros recursos tecnológicos;*
- XVI. integração nas ações de equipes interdisciplinares e multidisciplinares, interagindo criativamente face aos diferentes contextos organizacionais e sociais;*
- XVII. compreensão da complexidade do mundo globalizado e das sociedades pós-industriais, onde os setores de turismo e entretenimento encontram ambientes propícios para se desenvolverem;*
- XVIII. profunda vivência e conhecimento das relações humanas, de relações públicas, das articulações interpessoais, com posturas estratégicas do êxito de qualquer evento turístico;*
- XIX. conhecimentos específicos e adequado desempenho técnico-profissional, com humanismo, simplicidade, segurança, empatia e ética.*

Com relação a essa lista apresentada, existe uma concordância entre muitos estudiosos do turismo. A observação quase consensual é que tal lista de competências e habilidades é bastante ampla e ambiciosa e este extenso leque de habilidades esperadas do bacharel em Turismo faz parecer que a intenção é a de formar um super profissional, do qual se duvida que possa haver reais possibilidades de formação. Mas independente desta ousada proposta de formação, que será discutida no subcapítulo seguinte, o que se verifica na lista apresentada é, novamente, a presença de várias habilidades identificadas nos indivíduos empreendedores das quais se podem destacar; a capacidade de planejamento, de elaborar e executar projetos, a identificação de novos negócios, a busca de informações, a gestão de empreendimentos turísticos, a visão estratégica e as

interações criativas. Em geral estas habilidades e competências selecionadas se fazem bastantes relevantes na gestão de empreendimentos e projetos, realçando que a habilidade de gestão, segundo Trigo (2000), deve ser valorizada como um dos três pilares de conhecimento necessário ao bacharel em turismo, que por sinal, são conhecimentos que estão sempre presentes quando se trata de uma formação empreendedora.

Portanto, ao se verificar nas Diretrizes Curriculares do curso de Turismo o perfil do bacharel em turismo, como também as competências e habilidades exigidas, pode-se dizer que tanto o desenvolvimento do espírito empreendedor dos alunos, quanto a utilização da metodologia de projeto, atendem em muitos aspectos, conforme mostrado anteriormente, às recomendações e às exigências que constam no documento mencionado.

7.4 Refletindo sobre as competências

De acordo com os estudos de Degrazia (2005) e da professora Da Re (2002), a noção de competências não é nova, contudo seu uso no contexto universitário tem se tornado cada vez mais freqüente desde a década de 1990, quando as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pelo MEC, elencou uma série de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes universitários, de acordo com cada curso. Mas essa valorização pelo desenvolvimento das competências também é decorrente da vontade, de parte de alguns pensadores, de mudar o paradigma predominante no ensino de transmissão de conhecimentos, propondo uma nova forma de ensinar apoiada no saber-fazer do aluno e no desenvolvimento pessoal do educando. De igual maneira, se pode dizer que as razões para esta mudança de enfoque estão na consolidação da sociedade do conhecimento, que vem alterando a forma e a quantidade de como se dissemina e acessa o conhecimento, que é produzido ininterruptamente. Em função disso, como comenta Silva, Z. (2002), as instituições de ensino não podem mais ser consideradas como únicos bancos de conhecimentos e precisam ajudar os alunos a criarem estratégias para conviver com a quantidade e velocidade das informações. Portanto, sua função não deveria se pautar pela quantidade de ensino, mas pela qualidade da aprendizagem que, por sua vez, implica na utilização de novos modelos educacionais que valorizem o aprendizado contínuo, como é o caso da educação por competências. Neste momento, vale ressaltar alguns aspectos,

apontados por Da Re (2002), que são comuns nas discussões que ocorrem sobre a questão da competência. De acordo com esta autora,

o conceito de competência é indissociável do conceito de desenvolvimento e está intrinsecamente relacionado ao de formação contínua. [...] As competências são aprendidas ao longo da vida, assim as experiências vividas podem constituir-se em ocasiões de aprendizagem. O papel da experiência no desenvolvimento é algo indiscutível;
O conceito de competência está relacionado ao indivíduo e não à empresa. O referencial de competências é o indivíduo e não as tarefas. Contudo, algumas empresas e instituições de ensino usam o conceito visando às práticas do posto e não ao desenvolvimento do trabalhador (DA RE, 2002, p. 9).

Desta citação, primeiramente se confirmou que a exigência deste mundo globalizado de aprender continuamente ao longo da vida, está de fato relacionada e pode ser atendida através da aprendizagem por competência. E posteriormente se identificou no indivíduo e em seu benefício o foco do desenvolvimento das competências.

Em termos de conceito, o mais utilizado pelos educadores é o definido pelo educador Phillipe Perrenoud. Este disse que “competência em educação é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos – como saberes, habilidades e informações – para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (2000, p. 13). Nesse sentido, educar para competências é ajudar o aluno a adquirir e desenvolver as condições, os recursos que deverão ser mobilizados para resolver situações e problemas complexos. E de modo geral, de acordo com Silva, Z. (2002) a noção de competências além de mobilizar saberes adquiridos pela educação formal, também mobiliza os saberes de senso comum e os saberes de experiência. Em outras palavras, exige o domínio de conhecimentos, cuja mobilização, permitirá que os alunos desenvolvam respostas criativas, inéditas e eficazes para a resolução dos problemas. A questão da mobilização de conhecimentos é muito importante de ser enfatizada, pois de acordo com Perrenoud (1999) existe um mal-entendido em acreditar que, ao desenvolver competências, desiste-se de trabalhar com conteúdos, conhecimentos e disciplinas. Para Perrenoud, “a abordagem por competências não rejeita nem os conteúdos, nem as disciplinas” (1999, p. 15). E como o próprio autor comenta,

quase que a totalidade das ações humanas exige algum tipo de conhecimento, às vezes superficial, outras vezes aprofundado, oriundo da experiência pessoal, do senso comum, da cultura partilhada em um círculo de especialistas ou da pesquisa tecnológica ou científica (PERRENOUD, 1999, p. 7).

Levando em conta o que já foi analisado, somado a esta citação anterior, entende-se que uma competência permite a mobilização de conhecimentos para que se possa enfrentar uma determinada situação, cujo grau de desafio ou dificuldade do problema, mobilizará conhecimentos superficiais ou mais elaborados e profundos, que podem vir a exigir a aquisição ou não de mais conhecimento. Acrescenta-se, segundo Silva, Z. (2002), que habilidades, valores e atitudes também se articulam com os conhecimentos na busca de soluções para a resolução de uma situação.

Como já era de se esperar, de acordo com Perrenoud (1999) constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas, portanto,

para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por resolução de problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, contemplá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural (2000, p. 20).

Desta forma, ao se propor desenvolver competências, seja em que curso for, além de se propor metodologias ativas, voltada à ação dos educandos, no aprender fazendo, o desafio também passa, necessariamente, por redefinir a postura do professor dentro e fora de sala de aula, exigindo dele um papel de orientador e mediador da aprendizagem, da construção e da descoberta do conhecimento pelos alunos. Acrescentando outros elementos a esta importante questão levantada, Degrazia comenta que

o processo de ensino e aprendizagem por competências pressupõe um sujeito-professor com uma nova postura: um profissional reflexivo que analise suas próprias práticas de ensino constantemente. Este professor deve embasar sua didática na prática-teoria-prática, para estimular ao estudante-pesquisador para visualizar a prática e compreender a importância das teorias na consolidação destas práticas ou na reconstrução de uma nova prática (2005, p. 5).

No entanto, de nada adianta exigir mudanças do professor se não ocorrer, como fala Degrazia, “importantes transformações nas estruturas institucionais, nos programas, nas didáticas, na forma de avaliação, no funcionamento das classes e nos estabelecimentos, no ofício de professor e no ofício de aluno” (2002, p. 5). Trata-se de semelhantes preocupações que se fazem presentes quando se pretende fazer uso da metodologia de projeto, cujas sugestões para enfrentar as dificuldades foram levantadas no subcapítulo 4.7.

