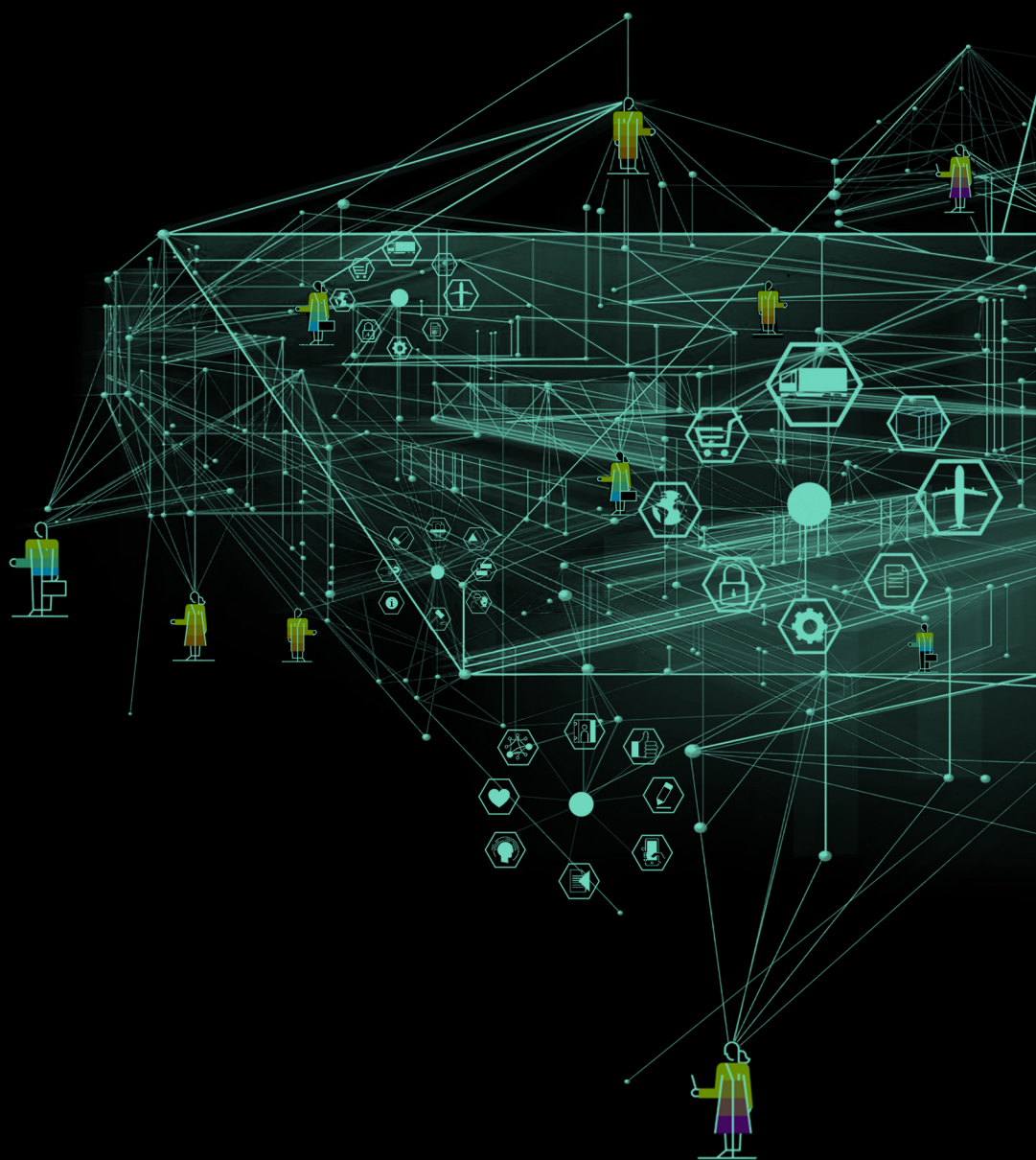


UNIVERSIDADE COMO AGENTE DE INOVAÇÃO SOCIAL E O CASO STUDENTS 4 CHANGE



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

U58 Universidade como agente de inovação social e o caso Students 4 Change [recurso eletrônico] / Organizadoras Ruth Espinola Soriano de Mello, Magda Pischetola. – Rio de Janeiro, RJ: Arissas, 2019.
74 p.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-81298-00-5

1. Empreendedorismo. 2. Inovação social. 3. Extensão universitária – América Latina. 4. Students 4 Change. I. Mello, Ruth Espinola Soriano de. II. Pischetola, Magda.

CDD 378.175

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



Universidade como agente de inovação social e o caso Students 4 Change

Organizadoras: Ruth Espinola Soriano de Mello & Magda Pischetola

Autores:

- Andrea Oliveira
- Angela Randolpho Paiva
- Claudio Jacinto da Silva
- Edson Henriques
- Magda Pischetola
- Mariana de Queiroz Brunelli
- Marina Mahfuz
- Nilza Rogeria de Andrade Nunes
- Luiza de Souza e Silva Martins
- Raphael Sacchi Zaremba
- Ruth Espinola Soriano de Mello



Cofinanciado pelo
Programa Erasmus+
da União Europeia

STUDENTS  CHANGE



Sumário

Prefácio	5
Introdução	6
 Parte I. Universidade e inovação social	
I.1 Universidade Empreendedora e o caso PUC-Rio	10
I.2 Ressignificando a Ação Comunitária em Universidade Comunitária Confessional, o Caso PUC-Rio.....	25
I.3 Quando a Universidade vai para a favela: projetos de extensão universitária como lugar de inovação social	34
 Parte II. O projeto Students 4 Change	
II.1 Metodologias ativas e inovação social no âmbito do projeto Students 4 Change.....	42
II.2 Estratégias inovadoras do projeto Students 4 Change (S4C) nos cursos piloto da PUC-Rio	50
II.3 Criando redes locais e potencializando o impacto social na universidade a partir da experiência Students 4 Change (S4C).....	62
 Apresentação dos Autores	71

PREFÁCIO

Angela Randolpho Paiva

É com enorme satisfação que escrevo esse prefácio como apresentação da presente publicação o projeto Students 4 Change, concebido em 2016, com o objetivo de pensar e implementar modelos educacionais inovadores visando à formação de professores que possam atuar na área do empreendedorismo social nos currículos acadêmicos. Foi uma parceria exitosa com a Universidade Tecnológica de Monterrey, no México, a quem tocou a coordenação executiva, e cinco universidades europeias. Tive a alegria de participar do projeto na sua fase inicial, quando, juntamente com Ruth Mello, começamos a refletir sobre os desafios de se pensarem as ferramentas dos métodos ativos no contexto brasileiro, tendo como espaço de atuação a PUC-Rio. Tocou-nos a tarefa da produção de uma caixa de ferramentas de apoio ao desenvolvimento de competências visando à promoção da inovação e empreendedorismo social. Foi um momento das primeiras trocas com pesquisadores latino-americanos e europeus, em que foram pensadas as ferramentas propostas no projeto, mas sempre privilegiando as experiências da PUC-Rio nos seus vários campos de pesquisa nas áreas do ensino, da pesquisa, da inovação e extensão. Naquele momento, em 2017, houve o primeiro encontro de todos os integrantes do projeto na Universidade Tecnológica de Monterrey, na cidade do México.

Desde julho de 2017, Magda Pischetola, do Departamento de Educação da PUC-Rio, passou a ser a responsável pelo projeto juntamente com Ruth Mello, ambas cumprindo com êxito e brilhantismo todas as etapas propostas. Houve momentos de muita complexidade e desafios, com a participação conjunta de professores e alunos da PUC-Rio, para se pensarem as metodologias ativas em disciplinas-piloto, cujo objetivo principal era a promoção de novos espaços do conhecimento propostos pelo projeto. Tal processo também se consolidou em oficinas, encontros internacionais para a troca das experiências, além da participação do Instituto Gênesis, incubadora da universidade. O êxito das atuações de Ruth e Magda como coordenadoras do projeto pode ainda ser atestado com o prêmio outorgado pelas Nações Unidas à disciplina “Planejamentos e Empreendimentos Sociais”, ministrada por Ruth Mello, para a contribuição aos 17 Objetivos de desenvolvimento Sustentável (ODS).

A presente publicação representa, portanto, a consolidação do trabalho realizado por Magda e Ruth desde 2017. É o momento em que o trabalho dedicado de dois anos se transforma em artigos que refletem as preocupações em torno da inovação social, empreendedorismo, a extensão universitária junto a favelas do Rio de Janeiro, assim como as redes que se formaram ao longo do projeto se materializam nessa etapa de grande importância: apresentação dos resultados e divulgação dos resultados alcançados. Leiam os artigos e comprovem a maturidade alcançada pelos participantes, fruto da estreita relação entre teoria e empiria, cujo eixo central é o empreendedorismo e as práticas inovadoras na educação.

Introdução

Rumos desejáveis da educação superior

Magda Pischetola e Ruth Espinola Soriano de Mello

A presente publicação representa, portanto, a consolidação do trabalho realizado por Magda e Ruth desde 2017. É o momento em que o trabalho dedicado de dois anos se transforma em artigos que refletem as preocupações em torno da inovação social, empreendedorismo, a extensão universitária junto a favelas do Rio de Janeiro, assim como as redes que se formaram ao longo do projeto se materializam nessa etapa de grande importância: apresentação dos resultados e divulgação dos resultados alcançados. Leiam os artigos e comprovem a maturidade alcançada pelos participantes, fruto da estreita relação entre teoria e empiria, cujo eixo central é o empreendedorismo e as práticas inovadoras na educação.

Proporcionar um percurso de aprendizagem significativa é um dos maiores desafios da educação universitária. As tecnologias da informação e da comunicação nos impõem novas formas de pesquisar e acessar informação, colocando em discussão o papel do professor na sociedade atual. Cada vez mais ouvimos falar em inovação, não apenas tecnológica, mas pedagógica e social, incluindo espaços de aprendizagem que ultrapassam os muros da própria Universidade.

É a Universidade, e seu corpo constitutivo, que precisa inovar para ressignificar sua efetividade e sua função social. Para além das metas da avaliação, qual o sentido da educação no século XXI? Como formar cidadãos capazes de articular pensamentos e ações que beneficiem a comunidade social com as demandas do mercado? Precisamos assimilar o ensinamento de educadores como Paulo Freire, Maria Montessori, Moacir Gadotti, entre outros, para quem é necessário lançar mão de novas possibilidades para assimilarmos os novos espaços de conhecimento. Os processos de aprendizagem têm que ser mais flexíveis e com maior abrangência comparativamente às que vimos sendo aplicadas por gerações.

Neste contexto, o desafio maior aos professores é no sentido de desenvolver habilidades, conhecimentos e competências que formem os alunos de maneira integral, para ajudá-los a enfrentar a incerteza, a liquidez das relações, como diz o sociólogo Zygmunt Bauman, a fragmentação e hiperespecialização disciplinar. Ao mesmo tempo, essas competências precisam se constituir como atributos competitivos, dando base para inserção e manutenção da vida cidadã e profissional ao dar suporte à projeção de trajetórias sustentáveis e coerentes com causas motivacionais pessoais e coletivas.

Observa-se, alternativamente a conexão de indivíduos, configurados tanto a partir do contexto em que vivem, conforme salienta a perspectiva freiriana, como em relação à necessária orientação ao desenvolvimento de competências socioemocionais. Assim, estariam aprimorando atributos associados a atitudes e habilidades relacionadas ao controle das emoções, ao alcance de objetivos, ao pensamento projectual, à demonstração de empatia, à manutenção de relações sociais positivas, à tomada de decisões de modo responsável, dentre outros que buscam equilibrar atributos de locus de controle interno e externo. Tal orientação não implica em deixarmos de trabalhar com o desenvolvimento de competências cognitivas (ligadas à interpretação, à reflexão, ao pensamento abstrato, à generalização de aprendizados). Apenas, defendemos que a cognição seja entendida de forma mais ampla, considerando-a como entidade vinculada à esfera socioemocional e não separada ou isolada dela.

Estudos comprovam que alunos que têm competências socioemocionais mais desenvolvidas tendem a apresentar maior facilidade de aprendizagem. Paul Tough, renomado pesquisador desta temática, advoga que o êxito no campo universitário não está associado ao bom desempenho acadêmico, mas sim à manifestação de características como otimismo, resiliência e agilidade da associação de conteúdos no campo da socialização, dentre outros. A natureza das competências socioemocionais não é rígida, sendo factível de ser aprendida, conformando

habilidades que se pode, por exemplo, identificar como estando ausentes para então praticarmos e desenvolvermos. É neste contexto que autores como a psicóloga educacional Carolyn Saarni argumentam que as competências socioemocionais configuram a demonstração da eficácia pessoal nos relacionamentos interpessoais que envolvem emoção. A forma para se reconhecer e regular as experiências pessoais, assim como desenvolver atributos como o cuidado, a empatia, a preocupação com os outros, a tomada de decisão compromissada com pares frente a contexto de incertezas, o manejo e mediação de situação de conflito dentre outras aptidões que podem ser desenvolvidas e aperfeiçoadas.

O Programa Students 4 Change, projeto co-financiado pela União Europeia no marco do Programa Erasmus+, caminhou neste sentido. A universidade escolhida para atuar como coordenação executiva geral foi a Universidade Tecnológica e de Estudos Superiores de Monterrey, instituição importante mexicana com vários campi em todo o país e com forte representativa de estudos sobre o campo dos negócios e de interrelação com comunidades vulneráveis. Este também é outro diferencial do projeto aqui descrito porque não é praxe a função executiva ficar à cargo de uma organização fora do continente europeu.

Foram sete os objetivos específicos do projeto, os quais elencamos abaixo:

1. Implementar modelos educacionais que promovam o desenvolvimento de competências de Empreendedorismo e Inovação Social em estudantes de graduação;
2. Oferecer estratégias de formação para professores das universidades participantes, de forma a fornecer metodologias de ensino que permitam o desenvolvimento de competências de Empreendedorismo e Inovação Social nos alunos;
3. Conceber ferramentas de abordagem e trabalho que permitam uma melhor compreensão das necessidades das comunidades e que melhorem a resolução conjunta e sustentável dos problemas identificados;
4. Elaborar um modelo de monitoramento e avaliação para o desenvolvimento de competências de Empreendedorismo Social nos currículos acadêmicos;
5. Elaborar e implementar processos políticos e institucionais orientados para a promoção acadêmica e administrativa de Empreendedorismo e Inovação Social nas universidades participantes;
6. Fortalecer as relações com as incubadoras sociais das universidades onde estão presentes, aumentando sua relação com os programas curriculares relacionados ao Empreendedorismo e Inovação Social, bem como com os alunos;
7. Construir associações entre universidades latinoamericanas e europeias que busquem promover estratégias que melhorem a Inovação e o Empreendedorismo Social.

A partir dos objetivos supracitados, foram criados Planos de Trabalho (PT) para abrigar as ações para melhor compreensão e controle dos processos projetado e vivenciados. O programa foi organizado de modo que todos os membros consorciados tinham ações conjuntas e algumas estratégicas as quais deveriam exercer em pares.

Na edição de 2016 a 2019, o programa inovou ao promover a troca de metodologias ativas de ensino entre professores universitários da América Latina e Europa. Foram três anos em que 50 professores latinoamericanos de dez universidades participaram ativamente na aplicação do projeto, que contou ainda com a participação de cinco universidades europeias. Eles foram convidados a trocar experiências de sala de aula e a se inteirar de boas práticas de aprendizagem no campo dos métodos ativos de ensino. Os professores revisitaram suas disciplinas (de graduação e pós-graduação de diferentes áreas do conhecimento) de modo a também oferecer e validar o desenvolvimento de competências no campo da inovação social e do empreendedorismo social.

Destacamos que as metodologias ativas pressupõem revisão profunda das dinâmicas tradicionais da sala de aula, colocando o aluno como sujeito ativo da aprendizagem. Há séculos essas propostas têm sido apresentadas, na teoria e na práxis, e problematizadas por expoentes como o filósofo John Dewey e o psicólogo Jérôme Bruner, entre outros.

A emergência dos métodos ativos de ensino em nossos dias se explica pelo necessário resgate da aprendizagem aplicada a vida real, fortalecendo ações extensionistas que muito qualificam

e justificam a atuação das universidades no mundo. Não obstante, elas não podem se propor a resolver sozinha a crise da educação...

É necessário seguir em frente e extrapolar a atenção individual - no professor e no estudante. Devemos nos debruçar nos grupos socioculturais, no resgate do corpo na construção do conhecimento, na influência dos contextos e nos processos de interação e de aprendizagem, ultrapassando os limites da prática ativa, indo em direção a uma perspectiva complexa e situada, tal qual é a natureza da própria educação. A partir da aplicação de metodologias ativas em sala de aula, buscou-se motivar os jovens, com vistas a incentivá-los para micro ações inovadoras em seus contextos sociais. A proposta trouxe um desafio aos professores envolvidos: o de olhar para a sala de aula do ponto de vista de um aluno “empreendedor”, ativo em seu processo de aprendizagem e responsável pela busca de inovação social em sua realidade. Em abril de 2019, a PUC-Rio encontrou as outras instituições de ensino superior da América Latina participantes do projeto, em evento realizado em Bogotá. Cinco alunos das disciplinas piloto tiveram a oportunidade de conhecer os projetos das outras universidades e trocar ideias com estudantes colombianos, mexicanos e chilenos. Em um clima de abertura para o novo, aprendizagem entre pares e entusiasmo, os alunos de graduação da PUC-Rio criaram laços e vínculos para projetos futuros.

Ainda neste quesito, vale destaque que uma das disciplinas envolvidas no Programa Erasmus+, “Planejamentos e Empreendimentos Sociais”, da PUC-Rio, foi laureada com o prêmio das Nações Unidas que reconheceu as práticas de ensino nacionais que, em 2018, contribuíram para o alcance dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), chegando a ter visibilidade nacional por ter conseguido o primeiro lugar na premiação. A disciplina faz com que grupos de alunos atuem, durante um semestre, como consultores voltados a resolver problemas de iniciativas sociais reais, enquanto aplicam ferramentas de desenvolvimento de projetos e emergem no segmento de atuação do Terceiro Setor e do que vem sendo chamado de Setor 2,5 (abrange as organizações híbridas que visam ao impacto positivo socioambiental e que atuam com mecanismos de mercado).

Coube à PUC-Rio, como tarefa comum a todos os consorciados:

- Apuração do Estado da Arte, associando ações de ensino, pesquisa e extensão da PUC-Rio que, naquele momento estava vigente e que dialogasse com inovação social e empreendedorismo social. Tal ação foi desenvolvida no primeiro semestre de 2017 cujos resultados foram apresentados na I reunião geral do Programa, realizada na Cidade do México, México.
- Teste nos Cursos Piloto em Programas Acadêmicos e Institucionais, no qual participaram cinco professores da PUC-Rio (Magda Pischetola, Ruth Mello, Guilherme Toledo, Raphael Sacchi Zaremba e Murillo Marschner) de diferentes cursos de graduação (dois no Departamento de Educação; um do Departamento de Administração, um no Departamento de Psicologia e outro no de Artes e Design), totalizando 140 estudantes (66% das mulheres e 34% dos homens). Em geral, podemos dizer que esses professores participaram ativamente do curso de formação, tanto na fase de ensino a distância quanto no evento presencial realizado em Porto Alegre em julho de 2018. Todos eles também implementaram a metodologia S4C, de diferentes formas e diferentes graus de profundidade em seus cinco cursos-piloto.
- Ações de divulgação e disseminação das ações do programa. Foram inúmeras as mídias que produzimos no período todo de vigência do programa em que, inclusive, a presente publicação encerra com chave de ouro a contribuição da PUC-Rio para o trabalho de Disseminação.

Para além das tarefas comuns aos consorciados, cada universidade teve a responsabilidade de realizar alguma ação estratégica específica, no âmbito do Projeto S4C. A PUC-Rio, junto à Universidade do País Basco (UPV), da Espanha, ficou à cargo da Produção de uma caixa de Ferramentas de apoio ao desenvolvimento de competências promoção da inovação social e do empreendedorismo social em contextos extra-muros universitários. Ela foi produzida por quatro pessoas: Magda Pischetola e Ruth Espinola Soriano de Mello da PUC-Rio, e Igone Guerra Gurruchaga, Gorka Orueta Estivariz da UPV/EHU; tendo sido inserida na publicação interuniversitária bilingue, espanhol e inglês, que encerrou o primeiro ano do projeto. O Programa se revelou muito importante para a PUC-Rio em diversos aspectos em que os desafios da cooperação internacional, assim como

em nível institucional, conforme será abordado ao longo desta coletânea.

Por um lado, desde o ponto de vista interno, na Universidade, os desafios e resultados foram importantes e auspiciosos considerando o que temos observado como efeitos positivos do Programa S4C. Os aprendizados inovativos das práticas educacionais dos cursos pilotos têm tido continuidade nos cursos subsequentes, assim como por parte de outros professores que se inspiraram na iniciativa para rever suas práticas de sala de aula e fora dela.

Por outro lado, o trabalho em rede desenvolvido no âmbito do Programa envolveu diretamente, ao longo dos três anos, cinco departamentos (Educação, Ciências Sociais, Administração, Psicologia e Artes e Design) e dois órgãos da Universidade (a incubadora Instituto Gênesis e a Coordenação Central de Internacionalização - CCCI). Esse aspecto merece destaque já que se configura como desafio sempre presente em qualquer universidade, e não seria diferente para a PUC-Rio que tem o privilégio de ter campus que integra todos os seus cursos de graduação e pós-graduação.

Quanto aos aspectos da articulação entre os membros do consórcio S4C, destacamos o aprendizado e o cuidado necessário no trabalho em grupo considerando as diferentes formas culturais dos contextos dos países e das universidades envolvidas, especialmente quando se trata de organizações europeias em relação às latinoamericanas.

Importante mencionar que houve certo nível de dificuldade por parte dos membros da PUC-Rio nos diferentes momentos de integração do programa, tanto no curso de formação, como nas calls executivas do programa. Isso porque a língua falada e escrita do Programa era o espanhol e o inglês, sendo a primeira sempre a mais corriqueira já que a maioria dos membros era de organizações latino americanas. Ocorreu que, não havia sempre o cuidado de falar devagar e de tentar buscar termos e expressões que facilitasse o entendimento de quem não tinha o espanhol como língua nativa. Entendemos que programas como estes são muito válidos para fortalecimento das possibilidades de encontros entre pares de modo a dar agilidade e amplitude das ações de transformação social que podem ser realizadas a partir do meio universitário.

Como produto final do Projeto, apresentamos a presente publicação eletrônica, que contou com a participação de agentes internos de relevância do campo da inovação social e do empreendedorismo social da Universidade, não apenas os que participaram diretamente do Projeto, mas de outras instâncias que respondem por importantes iniciativas de extensão universitária e ações sociais. Para tal, a estrutura da coletânea prevê dois blocos, compostos por três textos cada:

Parte I - Universidade e inovação social.