Com relação à crítica que se faz ao amplo perfil que se espera do bacharel em turismo e às numerosas competências estabelecidas nas Diretrizes Curriculares do curso de Turismo, concorda-se com os especialistas da área que elas são pertinentes. Por outro lado, não se pode ignorar de vez o desenvolvimento de competências, pois como foi mencionado, o trabalho com competências visa o desenvolvimento do indivíduo, exige o domínio de conhecimentos, pressupõe operações mentais, capacidades de usar as habilidades, emprego de atitudes adequadas à realização de tarefas, a aquisição de conhecimentos, proporciona também a capacidade de resolver problemas e de aprender a aprender. E como foi visto no subcapítulo 7.1, desde o surgimento do primeiro curso de Turismo, até os dias de hoje, sempre houve uma preocupação da formação do bacharel em turismo para inserí-los no mercado de trabalho, que por sua vez, manifesta exigir certas competências¹⁴². Portanto, paralelamente ao desenvolvimento do indivíduo, juntamente com todos aqueles benefícios educacionais proporcionado ao educando, também se estará formando para o mercado de trabalho, caso o curso esteja, de fato, atento às exigências deste, procurando assim, criar condições para que os alunos desenvolvam as competências requeridas pelo mercado.

De certa forma as Diretrizes Curriculares do curso de Turismo procuraram atender as exigências do mercado e também propor uma educação voltada ao desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e habilidades que possibilitasse a formação de cidadãos mais participativos na sociedade, mas o resultado foi um perfil polivalente, repleto de competências e de audaciosa capacidade de formação.

Sugere-se que o mais adequado, ao invés de elencar várias competências, seria que os responsáveis pelos cursos pudessem analisá-las, ou melhor, identificar dentro do contexto local, no âmbito social, cultural, político e econômico, aquelas

¹⁴² O subcapítulo 7.5 apresenta algumas competências exigidas pelo mercado ao egresso do curso superior de Turismo.

que mais se adequariam à realidade do estudante, para assim, mediante uma compatibilidade contextual, serem selecionadas, cuidando para que não haja abusos em termos de pretensões formativas. Em relação às competências exemplificadas nas Diretrizes Curriculares, a idéia é tomá-las como orientação, mas sem ter preocupação de proporcionar o desenvolvimento de todas as que constam no documento. Ressaltando que o documento apontou que os cursos de graduação de Turismo deveriam possibilitar a formação de um profissional que revele **pelo menos** as competências e habilidades descritas, as quais já foram apontadas como sendo numerosas e ambiciosas. Destaca-se por último o comentário que Gaio e Fernandes (2006) fizeram a respeito desta questão, o qual veio ao encontro com o que foi sugerido acima e também indicou que providências o MEC deveria tomar. Para estas professoras “as habilidades e competências propostas devem ser estabelecidas de acordo com as reais possibilidades de formação, o que leva à necessidade de uma revisão, por parte do MEC, das diretrizes que norteiam os cursos superiores na área” (2006, p. 11).

Outra crítica que se faz sobre as competências foi apontada principalmente pelas respectivas pesquisadoras e professoras de Turismo, Margarita Barretto (2004), Elizabete Tamanini (2004), Maria Ivonete Peixer da Silva (2004), as quais, através da publicação do livro: *Discutindo o Ensino Universitário de Turismo*, analisaram, entre outros assuntos, a relevância do desenvolvimento das competências no curso superior de Turismo. As autoras alegam que o paradigma educacional fundado na concepção de uma formação de competências interessa atender unicamente o mercado de trabalho, e também questionam a real necessidade da utilização de conteúdos para o desenvolvimento das competências, de modo que, os conteúdos, as teorias, o conhecimento venham a ser deixados de lado. Outro questionamento que fazem é sobre quais competências caberia à universidade desenvolver e a quem interessaria essas competências. De certa forma as respostas a todas essas pertinentes questões levantadas encontram-se ao longo do corpo do texto deste mesmo subcapítulo. Para reforçar algumas das considerações que servem como resposta se fará uma crítica sobre a seguinte citação:

Quando a transmissão de conteúdos é substituída pelo desenvolvimento de habilidades e competências, está-se privilegiando aqueles que já dominam os conteúdos, os que ingressam na universidade pré-qualificados, porque provêm de uma família qualificada ou de uma escola primária qualificada (BARRETTO, et al., 2004, p. 68).

De fato, o domínio de conhecimentos é fundamental para se trabalhar com as competências, mas não se pode esquecer que também é necessário adquirir outros conhecimentos, que é preciso buscar nos conteúdos e nas teorias as informações necessárias para resolver determinada situação, ou seja, na busca da solução de um problema, não se parte unicamente dos conhecimentos já dominados pelos alunos. Da mesma forma, como frisou Perrenoud (1999), não se pretende substituir a transmissão de conteúdos pelo desenvolvimento de competências, já que será necessária a mobilização e a aquisição de conteúdos para se trabalhar com competências. A ressalva que se faz é quanto à ampla listagem de competências pretendidas na formação do bacharel em turismo e ao foco dado em competências que visam unicamente às práticas do posto exigidas pelo mercado de trabalho.

Ainda que o trabalho com competência se aproxime mais dos propósitos defendidos pela vertente voltada ao mercado de trabalho, também são requeridas certas competências para se fazer pesquisas e planejamentos, conforme defende a vertente da linha mais filosófica do turismo. Também é intenção desta vertente, segundo Barretto et al., trabalhar com “conhecimentos, capacidades e habilidades para possibilitar a atuação do sujeito na realidade imediata, [...] sempre contribuindo para a construção da humanização, que passa pela criação de um mundo mais inclusivo, justo e igualitário” (2004, p. 73). Da mesma forma, nesta mesma pesquisa se procurou mostrar que através da metodologia de projeto, podem-se criar condições para que os estudantes desenvolvam certas habilidades e comportamentos que venham trazer benefícios para a sociedade em que vivem.

Por fim, se entende que a relação competência *versus* habilidade não seria, pelo menos nos cursos de Turismo, um assunto primordial a ser aprofundado e que a falta de um maior detalhamento sobre suas diferenças, nas Diretrizes Curriculares, fosse trazer algum problema na formação do estudante. O que se pode dizer, conforme já exemplificado neste trabalho, é que de acordo com Moretto (1999), as habilidades estão associadas ao saber-fazer: ação física ou mental que indica a capacidade adquirida. Assim, identificar variáveis, compreender, compreender

fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, correlacionar e manipular são exemplos de habilidades. Já as competências são um conjunto de habilidades harmonicamente desenvolvidas e que caracterizam, por exemplo, uma função/profissão específica como: ser arquiteto, médico ou professor de química. As habilidades devem ser desenvolvidas na busca das competências. Mesmo com essa definição o assunto não fica encerrado, pois os termos estão bastante correlacionados. Resolver problemas, por exemplo,

é uma competência que envolve diferentes habilidades, tais como: acessar informações, fazer comparações, selecionar e interpretar informações, entre outras. O acesso à informação, por sua vez, tomado como resultado em si mesmo, pode ser visto também como competência. Dependendo do contexto no qual é considerada, uma competência pode ser uma habilidade e vice-versa (SILVA, Zilá, 2002, p. 1).

Diante disso, para a tarefa educativa, será muito mais produtivo descrever e organizar as competências que devem ser estimuladas e desenvolvidas pelos alunos do que estabelecer uma distinção entre o sentido de competências e habilidades (SILVA, Z. 2002).

7.5 O perfil sugerido do bacharel em Turismo na visão dos especialistas da área

Da mesma forma que foi possível encontrar indícios de que o desenvolvimento do espírito empreendedor dos alunos do curso de graduação em Turismo é pertinente, sendo esta leitura decorrente da análise feita sobre as Diretrizes Curriculares do referido curso, também é possível encontrar evidências, algumas delas bem pontuais, de parte de docentes, pesquisadores e especialistas em Turismo e do próprio mercado de turismo, de que uma formação empreendedora tem compatibilidade e vai ao encontro do perfil do egresso visado, seja pelos especialistas da área, ou pelo mercado de turismo.

Conforme enunciado na introdução desta pesquisa, toda sua construção provém da análise bibliográfica e documental, de modo que, tanto o parecer dos especialistas em Turismo, quanto o do mercado turístico, em relação ao favorecimento e ao desenvolvimento das habilidades e dos comportamentos

empreendedores, serão retirados das próprias obras e das pesquisas dos autores consultados.

O professor Luiz Gonzaga Godoi Trigo, que foi um dos elaboradores do - Manual de Orientação para Verificação "*IN LOCO*" das condições de reconhecimento dos cursos de Turismo e Hotelaria - apontou em sua obra: *A Sociedade Pós-Industrial e o profissional em Turismo*, que o bacharel em turismo precisa de algumas habilidades fundamentais para se tornar um profissional qualificado, como iniciativa, determinação, criatividade, persistência, autoconfiança, conhecimentos técnicos, além do aspecto vocacional (1998). Como todas as habilidades citadas se tratam das mesmas que foram identificadas em muitos indivíduos empreendedores, seria possível mencionar, conforme o entendimento de Trigo, que o profissional em Turismo precisa ter comportamentos e desenvolver habilidades empreendedoras. Também é nesta mesma obra que Trigo disse que os currículos dos cursos de Turismo necessitariam não estar apenas focados aos conteúdos, mas ao desenvolvimento de competências, e, dentro destas competências, o autor destacou a capacidade de pensar e expressar-se de maneira clara, resolver problemas e tomar decisões. Novamente aqui aparecem outras características empreendedoras que reforçam ainda mais a pertinência da formação empreendedora dentro dos cursos de Turismo.

Outro professor que colaborou na elaboração do importante e referencial documento para o reconhecimento dos cursos de Turismo, citado anteriormente, foi Miguel Bahl. Na sua obra: *Turismo: enfoques teóricos e práticos*; observa-se que a importância dada à formação empreendedora ficou claramente manifestada a partir da seguinte citação: "a formação de empreendedores com visão de planejamento e sustentabilidade do sistema turístico é imprescindível nos cursos de bacharelado em Turismo" (BAHL, 2003, p. 122). Neste exemplo, o foco dado ao empreendedorismo está bastante vinculado a uma conotação administrativa, mas como foi indicado neste trabalho, a formação empreendedora não se limita às preocupações administrativas, porém dá conta de algumas responsabilidades notoriamente atribuídas à área da administração.

Semelhante percepção da importância de assuntos ligados à área referida para a formação dos bacharéis de turismo foi destacada por Ansarah, que escreveu que "a educação turística, dada a sua característica de prestação de serviços, deve basear-se também em princípios empresariais" (2002, p. 27).

Boa parte das considerações exemplificadas de Trigo e Bahl aparecem reunidas na seguinte citação de Da Re, na qual também se pode observar alguns acréscimos feitos pela autora sobre o que se espera da formação do turismólogo.

A formação do bacharel em turismo deve contemplar as relações entre o conhecimento teórico e as exigências da prática cotidiana da profissão. Deve ainda proporcionar o desenvolvimento de competências que gere atributos de raciocínio e expressão lógicos, de comunicação oral, escrita, simbólica, interpessoal e grupal, de autonomia, de iniciativa, de criatividade, de cooperação, de solução de problemas e tomada de decisões. A capacidade empreendedora, seja para administrar o trabalho autônomo, formal ou informal, seja para aplicá-la em empresas de diferentes portes, com iniciativa e autonomia, passa a ser esperada na formação desses profissionais (DA RE, 2002, p. 13).

A fim de melhor capacitar os estudantes dos cursos superiores e bacharéis em Turismo, a professora Doris Ruschmann apresentou no seu livro: Turismo no Brasil: análises e tendências, entre outros assuntos, alguns aspectos referentes à estruturação e ao planejamento da carreira do citado bacharel. Na conclusão do capítulo concernente ao tema anunciado, esta autora apontou que, “será inútil investir tempo e dinheiro na estruturação da carreira se o estudante não tiver determinação, criatividade, visão, disposição para inovar, persistência e confiança em si mesmo e nas suas idéias” (2002, p. 17). Neste sentido, a formação empreendedora se apresenta bastante adequada para dar conta do desenvolvimento destas características.

Refletindo sobre o fenômeno do turismo no Brasil, Moesch, entre alguns assuntos abordados, comenta que os cursos superiores de Turismo deveriam estar atentos com a formação de

profissionais portadores de espírito crítico, capacidade analítica, inovadora, transformadora; profissionais criativos, dotados de equilíbrio entre razão e sensibilidade, comprometidos com o aprimoramento dos seus saberes, conscientes dos seus direitos e deveres, um cidadão-profissional-solidário (in CASTROGIOVANNI; GASTAL, 2003, p. 35).

Desta vez se verifica não só a presença de habilidades empreendedoras, como também, outras preocupações com o perfil formado, que vão ao encontro da proposta formativa da metodologia de projeto que, da mesma forma, procura desenvolver alunos com espírito crítico, comprometidos com seu aprendizado e estimulando sempre os alunos a agirem como cidadãos solidários.

A respeito da metodologia de projeto, o estudo de Araújo, C. (2003) intitulado: Ensino do Turismo no Brasil, analisou a educação para o turismo em nível superior no qual foi dado destaque para a aprendizagem por projeto. Conforme a autora, o fato de esta forma de aprendizagem valorizar a problematização e incentivar o desenvolvimento do pensamento criativo, questionador e crítico, faz com que tal metodologia seja pertinente para ser utilizada na educação superior em Turismo. E também, de acordo com a autora (2003, p. 157) “a maior das virtudes desse método talvez esteja relacionado ao fato de fazer com que os alunos se tornem independentes e possam conduzir seu processo de aprendizagem”.

Antes de apresentar o perfil exigido pelo mercado turístico, segundo a pesquisa dos docentes, pesquisadores e especialistas em Turismo, é importante mencionar a conclusão do recente estudo¹⁴³ da professora Ana Maria D’Alberto. Na conclusão da sua pesquisa, a autora escreveu que os professores foram “praticamente unânimes em afirmar que consideram importante o ensino do empreendedorismo para a formação do turismólogo e haver relação entre o ensino do empreendedorismo e o melhor desempenho do mesmo” (2005, p. 186). Mesmo se tratando de uma pesquisa regional, não se pode ignorar esse resultado encontrado, até porque, este também vem ao encontro do que pensam os autores que anteriormente foram citados.

De acordo com Tomazzoni, “a falta de profissionais qualificados para atuação no setor é um dos fatores que dificultam o desenvolvimento do turismo” (2007, p. 205). Por sua vez, a qualificação profissional, no parecer da Organização Mundial do Turismo – OMT, é uma das principais razões que contribui com a

¹⁴³ O Estudo de D’Alberto, ocorrido entre 2004 e 2005, fez parte da sua dissertação de mestrado em Administração, cuja pesquisa exploratória com enfoques qualitativos e quantitativos, buscou estudar o ensino do empreendedorismo nos cursos de graduação em turismo do estado de Santa Catarina, Brasil, em instituições de ensino superior públicas e privadas. Procurou-se identificar quais cursos apresentam o enfoque do empreendedorismo em sua grade curricular. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário com questões abertas e fechadas. Os sujeitos deste estudo foram os coordenadores dos cursos de turismo e os professores das IES que oferecem a disciplina ou que tem disciplina com enfoque em empreendedorismo nos cursos de turismo, totalizando, neste caso, 26 profissionais pertencentes às mesmas.

melhoria da qualidade dos serviços turísticos. Em vista disso, é a partir de um ensino de qualidade que se poderá possibilitar o desenvolvimento do setor do turismo, assim como, garantir a inserção dos egressos do curso de Turismo no mercado de trabalho, que por sua vez, é altamente responsável pela expansão deste setor. Por conta disso, é imprescindível estar atento a exigências deste mercado altamente competitivo, dinâmico e diversificado.