A seção abre com a contribuição de Ruth Mello sobre as características de uma universidade empreendedora, segue com o artigo de Andrea Oliveira e Cláudio Jacinto que foca na universidade comunitária e apresenta o caso da PUC-Rio, e termina com o texto de Rogéria Nunes que apresenta os cursos de extensão como potencialidade de inovação social.

Parte II - O projeto Students 4 Change.

A segunda parte introduz as metodologias ativas no âmbito do Projeto S4C, com o texto de Magda Pischetola e Luiza Martins. A seguir, apresenta o relato da aplicação da metodologia em dois cursos piloto da PUC-Rio, no artigo de Ruth Mello, Mariana Brunelli e Raphael Sacchi Zaremba. A última contribuição do livro, de autoria de Marina Mahfuz, Edson Henriques e Mariana Brunelli, é dos próprios alunos envolvidos nos cursos pilotos do S4C levados a cabo no segundo semestre de 2018.

Parte I. Universidade e inovação social

I.1 Universidade Empreendedora e o caso PUC-Rio

Ruth Espínola Soriano de Mello

Educação empreendedora ¹

A temática da educação empreendedora se articula com diferentes áreas do conhecimento, fato que provê riqueza à temática sobre a qual agora nos debruçamos, ainda que esta mais popular e historicamente mais ligada às escolas de negócios.

Ao estudar a evolução e expansão do empreendedorismo para outros campos do saber, Sandra Korman reforça a proposta de Filion, afirmando que essa dinâmica apresenta um domínio positivista-funcionalista em que se faz *mister* invocar perspectivas diferenciadas que unifiquem, em termos teóricos e metodológicos, o enfoque conceitual do empreendedorismo, do indivíduo empreendedor e sobre o ato empreendedor (KORMAN DIB, 2016). Para a autora, “o conceito e a prática empreendedora extrapolam o campo gerencial e o empresarial tipicamente trabalhados no campo de estudo da administração de empresas e vai em direção à ‘ação de qualquer setor da vida, pessoal ou profissional’.” (KORMAN DIB, 2006, p. 32).

É importante que se leve em consideração o fato de a educação se configurar como um processo de transmissão cultural e estrutural do ser humano, englobando tanto ação formal de instituições de ensino, como informal, a partir de atuação não necessariamente intencional. Não obstante, baseados no entendimento de que a educação informal não pode ser direcionada, para fins metodológicos, daremos enfoque à análise de instituições que atuam de forma planejada e conduzida, via de regra. Para Filion (1999), a promoção do empreendedorismo implica no questionamento de concepções e práticas predominantes no contexto da formação laboral, em que se deve levar em conta desejos individuais, vontades coletivas e trajetórias de vida orientadas.

O desenvolvimento de competências voltadas à busca de visão crítica de mundo e ao protagonismo frente a situações é um atributo muito recorrente no campo da educação empreendedora. Assim, estimular o “aprender” é, necessariamente, lidar com processos que visam estimular a autonomia. Neste campo, se sobressaem aspectos do universo da subjetividade dos indivíduos, especialmente aqueles ligados a atributos comportamentais e motivacionais, temáticas estas notadamente caras nos estudos da psicologia.

O ensino para o empreendedorismo ² data de meados do século passado, tendo supostamente ocorrido em território estadunidense o primeiro curso na área. Em 1947, Myles Mace lançou um curso de empreendedorismo em Harvard, tendo sido influenciado por eventos como a ida, em 1932, de Schumpeter para lecionar nesta prestigiada instituição de ensino. Como aponta Lavieri (2007), contudo, este e outros cursos subsequentes foram aplicados como disciplinas em escolas de administração de Harvard, tendo sido voltados para pessoas ligadas a pequenas empresas. Assim, necessário registrar que formar gestores e colaboradores para atuar em organizações empresariais já existentes e consolidadas implica em objetivos e metodologias educacionais distintas se comparados aos desafios dos programas de aprendizagem associados ao *timing* de criação de empreendimentos inovadores.

Uma primeira aproximação neste sentido foi observada em 1953, com Peter Drucker. Quando atuava na Universidade de Nova Iorque, também nos EUA, teria iniciado um curso de empreendedorismo na escola de negócios daquela organização que, além do tratamento de temas ligadas à gestão de empresas, lidava também com aspectos inovativos que visam prover

¹ Este capítulo contou com os resultados da Tese de doutoramento da autora (Mello, 2018).

² Importantes referências nacionais são LOPES et al., 2010 e LOPES et al., 2017. Ambas aprofundam o debate sobre conceitos, metodologias e trazem casos de relevância no campo da educação empreendedora.

diferenciação competitiva a organizações iniciantes e já instaladas (LAVIERI, 2010).

No Brasil, a primeira disciplina teve registro nos idos de 1981, na Escola Superior de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (FGV), em São Paulo/SP. Ronald Degen esteve à frente do curso de “novos negócios”, aplicado tendo como base aspectos empíricos, inclusive de pesquisas realizadas pelo professor junto a empreendimentos implementados na década de 1980 (ZARDO & MELLO, 2016). No campo de estudos das ciências econômicas, a primeira referência é de antes do

Século XVIII, sob uma conceituação consistente de Cantillon, em 1775. Tido como o precursor da escola austríaca de pensamento econômico, ele atribuiu ao empreendedorismo a designação de pessoas que, visando o lucro, assumiriam riscos calculados na organização e direcionamento de fatores de produção mediante um ambiente de grande incerteza (KORMAN DIB, 2006, p. 21).

Já no período do século XVIII ao XIX, Jean Baptiste Say identificou a figura do empreendedor no âmbito do que se convencionou chamar de pensamento econômico moderno. Segundo o autor, ele seria o indivíduo que “transfere recursos econômicos de um setor de produtividade mais baixo para um setor de produtividade mais elevada e de maior rendimento” (apud FERREIRA et al., 1997, p. 181). Bottino et al. (2006) lembram que, tal qual Cantillon, Say entendia que empreendedores lideram o processo de produção de novos produtos e o aperfeiçoamento de matérias-primas e ferramentas das quais resultariam as inovações. O indivíduo empreendedor poderia ser definido como um “agente de mudanças e gerador de prosperidade econômica”, compreensão esta que teria sido influenciada ao longo de gerações de pensadores, dentre os quais Schumpeter (BOTTINO et al., 2006, p. 22).

Schumpeter (1976; 1982) relacionou empreendedorismo à inovação de forma explícita, articulando-a à busca de oportunidades no mercado. O empreendedor seria o “agente primário do desenvolvimento econômico e as inovações que ele gera provocam transformações estruturais na economia que levam à destruição de formas antigas de produção e organização e à obsolescência de bens e serviços”. O economista se debruçou sobre o tema do empreendedorismo a partir da observação das mudanças no modo de produção industrial no contexto da dinâmica capitalista de seu tempo (MELLO & ZARDO, 2016, p. 36). Foi ele quem primeiro formulou a ideia de que o sistema capitalista teria uma engrenagem ancorada na inovação, cujos resultados conformariam uma dinâmica virtuosa para a sociedade, concebida por ele como sendo uma dinâmica virtuosa e podendo ser descrita como uma “destruição criativa”.

Baggenstoss & Donadone (2013), por sua vez, contribuem abordando os termos inovação e oportunidade, inclusive para apoiar a caracterização do empreendedorismo social. Para eles, ambos os termos seriam reiteradamente relacionados a empreendedorismo, às vezes de forma indiscriminada. Resgatam Peter Drucker (1987):

A busca é transformar uma ideia em novidade, em dado momento oportuno e geralmente quando ocorrem mudanças, pois criam circunstâncias que propiciam e até necessitam de transformações. Tais termos convergem com o entendimento de Drucker (1987) sobre o espírito empreendedor, quando afirma que se necessita ver na mudança uma oportunidade para explorá-la. Na concepção do autor, o empreendedor não causa necessariamente a mudança, ele deve saber cultivá-la quando surge, oportunamente (BAGGENSTOSS & DONADONE, 2013, p. 115).

Korman (2016) também nos ajuda pela busca da compreensão das características do empreendedor social ao lembrar que a figura do empreendedor foi, e ainda é, objeto de estudos sobre liderança, criatividade, autoconfiança, capacidade de lidar com incertezas e tolerância a ambiguidades, dentre outros. Ela retoma Fillion (1999) e outros estudiosos, segundo os quais as características do empreendedor terminam se resumindo a um “ser social”; por isso, o aspecto territorial se coloca relevante. A motivação para empreender surge mesmo como um indicador e diferenciador analítico importante, que reforça a problematização aqui desenvolvida. Ela é justamente uma das questões latentes observadas nos relatórios subsequentes da *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM), importante documento de reconhecida organização que apura dados da dinâmica empreendedora mundial e que ajudará essa problematização mais à frente.

O gatilho do empreendedor está relacionado à capacidade e ao interesse de certas pessoas em intervir nos processos de produção e de reprodução da cultura, da manifestação das singularidades (KORMAN, 2006, p. 29), sendo a motivação socioambiental uma delas. Neste sentido, diversos autores advogam, de forma muito apropriada, que a possibilidade de aferição de lucro não é necessariamente o principal interesse por trás do ato empreendedor. Talvez sejam ainda mais relevantes a busca pela própria manutenção da vida e a vontade de se realizar na resolução de problemas e de deixar legado à posteridade, por exemplo. Ainda que haja afinidades com elas, de modo a diferenciá-las das outras tipologias, os aspectos atitudinais relacionados ao empreendedorismo social merecem dedicação investigativa.

Neste sentido, uma obra recente de Bittencourt *et al.* (2016) se destaca pelo fato de os autores terem feito um apanhado da literatura do campo daqueles últimos 10 anos. Em seu esforço, resgatam Vasconcelos & Lezana (2012), para quem existiria um ciclo de vida na trajetória de empreendedores sociais. Há ainda a abordagem de Zahra *et al.* (2009), que argumentam que o empreendedor social tem atributos pessoais mais elevados, desde um ponto de vista da Humanidade, comparativamente às demais tipologias (BITTENCOURT *et al.*, 2016, p. 34).

Bittencourt *et al.* (2016) apontam, ainda, que há convergência na literatura acerca das competências, habilidades, conhecimento e postura, as quais seriam próprias aos empreendedores sociais. Identificaram características similares aos de outros empreendedores, mas com a diferenciação quanto aos fins mais relevantes de sua atuação.

Organizaram assim as categorias de sua análise:

1. Competências vinculadas à capacidade de ser visionário, de senso de responsabilidade, de solidariedade, de altruísmo e de apresentar aptidão para interação com diversos segmentos.
2. Habilidades associadas à clareza de visão dos resultados das iniciativas implementadas, equilíbrio emocional, perfil participativo, orientação ao trabalho em equipe.
3. Conhecimento sobre gestão, responsabilidade, sobre aproveitamento de oportunidades, resolução de problemas.
4. Postura relacionada com inconformidade e indignação frente a problemas sociais, injustiças e desigualdades.

Considerando o nível de informalidade de países subdesenvolvidos ou em desenvolvimentos, há estudos que apontam que a principal motivação para o empreendedor em países pobres e em processo de desenvolvimento é justamente a busca por ocupação econômica de subsistência. A esta categoria costuma se dar o nome de “empreendedores por necessidade”. Logo, é a conceituação que abriga as pessoas que não encontram melhores opções de ocupação laboral e elegem o empreendedorismo como estratégia de sobrevivência. Estes estão muito bem representados pelo grande contingente populacional que integra o universo da informalidade. A recente crise brasileira, que trouxe consigo altos níveis de desemprego e desalento, fez justamente crescer o número dos que optam por empreender por falta de alternativa de manutenção da vida. Este agrupamento categórico se contrapõe aos que “empreendem por oportunidade”. São os indivíduos que, a partir da identificação de uma oportunidade de negócio, elegem o empreendedorismo como forma de inserção no mundo do trabalho (MELLO & ZARDO, 2016).

Vale registrar que o “empreendedorismo por necessidade” é um fenômeno orgânico e espontâneo nos países, que necessariamente carrega atributos pejorativos por envolver indivíduos que normalmente não têm recursos financeiros para empreender, não planejam sua empreitada empresarial de forma adequada, não dispõem de redes de contatos e de interrelação de que possam lançar mão, de forma assertiva, para complementar perfis executivos, tecnológicos, comunicativos etc., perfis estes muito bem-vindos na conformação de sociedades empresariais, dentre outros. Sorte que alguns detêm atributos criativos e inovativos, e logram visibilidade e escalabilidade. No entanto, de modo geral, arrisca-se dizer que a possibilidade de mobilidade social de ascensão deste tipo de empreendedor é limitada.

Quadro 01. Categorias de análise sobre motivação para empreender

	EMPREENDEDOR POR NECESSIDADE	EMPREENDEDOR POR OPORTUNIDADE
SIGNIFICADO	Indivíduos que não encontraram alternativas de trabalho formal e empreendem.	Pessoas que identificam oportunidades de negócio na economia
CONTEXTO	Mais identificados em ambientes com menor grau de desenvolvimento socioeconômico e onde há um ambiente político e econômico é menos favorável ao empreendedorismo.	Ocorrem em ambientes com maior grau de desenvolvimento socioeconômico e em que há agentes e ações de estímulo ao empreendedorismo inovador
IMPLICAÇÃO	Tem baixo grau de planejamento do ato empreendedor, mais fadadas ao insucesso.	Planeja sua ação empreendedora, o que aumenta suas chances de êxito

Fonte: Mello, 2018, p. 50.

Na tabela que segue, nos traz reflexões importantes ao tratar de informações sobre o desempenho comparativo de ambas as taxas, empreendedorismo por necessidade *versus* por oportunidade para o período recente brasileiro, de 2002 até 2016. Nela vemos, dentre outros insights, que, desde 2003, o Brasil inverteu a predominância da motivação “por necessidade” em detrimento da “por oportunidade”.

A partir de então, o “empreendedorismo por oportunidade” passou a ser mais representativo. Em 2016, para cada 100 empreendedores, 57 “por oportunidade”.

Tabela 02. Taxas de “empreendedorismo por oportunidade” x “empreendedorismo por necessidade” no Brasil como proporção da taxa de empreendedorismo iniciante, 2002- 2018 ³

Fonte: IBPQ, SEBRAE, UFPR, 2018.

³ A publicação aponta que a soma não totaliza 100% pelo fato de que para alguns empreendimentos não é possível distinguir perfil “por oportunidade” ou “por necessidade”.

Necessário registrar que, por diversos fatores que fundamentam a crise vigente no Brasil, lamentavelmente, tal inversão tem perdido fôlego de 2016 até 2019 (trazer novos dados), sob o risco de retomada da posição pregressa registrada em 2003, em que a dinâmica mais expressiva era do “empreendedorismo por necessidade”. Mesmo que o ecossistema tenha evoluído daquelas décadas para os dias atuais, o nível de informalidade cresceu vertiginosamente.

Estudos demonstram que países em desenvolvimento apresentam mais “empreendedores por necessidade” do que “por oportunidade”. Autores como Nixdorff e Solomon (2005) apontam que a identificação de oportunidades por parte de um empreendedor faz parte de uma dinâmica cognitiva que pode ser perfeitamente adquirida a partir de treinamento e qualificação (MELLO & ZARDO, 2015, p. 50; SEKIGUCHI *et al.*, 2017). ⁴

Observamos a carência de estudos que associam uma hipotética inclinação ao empreendedorismo social por parte de “empreendedores por necessidade”, já que estes, em tese, teriam mais empatia com situações socioeconômicas adversas em comparação com os “empreendedores por oportunidade”.

Desafios da Universidade Empreendedora

Conforme situa Mance (1999), desde seu surgimento na Europa, entre os séculos XI e XII, até o século XIX, a universidade cumpriu sua função social de “produzir, difundir e preservar o conhecimento”, caracterizando-se como um agente institucional de transmissão de saberes. Entre os séculos XIX e XX, a universidade passa a incorporar, também, o aspecto da pesquisa, com o objetivo associado aos demais. A adoção desta segunda meta caracteriza o momento histórico como a primeira revolução universitária (ETZKOWITZ, 1998).

Em função dos desafios impostos pelas reestruturações da sociedade, algumas mudanças nas instituições acadêmicas foram introduzidas no final do século passado. São exemplos: o fenômeno da globalização, a condição mais aberta e competitiva da sociedade, a acelerada expansão do conhecimento, o exponencial avanço tecnológico e a demanda social por um posicionamento mais ativo das universidades no processo de desenvolvimento socioeconômico. Etzkowitz & Leydesdorff (2000), citados por Ferreira *et al.* (2012), postulam que as profundas mudanças vividas nesse ambiente competitivo e dinâmico, estabelecem novas exigências quanto à orientação e às formas de intervenção dos distintos agentes econômicos, governamentais, de ensino e da sociedade em geral.

Adicionalmente, vale sustentar que a extensão universitária ⁵ em que incubadoras universitárias normalmente se enquadram, está diretamente associada à transferência de tecnologia. Entendendo-se esta transferência como a aquisição, entendimento, absorção e aplicação de uma dada tecnologia ou de um processo tecnológico, ou, tal qual definem Bessant e Rush (1993), enquanto um “conjunto de atividades e processos por meio do qual uma tecnologia (incorporada em produtos e novos processos, ou desincorporada sob a forma de conhecimento, habilidades, direitos etc.) é passada de um usuário a outro”.

Assim, a transferência tecnológica, ou extensão, se insere como elo que tece o enredo da tripla hélice concebido por Etzkowitz (2003) – Universidade Empreendedora, Empresa e Governo –, forjando um ambiente de estímulo aos processos de inovação no âmbito do apoio e geração de micro e pequenas empresas (MPEs). É neste contexto onde a colaboração com a economia surge como uma terceira missão básica da universidade, somando-se ao ensino e à pesquisa (ETZKOWITZ; LEYDESDORF, 2000), que nasce o termo Universidade Empreendedora, também denominada por

4 Esse tema nos remete novamente ao tema do ensino no campo do empreendedorismo trabalhado brevemente nesta seção, só que mais especificamente ao do empreendedorismo.

5 São várias as concepções em torno da extensão universitária, conformando teses que foram sendo estabelecidas a partir de discursos e práticas. Há acepções que a concebem como prática assistencial, ora como meio que liga o ensino à pesquisa – como se fossem dimensões dissociáveis da universidade –, ou mesmo como forma de fazer cumprir a função social da academia, dentre outras.

alguns autores como universidade inovadora, como explicitam Teixeira *et al.* (2009), situando a segunda revolução acadêmica, ainda em processo contemporaneamente.

A Universidade Empreendedora (ETZKOWITZ, 2003) contribui, portanto, com a geração de novos conhecimentos, com a promoção da aplicação e transferência deste conhecimento ao mercado. Assim é gerado capital social com potencial de transformação do conhecimento em benefícios à sociedade, destacando-se a oportunidade que se tem de programar processos de aprendizagem que associem teoria à *práxis* de conteúdos interdisciplinares gerados e/ou implicados.

Guarany (2006) sugere que “a passagem da universidade de pesquisa para universidade empreendedora resulta de uma mudança na lógica interna do desenvolvimento acadêmico”, associa treinamento, pesquisa e incubação de empresas como atividades relacionadas ao setor produtivo. A extensão tecnológica acontece pela integração de laboratórios de centros de ensino e pesquisa regional, com um fluxo de preparação de profissionais e de produção de conhecimento, associado à criação de produtos, serviços e da geração de empreendimentos sustentáveis.

PUC-Rio como Universidade Empreendedora

A PUC-Rio tem se aproximado do conceito de **Universidade Empreendedora** concebido por Etzkowitz (2003) em um processo dinâmico iniciado há mais de duas décadas.

Seus resultados no campo do ensino, da pesquisa e da extensão têm sido desenvolvidos em articulação com a sociedade, o Estado e o mercado, implicando no reconhecimento histórico como uma das melhores instituições privadas ⁶ de ensino superior nacional (GE, 2015 e 2017). Merece também destaque o fato de o Instituto Gênesis ter sido considerado, ano após ano, como uma das melhores incubadoras de empresas mundiais, tendo sido apontada como a melhor do Brasil e a quarta da América Latina (*UBI INDEX*, 2018).

A PUC-Rio também aparece como a primeira colocada na classificação das universidades privadas do país, e em oitavo lugar dentre todas as universidades, de acordo com a *Quacquarelli Symonds* (QS), estando dentre as 2% mais bem-conceituadas IES dentre as 26 mil existentes ao redor do mundo (QS, 2017).

São 26 departamentos acadêmicos agrupados em 4 centros: teologia e ciências humanas, ciências sociais, técnico científico, biológicas e da saúde. No ano de 2015, a PUC-Rio teve 13.300 alunos de graduação, 2.600 de pós-graduação e 4.000 de extensão. Naquele ano, 6.700 mil bolsas foram concedidas para alunos de graduação e 2.000 para pós-graduandos. Cerca de 500 professores atuaram com jornada integral e quase 900 em tempo parcial, sendo que mais de 300 professores pesquisadores também estavam associados à Universidade com grau de mestre e quase 800 com doutorado (PUC-RIO, 2016).

Já em 2018, mesmo estando enfrentando os efeitos da crise econômica do Estado do RJ, a Universidade contou com cerca 14.700 alunos, 12mil de graduação e 2.700 de pós-graduandos de cursos *stricto sensu*. Para as atividades de ensino, pesquisa e iniciação científica a universidade possui 1.336 docentes, dos quais 63% são doutores (PUC-RIO, 2019).

Quanto à proteção jurídica da propriedade intelectual obtida a partir do conhecimento científico, tecnológico e cultural gerado na PUC-Rio, desde 1988 até julho de 2019 foram depositados 155 pedidos de patentes, sendo 77 no Brasil e 78 no exterior (incluindo PCT - *Patent Cooperation Treaty*). Adicionalmente, 198 marcas tiveram pedidos depositados no Brasil (96 pedidos) e exterior (102 pedidos), tendo 153 registros já concedidos. Cerca de 60 programas de computador foram registrados, seis contratos de licenciamento e de *royalties* foram recebidos e nove desenhos industriais foram registrados no Brasil a partir de pesquisa da Universidade.

A PUC-Rio é classificada como a segunda universidade em contribuições industriais globais, cujo indicador leva em conta informações do período de 2009 a 2013, associando peso da receita

6 A PUC-Rio é uma instituição de natureza comunitária, filantrópica e sem fins lucrativos, tendo sido reconhecida como Instituição Comunitária de Educação Superior, ou seja, pública não estatal; lei federal de número 12.881 de 2013.

de pesquisa de recursos industriais em relação ao total de receita da instituição (THE, 2016).

Mais de 250 laboratórios e dezenas de equipamentos importados desenvolvem pesquisa básica e aplicada. Em 2016, a PUC-Rio decidiu criar o Departamento de Medicina, que já nasce com proeminência nacional por razão da expertise anterior de cursos de pós-graduação em métodos ativos de ensino.

Tais resultados foram conquistados por diversos motivos, em especial pela aposta na formação de jovens com espírito crítico e realizador. Essa orientação é norteadora da missão do Instituto Gênesis, que atua como escola de formação, como incubadora e como propulsora do empreendedorismo inovador de forma dialógica inter e extramuros. Vale notar que o ecossistema de empreendedorismo nacional tem contado com incubadoras, notadamente configuradas como agentes econômicos estratégicos na geração e na sustentabilidade de empreendimentos inovadores nascentes.