Ansarah (2002), Da Re (2002), Lemos (2002) e Shigunov Neto (2002) foram os autores consultados que apontaram em suas obras as principais características do perfil exigido pelo mercado turístico. Suas observações foram feitas de um modo abrangente, ou seja, não são procedentes do estudo de uma determinada área de atuação do setor de turismo e tampouco são oriundas da realidade de uma específica região. Embora com essas ressalvas, às quais se podem acrescentar a questão da dinâmica do mercado e da especificidade de cada lugar, é possível ter uma noção geral das competências e habilidades exigidas pelo mercado turístico. As mesmas são apresentadas no quadro 24.

1	Ser criativo e inovador	15	Ser orientado por resultado
2	Ser líder	16	Saber liderar pessoas e conseguir motivá-las
3	Ter capacidade de tomar decisões	17	Ter determinação
4	Saber buscar informações	18	Aprender a aprender
5	Ter visão estratégica	19	Ter ampla formação cultural
6	Ter comprometimento com o negócio	20	Ter forte visão generalista
7	Possuir espírito empreendedor	21	Ser curioso e um pesquisador nato
8	Saber resolver problemas	22	Ter domínio de vários idiomas
9	Ser flexível para lidar o tempo todo com as contingências	23	Dominar tecnicamente os assuntos de sua área
10	Buscar permanentemente a produtividade e a competitividade	24	Entender todas as funções – conhecimento teórico e prático
11	Ter confiança em si mesmo e nas suas idéias	25	Possuir profundos conhecimentos de relações públicas
12	Ter fortes habilidades de inter-relacionamento pessoal	26	Ter forte visão ética e de responsabilidade social
13	Ter forte visão da qualidade dos produtos, serviços que venha gerenciar	27	Adquirir informações tecnológicas atualizadas

14	Saber trabalhar com projetos com visão multidisciplinar	28	Possuir capacidade de trabalho, espírito e participação comunitária
----	---	----	---

Quadro 24: Principais competências e habilidades exigidas pelo mercado turístico

Fonte: Ansarah (2002, p. 41, 60, 61), Da Re (2002, p. 13), Lemos (2002, p. 96, 97), Shigunov Neto (2002, p. 52, 53).

As mesmas críticas relacionadas à extensa lista de competências e habilidades apresentadas nas Diretrizes Curriculares do curso de Turismo, juntamente com a sugestão da maneira de proceder na seleção daquelas a serem desenvolvidas na disciplina de empreendedorismo, para assim se obter um adequado aproveitamento, também são válidas neste caso. Mas a intenção desta foi evidenciar a grande quantidade de características que são desejadas pelo mercado turístico e que, ao mesmo tempo, são identificadas nos indivíduos empreendedores, em especial as 18 primeiras.

É imprescindível reconhecer que a formação para o mercado é importante, mas não se pode ignorar a importância de valores éticos e sociais ligados à preservação do meio ambiente, do patrimônio histórico, artístico e cultural e se atentar para as condições de vidas das populações locais, pois como fala Barretto et al. “o turismo deve propiciar a melhoria das condições de vida das comunidades receptoras e não apenas a de um setor empresarial” (2004, p. 82). Portanto, é preciso haver uma preocupação com o desenvolvimento social em conjunto com o desenvolvimento da própria atividade turística, conciliando assim os interesses das comunidades locais com os do *trade*¹⁴⁴ turístico. Por esta razão, como diz Trigo (2000, p. 251) “é importante que os docentes e alunos participem de alguns projetos em sua comunidade e em sua região”, ocasião em que os discentes, através de uma metodologia como a do projeto, podem colaborar de forma organizada, planejada e significativa, com melhorias da sua comunidade. E nesta oportunidade desafiante, como foi visto ao longo deste trabalho, há grandes possibilidades de os alunos virem a desenvolver comportamentos e habilidades empreendedoras, sendo a metodologia de projeto o caminho a seguir, que fornece orientações gerais para se chegar a um fim determinado, e a disciplina de empreendedorismo o veículo que será necessário para percorrer os caminhos.

¹⁴⁴ Considera-se *trade*, o grupo de profissionais envolvidos com o turismo. Proprietários, gestores, colaboradores de agências, operadoras, hotéis, e etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por conta das transformações atuais decorrentes das novas tecnologias e da globalização, as instituições de ensino superior enfrentam hoje vários desafios. Novas exigências vêm sendo impostas ao ensino superior, a destacar: a busca por um perfil do egresso cujas competências e habilidades assemelham-se às aquelas identificadas nos indivíduos empreendedores, e também à busca de metodologias mais condizentes com a atual realidade dinâmica, competitiva, cambiante e complexa. Levadas estas questões para o âmbito do curso superior de Turismo, se procurou saber se uma metodologia compatível com a atual realidade, como a metodologia de projeto, favorece e cria condições para que os alunos deste curso venham a desenvolver comportamentos e habilidades empreendedoras, mais especificamente dentro da disciplina de empreendedorismo.

O presente estudo, desenvolvido a partir da análise da literatura bibliográfica e da pesquisa documental, demonstra que há fortes evidências de que a metodologia de ensino-aprendizagem que faz uso do trabalho com projetos está sistematizada de tal forma que proporciona condições plenas para que os alunos venham a desenvolver seu espírito empreendedor. Tal constatação se mostrou bastante evidente em virtude de uma série de compatibilidades que existem entre a metodologia de projeto e uma educação empreendedora como: os objetivos educacionais, seus aspectos mobilizadores, as exigências quanto à postura do professor e do aluno, os norteamentos das práticas pedagógicas, a proposta de currículo, a flexibilidade dos conteúdos, do tempo e do espaço escolar e os critérios de avaliação.

Outro elemento que reforça essa paridade foi demonstrado a partir da totalidade das competências e habilidades elencadas nos capítulos referente à Metodologia de Projeto e que, igualmente, puderam ser encontradas nos indivíduos empreendedores, conforme o relato das seis pesquisas apresentadas no capítulo sobre o empreendedorismo. Portanto, o desenvolvimento de certas competências e habilidades são naturalmente favorecidas por meio da Metodologia de Projeto.

Também foi verificado que a Metodologia de Projeto procura proporcionar uma nova forma de pensar e agir sobre a realidade, visando um envolvimento responsável, consciente, solidário e cidadão do aluno frente à sua comunidade.

Semelhante preocupação também tende a ocorrer numa formação empreendedora quando se orienta o aluno a realizar um sonho, um desejo, a atender uma necessidade, em prol da sua comunidade. Neste caso, o foco das ações dos alunos na realidade social buscando transformá-la e melhorá-la, condiz exatamente com os objetivos das ações dos empreendedores sociais, cujas habilidades e comportamentos que venham a desenvolver são os mesmos daqueles empreendedores de sucesso da iniciativa privada.

Salienta-se que as questões referentes aos problemas comunitários, juntamente com o desenvolvimento de certas habilidades e comportamentos empreendedores, os quais foram vistos nesta pesquisa, coadunam-se com os interesses dos cursos de Turismo e vão ao encontro do perfil do bacharel em Turismo proposto nas Diretrizes Curriculares do respectivo curso. A partir desta correlação, foi dado conta do objetivo específico deste estudo, o qual pretendeu mostrar que o desenvolvimento do espírito empreendedor dos alunos e a Metodologia de Projeto são pertinentes de serem desenvolvidos e utilizados nos cursos superiores de Turismo pela possibilidade de atender algumas exigências de formação descritas nas Diretrizes Curriculares do curso em questão. Além do mais, de parte de conceituados professores especialistas na área do Turismo, como também, da leitura que os mesmos fizeram sobre as exigências do mercado de trabalho do Turismo, novamente se pode perceber a pertinência do desenvolvimento do espírito empreendedor dos alunos e da utilização da Metodologia de Projeto.

Mas para que todas as considerações anteriores fossem feitas de forma consistente e embasadas, foi necessário resgatar a origem e os pressupostos teóricos da metodologia estudada e posteriormente esclarecer as bases atuais - a abordagem sistêmica, a abordagem progressista e a abordagem do ensino pela pesquisa - que servem de alicerce para a prática da aprendizagem por projeto e, por sua vez, demonstram que podem dar conta dos desafios da contemporânea sociedade, dita como a do Conhecimento. Deste modo, foi possível visualizar uma proposta de aprendizagem, criativa, desafiadora, ousada, crítica, reflexiva e transformadora, capaz de mobilizar nos alunos todas essas correspondentes características. Como resultado, com base nos relatos de professores e alunos, também se testemunhou a formação de educandos mais pró-ativos, autônomos, confiantes, capazes de resolver problemas, de aprender a aprender, de intervir com planejamento, organização e responsabilidade na realidade em que vivem, de

trabalhar em equipe, entre outras, que também os levam a serem conscientes de que podem contribuir para melhorar a sociedade, e que são os condutores do seu próprio destino.

Com relação ao empreendedorismo, principalmente por se tratar de um campo de estudo novo e ainda pouco discutido nos cursos superiores de Turismo, também foi preciso mostrar a evolução deste fenômeno e apresentar as concepções mais atuais. Para esta pesquisa se fez uso de um conceito que procurou ampliar a abrangência do seu entendimento para qualquer área onde o indivíduo possa concretizar um determinado sonho. Isto quer dizer que o empreendedor foi visto como aquele capaz de sonhar e de buscar transformar o seu sonho em realidade. Neste sentido, sonhar foi considerado um pressuposto do empreendedor, mas o que configura o empreendedor é a complementação com a ação e conseqüentemente o despertar do seu espírito empreendedor. Portanto, como dizem os autores desta área que foram consultados, é da ação que nasce o empreendedor e é durante a jornada em busca da concretização do sonho que se formará o empreendedor de sucesso, ocasião que possibilita o indivíduo libertar o empreendedor que existe dentro de si.

Diante dessas colocações, devidamente detalhadas neste trabalho, mostrou-se que, seja empreendendo por conta própria ou participando de projetos coletivamente, o aluno estará mobilizando habilidades, conhecimentos, atitudes, competências, comportamentos.

Outros aspectos pontuais e basilares, tanto da Metodologia de Projeto quanto do Empreendedorismo foram discutidos, inclusive as dificuldades de se trabalhar com os mesmos no ensino superior. Entretanto, nenhum obstáculo apresentado mostrou-se intransponível e inviável de ser enfrentado, desde que haja vontade, dedicação, adequado preparo e interesse para se conhecer mais a fundo cada um dos objetos de estudo desta pesquisa que, de modo algum, esgotou por completo os temas estudados.

O que se procurou oferecer através da análise da viabilidade de integração da Metodologia de Projeto com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos empreendedores, acima de tudo, foi uma aprendizagem realmente significativa, pertinente e instigante para os alunos do curso superior de Turismo e que, por conseguinte, venha colaborar para o desenvolvimento do setor do turismo e trazer também incontáveis benefícios para a sociedade. Acredita-se que através da

referida correlação seja dada uma rica oportunidade para incentivar a formação de alunos capazes de sonharem mais, de ousarem mais, de inovarem mais, de realizarem mais, formando assim, indivíduos mais sensíveis aos problemas que afligem a comunidade a que pertencem e com amplas condições de encontrarem soluções inovadoras para resolver ou, ao menos, amenizar os problemas.

Em termos de limitações, lamenta-se não ter encontrado no ensino superior alguma experiência em andamento que tenha feito uso da utilização da Metodologia de Projeto visando o despertar do espírito empreendedor dos alunos, de modo que, pudesse ser observado e comprovado *in loco* o desenvolvimento de habilidades e comportamentos empreendedores conforme poderia ser proposto.

Muito carente é o número de pesquisas e obras referente ao empreendedorismo social, mais exatamente àqueles indivíduos que despertam o seu espírito empreendedor e acabam colocando toda paixão, determinação, vontade e entusiasmo na realização de projetos em benefício da sua comunidade e que, por sua vez, têm contribuído significativamente na melhoria das condições de vida de muitas pessoas. Em vista disso, fica como sugestão um estudo mais aprofundado sobre o empreendedor social, para futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACÚRIO, Marina R.B. (coord); ANDRADE, Rosamaria C. (org.). **O empreendedorismo na escola**. Porto Alegre: Artmed. 2005.

AIUB, George Wilson. **Inteligência Empreendedora**: Uma proposta para a Capacitação de Multiplicadores da Cultura Empreendedora. Florianópolis: UFSC, 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

ALMEIDA, Fernando; FONSECA, Fernando. **Projetos e Ambientes Inovadores**. Brasília: Seed, 2000.

AMARAL, Ana. Lúcia. Conflito Conteúdo/Forma em Pedagogias Inovadoras: a Pedagogia de Projetos na Implantação da Escola Plural. In: XXIII Reunião Anual da ANPED. **Anais**. Caxambu: ANPED, 2001. p. 1-11.

ANSARAH, Marília Gomes dos Reis. **Formação e capacitação do profissional em turismo e hotelaria**: reflexões e cadastro das instituições educacionais no Brasil. São Paulo: Aleph, 2002.

ANTUNES, Celso. **Glossário para Educadores**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ARAÚJO, Carolina Dutra de. Ensino do Turismo no Brasil. In: BAHL, Miguel (org.). **Mercado Turístico: áreas de atuação**. São Paulo: Roca, 2003.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

ARFWEDSON, Gerhard. Estudar problemas. In: LEITE, E.; MALPIQUE, M.; SANTOS, M. **Trabalho de projecto**. Leituras comentadas. Porto: Afrontamento, 1993.

ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação**: epistemologia e didática. Piracicaba: Unimep, 1998.

BAHL, Miguel (org.). **Turismo: enfoques teóricos e práticos**. São Paulo: Roca, 2003.

BARBOSA, E. F; GONTIJO, A. F; SANTOS, F. F. Inovações pedagógicas em educação profissional: uma experiência de utilização do método de projetos na formação de competências. **Revista Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 8 n. 2, p. 6-13, jul.-dez. 2003.

BARRETTO, Margarita; TAMANINI, Elizabete; SILVA, Maria Ivonete Peixer da. **Discutindo o ensino universitário de turismo**. Campinas: Papirus, 2004.

BARRETTO, Margarita. **Manual de iniciação ao estudo do turismo**. 4.ed. Campinas: Papirus, 1995.

BATISTA, Cristiane Heloisa. **Estudo comparativo do desenvolvimento das características comportamentais empreendedoras dos alunos da disciplina de empreendedorismo durante o primeiro semestre letivo de 2004 nos cursos de administração e turismo & lazer da furb – Santa Catarina/Brasil.** Blumenau: FURB, 2004. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade Regional de Blumenau, 2004.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Petrópolis: Vozes, 2005.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigmas da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios.** Petrópolis: Vozes, 2006.