Neste contexto, a ação voltada à promoção de cultura empreendedora nas incubadoras se coloca como *locus* privilegiado de implementação de ações de sensibilização e de formação de empreendedores. Ela se justifica mesmo que as iniciativas implementadas por estes empreendedores terminem não sendo exitosas ou que não sejam selecionadas no processo de incubação. Neste quesito, a ação de incubadoras em prol da disseminação da cultura empreendedora se aproxima da temática mais geral circunscrita à formação empreendedora.

Dados do último relatório especial sobre educação e formação da *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM, 2010) indicam, ainda, que a formação empreendedora é muito relevante para estimular um território, sendo mais eficaz em países cujo o desenvolvimento e a competitividade estão baseados na inovação. Por outro lado, esta questão é usada como argumento controverso que fundamenta a tese de que países menos desenvolvidos não deveriam fazer investimentos volumosos em programas de treinamento empresarial, já que seus ambientes não responderam a contento (GEM, 2010).

De toda sorte, a qualificação de agentes empreendedores é uma das principais ferramentas para tornar o empreendimento bem sucedido, pois aponta os caminhos para que o empreendedor saiba o que fazer e como realizar o que quer (MELLO, MARTINS, ZARDO, 2019).

A formação empreendedora deve ser implementada por processos de aprendizagem que enfoquem tanto o nível individual (competências na coordenação de conhecimentos, atitudes e habilidades) como o organizacional, assim como a necessidade de desenvolver outros aspectos que possam contribuir para uma efetiva competitividade, visando à conformação de um circuito virtuoso institucional, local, regional etc.

O Relatório temática em educação da GEM (2010) envolveu a obtenção de dados de 38 países, revelando a prevalência e as fontes de capacitação e qualificação empreendedora, bem como o efeito desse processo na geração de negócios. Apontou, ainda, que a formação empreendedora em escolas primárias e secundárias é muito criticada, mas, em alguns países, como Alemanha, Finlândia, República de Coreia, Irlanda, Espanha e EUA, analistas argumentam tratar-se de iniciativas adequadas se órgãos públicos e privados atuam por fora do sistema formal de educação. Os dados oficiais dos países envolvidos na pesquisa apontam que 21% dos empreendedores da faixa etária ativa – entre 18 e 64 anos – receberam treinamento para iniciar seu negócio.

Essa taxa, porém, varia consideravelmente entre países, mesmo entre os que têm níveis de desenvolvimento econômico similar (GEM, 2010). Em quase todos esses países, a maioria recebeu tal formação de maneira voluntária, mas cerca de 80% fizeram capacitações vinculadas à programação formal de escolas primárias, escolas livres ou faculdades – justo os segmentos mais criticados quanto à qualidade do aprendizado. Pouco mais de 60% receberam treinamento específico para realizar negócios e têm feito informalmente cursos de empreendedorismo como forma exclusiva ou complementar à formação formal. Isso sugere que muitas pessoas, apesar de terem recebido instrução formal, buscam aprendizagem adicional como conhecimento prático e realista. Não é surpreendente que o estudo aponte para a autoformação como a fonte mais comumente utilizada para a aquisição de tais conhecimentos, seguida por programas informais universitários e programas e cursos oferecidos por associações empresariais (GEM, 2010). Diferente

do que ocorre no Brasil, na maioria dos casos internacionais analisados, a aprendizagem acontece com menos vigor no nível educacional superior (*idem*).

Entendemos que “estar preparado” para empreender significa “ter conhecimento” sobre o assunto em questão. Oportunidade se diferenciaria de oportunismo também pelo enfoque temporal, sendo a primeira associada a uma visão de longo prazo (ARANHA, 2009).

No âmbito das incubadoras e em outros ambientes de geração de empreendimentos inovadores, as fases de preparação dos empreendedores e do processo de prototipagem de seus produtos e serviços normalmente são tratadas em núcleos ou unidades distintas. Há cisão entre o processo de “ser” empreendedor e o de efetivamente empreender. Vários autores (ARANHA 2009; HENRY *et al.* 2005; LOPES, 2010; DORNELLAS, 2014) apontam que o desafio maior é “como” ensinar e “com quais métodos” o empreendedorismo pode ser transmitido (LOPES, 2010).

Assim, a efetividade de programas de ensino de empreendedorismo está na engenhosidade, inovação e inspiração da instituição educadora, devendo ser adaptada às necessidades, circunstâncias e oportunidades (RABBIOR, 1990).

O ensino de empreendedorismo enfatiza o uso de metodologias voltadas principalmente ao “aprender fazendo” (LOPES, 2010). No entanto, as ferramentas e métodos utilizados estão majoritariamente baseados em práticas tradicionais de ensino (HENRY *et al.*, 2005), por exemplo: exposição, elaboração de pesquisas de mercado, planos de negócios, desenvolvimento de produtos sem teste no mercado etc.

Entendemos que o Instituto Gênesis, em mais de 20 anos de atuação, em articulação com outros departamentos da Universidade, tem caminhado neste sentido. Como estratégia de formação e incubação, o foco do Instituto é no indivíduo empreendedor, orientado na resolução de problemas e na observação de oportunidade de mercado.

Assim, as ações da PUC-Rio, como Universidade Empreendedora, bem como as do Instituto Gênesis que se orienta para conformar um ecossistema virtuoso em prol do empreendedorismo, sendo que uma das formas de estimular este tipo de empreendedorismo é justamente a oferta de incubação de negócios competitivos e sustentáveis.

O entendimento é que o esforço não terá sido em vão. Isto porque, como o foco é na formação de indivíduos, ele não se restringe ao âmbito empresarial. O empreendedorismo social, cívico e o intraempreendedorismo são estimulados.

Mesmo assim, os programas de cultura empreendedora não se furtam de desenvolver competências voltadas à realidade de empreendedores(as) empresários(as), tais como: gestão de risco, questões societárias, legais, tributárias, negociação, comunicação, análise de setor, prospecção de clientes, seleção, motivação e retenção de equipe etc.

Contexto fundacional e principais resultados do Domínio Adicional de Empreendedorismo da PUC-Rio

O Domínio Adicional de Empreendedorismo da PUC-Rio integra atualmente 25 disciplinas, sendo três obrigatórias e dezenas eletivas. Ele confere ao aluno uma certificação equivalente à diplomação *minor*no exterior, uma titulação extra oferecida aos graduandos de qualquer graduação da universidade.

Ao longo de sua história, as disciplinas de empreendedorismo na PUC-Rio foram oferecidas com diferentes conformações e denominações como: Programa de Formação de Empreendedores, até 2001; Sequencial de Complementação de Estudos, de 2002 a 2006; Domínio Adicional de Empreendedorismo, desde 2006. De todo modo, criado formalmente em 2005 ⁷, o Domínio Adicional de Empreendedorismo da PUC-Rio foi notadamente o primeiro a ser reconhecido pelo MEC, em 2007. Ao longo de sua graduação, o aluno pode cursar 12 créditos de disciplinas obrigatórias e, no mínimo, 8 créditos de optativas também dentro da grade de disciplinas oferecidas pelo mesmo

⁷ O Domínio existe desde 1996 como programa de formação multidisciplinar, tendo sido criado e coordenado pelo Instituto Gênesis da PUC-Rio em articulação com diversos departamentos acadêmicos.

programa ⁸. As disciplinas obrigatórias do Domínio são:

- “Atitude e comportamento empreendedor”, cujos docentes são psicólogos e têm experiência em negócios e em aplicação de dinâmicas de grupo.
- “Trajetória empreendedora” ou “Planejamento de novos empreendimentos” (que podem ser também setoriais, isto é, planejamento de empreendimentos sociais ou de empreendimentos culturais).
- “Projeto final de empreendedorismo”, em que o aluno tem que escolher uma opção dentre estas para desenvolver: plano de vida empreendedora; análise de uma oportunidade; modelagem de um negócio inovador; plano de negócios inovador; estudo de caso inovador; relatório de consultoria realizada pelo aluno a empreendimento nascente. As opções mais recorrentes são plano e modelagem de negócios. A produção de cases, porém, passou a crescer com a possibilidade, desde 2015.1, de realizá-la sob formato audiovisual, como videocases ⁹.

Dentre as disciplinas eletivas, citamos estas que têm sido oferecidas em praticamente todos os semestres nos últimos anos: técnicas de comunicação para empreendedores, empreendedorismo internacional, ética empreendedora, finanças para empreendedores, empreendedorismo social, empreendedorismo sustentável e econegócios, qualidade na gestão de negócios, empreendedorismo e desenvolvimento local, criação de projetos (*design thinking*), noções de direito para empreendedores, planejamento de negócios culturais, etc.

A evolução de inscritos no Domínio foi crescente. Em 2009.1, o Domínio teve 596 alunos matriculados, enquanto em 2014.1 teve 1.164 alunos, e em 2015.1 constavam 1.050 alunos matriculados. O Domínio em Empreendedorismo tem sido a formação complementar mais procurada pelos alunos da PUC-Rio dentre os 24 Domínios Adicionais que a Universidade oferece a cada semestre. Esses dados também são influenciados com o histórico de maior oferta de disciplinas no Domínio.

Desde a criação do Domínio até 2014.2, a área de Cultura Empreendedora do Instituto Gênesis esteve na sua coordenação. O Instituto Gênesis, contudo, é uma unidade de extensão universitária. Por isto, a partir do segundo semestre de 2014, o Domínio teve que passar a ser coordenado por um departamento acadêmico – Escola de Negócios da PUC-Rio (IAG) –, de modo a ser possível validar os resultados segundo os parâmetros da Universidade junto ao MEC.

A transição da gestão do Domínio do Gênesis para o IAG ocorreu de modo que o legado metodológico e conteudista tem sido todo preservado, até porque uma parcela significativa dos professores foi mantida. Os alunos de administração têm sido estimulados a cursar as disciplinas do Domínio, baixando um pouco a representativa histórica dos alunos de engenharia de produção, que, ainda assim, seguem sendo maioria. Como abordado, o diferencial do empreendedorismo da PUC-Rio se apoia na oferta do Domínio Adicional, cujo enfoque é o de formação, focado no indivíduo empreendedor. Por esta razão, não trata apenas dos aspectos de empreendedorismo inovador, mas abrange também os aspectos do intraempreendedor, do empreendedor cívico e do empreendedor social, dentre outras tipologias.

Vimos que a cada ano cerca de 2.500 graduandos cursam alguma disciplina do Domínio Adicional dos quais 60 são efetivamente diplomados com essa certificação adicional. Apuração recente (MELLO, MARTINS, ZARDO, 2019) do Domínio Adicional foi realizada com suporte da plataforma *Jupyter* que utiliza a linguagem *Phyton*. Assim, importantes descobertas foram reveladas no manejo dos dados que até então não eram trabalhados de forma orgânica.

Observamos que, ao longo dos últimos 13 anos de oferta de disciplinas no âmbito do Domínio Adicional, foram 28 mil registros de graduandos do programa cuja diversidade de trilhas possíveis na conjugação delas conformaram perfis de aprendizagem que vale destaque.

8 Mais informações em: <http://nupem.iag.puc-rio.br/educacaoempreendedora>

9 Base de dados dos videocases estão disponível em <https://vimeo.com/nupem>

A respeito do perfil de gênero dos alunos, 54% são do sexo masculino. A predominância histórica de homens era maior até o ano de 2001, período em que a quantidade de mulheres matriculadas nas disciplinas era menor que 20%. A partir de tal ano, quando as disciplinas do Domínio deixaram de ser oferecidas exclusivamente para as engenharias, essa diferença diminuiu consideravelmente, com os homens representando no máximo 60% das matrículas. A diferença mais próxima entre os gêneros ocorreu em 2018, quando as mulheres eram 49% dos matriculados (MELLO, MARTINS, ZARDO, 2019).

Desde 1997, quando as primeiras disciplinas foram ofertadas na Universidade com o objetivo de formar empreendedores, cerca de 60 professores, dos mais variados departamentos, ministraram algum curso do programa. Atualmente, o Domínio Adicional conta com professores de nove departamentos (Administração, Artes e Design, Comunicação, Direito, Economia, Engenharia, Informática, Letras, Psicologia) que mantém o perfil multidisciplinar e transversal do programa (MELLO, MARTINS, ZARDO, 2019).

Dos alunos que cursaram as disciplinas, os departamentos de origem são dos mais variados: Engenharias, Administração, Arquitetura, Química, Pedagogia, Design, Economia, Filosofia, Comunicação, Sistemas de Informação, Relações Internacionais, Artes Cênicas, dentre outros. Quanto à representatividade dos centros: cerca de 48% dos alunos é do CTC, 31% do Centro de Ciências Sociais, 18% de Teologia e Ciências Humanas.

A respeito das disciplinas cursadas, a grande maioria dos alunos que optou por fazer apenas uma disciplina, fez “Atitude e Comportamento Empreendedor”, que enfoca no desenvolvimento de uma postura mais proativa em relação à vida. Comparados com os alunos que completam o Domínio Adicional (8% dos alunos que fazem alguma disciplina), os alunos que fazem Atitude Empreendedora (25% dos que fazem alguma disciplina) buscam uma formação complementar, principalmente no que se refere à formação voltada para o indivíduo (MELLO, MARTINS, ZARDO, 2019).

Desafios da Cultura Empreendedora na PUC-Rio

Como abordado, a PUC-Rio é referência nacional em cultura empreendedora e reconhecida como Universidade Empreendedora,. No entanto, a dinâmica histórica não foi assim vivenciada nem lida por outros agentes, até porque, a universidade carrega complexidade de interrelações que impede uma visão holística do período e dos processos aqui tratados.

De todo modo, entendemos que a dinâmica aqui apresentada reflete muito da pujança empreendedora está alicerçada em pessoas e órgãos departamentais que, de diferentes modos e se valendo de contextos históricos distintos, lograram criar soluções para problemas internos e lançaram mão de oportunidades imputadas.

Seguir adiante, qualificando e mantendo a orientação das instituições construídas e dos colaboradores formados nesta empreitada, requer desafios instigantes. Adicionalmente, ocorre que há baixa mobilidade funcional na Universidade. Tal fato deveria ser revisto já que organizações que se propõem a trabalhar com inovação têm que se mostrarem flexíveis e inovar, elas mesmas, tanto do ponto de vista dos produtos, serviços ofertado, como da forma em que se publiciza suas ações e resultados à sociedade, mas, sobretudo, do ponto de vista organizacional. Isto equivale a se colocar em uma situação recorrente de natureza beta.

Além do mais, os processos sucessórios dos cargos diretivos constituem dinâmicas que merecem ser implementadas de forma estratégica e combinada com os diferentes agentes, devendo estar sempre embasadas do espírito PUC-Rio de ser de modo a, continuamente, valorizar o *ethos* da Universidade: comunitário e confessional.

Registro ainda que a mobilidade funcional da universidade deveria buscar refletir a diversidade étnico-racial e de gênero de seu colaboradores, especialmente dos que ocupam postos de comando que, no caso da PUC-Rio, é majoritariamente branco e masculino. Essa questão não é menor já que, se estamos falando de cultura empreendedora, a representatividade institucional deve ser acolhedora e convidativa em diversos aspectos.

A cultura empreendedora da PUC-Rio ainda merece ser mais bem trabalhada no nível interno dos departamentos acadêmicos, especialmente dos centros das ciências sociais e humanas que costumam ver o campo com certo distanciamento. Uma estratégia é sensibilizar professores, pesquisadores e extensionistas ao campo via compreensão de que trata-se de desenvolvimento de competência socioemocionais, de planejamento, de criatividade, de visão crítica e proativa de mundo, assim como, *por que não?*, de um horizonte possível de atuação diante da complexidade e fugacidade do mercado de trabalho nacional e global.

Outro desafio não é próprio da PUC-Rio, mas configura dificuldade na maioria das instituições de ensino superior, qual seja: articular, de modo orgânico, o ensino, a pesquisa e a extensão.

Ora, a própria Constituição Federal (BRASIL, 1988) imprime tal princípio formalmente, sendo exigido às universidades de modo a qualificar a discussão da função do ensino superior perante a sociedade, objetivando assim maior diálogo com distintos setores da sociedade, produção de conhecimento socialmente relevantes, formação acadêmica articulada com demandas sociais e investigativas.

Assim, sabemos que a indissociabilidade da tríade ensino, pesquisa e extensão está impressa em documentos fundantes regimentais no Brasil e no mundo. No entanto, o pragmatismo da comunidade acadêmica leva para outros caminhos. Quando falamos da extensão a problemática é ainda mais fragilizada, especialmente nas instituições privadas (e comunitárias) as quais não têm uma diretriz formal combinada entre os agentes nacionais sobre como implementá-la.

Entendo que essa temática deveria pertencer à agenda de trabalho de coordenadores de cursos da universidade, especialmente para atendermos à determinação da nova regulamentação do MEC (BRASIL, 2018) ¹⁰ para atividades de extensão universitária nos cursos de graduação (aponta que as ações de extensão devem fazer parte de, no mínimo, 10% da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação; para a pós-graduação é opcional).

A legislação abre a possibilidade de os formandos terem visão de mundo mais pragmática e qualifica o *currículum* com uma experiência social que pode ser determinante como diferencial competitivo; além do mais vai muito ao encontro do *ethos* da PUC-Rio.

Temos uma oportunidade que lograr articular melhor tal engrenagem e tirar proveito do histórico de atuação da PUC-Rio no campo empreendedor. Tanto apoiando o lançamento e manutenção de cursos livres de extensão pelo CCE, mas principalmente qualificando as ações comunitárias da Universidade (que destacamos o papel promotor e articulador da Vice-Reitoria Comunitária), que poderiam acolher graduandos, pós-graduandos, professores e pesquisadores a partir do desenvolvimento de metodologias ativas, dialógicas e intervencionistas de aprendizagem e de investigação ¹¹.

A orientação desse processo poderia ocorrer de modo a vincular a energia do *campus* a propósitos institucionais e pessoais altivos como, por exemplo, no enfrentamento de problemáticas da sociedade carioca, fluminense e brasileira de modo inovador, criativo e perene ao buscar autonomia financeira das ações projetadas, além dos atributos da sustentabilidade social e ambiental.

10 Claro que devemos acompanhar as ações do novo presidente que pode anular tal decreto.

11 Neste contexto, indicamos pesquisa-ação (THIOLLENT, 2012, 2011, 2006; DESROCHE, 2006), pesquisa participante (FALS BORDA, 1972), e mesmo da observação participante e pesquisa-ação participante (NOVAES & GIL, 2009), dentre outros métodos consagrados mundialmente.

Referências

- ARANHA, J. A. S. Interfaces: A chave para compreender as pessoas e suas relações em um ambiente de inovação. São Paulo: Saraiva, 2009.
- BAGGENSTOSS, S., & DONADONE, J. C. (2013, Janeiro/Abril). Empreendedorismo Social: Reflexões Acerca do Papel das Organizações e do Estado. *Gestão e Sociedade*, 7(16), 112-131.
- BARBOZA, LG; DA SILVA, E; FLOR BERTOLINI, GR. Negócios sociais no Brasil: a produção de teses e dissertações entre 2005 e 2015. *Capital Científico*. 15, 1, 88-102, Jan.. 2017.
- BOTTINO, C. F.; DIAS, C. G. S.; KORMAN DIB, Sandra. Empreendedorismo: matéria eletiva. 1. Ed. Rio de Janeiro: Publit, 2006. v. 1. 112p.
- BRASIL. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/201 que aprova do Plano Nacional de Educação 2014-2014 e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>, acesso em abril de 2019.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 5 out 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>, acesso em 10 de maio de 2019.
- CHELL, E., SPENCE, L. J., PERRINI, F., & HARRIS, J. D. (2016). Social Entrepreneurship and Business Ethics: Does Social Equal Ethical? *J Bus Ethics*, 133, 619–625.
- DESROCHE, H.. Pesquisa-ação: dos projetos de autores aos projetos de atores e vice-versa. *In*: THIOLLENT, M. (Org.). Pesquisa-ação e projeto cooperativo na 405 perspectiva de Henri Desroche. São Carlos: EdUFSCar, 2006.
- DOLABELA, Fernando. *O segredo de Luísa*. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1999.
- DOLABELA, Fernando. *Oficina do empreendedor*. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1999.
- ETZKOWITZ, H. Innovation in Innovation: The Triple Helix of University-Industry-Government Relations. *Social Science Information*, v. 42, n. 3, p. 293-337, 2003.
- ETZKOWITZ, H; LEYDESDORFF, L. The dynamics of innovation: from national systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university-industry-government relations. *Research Policy* February, v. 29, p. 109-123, 2000.
- FALS BORDA, O. Reflexiones sobre la aplicación del método de estudio-acción en Colombia. *In*: Simposio sobre política de enseñanza e investigación en ciencias sociales. doc. n. 8. p. 19-24. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, 1972.
- FILION, Louis Jacques. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. RAUSP – Revista de Administração da Universidade de São Paulo. SP, abril/jun.1999.
- FILION, Louis Jacques. O planejamento do seu sistema de aprendizagem empresarial. RAE – Revista de Administração de Empresas. FGV, São Paulo, jul./set.1991.
- GE - GUIA DO ESTUDANTE. Melhores curso do Brasil, 2015.
- GE - GUIA DO ESTUDANTE. Melhores curso do Brasil, 2017.
- GEM - *Global Entrepreneurship Monitor*. Empreendedorismo no Brasil. 2010, 2011, 2013, 2015, 2016.
- . *Special Report on Social Entrepreneurship*. 2015. Disponível em <http://www.gemconsortium.org/report> , acesso em julho de 2017.
- . *Special Report on Education and Training*. 2010. Disponível em <http://www.gemconsortium.org/report/47119> , acesso em julho de 2016.
- GUARANY, L. R. Interação Universidade-Empresa e Geração de uma Universidade Empreendedora: a evolução da PUC-Rio. Tese (Doutorado) Engenharia de Produção/UFRJ, 2006.
- KORMAN DIB, S; DIAS, C. G. S. Inserção profissional dos jovens: o empreendedorismo e as formas de participação. In: III Conferência Internacional de Pesquisa em Empreendedorismo na América Latina, 2004, Rio de Janeiro. Anais da III CIPEAL, 2004.
- KORMAN DIB, Sandra Juventude e projeto profissional: a construção subjetiva do trabalho.

Rio de Janeiro, 2007. Tese - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

KORMAN DIB, Sandra. DIAS, C. G. Novas cartografias profissionais no audiovisual e cenários propícios a novos empreendedores: propostas para profissionais do futuro. In: Zardo, J. B. G.. (Org.). Estudo da cadeia produtiva do audiovisual do Estado do Espírito Santo, Vitória, Sebrae/ES, 2010. Disponível em <https://issuu.com/institutogenesis/docs/audiovisual_capixaba-pdf>, acesso em abril de 2018.

KORMAN DIB, Sandra; CASTRO, Lucia Rabello de. O trabalho é projeto de vida para os jovens? Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, 2010, vol. 13, n. 1, pp. 1 – 15.

KORMAN DIB, Sandra. Desenvolvimento de negócios e carreiras. Brasília, DF: Sebrae; Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2016.