BERNHOEFT, Renato. **Como tornar-se empreendedor** (em qualquer idade). São Paulo: Nobel, 1996.

BORNSTEIN, David. **Como mudar o mundo: empreendedores sociais e o poder das novas idéias.** Rio de Janeiro: Record, 2006.

BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do projeto.** 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BÚRIGO FILHO, Lauro José. **Avaliação do impacto do programa de treinamento de empreendedores –EMPRETEC – no Estado de Santa Catarina.** Florianópolis: UFSC, 2004. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

BURNIER, Suzana. Pedagogia das competências: conteúdos e métodos. **Boletim Técnico do Senac**, v. 27, n. 3, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273e.htm>> Acesso em: 23 de set. 2006.

CAVALCANTE, Ludmila O. H. Intenção em extensão: uma proposta nascida na sala de aula de didática. **Sitientibus - Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana**, Feira de Santana, n. 39, p. 179-202, jul.-dez. 2004.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.** 13.ed. São Paulo, Cultrix, 2004.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **A canção da inteireza: visão holística da educação.** São Paulo: Summus, 1995.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração.** 6.ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CORTESÃO, L; LEITE, C; PACHECO, J. **Trabalhar por projectos em educação.** Porto: Editora Porto, 2002.

CORREIA, Paula Luísa Cardoso. Estudar problemas. In: LEITE, E.; MALPIQUE, M.; SANTOS, M. **Trabalho de projecto**. Leituras comentadas. Porto: Afrontamento, 1993.

COSTA, R; FRANÇA, D; SANTOS, E; VILELA, H. Ensino de empreendedorismo: abordagem acadêmica e importância na sociedade. In: I Congresso Nacional de Empreendedorismo. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2003. p. 1-7.

D'ALBERTO, Ana Maria Ferreira. **O ensino do empreendedorismo nos cursos de Turismo do Estado de Santa Catarina, Brasil**. Blumenau: FURB, 2005. Dissertação (Mestrado em Administração) Universidade Regional de Blumenau, 2005.

DA RE, Castorina Baron Zimmer. Gestão de competências empreendedoras: construção e desenvolvimento em cursos de turismo. **Revista Turismo em Análise**, São Paulo, n. 2, v. 13, p. 7 -16, nov. 2002.

DA RE, Castorina Baron Zimmer. **O ensino de empreendedorismo**: estudo de caso dos cursos de graduação em Turismo do Distrito Federal. Florianópolis: UFSC, 2003. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

DEGEN, Ronald Jean. **O empreendedor**: fundamentos da iniciativa empresarial. 3.ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1989.

DEGRAZIA, Carolina Figueiró. Construindo Competências na Formação Profissional em Turismo. **Revista Global Tourism**, v. 2, n. 1, p. 1-9, nov. 2005.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1999.

DEMO, Pedro. Diálogos. In: SCHNITMAN, Dora Fried. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 10.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DOLABELA, Fernando. **Oficina do Empreendedor**. São Paulo: Cultura, 1999.

DOLABELA, Fernando. O Ensino de Empreendedorismo: panorama brasileiro. In: Instituto Euvaldo Lodi. **Empreendedorismo: ciência, técnica e arte**. Brasília: CNI. IEL Nacional, 2000a.

DOLABELA, Fernando. **O Segredo de Luísa**. São Paulo: Cultura, 2000b.

DOLABELA, Fernando. Empreendedorismo: a reinvenção através do sonho. **Revista Sebrae**, Brasília, n. 2, p. 63-79, out.-nov. 2001.

DOLABELA, Fernando. **Empreendedorismo uma forma de ser**. Brasília: Agência de Educação para o Desenvolvimento, 2003a.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia Empreendedora**. São Paulo: Cultura, 2003b.

DOLABELA, Fernando. Fugir do risco é psicose. **Revista Amanhã**. Porto Alegre, n. 206, p. 12-15, dez. 2004.

DOMINGUES, Ana Isabel de Azevedo. Estudar problemas. In: LEITE, E.; MALPIQUE, M.; SANTOS, M. **Trabalho de projecto**. Leituras comentadas. Porto: Afrontamento, 1993.

DOMINGUES, Sumaia, Ganej. **O ensino-aprendizagem por projetos no Ensino Médio**. Estudo crítico de um caso em implantação numa escola pública paulista. São Paulo: PUC-SP, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

DORNELAS, José Carlos Assis. **Transformando idéias em negócios**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

DORNELAS, José Carlos Assis. **Empreendedorismo na prática: mitos e verdades do empreendedor de sucesso**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

DRUCKER, Peter. **Inovação e espírito empreendedor**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003.

DURO, Jorge; BONAVITA, J.R. **Desperte o empreendedor em você**. Rio de Janeiro: Senac, 2006.

FAGUNDES, L.C; SATO, L.S; MAÇADA, D.L. **Aprendizes do futuro: as inovações começaram**. Brasília: MEC, 1999.

FERREIRA JR, Setembrino S; HENRIQUE, Daniel C; ROSSONI, Luciano. Ensino de Empreendedorismo nas IES: uma breve análise das práticas didático-pedagógicas. In: 2º EPEGE- Encontro Paranaense de Empreendedorismo e Gestão Empresarial. **Anais**. Ponta Grossa: UTFPR, 2005. p. 63-73.

FIALHO, Francisco; MONTIBELLER, Gilberto; MACEDO, Marcelo; MITIDIÉRI, Tibério. **Empreendedorismo na Era do Conhecimento**. Florianópolis: Visual Books, 2006.

FILION, Louis Jacques. Do empreendedorismo à empreendedorologia: o surgimento de uma nova disciplina. **Journal of Enterprising Culture**, Montreal, v. 6, n. 1, p. 1-23, 1998. (Traduzido e adaptado por: Jovino Moreira da Silva. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB).

FILION, Louis Jacques. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 05-28, abr.-jun. 1999.

FILION, Louis Jacques. O Empreendedorismo como Tema de Estudos Superiores. In: Instituto Euvaldo Lodi. **Empreendedorismo: ciência, técnica e arte**. Brasília: CNI. IEL Nacional, 2000a.

FILION, Louis Jacques. Empreendedorismo e gerenciamento: processos distintos, porém complementares. **Revista de Administração (light)**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 2-7, jul.-set. 2000b

FILION, Louis Jacques; DOLABELA, Fernando. **Boa idéia! E agora?** São Paulo: Cultura, 2000c.

FILION, Louis Jacques. Um roteiro para desenvolver o empreendedorismo. In: III Encontro Nacional de Empreendedorismo. **Anais**. Recife: IEL-PE, 2004. p. 1-33.

FORNARI, Ivanna Schenkel. **Educação Superior em Turismo: o profissional de turismo frente as competências exigidas pelo mercado de trabalho do setor hoteleiro em Natal**. Natal: UFRN, 2006. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.

FRANCO, Augusto de. **Capital Social**. Leituras. Brasília: Millennium, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3.ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 29.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAIO, Carolina; FERNANDES, Larissa Regis. Perfil do bacharel em turismo: a disparidade entre a realidade da formação profissional e a necessidade do mercado de trabalho. In: IV Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul. **Anais**. Caxias do Sul-RS: SEMINTUR, 2006. p. 1-13.

GALIANI, Claudemir. As propostas educacionais de John Dewey para uma sociedade democrática. In: Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação. **Anais**. Maringá: UEM, 2004. p. 56-66.

GANDIN, Adriana Beatriz, **Metodologia de projetos em sala de aula**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

GARCIA, Lenise. **Por que trabalhar por projetos ?** Disponível em: <http://www.escola2000.org.br/eac_paprojetos> Acesso em: 2 de nov. 2006.

GARCIA, Luiz Fernando. **Formação empreendedora na educação profissional**. Florianópolis: LED, 2000.

GARCIA, Luiz Fernando. **Pessoas de Resultado: o perfil de quem se destaca sempre**. São Paulo: Editora Gente, 2003.

GARCIA, Olgair Gomes. Por que trabalhar com projetos no ensino médio. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 113, p. 35-48, out.-dez. 1999.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed. 1995.

GERBER, Michael E. **O mito do empreendedor: como fazer de seu empreendimento um negócio bem sucedido**. 5.ed. São Paulo: Saraiva, 1996.

GONÇALVES, Maria Helena Barreto et al. **Referenciais para a educação profissional do Senac**. Rio de Janeiro: SENAC/DFP/DI, 2004.

GOULART, Débora F; BALDERRAMAS, Helerson, A. de; HEUBEL, Maricê, T. C. D; XAVIER, Paulo, R. Profissional empreendedor: um pré-requisito para o mercado turístico. **Revista Turismo – Visão e Ação**, Itajaí, n. 3, v. 5, p. 271-286, set.-dez. 2003.

Haidt, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998b.

HERNÁNDEZ, Fernando. Os projetos de trabalho e a necessidade de transformar a escola. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 4, n. 21, p. 29-37, maio-jun. 1998c.

HIGINO, Anderson Fabian Ferreira. **A pedagogia de projetos na educação em ciências & tecnologia à luz da ciência da complexidade e do conceito de negociação: estudo de caso no ensino de Física dos cursos de Engenharia Industrial do CEFET-MG**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2002. Dissertação (Mestrado em Tecnologia), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2002.

HISRICH, Robert; PETERS, Michael. **Empreendedorismo**. 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS DE LEXICOGRAFIA. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KNOLL, Michael. **The project method: its vocational education origin and international development**. *Journal of Industrial Teacher Education*, v.34, n.3, p. 59-80, 1997. Disponível em: <<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>> Acesso em: 5 de out. 2006.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 22.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

KÖCHE, José Carlos. **Historicidade dos critérios epistemológicos em Pierre Duhen**. Salamanca: UPSA, 2000. Tese (Doutorado em Filosofia), Universidad Pontificia de Salamanca, 2000.

KUHN, Thomas. **As estruturas das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectivas, 1994.

LEITE, Elvira; MALPIQUE, Manuela; SANTOS, Milice. **Trabalho de Projecto**. 1- Aprender por projecto centrado em problemas. Porto: Afrontamento, 1991.

LEITE, Elvira; MALPIQUE, Manuela; SANTOS, Milice. **Trabalho de Projecto**. 2- Leituras comentadas. Porto: Afrontamento, 1993.

LEITE, Elvira; SANTOS, Milice Ribeiro dos. **Nos trilhos da área de projecto**. Metodologia do trabalho de projecto. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, 2004. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/trilhos_01.pdf> Acesso em: 8 de set. 2006.

LEITE, Emanuel. **O Fenômeno do empreendedorismo**. 3.ed. Recife: Bagaço, 2002.

LEITE, Lúcia Helena. Pedagogia de projetos: intervenção no presente. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 8, p. 24-33, mar.-abr. 1996.

LEMO, Ângela Denise da Cunha. A sociedade, as teorias educacionais, o ensino do turismo e o papel do bacharel em turismo. In: NETO, A; MACIEL, L. **Currículo e formação profissional nos cursos de turismo**. Campinas: Papyrus, 2002.

LÉVESQUE, Benoit. Empreendedor coletivo e economia social: outra forma de empreender. **Revista GIS - Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Rio de Janeiro, n.1, p. 44-63.

LONGEN, Márcia Terezinha. **Um modelo comportamental para o estudo do perfil empreendedor**. Florianópolis: UFSC, 1997. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, 1997.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Introdução ao estudo da escola nova**. 12.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LUCK, Heloísa. **Metodologia de projetos**: uma ferramenta de planejamento e gestão. Petrópolis: Vozes, 2003.

MACEDO, Marcelo. **O Estudo do Perfil Empreendedor em Empresas Familiares**. Florianópolis: UFSC, 2003. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

MACHADO, Nilson José. **Cidadania e Educação**. 3.ed. São Paulo: Escrituras editora, 2001.

MACHADO, Nílson José. **Educação: projetos e valores**. 5.ed. São Paulo: Escrituras editora, 2004.

MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. **A pedagogia do êxito: projetos de resultado**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MARTINS, A. A. M; ANDUJAR, A. M; GARIBA, C. M. S; LAPOLLI, E. M; GAUTHIER, F. Á. O; MICHELS, G; GARIBA JÚNIOR, M; WEIGMANN, P. R; HAEMING, W. K. Gerenciar idéias: Uma abordagem empreendedora para projetos interdisciplinares. In: 3º ENEMPRES. Encontro Nacional de Empreendedorismo. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2001. v. 1. p. 1-10.

MARTINS, Luiz. **Homo habilis: você como empreendedor**. São Paulo: Editora Gente, 2005.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competências pedagógicas do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MELO NETO, Francisco P; FROES, César. **Empreendedorismo Social: a transição para a sociedade sustentável**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **IES com habilitação em Empreendedorismo**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp> Acesso em: 20 maio 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOESCH, Norma Martini. O turismo no século XXI: por uma concepção holística. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; GASTAL, Susana (orgs.). **Turismo na Pós-Modernidade (des)inquietações**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MORAES, Carmem. **Atitudes de empreendedores: os surpreendentes segredos dos empreendedores de êxito**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORALES, Sandro Afonso. **Relação entre competências e tipos psicológicos junguianos nos empreendedores**. Florianópolis: UFSC, 2004. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

MORETTO, Vasco Pedro. Reflexões construtivistas sobre habilidades e competências. **Dois Pontos: Teoria & Prática em Gestão Educacional**, Belo Horizonte, v. 5, n. 42, p. 50-54, maio -jun. 1999.

MOURA, Dácio; BARBOSA, Eduardo. **Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2007.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Metodologia do ensino**: uma introdução. São Paulo: Atlas, 1981.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lisete Shizue Bomura (orgs.). **Currículo e formação profissional nos cursos de turismo**. Campinas: Papirus, 2002.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos Projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. 6.ed. São Paulo: Érica, 2005a.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos Projetos**: etapas, papéis e atores. São Paulo: Érica, 2005b.

OLIVEIRA, Edson Marques. Empreendedorismo social no Brasil: atual configuração, perspectivas e desafios. **Revista da FAE**, Curitiba, v.7, n. 2, p. 9-18, jul.-dez. 2004.

OLIVEIRA, Leandra Martins de; VENTURA, Paulo Cezar Santos. A prática da aprendizagem por projetos em três óticas distintas. **Revista Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 22-28, jul.-dez. 2005

OLIVEIRA NETO, Humberto C. Educação empreendedora na área tecnológica. In: IV Congresso de Engenharia Civil de Juiz de Fora. **Anais**. Juiz de Fora: UFJF, 2000. p. 1247-1258.

OMT – Organização Mundial do Turismo. **Introdução ao turismo**. São Paulo: Rocca, 2001

PATI, Vera. O empreendedor: descoberta e desenvolvimento do potencial empresarial. In: PEREIRA, Heitor José; SANTOS, Silvio Aparecido. **Criando seu próprio negócio**: como desenvolver o potencial empreendedor. Brasília: Ed. Sebrae, 1995.

PEREYRA, Eduardo (org.); CAMPOS, A; BRUTTI, J. A; BARTH, J; GONÇALVES, L.P.F. **O comportamento empreendedor**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. Construindo competências. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 135, p. 12-23, set. 2000. (entrevista concedida a Paola Gentile e Roberta Bencini)

PINCHOT III, Gifford. **Intrapreneuring**. por que você não precisa deixar a empresa para tornar-se um empreendedor. São Paulo: Harbra, 1989.