KORMAN DIB, Sandra. Empreendedorismo: matéria eletiva: reflexões sobre a experiência em uma universidade. Rio de Janeiro, Publit, 2006.

IBPQ, SEBRAE, UFPR. Empreendedorismo no Brasil, relatório executivo 2018 da Global Entrepreneurship Monitor. Disponível em <<http://datasebrae.com.br/wp-content/uploads/2019/02/Relat%C3%B3rio-Executivo-Brasil-2018-v3-web.pdf>>, acesso em junho de 2019.

LAVIERI, C. *Educação...empreendedora?* In: LOPES, R.M. A. (Orga.). Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas. cap. 1. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Sebrae, 2010.

MELLO, Ruth E. S. de. Incubadoras universitárias de negócios de impacto social: origens, diferenças e desafios. (Tese) Dep. de Sociologia, PUC-Rio. Rio de Janeiro: 2018. Disponível em <http://www.cis.puc-rio.br/assets/pdf/PDF_CIS_1544194524_Ruth_Esp%C3%ADnola_Soriano_de_Mello_-_2018.pdf>, acesso em 01 de março de 2019.

MELLO, Ruth E. S. Planejamento, modelo e plano de negócios. Brasília, DF: Sebrae; Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2016.

MELLO, Ruth E. S.; MOTTA, Marcus (Orgs.). Sentimento EJ: 18 anos de história da Empresa Júnior da PUC-Rio (EJ PUC-Rio). Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2013. Disponível em <http://www.genesis.puc-rio.br/media/biblioteca/Livro_Sentimento_EJ_-_2013.pdf>, acesso em 05 de março de 2016.

MELLO, Ruth E. S.; MARTINS, Luiza de S. e S.; ZARDO, Julia B. G.. 20 anos de educação Empreendedora PUC-Rio (primeiro lugar em relato de boas práticas). In: Anais Chamadas de Trabalhos do Innovation Summit Brasil 2019, O futuro dos ambientes de inovação. Florianópolis, 2019. p. 604-608. ISBN: 2018: 978-85-87196-45-3. Disponível em <<https://informativo.anprotec.org.br/resultado-final-da-chamada-de-trabalho-anprotec-2019>>, acesso em nov2019.

MELLO; Ricardo F.; MELLO, Ruth. E. S.; ZARDO, Julia B. G.; FRIGOTTO, Larissa; ASSIS, Gelbe. Educação empreendedora na qualificação de docentes do ensino técnico e profissional: O caso do Pronatec Empreendedor. Artigo completo aprovado no XXVI Conferência Anprotec, Fortaleza, outubro de 2016. Disponível em <http://www.anprotec.org.br/moc/anais/ID_100.pdf>, acesso em 15 de agosto de 2017.

MELLO, Ruth E. S.; ZARDO, Julia B. G.. Rio Criativo: política pública de formação, qualificação e de incubação de empreendedores nos setores criativos do Estado do Rio de Janeiro. Fundação Casa Rui Barbosa: Rio de Janeiro, maio de 2014. Disponível em <<http://culturadigital.br/politicaculturalcasaderuibarbosa/files/2014/06/Ruth-Espinola-Soriano-de-Mello-et-alli.pdf>>, acesso novembro de 2019.

MELLO, Ruth E. S.; ZARDO, Julia B. G.. Gestão do conhecimento: mantendo cultura, clientes e qualidade enquanto complementa formação dos alunos. In: MELLO, Ruth E. S.; MOTA, Marcus. (Org.). Sentimento EJ: 18 anos de história da Empresa Júnior da PUC-Rio. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2013, v. i, p. 19-39. Disponível em <http://www.genesis.puc-rio.br/media/biblioteca/Livro_Sentimento_EJ_-_2013.pdf>, acesso julho 2016.

MELLO, Ruth E. S.; ZARDO, Julia B. G.; MELLO, Ricardo F. *Productive Initiatives in the Realm of Creative Industries: A Territorial Approach of Two Brazilian Cases. International Journal of Business, Humanities and Technology*, v. 4, p. 56-64, 2014. Available at <http://www.ijbhtnet.com/journals/Vol_4_No_2_March_2014/8.pdf>, access on nov/2019.

MELLO, Ruth E. S.; ZARDO, Julia B. G.. Ecosistema empreendedor da PUC-Rio. In: Ensino de Empreendedorismo no Brasil, panorama, metodologias, melhores práticas e desafios (LOPES, Rose

Mary Almeida). Rio de Janeiro: Editora Alta Books, 2017.

MELLO, Ruth E. S.; ZARDO, Julia B. G.; ARANHA, José, A. S. BESSER F. A. E., BALOG, D. Meu Futuro Negócio: Formação complementar universitária em empreendedorismo inovador. In: VIII Oficina da Rede Empreendesur, 2014, São Paulo. Anais da VIII Oficina da Rede Empreendesur. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2014. p. 1087-1098. Disponível em <<https://empreendesur.net/ebooks/Ebook8WORKSHOPSanPablo.pdf>>, acesso em julho de 2017.

NECK, Heidi; GREENE, Patrícia, BRUSH, Candida. Teaching entrepreneurship - a practice-based approach. Edward Elgar Publisher, MA, 2014.

NIXDORFF, J. & SOLOMON, G.. Role of opportunity recognition in teaching entrepreneurship. Proceedings of the 2005 50th World Conference of ICSB. Crystal Gateway Marriott-Washington, DC - 15-18 June 2005.

NOVAES, Marcos B. C. de; GIL, Antonio Carlos. A pesquisa-ação participante como estratégia metodológica para o estudo do empreendedorismo social em administração de empresas. Revista de Administração Mackenzie, v. 10, n. 1, 2009.

PUC-RIO - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA. Relatório de Autoavaliação Institucional PUC-Rio 1º Relatório Parcial do Triênio 2019-2021 Ano de Referência: 2018. Disponível em <<https://www.puc-rio.br/cpa/pdf/1%C2%BA%20Relat%C3%B3rio%20Parcial%20do%20Tri%C3%AAnio%202019-2021.pdf>>, acesso em agosto de 2019.

PUC-Rio - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO (PUC-Rio). Portaria nº 104, de 22 de setembro de 2003. Participação dos professores nas empresas residentes da incubadora. Rio de Janeiro, 2003.

----- . Núcleo de Memória. PUC-Rio 70 anos. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010.

----- . Institucional. Rio de Janeiro, 2017.

----- . Instituto Gênesis PUC-Rio. Relatório 2016. Rio de Janeiro, 2016.

----- . Instituto Gênesis PUC-Rio. Relatório anual de 2015. Rio de Janeiro, 2015.

----- . AGI speech, Rio de Janeiro, november, 2016b.

QUACQUARELLI SYMONDS (QS). QS World University Rankings 2018, Londres, 2017.

SCHUMPETER, J. A. Teoria do desenvolvimento econômico. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

SCHUMPETER, J. A. Capitalism, socialism and democracy. Londres: Alie n& Unwin, 1976.

SCHUMPETER, J. A. Imperialismo e classes sociais. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

SEKIGUCHI, Celso; AZEVEDO, Wilson; MARTINIS, Elena; ROCHA, Tião. Empreendizagens. In: Ensino de Empreendedorismo no Brasil (LOPES, Rose Mary Almeida). Rio de Janeiro: Editora Alta Books, 2017.

THE - TIMES HIGHER EDUCATION. Alliances in science. Innovation indicators. Disponível em <<https://www.timeshighereducation.com/search?e=404&search=sites%20default%20files%20styles%20panopoly%20image>>, acesso em agosto de 2018.

UNIÃO EUROPEA. Innovación y Emprendimiento Social en Instituciones de Educación Superior: Students 4 Change. Proyecto Students 4 Change. 2018. Disponível em <<https://www.uestudents4change.org/repositorio>>, acesso em nov/2019.

ZARDO, Julia B. G.; MELLO, R. E. S.. Educação empreendedora: resgate do histórico e dos princípios constituintes. Brasília, DF: Sebrae; Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2016.

ZARDO, Julia B. G.; MELLO, R. E. S.; ARANHA. O empreendedor como foco metodológico da universidade empreendedora. IX Workshop de la Red EmpreendeSUR; compilado por Roberto Giordano Lerena. 1a ed.. Mar del Plata: Universidad FASTA, 2015. ISBN 9789871312719. p. 229-247. Disponível em <<https://empreendesur.net/ebooks/Ebook8WORKSHOPSanPablo.pdf>>, acesso em julho de 2017.

ZARDO, Julia B. G.. Ambientes de Inovação e Mecanismos de Geração de Empreendimentos: Estudos de caso sobre a Economia Criativa na Cidade do Rio de Janeiro. (Tese) Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento. Rio de Janeiro: 2017. Disponível em <http://www.genesis.puc-rio.br/media/biblioteca/Tese_Julia_Zardo_2017_PPED_IE.pdf>, acesso em abril de 2019.

THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. (Org.). Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

_____. Pesquisa-ação numa perspectiva de desenvolvimento local. Anais do I Congresso de Psicologia da Comunidade e Trabalho Social, Tomo 1, Agosto de 2012.

I.2 Resignificando a Ação Comunitária em Universidade Comunitária Confessional, o Caso PUC-Rio

Andrea Oliveira e Claudio Jacinto da Silva

Introdução

Os processos acadêmicos atuais são uma excelente experiência de formação, não apenas, do profissional do futuro, mas de jovens cidadãos do presente. Para além da apresentação didática de conteúdos curriculares, programas e projetos acadêmicos têm o potencial de gerar oportunidades que forjam, no aqui e agora, um aluno com forte “pegada” solidária, empática, ética e altruísta, independentemente, do curso universitário que o mesmo esteja fazendo.

Neste aspecto, a interação entre docentes, discentes e corpo técnico administrativo se torna bem diferente da tradicionalmente conhecida, na comunidade universitária. Com elaboração de programas e projetos, que promovem iniciativas de transformação comunitária ou social, os envolvidos têm a experiência de colocar em prática as atitudes oriundas das mais importantes habilidades socioemocionais. Não é de hoje que se sabe bem sobre a importância destas, nos processos educacionais que estão atentos, também, à cooperação para superar as vulnerabilidades, as quais, duramente, afligem muitas pessoas que vivem (ou não) no entorno das Universidades (UNESCO, 2009 & SILVA, 2019). Segundo as primeiras orientações da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*:

As instituições de educação superior devem assegurar a oportunidade para que estudantes desenvolvam suas próprias habilidades plenamente com um sentido de responsabilidade social, educando-os para tornarem-se participantes plenos na sociedade democrática e agentes de mudanças que implementarão a igualdade e a justiça (UNESCO, 1998, Artigo 7º, Inciso “d”).

Levando em consideração a importância das atividades acadêmicas, realizadas fora da sala de aula, o artigo em análise tem o desígnio de refletir sobre o atual papel da ação comunitária e extensão acadêmica enquanto formação cidadã, bem como seu papel no desenvolvimento e inovação social, associado à importância da participação dos alunos de graduação em projetos e programas como atividade pedagógica de aprendizagem, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), já que esta Universidade de cunho confessional, segundo o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) busca “a excelência na pesquisa, no ensino e na extensão para a formação de profissionais competentes, habilitados ao pleno desempenho de suas funções e formados para colocar a ciência e a técnica sempre a serviço do ser humano” (PPP, p. 4).

Esta análise se faz necessária por ser a extensão universitária uma atividade institucional recente nas universidades comunitárias e, historicamente, ser considerada dentro do meio acadêmico, apesar da indissociabilidade do trinômio na educação superior brasileira (ensino, pesquisa e extensão), como de menor valor em comparação à pesquisa e ao ensino. Para atender ao objetivo proposto, optou-se por estudo descritivo e ensaístico, com corte transversal, na abordagem de pesquisa qualitativa não tendo, as considerações acima, a intenção de analisar em profundidade a situação no Brasil e, tampouco, no mundo contemporâneo, mas tão somente o objetivo de uma breve contextualização, no âmbito de ações que vêm sendo realizadas na PUC-Rio.

Para tal, será usada a execução do Projeto “Apoiando o Parque Vivo”, elaborado a partir de operações acadêmicas formais, realizadas no contexto de ensino de uma das disciplinas do Setor de Cultura Religiosa. Tais operações tiveram como ambiente didático de realização os vários núcleos de ação comunitária e social, que integram a Rede de Empreendimentos Sociais da PUC-Rio (*Respuc*), setor da Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários da PUC-Rio.

Ação Comunitária e Extensão Acadêmica como Instrumento para Cidadania

Uma universidade, além de ser considerada uma instituição pluridisciplinar de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de ensino, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, pode também ser entendida como órgão pluralístico que tem vários propósitos e centros de poder, servindo a várias clientelas, o que não a constitui uma comunidade única e unificada por possuir diversas visões e muitos caminhos para levar a estas visões (SANTOS, 2010 apud KERR, 1982).

A UNESCO, uma das principais referências atuais sobre a educação superior, apresenta, de um modo muito contundente e convergente, a necessidade de se intensificar a dimensão cidadã, na formação universitária. É de fácil constatação que o contexto do ensino superior deve ser capaz de fazer com que os discentes obtenham a habilidade em transformar a acuidade do pensamento crítico em ações de cidadania ativa e proativa, de modo a desenvolverem, dentro da dinâmica própria do tempo de formação acadêmica, a sustentabilidade, a paz, os direitos humanos e os valores da democracia.

Fruto da organização da Conferência Mundial sobre Educação Superior, ocorrida em Paris, a “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998” enfatiza com muita força que o ensino superior tem mostrado, concretamente, a sua capacidade em promover mudanças e progressos na dinâmica social dos povos. Em consequência, vai se consolidando, em função destas transformações, a existência de uma sociedade do conhecimento, ou seja, uma sociedade, na qual, a universidade compõe o conjunto de instituições essenciais para a cooperação do desenvolvimento de “indivíduos, comunidades e nações” (UNESCO, 1998, Preâmbulo). O mesmo documento destaca ainda, que o ensino superior tem um papel preponderante na disseminação de valores fundamentais para a construção de uma cidadania consciente:

A própria educação superior é confrontada, portanto, com desafios consideráveis e tem de proceder a mais radical mudança e renovação que porventura lhe tenha sido exigido empreender, para que nossa sociedade, atualmente vivendo uma profunda crise de valores, possa transcender as meras considerações econômicas e incorporar as dimensões fundamentais da moralidade e da espiritualidade (UNESCO, 1998, Preâmbulo).

Ao tratar da missão do ensino superior, a Declaração Mundial, em seu artigo 1º, indica, de modo singular, que a Educação Superior deve “contribuir para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade como um todo”, e, não apenas, devendo ser preservada, como também reforçada e expandida.

As Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES), confessionais e laicas, que historicamente assumiram compromisso de contribuir para o desenvolvimento político, social, econômico e cultural, junto à sociedade, ao Estado, aos setores produtivos, e, especialmente, aos segmentos mais vulneráveis da população, atendem, desde sempre, o que preconiza a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI.

Neste aspecto, as ICES firmam sua missão e identidade no compromisso com a justiça social, com a paz, com a preservação do meio ambiente, com a solidariedade e respeito à dignidade da pessoa humana. Isto as distancia das universidades empresariais que, em regra, estão voltadas ao interesse mercadológico e as aproxima do setor público estatal, configurando-se como novo modelo de ensino superior (CASTRO & JUNIOR & MARQUES, 2014).

Uma universidade comunitária, usualmente, busca promover o desenvolvimento associado à transformação da realidade social de acordo com sua missão institucional. Promove um serviço comunitário que estimula a solidariedade e o desenvolvimento de ações por seu corpo discente, docente e técnico administrativo em prol da inclusão social. Essas ações, em forma de programas e projetos multidisciplinares, visando proporcionar oportunidades efetivas para as superações das condições de exclusão educacional, socioeconômica e cultural, alcançam não somente membros da sua comunidade, mas se estendem para além do seu campus, levando às comunidades

possibilidades de transformação, formação e crescimento.

Desse modo, uma universidade é reconhecida como comunitária na mesma medida em que a comunidade local reconhece a relevância dessa universidade para o desenvolvimento local e regional. As ações comunitárias desenvolvidas por essas instituições estão intrinsecamente relacionadas à extensão acadêmica que, até 2013, eram exclusivamente desenvolvidas pelas universidades públicas.

A extensão acadêmica, surgida na Inglaterra do século XIX, tinha a intenção de direcionar novos caminhos para a sociedade e promover a educação continuada. Atualmente ela é estabelecida por uma política que, em nível nacional, define procedimentos e diretrizes que devem estar presentes em todas as ações extensionistas, sendo um instrumento a ser utilizado pela universidade para a efetivação do seu compromisso social e, no caso das instituições comunitárias de ensino superior, em sua missão e identidade.

Conforme preconiza nossa Carta Magna de 1988, em seu artigo 207, *caput*, a extensão, conjuntamente com o ensino e a pesquisa, constitui o eixo fundamental de uma universidade. E tal destaque à extensão universitária foi incorporado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 53, que assegurou às universidades, entre outras atribuições, a de “estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão” determinando, dessa forma, uma ampliação para as ações universitárias, restritas, anteriormente, à oferta de cursos, conferências e prestação de serviços.

A ação comunitária e extensão acadêmica nas ICES constituem-se por ações junto às comunidades, disponibilizando ao público “extra campus” o conhecimento adquirido com o ensino e a pesquisa desenvolvidos “intra-muros” universitários. Essas ações proporcionam a troca de saberes acadêmico e popular, devidamente sistematizados, tendo como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade (BRASIL, 2001).

As ações comunitárias e extensionistas são formas de uma instituição comunitária de ensino superior democratizar e socializar o saber científico sem privilegiar apenas uma parcela da sociedade, mas difundir à comunidade não acadêmica esses saberes, consoante os próprios interesses dessa mesma comunidade.

As ações que possibilitam contribuições aos cidadãos acarretam maior fortalecimento da relação comunidade-universidade e, conseqüentemente, ambas as partes são beneficiadas uma vez que o ensino rompe barreiras, permitindo que haja troca de informações que permitem as universidades entenderem a cultura e os problemas da sociedade em que está inserida e propor formas de atenuar seus problemas. E mais: as dinâmicas sociais provocam, por outro lado, a eficácia do que se está ensinando e pesquisando.

Nesse sentido, as ações de extensão e ação comunitária proporcionam um saber diferenciado focado em uma sociedade que é beneficiada com a melhoria do seu modo de viver. Por outro lado, essa interação com a comunidade traz benefícios para o meio acadêmico uma vez que, segundo SANTOS (2010, p. 14), a extensão apresenta, dentre outras, as seguintes vantagens: a difusão e a socialização do conhecimento, detido por uma determinada área de ensino e produzido pela área de pesquisa, e a possibilidade da comunidade universitária conhecer a concreta problemática nacional, a fim de atuar de modo efetivo na busca de soluções plausíveis.

Na realização da assistência prestada aos cidadãos, cuja finalidade é promover a melhoria do modo de viver dessas pessoas, a ação comunitária e “extensão, enquanto responsabilidade social faz parte de uma nova cultura, que está provocando a maior e mais importante mudança registrada no ambiente acadêmico e corporativo nos últimos anos” (CARBONARI & PEREIRA, 2007, p. 27).

A prática extensionista, componente importante na construção de capital social, oportuniza melhoria do modo de viver, promove inclusão social e, assim como a inovação social, é um veículo de crescimento e regeneração, portanto, um conector à dimensão social da educação, produzindo também desenvolvimento econômico (BACHMANN, 2016).

Nesta direção, a PUC-Rio tem pontuado, estrategicamente, as características fundamentais de uma Universidade que, embora particular e confessional, apresenta-se de “caráter comunitário e está ligada a um grupo social que aceita a inspiração da tradição humanístico-cristã da Igreja Católica” (PPP, pág. 4). E isto não poderia ser diferente, já que:

A formação do aluno se dá não somente pelos conhecimentos adquiridos em sala de aula, mas também [...] por sua atuação em vários tipos de atividades que o levam a conhecer de perto [...] a sociedade na qual ele deve atuar como um cidadão consciente visando ao bem comum - serviços de atendimento psicológico ou social, trabalhos comunitários ou voluntários junto a comunidades de baixa renda, entre outros. A convivência comunitária recebe especial atenção, a partir da convicção de que uma visão ética em relação ao próximo, à sociedade e ao mundo se adquire não somente pela reflexão e discussão acadêmicas, mas pela prática e pelo convívio do dia a dia com professores, colegas e funcionários (PPP, p.17-18).

A Responsabilidade Social da Universidade

Compreendemos que a ação de responsabilidade social não é individual, pois uma organização é também um agente de transformação social, quando influencia e sofre influências dos atores da sociedade.

Mundialmente, nas últimas décadas, a importância da Responsabilidade Social Universitária é crescente nos diferentes âmbitos acadêmicos, dada sua contribuição para a formação de estudantes e comunidades socialmente responsáveis.

No Brasil presenciamos, no seu modelo tradicional de educação, um processo de esgotamento do sistema de ensino superior sendo necessário que as instituições de nível superior busquem maneiras de inovar rompendo com estruturas ainda existentes. Nessa acepção as práticas extensionista e de ação comunitária são formas de rompimento com paradigmas pedagógicos e curriculares tradicionais.

Dentre as características de uma universidade comunitária confessional, como o caso PUC-Rio, emerge, conforme o registro de seu Marco Referencial, a missão de estar comprometida “com a verdade, o pluralismo cultural, o diálogo, a simplicidade no agir, a primazia do bem comum sobre os interesses individuais e o desenvolvimento do espírito de solidariedade”. Destacam-se, igualmente, os objetivos institucionais de formar profissionais competentes, com sentido de responsabilidade e participação, a fim de serem inseridos na realidade do país, “colocando a ciência a serviço da comunidade e orientando suas atividades para a edificação de um mundo melhor, de acordo com as exigências da justiça e do amor” (Marco Referencial da PUC-Rio).

Tais objetivos institucionais se reverberam, muito significativamente, na concepção de educação, refletindo o empenho das universidades comunitárias (confessionais ou não) para que se cultivem, de uma maneira especial, os valores humanos e da ética, a fim de que seja bem pontuado o primado da pessoa sobre as coisas, do espírito sobre a matéria, da ética sobre a técnica, de modo que a ciência e a tecnologia estejam a serviço das pessoas e da comunidade. Deste modo, os seus processos educacionais estarão, como se vê, bem marcados pela preocupação da dimensão cidadã de todos os seus envolvidos. Assim, mesclados de uma percepção republicana, cidadã e religiosa do bem-comum, o caso PUC-Rio se destaca pelos valores que ela expressa, no seio da comunidade universitária, os quais visam:

[...] à promoção da cultura e ao desenvolvimento integral das pessoas, propiciando um ambiente no qual sejam claramente promovidos:

- o compromisso de criar uma sociedade mais justa e fraterna;
- as atitudes éticas, coerentes com os valores cristãos;
- a disponibilidade para servir à sociedade;
- a capacidade de perceber a realidade;
- a sensibilidade para as necessidades do outro e do bem comum (PPP, p. 15).