PIRES, Aquiles Augusto Maciel. **Empreendedorismo, Protagonismo e Pedagogia de Projetos**: uma simbiose transdisciplinar. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2006. Dissertação (Mestrado em Tecnologia), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2006.

REIS, Jarlene R. Educação Superior em Turismo: a situação no Brasil. In: BAHL, Miguel. **Mercado Turístico: área de atuação**. São Paulo: Roca, 2003.

REJOWSKI, Mirian. **Turismo e pesquisa científica**. Campinas: Papirus, 1996.

RISSO, Antônio Luís. **Uma década de projetos**. Campinas: Editora Komedi, 2005.

RUSCHMANN, Doris, V. M. **Turismo no Brasil: análise e tendências**. Barueri: Manole, 2002.

SALIM, César; NASAJON, Cláudio; SALIM, Helene; MARIANO, Sandra. **Administração Empreendedora: teoria e prática usando estudos de casos**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

SANTOS, Gisele do Rocio Mugnol dos. **A metodologia de aprendizagem por projetos e a prática pedagógica no ensino superior**. Curitiba: PUC-PR, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004.

SANTOS, Gisele do Rocio Mugnol dos. **A metodologia de ensino por projetos**. Curitiba: Ibpex, 2006.

SANTOS, Laudinéia Souza de. **Empreendedorismo no ensino fundamental: uma aplicação**. Florianópolis: UFSC, 2000. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

SCARPA, Regina. Por que trabalhar com projetos. **Nova Escola**, São Paulo, n. 146, p. 2-4, out., 2001.

SCHLEMMER, Eliane. Projetos de aprendizagem baseados em problemas: uma metodologia interacionista/contrutivista para formação de comunidades em ambientes virtuais de aprendizagem. **Colabor@**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 4-11, agosto, 2001.

Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae). **Fatores condicionantes e taxa de mortalidade de empresas no Brasil**. Brasília: Sebrae/NA, 2004.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (orgs). **Currículo e formação profissional nos Cursos de Turismo**. Campinas: Papirus, 2002.

SILVA, Analise Jesus da. Pedagogia de projetos: do desejo à prática. **Revista Linha Direta**, Belo Horizonte, n.44, p.10-11, nov. 2001.

SILVA, Ester Framarin de Souza; RAYMUNDO, Gisele Pontaroli; BEHRENS, Marilda Aparecida. Paradigmas contemporâneos e a educação superior. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 5, p. 90-91, jan.-abr. 2002.

SILVA, Luiz França; GÜTTLER, Maria Aparecida C. César; TOMIELLO, Naira; FERRARI FILHO, Otávio; LEAL, Tatiani. A competência e a arte de empreender. In:

I Congresso Nacional de Empreendedorismo. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2003, p. 1-10.

SILVA, Maristela Alberton. **O trabalho com projeto, um convite à descoberta**. UFRGS, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://www.pontodeencontro.proinfo.mec.gov.br/Artigo_PAs_Maristela.pdf> Acesso em: 17 de nov. 2006.

SILVA, Zilá A. P. Moura e. Falando de Competências e Habilidades. **Jornal APASE** – (suplemento pedagógico), São Paulo, ano II, n. 8, p. 1-3, out. 2002.

SIMÕES, Jacqueline D. **Pedagogia de projetos**. Disponível em: <http://www.escola2000.org.br/eac_paprojetos/biblioteca.htm> Acesso em: 18 de out. 2005.

SOUZA, Eda. Castro Lucas. A disseminação da cultura empreendedora e a mudança na relação Universidade Empresa. In: II Encontro de Estudos sobre Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas (EGEPE). **Anais**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2001. p. 242-252.

SOUZA, Eda Castro Lucas. de; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. O ensino de empreendedorismo em instituições de ensino superior. In: SOUZA, Eda Castro Lucas de (org.); GUMARÃES, Tomás de Aquino. **Empreendedorismo além do plano de negócio**. São Paulo: Atlas, 2005.

SOUZA, Eda; DEPIERI, C; ASSIS, S; ZERBINI, T. Métodos, técnicas e recursos didáticos de ensino do empreendedorismo em IES brasileiras. In: SOUZA, Eda Castro Lucas de (org.); GUMARÃES, Tomás de Aquino. **Empreendedorismo além do plano de negócio**. São Paulo: Atlas, 2005.

SOUZA, Maria Betânia. **Educação e Empreendedorismo**: qualificação de empreendedores no Arranjo Produtivo Local de Tobias Barreto/SE. Tobias Barreto: UFS, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, 2006.

SOUZA NETO, Bezamat. Empreendedor ou virador. **Revista Empreendedor**, Florianópolis, n. 109, p. 42-50, nov. 2003.

SPINELLI JR., Stephen. **Guru americano fala sobre desafios e perspectivas do empreendedorismo**. Entrevista concedida a empresa Brasil. São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.empresabrasil.com.br/entrevistas/index.php?destinocomum=noticia_mostra&id_noticias=91&id_eventos> Acesso em: 10 dez. 2007.

STEVENSON, Howard H. O compromisso é conseguir. **HSM Management**, São Paulo, n. 25, p. 72-76, mar.-abr. 2001.

TEIXEIRA, Rivanda Meira. Ensino Superior em Turismo e Hotelaria no Brasil: um estudo exploratório. **Revista Turismo em Análise**, São Paulo, n. 2, v. 12, p. 7-30, nov. 2001.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. 20.ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

TOMAZZONI, Edegar Luis. Educação Profissional em Turismo. Cria-se Mercado pela Formação? **Revista Turismo em Análise, São Paulo**, n. 2, v. 18, p. 197-219, nov. 2007.

TONELLI, Alessandra. **Elaboração de uma Metodologia de Capacitação Aplicada ao Estudo das características Comportamentais dos Empreendedores**. Florianópolis: UFSC, 1997. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, 1997.

TRIGO, Luiz Gonzaga Godoi. **A sociedade pós-industrial e o profissional em turismo**. Campinas: Papyrus, 1998.

TRIGO, Luiz Gonzaga Godoi. A importância da educação para o turismo. In: LAGE, Beatriz Helena Gelas; MILONE, Paulo César (orgs.). **Turismo: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2000.

VENTURI, James Luiz. **Estudo das características empreendedoras dos proprietários de restaurantes na cidade de Itapema, conforme abordagem de David McClelland**. Balneário Camboriú: UNIVALI, 2003. Dissertação (Mestrado em Turismo e Hotelaria), Universidade do Vale do Itajaí, 2003.

WALTER, Silvana Anita; SCHMIDT, Carla Maria; WITTE, Aline; TONTINI, Gérson; DORNELAS, José Carlos Assis. Empreendedor start-up x empreendedor corporativo: um enfoque na literatura sobre suas diferenças e semelhanças. In: HOELTGEBAUM, Marianne; MACHADO, Denise Del Prá Netto. (org.). **Gestão em Empreendedorismo**. Blumenau: Nova Letra, 2005.

Legislação

BRASIL. Lei das Diretrizes e Bases da Educação – LDB. **Lei nº 9.394/96**, promulgada em 20 de dezembro de 1996, e publicada no Diário Oficial da União em 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 776/97**. Orientação sobre as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação. Aprovado em 03 de dezembro de 1997.

BRASIL. Ministério da Educação - CEETur/SESu/MEC. **Manual de Orientação para Verificação “IN LOCO” das Condições de Reconhecimento**: Curso de Turismo/Curso de Hotelaria. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. **Parecer do CNE/CES nº 146/2002**. Aprovado em 03 de abril de 2002.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 67/2003**. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Aprovado em 11 de março de 2003.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 288/2003**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Turismo. Aprovado em 6 de novembro de 2003.