A instituição de ensino superior, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), possui autonomia para criar, organizar e fixar os currículos dos seus cursos e programas, observando as diretrizes gerais pertinentes. Esta autonomia favorece a adoção de um projeto pedagógico onde o aluno possa ter uma formação abrangente, não estando limitado a uma atividade específica e, portanto, esteja preparado para atuar como profissional e como cidadão, a partir do desenvolvimento de competências complementares que estejam em concordância com suas necessidades e metas profissionais.

A possibilidade de uma formação profissional cidadã, cada vez mais, junto à sociedade como espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes, torna-se, nessa perspectiva, mecanismo de legitimação das demais atividades desenvolvidas no âmbito de educação superior.

As universidades comunitárias priorizam a extensão e ação comunitária voltadas a atividades participativas na comunidade e como estas ações podem contribuir para potencialização de sujeitos e fortalecimento de relações.

Essas práticas permitem o enriquecimento da experiência discente em termos metodológicos e teóricos, assim como constituem subsídios decisivos para a formação do universitário, seja pela ampliação do universo de referência que ensejam, seja pelo contato direto com as grandes questões contemporâneas que os levam a reflexões sobre assuntos em ênfase ao mesmo tempo em que abrem espaços para a materialização da missão e dos compromissos éticos no tocante as instituições de ensino superior (FORPROEXT, 2012).

É na interação do estudante com a sociedade que se efetiva a formação do universitário cidadão uma vez que a extensão e ação comunitária são mecanismos pelo qual se estabelece uma relação mútua entre universidade e comunidade, com vistas a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população, e propiciadora do desenvolvimento social e regional e de aprimoramento das políticas públicas (FORPROEXT, 2012).

Ação Comunitária e Extensão Acadêmica como Lugar de Inovação Social, um caso da PUC-Rio

Desde o século XIX que a máxima de todo empreendimento é gerar lucro, sendo este essencial para a sustentabilidade do mesmo. Todavia, partindo-se do princípio de que é preciso compreender as necessidades da sociedade para criar soluções inovadoras, atualmente a única motivação de um negócio não deve ser mais o foco no lucro, uma vez que o empreendimento deve ser baseado em um propósito maior, em algo que gere valor para a sociedade e que possa melhorar o mundo.

Nesse ínterim, uma universidade pode abarcar processos de desenvolvimento comunitário com suporte específico voltado para o desenvolvimento social, por meio de projetos e programas de ação comunitária e extensão acadêmica. A universidade acaba refletindo as especificidades da sociedade em que está inserida, podendo também ser compreendida como uma instituição social.

É da interação entre universidade e comunidade, em regra, por intermédio dos projetos e programas de práticas extensionistas, que ocorre a inovação social. Nesse sentido:

A universidade, que reúne capacitação em termos de recursos humanos, de instalações e equipamentos, tem muito que oferecer. Não só no sentido de difundir e disponibilizar sua produção intelectual, mas também de adequar parte substancial dela às carências da sociedade em que se insere e a que deve servir. É, pois, dever de a universidade estabelecer uma via de mão dupla entre ela e a sociedade, relativamente à sua produção científica, tecnológica e cultural. Aos diversos níveis de governo, às empresas e a sociedade civil cabem compreender que, sendo a via de mão dupla, respeito à autonomia, diálogo permanente e regularidade de recursos são condicionantes essenciais para que a universidade possa cumprir tal dever. Partindo do suposto de que a iniciativa deve caber a universidade, ela deve buscar exercer, com mais amplitude, suas relações com a sociedade, recusando-se a adotar uma postura neutra ou superior diante da realidade social. Deve discutir os problemas prioritários da sociedade, sendo capaz de envolver, nesta discussão, estudantes, professores e pesquisadores (JAMBEIRO, 1999, p. 50).

Inovação social, portanto, é uma das formas de se buscar alternativas viáveis para ultrapassar as dificuldades enfrentadas pela sociedade. Ela é um processo de aprendizagem coletivo com base no potencial dos indivíduos e dos grupos que permite a realização de transformações sociais, a formação de novas relações sociais e até novas estruturas sociais (BIGNETTI, 2011, p. 4).

Afim de esclarecer e demonstrar a relação da ação comunitária e extensão acadêmica e suas atividades participativas na comunidade, com a contribuição nos processos de inovação social, apresentamos, no âmbito do caso PUC-Rio, o Projeto “Apoiando o Parque Vivo”.

Tal Projeto é resultado de uma parceria entre dois setores da universidade, o de Cultura Religiosa (CRE) com seus professores, vinculado ao Departamento de Teologia, e o da *Respuc*. Esta parceria oferece aos professores da CRE, que ministram as disciplinas de *Humano e o Fenômeno Religioso*, *Cristianismo e Problemas Sociais*, *Ética Cristã* e *Ética Socioambiental e Direitos Humanos*, uma oportunidade para se tornar concreta, nos seus processos didático-pedagógicos, toda a construção de uma consciência cidadã, no hodierno corpo discente e nos profissionais do futuro. E mais: tais disciplinas se apresentam, a partir da peculiaridade de suas respectivas ementas e programas, como as mais aptas a contribuir para o cumprimento da missão da PUC-Rio, no que tange à consecução da tarefa de fazer com que todos da comunidade universitária entendam o significado de colocar a excelência acadêmica a serviço da construção de um mundo melhor, segundo as exigências da justiça e do amor cristão (PPP, p. 4).

Nesta perspectiva, o Projeto “Apoiando o Parque Vivo” nasce como efeito de operações acadêmicas formais das disciplinas da CRE e das atividades realizadas pelos vários núcleos de ação comunitária e social integrantes e parceiros da *Respuc*¹. O professor, a coordenação da *Respuc* e, sobretudo, os alunos perceberam, de modo óbvio, o quanto que o empreendimento deste Projeto gera efetivas oportunidades de inovação social, tais como: transformar o conteúdo crítico-acadêmico em iniciativas de transformação social, os quais, ao menos, mitiguem a dureza dos problemas que sacrificam muitas pessoas do entorno (ou não) da PUC-Rio; integrar os valores de cidadania, atinentes a estes trabalhos e aos projetos realizados, na formação e no aperfeiçoamento profissional de todos os seus envolvidos (e, não apenas, dos alunos); e, suscitar um comprometido interesse numa continuada dedicação às atividades dos respectivos núcleos sociais e comunitários, as quais foram conhecidas, exatamente, no contexto das aulas da CRE.

Apresentado no 1º Congresso Brasileiro de Humanismo Solidário na Ciência (CBHSC), realizado nos dias 9, 10 e 11 de outubro de 2018, na PUC-Rio, o Projeto “Apoiando o Parque Vivo”, composto também por um grupo de alunos dos cursos de graduação em psicologia, direito e arquitetura, buscou demonstrar que apoia os envolvidos, no já existente Projeto Parque Vivo, localizado na favela Vila Parque da Cidade, no bairro da Gávea, Rio de Janeiro, por meio do seguinte objetivo: gerar autonomia e competência, na estratégia de gestão das atividades sociais, executadas na favela, por meio da interação entre suas lideranças e professor, alunos e agentes da universidade. Tal objetivo foi elaborado, a partir de uma reunião, na qual, foram ouvidas as lideranças da Vila Parque da Cidade, situada no entorno da PUC-Rio, ocorrida no dia 14 de março de 2018, e apresentados dois desafios: a obtenção de recursos para a sustentabilidade das ações sociais, por lhes faltar a formalização e, a necessidade de capacitação administrativa adequada para que as lideranças da comunidade fizessem a gestão mais eficiente dos trabalhos sociais.

A equipe de organização do 1º CBHSC, no “aceite” do Projeto “Apoiando o Parque Vivo”, para sua apresentação na forma de “banner acadêmico”, destacou ser possível perceber o valor da contribuição do mesmo para, com simplicidade, aliviar um pouco os dramas cotidianos de pessoas, bem próximas da comunidade acadêmica. Ressaltou ainda:

“Projeto de relevância, buscando formas de protagonismo e empoderamento de atores locais.

1 As normas da *Respuc* para a formalização dos alunos voluntários são um importante reforço, nos processos educacionais da PUC-Rio, a fim de que o universitário consiga transformar excelência acadêmica em ações de mudança social e comunitária, sobretudo, quando consideram que “as atividades desenvolvidas em Empreendimentos Sociais [...] podem propiciar aos voluntários o desenvolvimento da reflexão, do senso crítico e da responsabilidade social, a incorporação de valores morais e de princípios éticos e a formação de um profissional cidadão. (PROGRAMA *Respuc* AÇÃO COMUNITÁRIA – NORMAS, letra “d”). (Grifo do autor)

Bem justificado e delineado. Apresenta boa aderência temática à proposta do evento. Apresenta ainda, interessantes propostas e leitura pertinentes da situação problema". (Avaliador 1)

"O trabalho apresenta uma estruturação científica bem adequada às normas do evento. O objeto de estudo está muito bem alinhado à temática orientadora do congresso e busca o empreendimento de ações empreendedoras de uma práxis ambiental sustentável capaz de promover uma responsabilidade socioambiental, tão necessária para o desenvolvimento de uma gestão integrada sob orientação de diversos atores". (Avaliador 2)

"O projeto descrito prevê ações de extensão, que atividades curriculares a serem oportunizadas a todos os alunos de graduação e desenvolvidas na perspectiva solidária da ação social da Universidade, incluído as dimensões política e econômica da sustentabilidade, ao preocupar-se com o modo de organizar a comunidade do Parque da Cidade na busca da gestão eficiente dos recursos utilizados nos projetos sociais". (Avaliador 3)

Assim, como resultado do trabalho desenvolvido, a equipe do Projeto "Apoiando o Parque Vivo" buscou demonstrar: a formalização do grupo de voluntários da Comunidade Parque da Cidade, no formato que julgaram mais adequados, com registro para criação de um número de Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica e, a promoção de capacitação administrativa, numa das áreas prioritárias, identificada pelas lideranças comunitárias do local, para uma gestão eficiente e transparente da futura Organização Formal - Parque Vivo.

Considerações Finais

Por se tratar de um progresso da academia com as comunidades, a ação comunitária tem por principal objetivo a mudança social de forma a promover um melhor bem viver das pessoas assistidas. Sendo suas atividades uma contribuição para os processos de inovação social, tendo por um dos fundamentos, os conhecimentos científicos de excelência, no caso PUC-Rio.

De nada valerá toda a preocupação em gerar um ensino superior capaz de educar para a cidadania, se isto não potencializar sujeitos e não fortalecer a relações com as comunidades. Sem um comprometimento formal, que tenha impacto nas ferramentas essenciais da construção do conhecimento acadêmico, aquela preocupação será sempre mera consequência de iniciativas pedagógicas isoladas e originadas de professores bem intencionados. E é exatamente isso, que se pretende superar, com novas práticas de gestão acadêmico-comunitárias.

Além disso, é necessário o entendimento de que, dentre os muitos benefícios que o perfil mais cidadão dos processos formativos pode gerar, tem-se a possibilidade de potencializar a empregabilidade dos que estão envolvidos na atual conjuntura do mercado de trabalho brasileiro, além de promover a melhoria do modo de viver das comunidades, nas quais as universidades estão inseridas.

Referências

- ACOSTA. A. O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, p. 245-264, 2016.
- ALCANTARA. Liliane Cristine Schlemer. SAMPAIO. Carlos Alberto Cioce. Bem Viver como paradigma de desenvolvimento: utopia ou alternativa possível?. Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente, SER/UFPR. V.40, p. 231-251, abril 2017.
- BACHMANN. Adriana Maria Reiter. Extensão na Universidade Regional de Blumenau. Programa de Pós-Graduação em Administração- PPGAD. Blumenau, abril 2016. Disponível em: www.bc.furb.br/docs/DS/2016/360678_1_1.pdf. Acesso em 11/05/2019.
- BIGNETTI, Luiz Paulo. As inovações sociais: uma incursão por ideias, tendências e focos de pesquisa. Ciências Sociais Unisinos, v. 47, n. 1, p. 3-14, 2011.
- BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Diário Oficial da União, de 05/10/1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf. Acesso em: 07/05/2019.
- CASTRO. Raquel de Mendonça Rosa; JUNIOR. Euro Marques e MARQUES. Emília de Mendonça Rosa. Universidades Comunitárias: características e desafios. Seminário Internacional de Educação Superior, 2014.
- Congregação para a Educação Católica, "Educar ao Humanismo Solidário. Para construir uma 'civilização do amor'. 50 anos após a Populorum progressio. Orientações", Roma, 2017.
- Contribuições da Extensão Universitária na Sociedade. Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais, Aracaju. V. 1, n.16m p. 141-148. mar. 2013.
- CUNHA, J; BENNEWORTH, P. *Universities' contributions to social innovation: towards a theoretical framework*. Netherlands, 2013.
- FIOR, Camila. Alves. Contribuições das atividades não obrigatórias na formação do universitário. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: [s.n.], 2003.
- FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária – Renex. Manaus, 2012. Disponível em: http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de_Extensao.pdf. Acesso em: 04/06/2019.
- JAMBEIRO, O. A obrigação de interagir: universidade, empresa, governo. In: Integração Universidade e Empresa II. Brasília: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, 1999. p. 40-51.
- JULIANI, Douglas. Inovação Social: Uma Revisão Sistemática de Literatura X Congresso Nacional de Excelência em Gestão. Instituto Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, p.1-20, Ago.2014. Disponível em: http://www.inovarse.org/sites/default/files/T14_0269.pdf. Acesso em 01/06/2019.
- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer Homologado. Portaria nº 1.350, publicada no D.O.U. de 17/12/2018, Seção 1, p. 34.
- Ministério da Educação – Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno 2/2018: Institui diretrizes da educação para o voluntariado na Educação Básica e Superior. Diário Oficial da União, Brasília, 1 de setembro de 2018, Seção 1, p. 147.
- PUC-Rio, Marco Referencial. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/sobrepuc/marcoreferencial/principal.html>, Acesso em 22/08/2019.
- PUC-Rio, Projeto Político Pedagógico, Rio de Janeiro, 2002.
- PUC-Rio, PROGRAMA Respuc AÇÃO COMUNITÁRIA – NORMAS. Disponível em: www.puc-rio.br/sobrepuc/admin/vrc/respuc/trabalho_social.html, Acesso em 5/03/2019.
- RODRIGUES. Andréia Lilian Lima; PRATA. Michelle Santana; BATALHA. Taila Beatriz Silva; COSTA. Carmen Lúcia Neves do Amaral; NETO. Irazano de Figueiredo Passos. Contribuições da extensão universitária na sociedade. Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais. Aracaju, v. 1, n.16. p. 141-148. Mar. 2013.

SANTOS, Marcos Pereira dos. Contributos da Extensão Universitária Brasileira à Formação Acadêmica Docente e Discente no século XXI: um debate necessário. Conexão UEPG, Ponta Grossa, V.6, n.1. p. 10-15, 2010.

SANTOS, Marcos Pereira dos. Extensão Universitária: Espaço de Aprendizagem Profissional e Suas Relações com o Ensino e a Pesquisa na Educação Superior. Extensio: Revista Eletrônica de Extensão, v. 11, n. 18, p. 33-50, 2014.

SILVA, Antonio Wardison, C. RODRIGUES, Eliana (organizadores). Ações Extensionistas: Desafios e Perspectivas. FOREXT, UNISAL, V. VI. São Paulo: Editora Ideias e Letras, 2018.

SILVA, Claudio Jacinto da. A contribuição da Cultura Religiosa para uma formação universitária Cidadã: a participação dos alunos de algumas turmas da cultura religiosa em projetos sociais, desenvolvidos pela Puc-Rio. CReatividade, Revista da Cultura Religiosa da PUC-Rio [On Line]. 2019, n.1, pp. 39-53. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/38321/38321.PDFXXvmi=>. Acesso em: 22/08/2019.

UNESCO, Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação -1998, Paris, 1998.

UNESCO, Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009. As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social, Paris, 2009.

UNESCO, Decifrar o código: educação de meninas e mulheres em ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM), Brasília, 2018.

1.3 QUANDO A UNIVERSIDADE VAI PARA A FAVELA: projetos de extensão universitária como lugar de inovação social

Nilza Rogéria de Andrade Nunes

Introdução

As transformações que vêm ocorrendo no campo econômico, político, social e cultural desde o avanço da ideologia neoliberal – a partir da década de 1970 no cenário mundial e, particularmente no início dos anos 1990 no Brasil – (HARVEY, 1992; HOBBSAWN, 1995; 2007), acentuadas gravemente no contexto brasileiro a partir de 2016, são responsáveis pela instauração de um cenário no qual as expressões das desigualdades sociais se manifestam e se intensificam, acarretando efeitos devastadores sobre a população, notadamente os mais pobres, favelados e periféricos.

A universidade inserida neste contexto de crise multifacetada é um locus privilegiado para contribuir com o desenvolvimento de práticas inovadoras e tecnologias sociais que possam auxiliar na busca de estratégias que favoreçam o desenvolvimento local dos espaços populares, fortalecendo a participação, a cooperação e as práticas colaborativas, produzindo uma interação face-a-face em que os atores sociais envolvidos coletivamente atuem no delineamento de ações que contribuam para o enfrentamento de suas necessidades diversas.

Assim, considerando o compromisso social da universidade com a produção de saberes baseados no pluralismo de ideias e nos debates democráticos, pretende-se com este artigo refletir sobre os limites e possibilidades para a realização de projetos de extensão em Organizações de Base Comunitária ¹ inseridas no interior dos espaços populares no Rio de Janeiro. Neste ensaio, a metodologia utilizada baseou-se em revisões bibliográficas e experiências vivenciadas pela autora, trazendo o mesmo ‘notas introdutórias’ acerca da temática que consideramos necessária e estratégica.

Nossa reflexão parte da compreensão de que a universidade é um território enraizado por forças e relações de poder atribuídas por diferentes personagens que circunscrevem aos que nela se insere: professores, alunos, funcionários, familiares e a comunidade. Partindo dessa premissa, compreendemos a universidade enquanto um território que demarca suas fronteiras, habitado por conteúdos ideológicos, que racionaliza cada lugar com normas estabelecidas (SANTOS, 1978).

Esse se faz presente ao observarmos o que é a universidade, enquanto uma instituição demarcada por um espaço geográfico, mas que permeada por funções e hierarquias, se coloca hoje no desafio de revisitar suas práticas diante da dinâmica imposta pela sociedade contemporânea que dela requer uma função social. Dito isso, Edgar Morin na sinopse do seu livro “Os sete saberes necessários a educação do futuro (2003) chama a atenção para o “mérito de introduzir uma nova e criativa reflexão no contexto das discussões que estão sendo feitas sobre a educação para o Século XXI”. Para tal, são postas à reflexão novas manifestações sociais, o avanço da tecnologia e a necessidade de se trabalhar em rede. Assim sendo, o seu devir deve se construir e reconstruir num fazer híbrido, marcado por atitudes emolduradas pelo seu compromisso e desejo de contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e mais equânime.

Em uma conjuntura marcada por recorrentes ataques às classes subalternas (SIMIONATO, 2009; YAZBEK, 2004) através do cerceamento de direitos historicamente conquistados por um

¹ Essas organizações possuem características próprias por terem uma forte relação com a população onde se inserem. Normalmente elas são pequenas, já que atuam apenas em âmbito local. São organizações que, antes de tudo, conhecem muito bem o local onde atuam seus problemas de fato e as pessoas que vivem lá. Na maioria das vezes não têm uma base conceitual ou metodológica forte, pois seu trabalho está muito mais fundamentado no conhecimento tácito e não no conhecimento teórico. Costumam ser generalistas, pois no local os problemas não são compartimentalizados e, sendo assim, acabam tendo que atuar em todas as pontas. Ao contrário de grandes organizações sociais, não se especializam em uma temática. Tendem a não ser formalizadas (com mudanças no atual cenário, já que, para se conseguir verbas de empresas e governo, é necessária a regularização). Em geral não possuem quase nenhum funcionário e alguns poucos voluntários (KELLOGG, 1999, p. 447 apud AVELAR, 2008).

Estado regido sob a ótica neoliberal, cada vez mais se torna um desafio premente estabelecer pontes entre a formação profissional alinhada com as demandas sociais notadamente dos espaços de pobreza. Nesse sentido, o cotidiano universitário requer uma (re)invenção de propostas de ensino, pesquisa e extensão que possam, de fato, gerar contribuições à sociedade considerando os desafios, as tensões e os conflitos pelos quais perpassam e se expressam as desigualdades sociais refletida notadamente nas questões de raça, gênero, orientação sexual e classe social.

A tríade - ensino, pesquisa e extensão - foi consolidada nas universidades brasileiras com a Constituição Federal de 1988 - Cap. III, Da educação, da Cultura e do Desporto, Art. 207, consagra o princípio da indissociabilidade entre as atividades universitárias ao assegurar: “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (NOGUEIRA, 2013, p. 38). A criação, em 1994, de um programa de extensão com financiamento do MEC deu início à busca por um tratamento mais igualitário à extensão universitária, frente às atividades de pesquisa. Com percursos diferentes, a pesquisa é historicamente entendida como o lócus da produção de conhecimento científico, enquanto que a extensão marca o lugar da difusão desse conhecimento (MELLO, 1999).

No entanto, a extensão é uma atividade que requer desejo, motivação e compromisso tanto do ponto de vista acadêmico e educacional, quanto do ponto de vista social, como forma de interação entre universidade e sociedade. Para tal, faz-se necessário “situar a importância da educação na totalidade dos desafios e incertezas dos tempos atuais” (MORIN, 2003, p.17). Nesse sentido, compreendemos que a extensão universitária enquanto instrumento que vai possibilitar à universidade cumprir a sua função social, e que, de acordo com Nogueira (2013, p. 13), é um meio para “democratizar o conhecimento produzido e ensinado na universidade e, ao mesmo tempo, possibilitar que esta universidade atendesse às demandas mais urgentes da população, na crítica e na reconstrução de uma sociedade mais justa”.

A extensão como uma perspectiva crítica

Entende-se a Extensão Universitária como uma ação política cujas ações têm por finalidade “aprofundar as relações de democratização do saber científico, artístico e tecnológico, levando o conhecimento acadêmico para atender os anseios da comunidade, aprendendo com ela e produzindo novos conhecimentos” (DALBEN, VIANNA, HENRIQUES, 2008, p.182).

Esta se constrói com base em ações indutoras do desenvolvimento social associando o ensino da graduação e pós-graduação de forma integradora e interdisciplinar visando o fortalecimento da vinculação institucional da universidade aos interesses da sociedade numa perspectiva de cooperação sociotécnica. Assume papel importante na luta contra a desigualdade social, incorporando a pauta acadêmica científico-tecnológica aos temas de interesse da sociedade / comunidades.

O Fórum de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) define as ações de extensão como sendo projetos, programas, cursos, eventos e prestação de serviços organizados em oito áreas temáticas específicas: comunicação, cultura, direitos humanos, educação, saúde, tecnologia, meio ambiente e trabalho. No que tange a metodologia, a adequação dos métodos participativos na extensão universitária prevalece, uma vez que essa área de atividade possui indiscutivelmente propriedades interativas, comunicativas e/ou participativas (THIOLLENT, 2008).

Os métodos participativos hoje ganham centralidade, principalmente na atuação junto às organizações da sociedade civil integradas com as realidades locais. Para BERGER (1996, p.94), aquilo que a sociedade admite como conhecimento fornece a estrutura para o que ainda não é conhecido e o que ainda virá a ser considerado conhecimento no futuro. A exigência metodológica se traduziu na adaptação de métodos participativos em geral e pela pesquisa-ação em particular, e nas características sociais e culturais das populações a que se destinam de acordo com uma visão pluralista e adaptável em múltiplas realidades.

Embora os métodos participativos ainda não sejam plenamente em vários círculos científicos, os mesmos vêm ganhando espaço em Ongs e nas universidades mais bem entrosadas com as realidades locais, e obtiveram reconhecimento por parte de instituições internacionais (THIOLLENT, 1984).

Ainda, segundo Thiollent (1984), esse visível ganho de espaço dos métodos participativos na extensão requer permanente atenção acerca de possíveis discursos da participação, permeando as justificativas de projetos, sem obrigatoriamente satisfazer às exigências metodológicas das atividades das pessoas implicadas e dos resultados. Requer atenção ainda para o seu uso inadequado, superficial, retórico, criador de falsas expectativas tanto nas ações junto às populações ou comunidades interessadas, quanto na produção de um conhecimento válido no plano acadêmico.

Quem aprende com quem?

O mosaico de desigualdades expresso na cartografia urbana revela disputas econômicas, políticas e sociais que fazem parte da história da cidade. A *favela*, o *morro*, o *território*² ou a *comunidade*³ são espaços populares que ocupam o solo urbano da cidade do Rio de Janeiro que conta histórias de negação, preconceitos, violência e discriminação. Assim, compreendemos que a favela é um lócus privilegiado para o exercício dessa reflexão que compreende a relação entre pesquisa e extensão, uma vez que nela ocorre um mosaico de violações que acometem aqueles que ali residem, criam seus filhos, constroem suas redes de relação e de solidariedade (SILVA, 2002; SILVA & BARBOSA, 2005).

A referência de cidade constituída não inclui a favela e seus moradores (SILVA *et al.*, 2009), mas que por sua resistência continua a se expressar contra o "apartheid" social a qual é veladamente submetida. Desde sempre sofrem os "efeitos colaterais" de um modelo de desenvolvimento de cidade competitiva, cuja descrição oficial por parte do IBGE (2013) a classifica como aglomerados subnormais. Nota-se, portanto, uma construção ideológica hierarquizante, onde nas áreas segregadas da cidade faltam políticas sociais efetivas, e sobra violência, desrespeito e opressão.

As negações e restrição a que estão submetidos seus moradores são múltiplas, plurais e de toda ordem: familiar, institucional e comunitária. A exposição permanente aos que ali residem diante da declarada "guerra às drogas" produz como resultado a ampliação do medo e da insegurança, dentro e fora da favela; além do preconceito e discriminação a que são submetidos quando fazem referência aos seus locais de moradia.

A desatenção por parte do Estado às necessidades dos moradores que ocupam distintos territórios da cidade perfaz o não reconhecimento da cidadania de homens e mulheres, crianças e adolescentes, jovens e velhos. A ordem dos direitos se distingue em suas representações hierarquizadas entre classes e grupos sociais. Assim, a expressa banalização da vida nos territórios populares é o ápice da violação aos direitos fundamentais e democráticos garantidos constitucionalmente a todos e todas.

No entanto, alternativas são criadas pelos próprios moradores, com especial destaque para as

2 O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais da vida, sobre as quais ele influi (SANTOS, 2006, p. 96).

3 O termo é apropriado pelos próprios moradores como ressignificação para a identificação da favela, muito relacionada à conquista de melhorias de bens e serviços. Comunidade parece significar um grupo organizado de pessoas, definido socialmente num território, sem uma pré-definição do tamanho, mas que tenha certa "coesão" enquanto grupo, no sentido de pertencimento a um local, ou seja, um grupo territorialmente localizado e com um interesse comum. Sendo assim, vamos entender comunidade por um conjunto de pessoas com interesses mútuos, que vivem no mesmo local e se organizam dentro de um conjunto de normas, que têm o mesmo governo e estão irmanados por uma mesma herança cultural e histórica. Seu uso pode ainda expressar o reconhecimento e valorização do patrimônio material e das relações sociais estabelecidas entre a vizinhança, funcionando como um instrumento simbólico de moralização do espaço de moradia (WEBER, 1999 apud FERNANDES, 2009, p.377).

mulheres – a que hoje nomeamos “feminização do poder” (NUNES, 2018) como forma de resistência, demonstrando que a favela também se constitui de potências. Ainda que seja preciso (re)inventar estratégias cotidianas para as vivências e convivências diante das inúmeras fragilidades a que estão submetidos os moradores das favelas, ela não se constrói somente de ausências. A pouca presença das políticas públicas cede lugar a outras presenças que fazem com que o território fale de si e para si e são essas organizações comunitárias locais que protagonizam, através de suas práticas, as ações que possam mediar necessidades e mudanças estruturais.

Motivada pela experiência profissional exercida em favelas e regiões de periferias ao longo dos últimos trinta anos reconhecemos que os espaços populares são profundamente marcados pela pouca presença do Estado e acentuada desigualdade social, portanto, importa-nos refletir sobre os limites e possibilidades para que a universidade, através de seus projetos de extensão universitária, possa contribuir com estes espaços permeados por múltiplas contradições.

É necessário reconhecermos a necessidade de uma construção compartilhada de estratégias e ações que possibilitem o atendimento das necessidades sociais diante das desigualdades sócio-históricas acometidas contra os moradores das favelas e periferias e da descaracterização da noção de direitos. As práticas de violência socialmente produzidas demonstram um instituído viés de classe no qual a relação social é estabelecida. Nesse sentido, este ensaio busca convidar os constituintes do saber acadêmico a se deslocarem para o espaço onde se expressam tamanha contradição, para que se possa, ao mesmo tempo, trazer à tona a necessária função social da universidade, cuja sua razão é contribuir com uma construção de uma sociedade melhor para todos e todas.

Um campo para a *práxis*...

Políticas assistencialistas, oportunismo político, remoções e resistência marcam e definem a favela enquanto um constructo sócio-político repassado por indagações e controvérsias, que hoje está inter-relacionado com os demais espaços urbanos, em sua permanente luta por reconhecimento social. Contudo, para contextualizar esse *lugar de enunciação* é importante que se relembre que estamos falando de 1018 favelas na cidade do Rio de Janeiro (IBGE, Censo 2010; IPP/DIG, Cálculos, 2013). E, ainda, que a este número não se somam outros espaços da cidade denominados “conjuntos habitacionais” ou “bairros populares”, que possuem características semelhantes às que definem as favelas hoje.

Compreendemos que as favelas constituem moradas singulares no conjunto da cidade, compondo o tecido urbano, estando, portanto, integradas a este, sendo, todavia, tipos de ocupação que não seguem aqueles padrões hegemônicos que o Estado e o mercado definem como sendo o modelo de ocupação e uso do solo nas cidades. Estes modelos, em geral são referenciados em teorias urbanísticas e pressupostos culturais vinculadas a determinadas classes e grupos sociais hegemônicos que consagram o que é um ambiente saudável, agradável e adequado às funções que uma cidade deve exercer no âmbito do modelo civilizatório em curso (SILVA, 2009, p. 21).

Contudo, o aprofundamento da estigmatização dos territórios de pobreza, através da sua caracterização como territórios sob dominação de grupos armados se consolidou na década seguinte, através do controle sócio espacial das favelas que permanece até os dias de hoje. Nesse sentido, coloca-se como um elemento desafiador desvelar partes de uma cidade que vivemos e não conhecemos, cujas fronteiras se colocam entre seus laços materiais e simbólicos; entre seus embates e reivindicações; entre suas presenças e ausências.

A crescente responsabilização da pobreza pelas mazelas da realidade contemporânea, apoiada pela “fabricação” por parte da mídia de um medo generalizado pode ser corroborada com a argumentação de Cavalcanti et al. (2005) e Machado (2007), quando abordam que a responsabilização do perigo é atribuída genericamente ao pobre, representado em nossa realidade pelo seu local de moradia (a favela). Materializa-se o medo difuso que acomete a camada média e alta da população e se atribui à favela e à totalidade de sua população, indiscriminadamente, a responsabilidade pelos altos índices de criminalidade e insegurança vividos na cidade – e como se sabe, são resultantes de processos bem mais complexos.

As iniquidades sociais comprometem a cidadania e a democracia, uma vez que a desigualdade social atinge os limites da brutalidade e suas manifestações, explícitas ou veladas, se expõem através do racismo, da homofobia, da intolerância religiosa e de outros preconceitos. Traz ainda como efeitos sociais sobre o funcionamento e a confiança no processo democrático, no governo e suas instituições. Assim, torna-se ainda mais vulnerável a violação dos direitos humanos, uma vez que “esses são para os ‘humanos direitos’, não para os desviantes ou os socialmente desiguais” (OLIVEIRA, 2003, p. 250).

Mas a persistência, o desejo e a motivação para fazer diferente e fazer a diferença está sempre presente no cotidiano desafiador. A criação de organizações de base comunitária ou mesmo instituições estabelecidas de forma relacional e permanente nos espaços populares resistem e persistem. Estas organizações buscam, cada vez mais, se profissionalizar em direção a sustentabilidade de suas organizações. As ações realizadas são pautadas pelos serviços prestados pelas organizações como acolhimento e atendimento social; realização de atividades sócio educativas, cultural e esportiva para crianças e jovens; atividades diversas com público LGBTQI; oferta de cursos de capacitação profissional; atividades complementares a escola; diversas ações que envolvem o empoderamento feminino, dentre outras.

Para atendimento a tamanha pluralidade de solicitações advindas dos moradores que recorrem a essas organizações é fundamental que as mesmas estejam imbuídas de capacidade crítica e propositiva, para que exerçam possibilidades efetivas de atender às demandas da população através da criação de estratégias possíveis. E aqui a universidade pode ser uma parceira estratégica. No pensar junto, na busca de alternativas, no processo de gestão, no fortalecimento de suas redes.

Assim, desenvolver projetos de extensão que contribuam com melhores práticas buscando inovação social torna-se um desafio, mas acreditamos que é papel da universidade com seus diferentes saberes contribuir com reflexões e aprendizados. A prática do ensino – pesquisa – extensão, a partir do foco no território requer trazer os aprendizados da sala de aula para o enfrentamento dos desafios do cotidiano. A efetivação de um trabalho técnico comprometido socialmente com alunos de graduação, ou mesmo de pós-graduação de diferentes cursos, pode ser muito produtivo no somar-se aos esforços para superação das iniquidades.

Essas vivências possibilitam ampliar o repertório profissional de conhecimento a partir da conjugação de saberes e a construção da interdisciplinaridade, a aproximação e a interlocução com o campo, possibilitando o delineamento de ações coletivas capazes de provocar mudanças em todos os atores sociais envolvidos nos espaços comunitários.

Inspiração...

A experiência que nos inspira essa reflexão advém de um trabalho de extensão realizado em uma instituição de ensino superior ao longo de seis anos, cujo propósito era contribuir com o desenvolvimento social e o debate acerca dos direitos humanos em territórios notadamente marcados pela violência. Ao longo desse período, pudemos contar com a participação de cerca de 30 estudantes que estiveram engajados como sujeitos ativos e participativos em atividades diversas, como por exemplo, apoiando o desenvolvimento de jogos pedagógicos para trabalho com crianças; promovendo debates, oficinas e rodas de conversas sobre temas da atualidade em curso de Educação de Jovens e Adultos; desenvolvendo estudos sociais para orientação de acesso às políticas públicas; participando de eventos de rede e contribuindo com o fortalecimento destas; dentre outras.

No contexto atual, encontra-se em fase de consolidação através do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio o projeto de extensão “Mulheres em Movimento”, que vem sendo realizado na organização de base comunitária Espaço Democrático de União, Convivência, Aprendizado e Prevenção - EDUCAP. Essa é hoje uma importante organização não governamental (ONG) que desenvolve ações em defesa e garantia de direitos das crianças, jovens, mulheres residentes no Complexo do Alemão, Rio de Janeiro. A missão dessa organização é contribuir com a promoção da

cidadania para os moradores do Complexo de Favelas do Alemão e demais contextos populares, prestando acolhimentos às demandas sociais, estimulando a autonomia, a participação comunitária e desenvolvendo metodologias que possam cooperar com as políticas públicas nas áreas de educação, saúde, empregabilidade, lazer e direitos humanos.

O projeto “Mulheres em Movimento” encontra-se em fase inicial e vem sendo realizado com base nos princípios da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2002) e na metodologia *Community Based Participatory Research* (CBPR) (WALLESTEIN *et al.*, 2018). O Complexo do Alemão é uma das áreas mais vulneráveis do Rio de Janeiro, sofrendo oscilações extremas de violência devido à intensificação do tráfico de drogas. Más condições de vida influenciam no aumento da tensão no ambiente familiar, fazendo com que as diferenças culturais de equilíbrio de gênero sejam mais explícitas.

Partindo da premissa de que a Promoção da Saúde é definida como um processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo temos como objetivo formar uma rede de mulheres para atuarem como multiplicadoras de informações sobre as violências que as acometem, principalmente no âmbito doméstico. Pretende-se que as participantes possam multiplicar seus conhecimentos entre outras mulheres, criando e consolidando uma rede de sensibilização e ação contra a violência perpetrada contra mulheres e meninas, através da disseminação de informações qualificadas para a comunidade local acerca dos direitos e recursos disponíveis que podem e devem ser usados para melhor equidade de gênero.

Conclusão

As ações desenvolvidas pelos projetos de extensão inseridos nestes espaços demandam articular e se (co)relacionar com as políticas públicas, buscando estreitar canais de diálogo que possam facilitar o acesso daqueles que demandam por ações concretas e imediatas.

A atuação dos estudantes em formação participando como extensionistas em organizações comunitárias se torna um desafio e requer a necessidade de uma postura crítica e investigativa da realidade, que se objetiva na construção de novas estratégias comprometida com uma dimensão ética, política e metodológica. É fundamental que no seu exercício profissional se reconheçam como sujeitos histórico-sociais, bem como saibam estabelecer essa relação horizontal com a população beneficiária de suas ações/intervenções.

O trânsito de práticas assistencialistas (muitas vezes esperadas e solicitadas por aquelas pessoas que residem nos espaços populares) para práticas emancipatórias pela via da tomada de consciência política, pela mobilização e pela participação comunitária pode gerar aprendizados substanciais para formação dos estudantes. À medida que se coloca o foco na favela, se focaliza também a complexidade da vida nos espaços de pobreza.

Considerando as estruturantes desigualdades sociais enfrentadas no nosso país, precisamos ser, enquanto pesquisadores e extensionistas, conscientes da limitação e da pontualidade de nossas intervenções num contexto de extensão universitária. Para a PUC-Rio, uma universidade particular e confessional, que tem ademais um caráter comunitário ligado a um grupo social que aceita a inspiração da tradição humanístico-cristã da Igreja Católica e, ainda, enquanto em sua atuação se concebe como uma instituição prestadora de um serviço de interesse público, esse desafio está permeado por outras variáveis. Por seu caráter comunitário, mas situada em área nobre da cidade e com um expoente público de alunos/as advindos de classes sociais mais elevadas, o exercício da extensão em um cenário tão complexo e controverso requer que a universidade, de fato, se aproprie dessa urgência, incorporando-a de forma mais orgânica às suas ações.

Para tal, é fundamental que a multidisciplinariedade e a interdisciplinaridade estejam apropriadas a vida da instituição. A pesquisa ação participante requer (re)inventar metodologias de intervenção baseadas no diálogo e na construção compartilhada de conhecimentos nos instiga e convida a repensar essa universidade comunitária, compreendendo o comunitário em seu sentido

mais amplo e profundo. Posto isso, essas reflexões aqui apresentadas nos provocam a novas investigações acerca de que modo os estudantes poderão no cotidiano profissional defender um projeto de sociedade comprometido com um mundo melhor e possível. Assim, acreditamos serem muitos os aprendizados e ensinamentos quando se pretende articular as experiências de ensino, pesquisa e extensão com os princípios e valores que fundamentam o projeto ético da universidade, que se pauta no compromisso com a liberdade dos sujeitos e no exercício da autonomia, pressupondo a necessária e efetiva participação na construção de um mundo mais solidário.

Referências

AVELAR, Celso. Formação de Redes pelas Organizações Sociais de Base Comunitária para o Desenvolvimento Local: Um Estudo de caso da Cidade de Deus. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Coppe, UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

CAVALCANTI, Mariana. Tiroteios, legibilidade e espaço urbano: Notas etnográficas de uma favela carioca1 Dilemas - Revista de Estudos de Conflito e Controle Social. Rio de Janeiro, v.1 n.1, 2005.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acessado em 17/07/2017.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; VIANNA, Paula Cambraia de Mendonça; HENRIQUES, Augusto Otávio Simeone. GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: a construção de indicadores de qualidade. In: ARAÚJO FILHO, Targino; THIOLLENT, Michel Jean-Marie. Metodologia para Projetos de Extensão: Apresentação e Discussão. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – São Carlos: Cubo Multimídia, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm>; 2013. Acesso em: 09/06/2019.

FERNANDES, Fernando Lannes. Violência, medo e estigma: Efeitos sócio-espaciais da “atualização” do “mito da marginalidade” no Rio de Janeiro. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Geografia), - UFRJ. Rio de Janeiro, 2009.

HARVEY, David. Condição Pós-Moderna. São Paulo: Loyola. 1992.

HOBSBAWN, Eric. A Era dos Extremos: o breve século XX. Tradução Marcos Santarrita. Revisão técnica Maria Celia Paoli. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MACHADO, Luiz Antonio; LEITE, Márcia Pereira. Violência, crime e polícia: o que os favelados dizem quando falam desses temas? Sociedade e Estado, Brasília, v. 22, n. 3, pp. 545-91, set./dez. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/se/v22n3/04.pdf>. Acessado em 14/05/2019.

MELO NETO, J. F. de. Educação popular: uma ontologia. In: SCOCUGLIA, A C. & MELO NETO, J. F. de. (Orgs.). Educação popular: outros caminhos. João Pessoa: Editpra Universitária / UFPB, 1999.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. O Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras: um ator social em construção. Interfaces - Revista de Extensão, v. 1, n. 1, p. 35-47, jul./nov. 2013.

NUNES, Nilza Rogéria de Andrade. Mulher de favela: o poder feminino em territórios populares. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

OLIVEIRA, Antonio Santos. A violência e a criminalidade como entraves à democratização da sociedade brasileira. CADERNO CRH, Salvador, n. 38, p. 239-265, jan./jun. 2003.

SANTOS, Milton. Por uma Geografia Nova. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

_____. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 22º ed.

Rio de Janeiro: Record, 2012.

SILVA, Jailson Souza e; BARBOSA, Jorge Luiz. Favela: alegria e dor na cidade. Rio de Janeiro: SENAC, 2005.

SILVA, Jailson Souza (Org). O que é favela, afinal? Rio de Janeiro: Observatório de Favelas do Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, José Fernando Siqueira. Violência e desigualdade social: desafios contemporâneos para o Serviço Social. Revista Ser Social, Brasília: UnB, n. 19, p. 31-58, 2008.

SIMIONATTO, Ivete. Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana. Rev. katálysis, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 41-49, June 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802009000100006&lng=en&nrm=i>. access on 14 May 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802009000100006>.

SPOSATI, Aldaíza. Gestão pública intersetorial: sim ou não? Comentários de experiência. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 85, p. 133-141, mar. 2006.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. Cadernos de Pesquisa, nº 49. 1984.

_____. Metodologia da pesquisa-ação. 11º ed. São Paulo: Cortez. 2002. 108p.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie, Avanços da metodologia e da participação na extensão universitária, In: ARAÚJO FILHO, Targino; THIOLLENT, Michel Jean-Marie. Metodologia para Projetos de Extensão: Apresentação e Discussão. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - São Carlos: Cubo Multimídia, 2008.

WALLERSTEIN, Nina; DURAN, Bonnie Oetzel John; MINKLER, Meredite. Community-Based Participatory Research for health: advancing social and health equity, 3a ed. San Francisco, CA, Jossey-Bass, 2018, 480 pp.

YAZBEK, Maria Carmelita. Classes Subalternas e assistência social. 5º Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

Parte II. O projeto Students 4 Change

II.1 Metodologias ativas e inovação social no âmbito do projeto Students 4 Change

Magda Pischetola e Luiza Martins

Metodologias ativas, uma contextualização

Nos últimos tempos, as metodologias ativas tornaram-se um imperativo dos cursos universitários que procuram algum grau de inovação pedagógica. Nesse artigo, abordaremos um pouco da história dessas metodologias, para em seguida analisar sua relação com a inovação social. Por último, apresentamos o Projeto Students 4 Change, que inspirou a criação de novas metodologias na universidade em que as autoras atuam.

Cabe destacar que as metodologias ativas não são propostas recentes, apesar de terem se tornado um modismo nos últimos anos (PISCHETOLA e MIRANDA, 2019). Já ao longo do século XX, a estrutura das instituições educacionais foi amplamente questionada por autores que sucessivamente tornaram-se referências mundiais nas ciências humanas e sociais e especialmente para a área de educação. Entre os primeiros que contribuíram para a crítica e revisão do modelo tradicional de educação, destacam-se o filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952), a médica e educadora italiana Maria Montessori (1870-1952), o pedagogo francês Célestin Freinet (1896-1966), o filósofo e educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997). É interessante, para os fins do nosso objeto, apresentar muito brevemente as ideias principais de cada autor.

John Dewey (1910) teorizou o processo de aprendizagem pela descoberta, valorizando as emoções, o corpo e o movimento como elementos imprescindíveis de uma aprendizagem ativa. O pensamento de Dewey baseia-se em uma concepção de experiência como a relação entre o homem e o ambiente, onde o homem não é um espectador passivo, mas interage com o que o cerca. Segundo o autor, o pensamento do indivíduo nasce da experiência, portanto a educação deve abrir caminho para novas vivências e fortalecer as relações entre os conteúdos curriculares e a vida cotidiana. “A medida do valor de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidades a que nos conduz” (Dewey, 1959, p. 153). Nessa perspectiva, a aquisição do conhecimento inicia-se por um problema, gera uma reflexão que levanta questionamentos e impulsiona uma investigação, cujo objetivo é responder, ao menos de forma parcial, às perguntas iniciais. No contexto educacional, o professor reflexivo é aquele que consegue rever constantemente sua prática, desenvolvendo o hábito de pensar intencionalmente sobre suas ações e relações em sala de aula.

Maria Montessori (2016 [1909]) sinalizou a importância do equilíbrio entre a liberdade e a disciplina, para o desenvolvimento das crianças. Para ela, a disciplina corresponde a autoeducação, pois nasce do “trabalho livre”, fruto do interesse autêntico da criança. Quando o aprendiz escolhe a atividade que favorece seu próprio instinto, torna-se capaz de obter um estado de concentração absoluta. A tarefa do professor será trabalhar para manter esse estado através da educação do movimento. De acordo com a autora, é precisamente o movimento que desempenha um papel central, uma vez que a personalidade é formada com o crescimento em uníssono das faculdades psíquicas e das faculdades motoras. A atitude do professor também influencia na forma como o jovem absorve as características do ambiente escolar, tornando-as suas, crescendo através delas, de maneira natural e espontânea, sem precisar de um esforço cognitivo.

O educador francês Célestin Freinet (1947, 1956) contribuiu para a revisão da escola com sua ação concreta e política, preocupando-se com as questões relacionadas com a formação do ser social, que precisa se tornar consciente de seus direitos e deveres de cidadão. Desse modo, a cooperação é o princípio que fundamenta a *École Freinet*, pressupondo a participação dos alunos na própria gestão da escola e na busca por soluções aos mais variados problemas enfrentados no

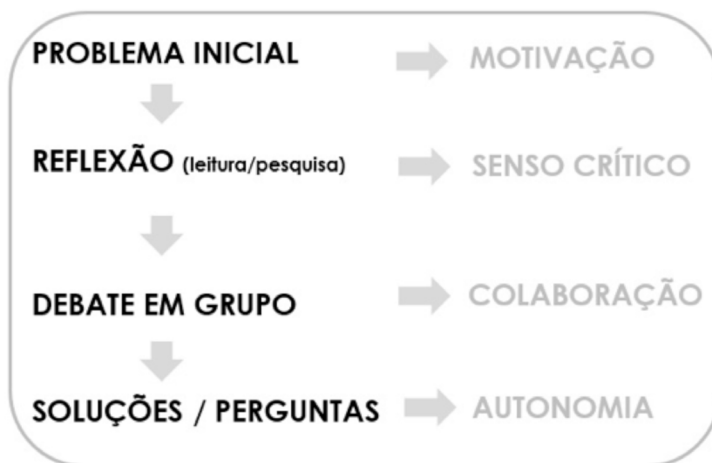
dia a dia.

Nessa prática, os valores individuais precisam ser compartilhados socialmente, tornando-se parte do processo educativo. De um ponto de vista didático, ele propôs inúmeras atividades escolares inovadoras como o jornal da escola, a correspondência entre estudantes e famílias e o livro da vida, que registra o contato diário do aluno com o entorno social. Em toda a sua prática, a proposta era sempre a de utilizar o *tatonnement* - a experimentação por tentativa e erro - visando reproduzir os mecanismos espontâneos de aprendizagem, com o suporte constante do grupo de pares e da comunidade em um sentido geral. Paulo Freire (1987) traz para a educação a perspectiva da pedagogia crítica, recusando o conceito de “educação bancária”, em que o aluno é visto como sujeito passivo e vazio, cujo conhecimento do mundo dependeria inteiramente do professor. Ele sugere a reciprocidade das funções de docência e discência, afirmando a importância da autonomia no processo de aprendizagem. Autonomia que se define como atitude política, resultado de uma consciência por parte dos sujeitos envolvidos no processo educativo - o professor e o aluno - de sua interdependência. Freire (1996) propõe também uma pedagogia da pergunta, que instiga o aprendiz a procurar seu caminho de aprendizagem individual e único, a partir de um problema inicialmente posto pelo professor. A investigação e o questionamento constante fazem parte desse procedimento, visando o desenvolvimento autônomo do aluno.

A partir da década de 1960, nascem e se desenvolvem os estudos da psicologia cognitiva, que valorizam a autonomia do aprendiz e o processo de descoberta e investigação como fontes primárias de aprendizagem. Um dos principais expoentes dessa corrente é o psicólogo estadunidense Jérôme Bruner (1915-2016), segundo o qual a aprendizagem é sempre um procedimento ativo, que parte de um problema (teórico ou concreto) em busca de resultados e soluções criativas. A partir de seus estudos sobre a percepção humana como parte de um processo ativo e não apenas receptivo, Bruner (1956, 1960) defende um entendimento holístico da cognição humana e, com isso, propõe uma revisão da avaliação dos processos de aprendizagem. Argumenta que a memorização das informações não constitui um elemento importante no desenvolvimento cognitivo do sujeito e encontra evidências dos benefícios que a participação ativa no processo de aprendizagem traz para o aprendiz: aumento na potência intelectual para a resolução de problemas, incentivo para a motivação, desejo e prazer de aprender pelo próprio processo de descoberta que a aprendizagem acarreta. A educação escolar tem por objetivo não apenas conhecer o mundo mas também aprender a conhecer o mundo.

Em 1970, na Harvard Business School, onde Jérôme Bruner atuava, difunde-se um núcleo de estratégias pedagógicas fundamentadas nesses pressupostos. Partindo dos conteúdos curriculares, propõe-se tratar casos concretos referentes às diferentes disciplinas, envolvendo os alunos em debates organizados em pequenos grupos, incentivando a descoberta individual, a reflexão crítica e a resolução de problemas. Nascem, assim, as metodologias ativas, que sucessivamente adquirem a nomenclatura conhecida atualmente: Aprendizagem Baseada em Problemas, Metodologia de projeto, o Estudo de caso, *Design Thinking*, *Roleplay*, Aula invertida, entre outras.

Não é nossa pretensão abordar nesse texto as especificidades de cada metodologia ativa. O que nos interessa apresentar é uma síntese dos elementos que constituem alguns aspectos comuns a todas elas. Em primeiro lugar, percebemos que as atividades iniciam-se a partir de um problema (teórico ou prático), que visa instigar o aluno e engajá-lo no tema a ser discutido. Em um segundo momento, dedica-se um tempo à reflexão individual em torno do problema proposto. Essa etapa objetiva incentivar o pensamento crítico, com o intuito de gerar inquietações que abram para novos caminhos de investigação pessoal. Em conjunto, ou em seguida, as metodologias ativas preveem sempre um momento de diálogo entre pares, com vistas a investir no compartilhamento de ideias para o cumprimento da tarefa e o crescimento do conhecimento individual. Por último, a atividade alcança uma etapa final, na qual propostas de resolução do problema inicial são apresentadas para a coletividade. Pressupõe-se que, nessa última etapa, o aluno tenha conseguido desenvolver um certo grau de autonomia, para continuar em seu processo individual de pesquisa sobre o assunto, com novas perguntas e novos questionamentos.

Fig. 1 - Elementos transversais às diferentes metodologias ativas.

Fonte: elaboração própria.

É importante lembrar, que para que as metodologias ativas não sejam apresentadas como “uma solução simples para um problema complexo” (PISCHETOLA & MIRANDA, 2019, p. 57), a variável do contexto precisa ser sempre considerada, pois cada instituição, turma, professor, momento histórico e todos os elementos que compõem a complexa rede do entorno modificam de forma única e unívoca a atividade didática a ser realizada.

Empreendedorismo, metodologias ativas e inovação social

Em se tratando do empreendedorismo, a transformação de forma de pensar ocorre principalmente em função de uma impossibilidade real de prever o futuro, que fez com que o movimento em direção às metodologias ativas considerasse um novo fator: a aprendizagem depende de um processo iterativo, de contato com o “mundo real”. A razão desta mudança tem a ver com um termo que foi cunhado em 1990, para falar de situação de guerra, mas que foi adaptado para o mundo dos negócios: mundo VUCA (ou VICA, em português). Este termo se refere à volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade, características da realidade contemporânea que se devem à incapacidade de prever o que vai acontecer em um futuro relativamente próximo, à fragmentação da informação recebida, e à infinidade de caminhos possíveis em uma decisão a ser tomada.

A aceleração na velocidade das transformações mudou também a forma como pensamos a construção dos negócios. Na década de 1990, o Plano de Negócios era a ferramenta inicial que garantia a solidez do negócio, tanto em relação à percepção de oportunidade quanto em relação à capacidade de execução do que foi planejado (BURNS, 1996). Um Plano bem desenvolvido para quem ensinava negócios à época, levaria a uma garantia do sucesso, uma vez que os riscos teriam sido todos mapeados, e o perfil da futura empresa estaria bem desenhado (SAHLMAN, 1997). A premissa do Plano de Negócio, porém, perde o sentido como uma ferramenta inicial no mundo VUCA: é necessário, agora, pensarmos em ferramentas que permitam uma visão sistêmica do modelo de negócio e, mais do que isso, considere a aprendizagem a respeito do próprio negócio.

Ainda no mesmo contexto de mudanças aceleradas, Steve Blank, no livro “The Four Steps to the Epiphany”, sugere que os dois primeiros passos para a construção de qualquer *startup* sejam de pesquisa e validação, nas etapas de descoberta e validação de consumidores. Esta primeira proposta se contrapõe à metodologia de desenvolvimento de produto, que se inicia com o desenvolvimento de algo para depois entender se existe consumidor para este produto/serviço. Para Blank (2005) é fundamental que só se pense em um modelo de negócio escalável na medida em que se conseguiu garantir que o produto/serviço acaba com a dor ou oferece algum ganho real a um grupo de pessoas.

Blank (2013) desenvolveu esta metodologia por não acreditar que uma *startup* deveria seguir a mesma lógica de uma empresa estabelecida: traçar um plano, levantar recursos e executar o plano, de forma linear. Estas empresas nascentes precisavam ainda aprender sobre o que era o seu modelo de negócio, e isso exigiria a capacidade de entender as pessoas para quem se estava querendo gerar valor. Além da mudança a respeito do processo linear da construção de uma *startup*, Blank (2013) sugere que tudo o que se propõe inicialmente no modelo são apenas hipóteses, que devem ser validadas constantemente.

Neste contexto, a sala de aula pautada em um ensino transmissivo, em que o aluno é um aprendente passivo diante do professor que detém o conhecimento deixa de fazer sentido: se não é possível prever o que vai acontecer, se um plano bem elaborado não garante mais o sucesso de uma nova empresa, o que se deve fazer dentro de sala de aula? É neste aspecto que as metodologias ativas entram como um recurso de aprendizagem.

Neck, Green & Brush (2014) sugerem que a educação empreendedora pode ser dividida em cinco práticas: *play* (que não tem tradução literal para o português, mas diz respeito à possibilidade de brincar com a realidade); empatia; experimentação; criação e reflexão. A proposta das autoras está calcada na premissa de que o empreendedorismo deve ser considerado não como um processo com início, meio e fim, mas como um método, uma forma de pensar e agir. A possibilidade de brincar (o *play*), seria a prática necessária para que a realidade pudesse ser questionada, favorecendo a geração de ideias inovadoras, e a possibilidade de assumir que tudo pode ser transformado e recriado. A empatia seria necessária na medida em que todo empreendimento é construído para um determinado público, e entender profundamente o olhar deste público seria fundamental para que a proposta de negócio faça sentido. Tendo compreendido a real necessidade de alguém, cabe ao empreendedor criar uma solução que realmente atenda a esta demanda, e resolva esta necessidade. A possibilidade de experimentar permite testar, validar e, se for o caso, refazer o que foi criado. Por fim, a prática que permeia todas as outras, a reflexão é o que permite o aprendizado constante ao longo da jornada.

Ensinar - e aprender - empreendedorismo, portanto, depende do desenvolvimento e do estímulo a estas práticas, com realização de vivências dentro e fora de sala de aula. Um dos exemplos sugeridos é de fazer chover sem água: como isto seria possível? A sensação de chuva pode vir dos vários estímulos sensoriais, mas tendemos a nos prender à ideia de água caindo de cima. Contando com nossos outros sentidos, ao fazermos a turma inteira bater com as mãos nas pernas, ritmadamente, temos a real sensação do barulho da chuva. Para desenvolver o senso de empatia, entrar em contato e tentar compreender de fato a perspectiva de outra pessoa, buscando uma certa intimidade com sentimentos, desejos, dores etc., é fundamental - e uma pesquisa de mercado não seria capaz de trazer a informação necessária.

Em se tratando de inovação social, o processo seria o mesmo: a capacidade de compreender a realidade de um grupo social diferente, de gerar valor para este grupo, é um grande exercício de empatia. Cabe ao empreendedor abrir mão das suas premissas iniciais e estar aberto a ouvir, a aprender uma forma diferente de pensar, estando atento para não tentar impor a sua própria concepção de realidade, e o que ele considera ser o melhor para aquele grupo.

O momento que vivemos hoje, de consciência social, favorece bastante a construção de projetos que realmente transformem a sociedade, exigindo não apenas dos novos negócios, mas também dos estabelecidos que tenham um propósito social e/ou ambiental, com métricas que comprovem o impacto positivo causado, descolando esta função das organizações do terceiro setor, tradicionalmente colocadas como responsáveis por este papel. A criação de movimentos como o Capitalismo Consciente, por exemplo, reforça a lógica do propósito e dos valores das empresas e da geração de valores para todos os *stakeholders*, e, por isto, valoriza as pessoas acima de lucro. A forma atual de ensinar empreendedorismo, ao considerar os atores envolvidos, está totalmente alinhada a esta nova lógica.

A respeito dos métodos ativos, o empreendedorismo e a inovação se valem de estratégias que permitam a real compreensão de um fenômeno social, que permitam a construção coletiva

de soluções, que se traduzam no que Osborne e Wittrock (1983) chamaram de aprendizagem generativa: o sujeito aprende na medida em que consegue associar um conceito aprendido a uma experiência anterior, transformando em memória a partir de associação.

Empreendedorismo e metodologias ativas nas universidades

No Brasil, a adoção de metodologias ativas no empreendedorismo ainda vem acontecendo de forma gradual. Em um dos principais eventos de educação empreendedora no Brasil, a Rodada de Educação Empreendedora, organizada pela Endeavor e pelo Sebrae, e que conta com participantes das mais variadas universidades, públicas e privadas, em 2015, foi possível perceber que grande parte dos programas de empreendedorismo das universidades ainda estava restrito à construção de Planos de Negócio.

Talvez, a mais disseminada prática de educação ativa no empreendedorismo tenha surgido a partir da disseminação dos Canvas (BMG Canvas, Lean Canvas, Value Proposition Design, dentre outros). A primeira destas ferramentas foi construída a partir da tese de doutorado de Alex Osterwalder, realizada na universidade de Lausanne, na Suíça, e teve como principal objetivo analisar a ontologia dos modelos de negócio. Depois de defender sua tese, Osterwalder e seu orientador, Yves Pigneur escreveram um livro, com a contribuição de centenas de pessoas ao redor do mundo, para desenvolver uma estratégia que facilitasse a inovação.

Partindo da perspectiva da validação de hipóteses, Osterwalder e Pigneur (2011) propuseram uma ferramenta que tornasse possível enxergar estrategicamente o modelo de negócio em uma página, facilitando entender, de forma sistêmica, se a oportunidade percebida realmente gerava valor e poderia se sustentar enquanto negócio. O Canvas de Modelo de Negócio (ou BMC, na sigla em inglês) se consagrou ao longo dos últimos anos como uma estratégia de apoio em sala de aula, fazendo com que grande parte dos professores de empreendedorismo passassem a adotá-lo em detrimento ou em adição ao tradicional Plano de Negócios.

Outra metodologia que vem associadas ao BMG, em função da natureza projetual e do desenvolvimento de projetos e soluções em grupo, é o aprendizado por projetos, na medida em que as propostas de empreendimentos são feitas a partir da divisão dos alunos por grupos para o desenvolvimento de projetos, enquanto o professor se coloca no papel de orientador/mentor. O desafio dá chance aos alunos de aprenderem não apenas sobre o projeto que está sendo desenvolvido, mas também sobre o processo do grupo e sobre administrar diferença de opinião, de expectativa e de engajamento. A geração de valor, que se traduz em inovação, portanto, hoje tem como base uma metodologia que exige uma mudança da sala de aula, que se transforma em um espaço de co-criação e de compartilhamento de ideias, e transborda a sala de aula, uma vez que as hipóteses colocadas no modelo de negócio precisam ser validadas de forma sistemática no mundo real.

O projeto Students 4 Change

Entre 2016 e 2019 a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro participou do Projeto **Students 4 Change (S4C) - Social Entrepreneurship in Academia**, financiado pela Comissão Europeia no marco do Programa **Erasmus+: Capacity Building in the field of Higher Education** e proposto pelo Instituto Tecnológico de Estudos Superiores de Monterrey (México), uma das instituições de ensino superior mais inovadoras em nível mundial - e primeira instituição não-europeia a liderar uma iniciativa intercontinental desse programa.

O projeto almejava o diálogo entre cinco universidades européias e dez universidades da América Latina¹, organizadas em torno de uma pergunta pivô: *como incentivar a inovação social no*

¹ As instituições envolvidas no projeto são: TUDO - Technische Universität Dortmund (Alemanha), PUC-Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Brasil), PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasil), PUCV - Pontifícia Universidad Católica de Valparaíso (Chile), UTALCA - Universidad de Talca (Chile), UNIMINUTO - Corporación Universitaria Minuto de Dios (Colômbia), UCALDAS - Universidad de Caldas (Colômbia),

ensino superior? A resposta foi perseguida entre os jovens estudantes, que foram entendidos como atores que podem fazer a diferença em seus contextos sociais, quando incentivados e motivados em suas aulas para realizar micro ações inovadoras.

A partir desse objetivo geral, foram criados Planos de Trabalho (PT) para abrigar as ações para melhor compreensão e controle dos processos projetado e vivenciados. O programa foi organizado de modo que todos os membros consorciados tivessem ações conjuntas e estratégicas, as quais deveriam exercer em pares.

Tab. 1: Planos de Trabalho (PT) do Projeto Erasmus+ UE, 2016, tradução livre nossa.

PT 1: PREPARAÇÃO	PT 2: PEDAGOGIA PARA O ENSINO DE EMPREENDEDORISMO E INOVAÇÃO SOCIAL
1.1 - Reunião geral dos membros do consórcio da União Europeia, Bruxelas 1.2 - Estratégias de configuração de equipes de trabalho para publicizar o projeto 1.3 - Início do consórcio, reunião em Cidade do México, México 1.4 - Estado da Arte dos programas de empreendedorismo 1.5 - Seleção de Módulos curriculares para cursos-piloto	2.1 - Identificação de competências e planejamento educacional 2.2 - Identificação de metodologia para engajar e responsabilizar comunidades e demais stakeholders 2.3 - Oficina em Valência, Espanha 2.4 - Design e desenvolvimento do programa de treinamento docente. 2.5 - Encontro de formação, Porto Alegre, Brasil
PT 3: CURSOS PILOTO EM PROGRAMAS ACADÊMICOS E APOIO INSTITUCIONAL	PT 4: PLANO DE QUALIDADE
3.1 - Desenvolvimento e implementação de cursos pilotos nos países latinoamericanos 3.2 - Mecanismo de apoio ao empreendedorismo e inovação social	4.1 - Gestão da qualidade e monitoramento do status do projeto 4.2 - Relatórios parciais e final dos membro do consórcio 4.3 - Auditoria financeira externa
PT 5: DISSEMINAÇÃO	PT 6: GESTÃO
5.1 - Definição do plano de divulgação e exploração 5.2 - Disseminação externa 5.3 - Disseminação interna 5.4 - Reunião final em Cidade do México, México	6.1 - Desenho das diretrizes do Projeto 6.2 - Coordenação e gerenciamento diário de projetos 6.3 - Gestão financeira diária

Em um primeiro momento, correspondente ao primeiro ano de projeto, as equipes das 15 universidades uniram-se no esforço de delimitar os conceitos de Inovação Social (IS) e Empreendedorismo Social (ES). Para esse fim, foi importante mapear as iniciativas que buscam maneiras diferentes ou inovadoras de lidar e resolver problemas sociais na América Latina. Assim, a inovação social foi definida como “nova solução desenvolvida para satisfazer necessidades

sociais” (ARISTIZÁBAL et al., 2018, p. 29), e identificada em termos mais amplos como o processo que “procura desenvolver soluções alternativas e sustentáveis para problemas sociais através de modelos organizacionais que dependem de um forte compromisso cívico e participação nos setores público e privado” (ARISTIZÁBAL et al. 2018, p. 13).

Esclareceu-se também que não há um consenso conceitual nas várias universidades, pois a inovação social “pode basear-se numa ampla diversidade de atividades no setor não lucrativo, empreendedorismo social, economia social, serviços e práticas de responsabilidade social das empresas, e requer competências específicas que permitem aos seus promotores estabelecer modelos sustentáveis que garantam o compromisso contínuo das comunidades” (ibidem). Com um extenso trabalho bibliográfico, a equipe de acadêmicos envolvidos no projeto preocupou-se de estabelecer quais seriam as competências a serem contempladas nos currículos dos cursos de suas universidades.

Em paralelo, analisou-se o papel das universidades na promoção de uma cultura de inovação social, com base em uma coleção de casos coletados pelas instituições participantes do projeto. Essa etapa tornou evidente a necessidade de promover uma cultura que vá além da geração de benefícios lucrativos para um setor específico da população e, por outro lado, fazer com que estudantes, professores e administrativos se reconheçam como agentes de mudança na implementação de iniciativas sociais.

Nesse sentido, o caminho seguido pelo Projeto S4C tem focado na didática, percebida como primeira e principal alavanca de mudança social, no contexto universitário. Objetivo principal do projeto era desenvolver uma metodologia de ensino que ajudasse a disseminar e desenvolver as competências de inovação social nas universidades latino-americanas, a fim de promover as capacidades e habilidades que ajudam resolver os problemas sociais que a região enfrenta.

Entre os objetivos específicos do projeto destacam-se: (1) Implementar modelos educacionais que promovam o desenvolvimento de habilidades de empreendedorismo e inovação social em estudantes de graduação; (2) Oferecer estratégias de formação aos professores das universidades participantes, de forma a proporcionar-lhes novas metodologias de ensino; (3) Planejar ferramentas de trabalho que permitam uma melhor compreensão das necessidades das comunidades e que melhorem a resolução conjunta e sustentável dos problemas identificados.

Com esse escopo, cada instituição selecionou cinco docentes, que tivessem abertura e interesse para conhecer e aprender um portfólio de recursos planejados para apoiar as mudanças posteriores nos currículos de seus cursos. Na primeira metade de 2018, os professores das universidades latino-americanas participaram de um longo e intenso percurso de formação em formato híbrido, parcialmente presencial e parcialmente a distância, aprendendo novas formas de ensinar e estratégias diferenciadas para o dia a dia da sala de aula. Cinco professores da PUC-Rio de diferentes departamentos - Administração, Design, Educação e Psicologia - participaram do curso e, sucessivamente, aplicaram intensivamente as metodologias ativas em sua prática pedagógica.

Resultados e diretrizes para o futuro

A proposta trouxe um desafio aos professores envolvidos: o de olhar para a sala de aula do ponto de vista de um aluno “empreendedor”, ativo em seu processo de aprendizagem e responsável pela busca de inovação social em sua realidade. As cinco disciplinas escolhidas como cursos piloto do projeto S4C tornaram-se, assim, um lugar de livre experimentação, em que os docentes aplicavam as ferramentas aprendidas ao longo do projeto para seus fins pedagógicos.

Dentre os objetivos delimitados pelos idealizadores do Projeto S4C, encontram-se também algumas ações de longo prazo, a saber:

- (1) Elaborar um modelo de monitoramento e avaliação para o desenvolvimento de competências de Empreendedorismo Social nos currículos acadêmicos;
- (2) Elaborar e implementar processos políticos e institucionais voltados à promoção acadêmica e administrativa do Empreendedorismo e da Inovação Social nas universidades participantes;

- (3) Fortalecer as relações com as incubadoras sociais das universidades onde estão presentes, aumentando sua relação com os programas curriculares;
- (4) Construir parcerias entre universidades latino-americanas e européias que procurem promover estratégias que melhorem a inovação social.

Os estudantes foram os protagonistas da última etapa do projeto. Em abril de 2019, a PUC-Rio encontrou as outras instituições de ensino superior da América Latina participantes do projeto, em evento realizado em Bogotá. Cinco alunos das disciplinas piloto tiveram a oportunidade de conhecer os projetos das outras universidades e compartilhar suas ideias para a inovação social com estudantes colombianos, mexicanos e chilenos. Em um clima de abertura para o novo, aprendizagem entre pares e entusiasmo, os alunos de graduação da PUC-Rio criaram laços e vínculos para projetos futuros.

Referências

- ARISTIZÁBAL et al. *Innovación y Emprendimiento Social en Instituciones de Educación Superior: Students 4 Change*. UE: Erasmus+, 2018.
- BLANK, S. *The Four Steps to the Epiphany* (5th ed.). Pescadero (CA): K & S Ranch, 2013.
- BRUNER, J. *A Study of Thinking*. Cambridge (MA): Harvard University Press, 1956.
- BRUNER, J. *The Process of Education*. Cambridge (MA): Harvard University Press, 1960.
- BURNS, P. The Business Plan. Em: BURNS, P. & DEWHURST, J. (eds.) *Small Business and Entrepreneurship* (pp.180-197). London: Macmillan Publishers Limited, 1996.
- DEWEY, J. *How We Think*. Chicago: D. C Heath & Co Publishers, 1910.
- FREINET, C. *L'École Moderne Française*. Paris: Éditions Ophrys, 1946.
- FREINET, C. *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne*. Paris: Bourrelie, 1956.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*, 17º. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. 36ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GRANT, C. & ZEICHNER, K. *Preparing for Reflective Teaching*. Boston: Allyn and Bacon, 1984.
- MONTESSORI, M. *Educare alla libertà*. Milano: Mondadori, 2016. [*Raccolta di testi tratti dal manoscritto Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*, 1909].
- NECK, H. M.; GREEN, P. G. & BRUSH, C. G. *Teaching Entrepreneurship: a practice-based approach*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing, 2014.
- OSBORNE, R. & WITTROCK, M. *The Generative Learning Model and Its Implications for Science Education*. *Studies in Science Education*, v. 12, n. 1, p. 59-87, 1985.
- OSTERWALDER, A. & PIGNEUR, Y. *Business Model Generation: inovação em modelos de negócio*. Rio de Janeiro: Altabooks, 2011.
- PISCHETOLA, M. & MIRANDA, L. V. T. A sala de aula como ecossistema. Tecnologias, complexidade e novos olhares para a educação. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2019.
- SAHLMAN, W. A. *How to Write a Great Business Plan*. *Harvard Business Review*, v. 75, n. 4, 1997.

II.2 Estratégias inovadoras do projeto Students 4 Change (S4C) nos cursos piloto da PUC-Rio

Ruth Espinola Soriano de Mello, Raphael Sacchi Zaremba
e Mariana Brunelli

Introdução

No âmbito do Programa Students 4 Change Erasmus+, em 2018 cada universidade latino-americana participante aplicou a metodologia didática proposta em cinco disciplinas denominadas de “cursos piloto”. Aqui apresentaremos os resultados e a avaliação crítica dos professores que estiveram à frente de duas delas. Vale notar que ambas aqui integram as matérias do Domínio Adicional de Empreendedorismo da PUC-Rio, sendo consideradas por seus docentes de vanguarda e atualizadas em relação às boas práticas de educação empreendedora, já que já aplicavam métodos ativos de ensino, dinâmicas de autoquestionamento, ações de reflexão e intervenção prototipada no enfrentamento de problemas formulados e estudados pelos graduandos. São matérias obrigatórias desta Certificação *minor*, sendo ministradas aos alunos a cada semestre.

Assim, esse artigo é dividido em duas sessões. A primeira foi elaborada pelas professoras Ruth Mello e Mariana Brunelli (doutoranda) e aborda os aprendizados da Disciplina “Planejamento de Empreendimentos Sociais” da PUC-Rio. A segunda foi relatada pelo professor Raphael Zaremba da Disciplina “Atitude e Comportamento Empreendedor”, da PUC-Rio.

Disciplina “Planejamento de Empreendimentos Sociais” da PUC-Rio

Ruth Espinola Soriano de Mello e Mariana Brunelli.¹

Em 2018.2, o Curso de Planejamento de Empreendedorismo Social foi projetado para permitir que os alunos percebessem os desafios enfrentados pelas organizações sociais, colocando em prática o aprendizado recebido através das metodologias e teorias apresentadas durante o semestre.

Antes do semestre, foram seladas parcerias com quatro organizações sociais cariocas - Centro de Vida Independente - CVI; RUAS - Rondas Urbanas de Amigos Solidários; SabedoRio; Velejando por um mundo melhor - de modo a permitir uma jornada de aprendizagem prática e com legado real ao setor social, a partir de um processo de apadrinhamento de problemáticas visando intervenção para saná-las.

Os alunos puderam reconhecer e colocar em prática todas as ferramentas aplicadas, quais foram: geração e organização de ideias conforme modo *design thinking* (especificamente *brainstorming*), processo de árvore de problemas, mapeamento de persona, MVP (Mínimo Produto Viável, sigla do termo em inglês), planejamento de projetos com suporte canvas, modelagem de negócios e *storytelling*. Também foram desenvolvidas habilidades como competências funcionais, destacando-se: planejamento e tomada de decisão; competências comportamentais (comunicação, trabalho em equipe, resolução de conflitos, espírito empreendedor) e competências técnicas (solução criativa de problemas, pensamento analítico e crítico etc.).

O resultado dessa jornada foi de grande relevância em termos de um ganho de maturidade para as equipes discentes e avaliação positiva pelos alunos e por parte dos gestores das quatro organizações sociais envolvidas no curso (informação apurada via questionário anônimo aplicado antes e depois da disciplina). As ferramentas compartilhadas pelo projeto S4C foram importantes para o desenvolvimento de competências nos jovens engajados com processos de mudança social.

¹ Texto produzido teve como base exposição das duas autoras no encontro presencial do Programa Erasmus+, em Bogotá, em abril de 2019.

Planejando o Curso: Metodologia de Ensino

Para planejar o curso, foi necessário combinar o conteúdo sobre desenvolvimento sustentável e empreendedorismo social com as ferramentas de ensino fornecidas pelo Projeto S4C, de modo que a jornada de aprendizagem pudesse ser coerente e consistente aos alunos, conforme a proposta da disciplina. Para atingir esse objetivo, as ferramentas foram distribuídas ao longo do curso de acordo com seu grau de complexidade e contribuição para o propósito de cada etapa pré-definida, projetada de forma sequenciada, mas que tinha natureza flexível e não linear:

1. Pesquisa e validação dos problemas das organizações apresentados pelos gestores;
2. Geração de *insights* e ideias para enfrentamentos das problemáticas das organizações;
3. Processo de prototipagem e teste das soluções projetadas, *feedback* contínuo;
4. Apresentação da solução.

Para o sucesso do programa, foi fundamental o estabelecimento de parcerias com as organizações sociais que conformam o Terceiro Setor com diversidade tal que envolveu tanto um movimento social, uma organização sem fins de lucro formalizada, uma em vias de se formalizar e uma *startup* posicionada como negócio de impacto social. Todas as quatro organizações sociais têm relação com a PUC-Rio, ora por serem geridas por ex-aluno, alunos atuais, ou por serem parceiras de órgãos de pesquisa e extensão da Universidade. Também foi determinante o nível de engajamento e disponibilidade dos gestores com as propostas da disciplina.

A carga horária da disciplina que é de 60 horas foi projetada com o seguinte formato que foi ajustado de acordo com as necessidades dos alunos durante a jornada de aprendizagem: 10% de relatórios e checagem da jornada, 20% de conteúdo teórico, 60% de atividade de grupo e 10% de *feedbacks* por parte das professoras.

As aulas foram realizadas em 2 horas e 30 minutos, uma vez por semana, durante 15 reuniões presenciais realizadas durante o semestre. Além disso, os alunos tinham o compromisso de atuarem semanalmente por cerca de 30 minutos em um grupo do Facebook sobre conteúdos ligados à disciplina e as iniciativas que estavam apadrinhando, bem como para as reuniões de alinhamento dos alunos com os gestores e *stakeholders* das organizações sociais.

Os alunos foram avaliados pela sua participação nas aulas, o seu quantitativo e qualitativo nível envolvimento no grupo do *Facebook*, por suas resenhas críticas entregues no meio e no final do curso, por suas apresentações finais (*pitches*). Houve ainda a possibilidade da elaboração de uma resenha extra aos alunos que se dispusessem a fazer resenhas adicionais às produções audiovisuais sugeridas pelos professores durante o curso ² os quais têm conteúdos relevantes sobre temáticas da disciplina.

O curso e jornada de aprendizagem

O ponto de partida do curso foi o conteúdo sobre o Terceiro Setor no Brasil e outros países. Foi considerado o desenvolvimento histórico e contextual deste campo e relacionado o tema da agenda das Nações Unidas, que estabelece 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para mobilizar ações até 2030.

Os setores de atuação das quatro organizações sociais apadrinhadas foram usados como exemplo de que ODS se associavam.

A escolha das organizações sociais ocorreu de modo a vincular afinidade pessoal do aluno para com o propósito institucional e o campo de atuação da organização apadrinhada. Segue abaixo a lista das iniciativas sociais que participaram do programa, destacando os ODS que

2 Eis as produções indicadas: Quem se importa?; Quando sinto que já sei Nunca me Sonharam; Nunca me sonharam; O menino que descobriu o vento; Ilha das Flores etc. Vale informar que os próprios alunos poderiam sugerir outras produções para realização dessa resenha adicional para somar às avaliações parciais e final, desde que defendessem a pertinência de com a disciplina e que fossem, antecipadamente, validadas pelas professoras.

endereçam mais diretamente rumo à Agenda de 2030:

RUAS - Rondas Urbanas de amigos Solidários é um **movimento social** que lida com **inclusão** de pessoas que vivem em situação de miserabilidade ao viverem nas ruas da cidade do Rio de Janeiro. Em 2015, totalizam cerca de 15 mil cidadãos, segundo dados oficiais do Município do Rio de Janeiro ³. Endereça os seguintes ODS: 1. Erradicação da pobreza, 2. Erradicação da fome, 10. Redução das desigualdades, 11. Cidades e comunidades sustentáveis, 16. Paz, justiça e instituições eficazes, 17. Parcerias e meios de implementação.

Centro de Vida Independente - CVI é uma **organização social** com 30 anos de existência e forte atuação no Brasil, tanto no campo do advocacy por direitos de pessoas com deficiência, em que se destaca a busca por **inclusão social (e empregatícia)** digna considerando as capacidades e o **bem-estar** de pessoas capazes em inúmeros aspectos. Endereça os seguintes ODS: 1. Erradicação da pobreza, 2. Erradicação da fome, 8. Trabalho decente e crescimento econômico, 10. Redução das desigualdades, 11. Cidades e comunidades sustentáveis, 16. Paz, justiça e instituições eficazes, 17. Parcerias e meios de implementação.

SabedoRio é um **projeto que está sendo germinado por universitários** que tiveram oportunidade de ingressar em universidades de excelência mesmo tendo enfrentado situação de pobreza na infância. O projeto busca prover a mesma oportunidade para outros jovens carentes ao apoiar base apoio educacional para crianças de cerca de 10 anos de idade. Logo, lida com **educação e inclusão**. Endereça os seguintes ODS: 1. Erradicação da pobreza, 4. Educação de qualidade, 10. Redução das desigualdades, 11. Cidades e comunidades sustentáveis, 16. Paz, justiça e instituições eficazes, 17. Parcerias e meios de implementação.

Velejando por um mundo melhor é uma **startup de impacto social** que está sendo incubada na Incubadora da Universidade (Instituto Gênesis) desde 2017. Ela visa incluir pessoas, especialmente jovens e crianças deficientes, no esporte amador e competitivo. Assim, lida com bem-estar e inclusão social dos envolvidos. Endereça os seguintes ODS: 1. Erradicação da pobreza, 2. Erradicação da fome, 8. Trabalho decente e crescimento econômico, 10. Redução das desigualdades, 11. Cidades e comunidades sustentáveis, 16. Paz, justiça e instituições eficazes, 17. Parcerias e meios de implementação.

Foram vários os conteúdos teóricos e práticos abordados ao longo de toda a disciplina. Destaca-se a habilidade de trabalho em equipe de modo a permitir que os alunos analisassem, por exemplo, a complementaridade de perfis e de habilidades entre os membros de seus grupos, projetando níveis de envolvimento em sala vis-à-vis as atividades extraclasse de modo a equilibrar nível de engajamento e projetar, de modo assertivo, o atingimento dos objetivos e entregas propostas na disciplina no tempo previsto. Em um momento do curso, a dinâmica foi tal que houve situação *makerlab* voltada ao aprendizado e à aplicação de ferramentas dialógicas e de intervenção social.

O *brainstorm* e o processo de elaboração da árvore de problemas foram aplicados em pesquisas de profundidade ⁴ sobre os problemas destacados pelas organizações sociais. O processo de *design thinking* foi realizado para a geração de ideias e testes de soluções, seguido pela elaboração do *mapa de empatia* e de *personas* para obter um melhor conhecimento sobre os beneficiários das organizações, mas também sobre as próprias organizações apadrinhadas.

Quando os protótipos das soluções eram maturados, os alunos construíram o *canvas project* para planejar as iniciativas que estavam propondo considerando o tempo projetado para as entregas. Os quesitos dessas ferramentas eram ajustados ao longo do processo de modo que, no final do mesmo, os alunos trataram do pragmatismo da intervenção real diante das adversidades enfrentadas.

O conteúdo final desenvolvido no curso foi sobre importância e modos diferenciados de se narrar histórias. Ele foi propício para que os alunos organizassem sua apresentação presencial oral para o grupo de gestores, para as professoras e colegas da turma. Assim, buscaram “vender” a intervenção diante da problemática da organização apadrinhada a partir de um roteiro que

³ <http://olerj.camara.leg.br/retratos-da-intervencao/populacao-de-rua-de-na-cidade-do-rio-de-janeiro>

⁴ Cujo o processo ideal foi abreviado considerando o tempo total da jornada da disciplina e o desafio das etapas projetadas.

trabalhou aspectos de empatia com o público, de manutenção da comunicação com o público de interlocução, de contextualização da jornada de aprendizado vivenciada, dentre outros aspectos subjetivos e objetivos de narrativas. No final do curso, os alunos apresentaram os resultados da imersão, pesquisa e intervenção e receberam *feedback* do público, seguida de um momento de celebração coletiva.

Resultados da Disciplina piloto

Considerando que foram 30 alunos os matriculados no curso em 2018.2, sendo 18 mulheres e 14 homens, foram 14 os respondentes do último questionário aplicado no final do semestre. Em resumo, considerando as questões mais diretamente relacionadas às ferramentas e métodos ativos do Programa S4C que fizeram essa disciplina ser tida como um curso piloto para validação e crítica do processo, observou-se que:

- 80% acharam as discussões sobre o conteúdo do curso muito boas; 20% acharam que foram boas o suficiente;
- 60% acharam “muito bom” e 40% como “bom” a visão da sala de aula como uma rede de inter-relação e construção coletiva de conhecimento ao longo dos encontros e extraclases;
- 70% avaliaram a participação do próprio aluno na etapa final do programa como “muito bom”;
- 50% consideraram que foi “muito bom” e 35% como “bom” os resultados finais do trabalho do grupo considerando a demanda validada pelos gestores das ONGs hospedadas;
- 70% apontaram que aumentaram “muito” e 30% aumentaram “bem” sua motivação pessoal no tema do empreendedorismo social da Disciplina;
- Mais de 90% disseram que a relevância da participação de gestores de ONGs em relação ao conteúdo da Disciplina era “muito boa”;
- Cerca de 100% dos alunos apontou *storytelling/pitch*, árvore de problemas e *design thinking* como ferramentas mais úteis apresentadas no curso entre as outras (*storytelling/pitch*, mapa da empatia; mapa de personas; *brainstorm*; *canvas project*);
- Quase 100% dos estudantes afirmou que a intervenção discente do RUAS e do CVI foram as que mereciam visibilidade no evento presencial do Programa Erasmus+ previsto para março de 2019 (tendo sido uma aluna de cada um desses dois grupos às pessoas escolhidas pelas professoras já que seus projetos foram apontados como destaque, além do fato de que tinham disponibilidade e interesse em participar do evento que ocorreu em Bogotá, Colômbia). Quanto às questões subjetivas, seguem os principais achados do questionário anônimo aplicado na turma. Os estudantes:
- destacaram como pontos fortes a parte prática da metodologia que os fez atuar como consultores das reais demandas das organizações sociais reais;
- apontaram como pontos a serem aprimorados o fato de a disciplina ocorrer apenas uma vez por semana;
- registraram a falta de avaliação do impacto do trabalho do aluno na iniciativa social apadrinhada;
- registraram o fato de que houve poucas entregas objetivas por parte do aluno durante toda a disciplina, considerando a natureza de “projeto” da disciplina;
- enfatizaram a inovação e o dinamismo da metodologia da disciplina em comparação com outras, especialmente considerando que este teria sido capaz de trabalhar a motivação do aluno pessoalmente, assim como no ambiente de aprendizagem a distância (repositório *moodle* e grupo *Facebook*).

Cada um dos quatro grupos de alunos ajudou a problematizar, idealizar e executar ideias criativas em face à adoção de dois problemas reais vivenciados pelos gestores das iniciativas sociais acolhidas no semestre. Listamos no quadro a seguir as demandas/problemas enfrentados pelos alunos e suas respectivas entregas.

Tabela 01. Resumo das demandas / problemas validados e entregas pelos alunos

	PROBLEMAS VALIDADOS PELOS ALUNOS PARA PROJETAR A INTERVENÇÃO	ENTREGAS REALIZADAS PELOS ALUNOS
RUAS	Fragilidade do Programa de Captação de Recursos, especificamente: 1. Falta de contato direto com parceiros no programa de doação recorrente; 2. Falta de plano de comunicação do programa recorrente.	Criação detalhada de banco de dados sobre doadores recorrentes (para apoiar a identificação do perfil dos doadores); Boletins de desenvolvimento planejado para ter maior fidelidade dos doadores; criação de mensagem de boas-vindas para engajamento do programa de doação recorrente; criação de texto para envio aos doadores recorrentes para identificação de perfil e para compreender perfil de descontinuidade do
CVI	1. Fragilidade da visualização de CVI no campus da PUC-Rio, refletindo na limitação do alcance de suas ações com potenciais <i>stakeholders</i> (clientes, recursos, público-alvo e voluntários); 2. Fragilidade do processo de captação de recursos financeiros e econômicos para manutenção do CVI.	Busca e implantação de parcerias internas na PUC-Rio para pintura externa das instalações físicas do CVI da PUC-Rio (parcerias e design visual realizado em 2018.2 e pintura concluída em fev/19); Plano de voluntariado criado para 2019; Reinserção do CVI como postulando ao programa do <i>Google Grants</i> (login e senha restabelecidos) e envio com as informações atuais realizadas; Apoio no evento de 30º aniversário do CVI.
SabedoRio	1. Fragilidade da escalabilidade do projeto devido à falta de identificação de voluntários para gerenciamento de conteúdo nas mídias sociais; 2. Falta de estruturação metodológica do plano de aula de Português e Matemática do SabedoRio.	Validação da ideia de que os estudantes do ensino médio estariam interessados em ser parceiros do projeto para comporem equipe dos professores voluntários: pesquisa criada, aplicada e 68 respostas obtidas e tabuladas, perfil e persona deste parceiro potencial parcialmente identificado, apontando para 15 escolas que potencialmente poderiam estar associadas projeto.
Velejando	1. Fragilidade do programa de voluntariado semestral e, respectivamente, da gestão do conhecimento das áreas envolvidas; 2. Inexistência de um plano de comunicação voltado à formação de massa crítica de captação e manutenção de usuários em temas relacionados ao trabalho da organização.	Plano de comunicação criado para criação e manutenção de uma conta no Instagram: perfil institucional criado, postagens iniciais planejadas e publicadas, protocolo pós-gerenciamento desenvolvido para trabalho posterior com voluntários da área.

Fonte: elaboração própria.

A complexidade do processo de aprendizagem requer dedicação e mentoria contínua por parte das professoras envolvidas e dos gestores das organizações apadrinhadas pelos alunos e tem como momento culminante a execução de atividades que se constituem como materialização efetiva dos entregáveis discentes.

A observação do sentimento de realização dos alunos na resolução de problemas reais de organizações sociais é o momento mais motivante ao corpo docente, fazendo valer todo o esforço da mudança metodológica da disciplina em questão, assim como do seu planejamento, orquestração e regência ao longo dos quatro 4 meses da jornada de aprendizagem.

Processos de Desenvolvimento: Vantagens e Desvantagens / Oportunidades e Barreiras

Nos setores econômicos abordados na disciplina, destacamos o enfoque conceitual e de casos do campo do Terceiro Setor, o emergente conceito do Setor 2,5, que têm abrigado os negócios de impacto social no Brasil (MELLO, 2018) os quais tratam de organizações híbridas que associam a busca por impacto socioambiental positivo com mecanismos de mercado. Ambos os segmentos foram apresentados aos alunos como áreas de atuação que poderiam levar em conta em sua carreira profissional. Adicionalmente, as quatro iniciativas acolhidas pelos alunos também abriram horizontes de nicho de mercado. As organizações foram abordadas não apenas em sua complexidade institucional, mas também em relação aos problemas sociais aos quais elas endereçam esforços de intervenção, sendo que o enfoque pela busca por **inclusão e bem-estar** do público-alvo é um atributo de todas as instituições atendidas.

Acreditamos que se trata de uma **boa prática** a aproximação dos alunos da de empreendedorismo social, sem romantismos e com pragmatismo. Também vemos como uma **área de oportunidade** para os futuros profissionais do mercado, mesmo os que afinal optem por trabalhar outros setores já que a vivência ficará em sua memória e certamente voltará a ser considerada, nem que seja para motivar o trabalho voluntário, enriquecer área de responsabilidade social de organizações, instigar iniciativas intra-empendedoras, empreendedorismo cívico, dentre outras.

Lições e seguimento

Foram inúmeros os aprendizados da Disciplina. Como ela foi aplicada com natureza *beta*⁵ foi importante manter ativos os processos de escuta e de *feedbacks* contínuos, não apenas nos encontros semanais com os alunos e os momentos agendados com os gestores em sala e fora de sala de aula.

Também a presença e dinâmica do ambiente on-line e nas redes sociais associadas à Disciplina merecem destaque, sendo ainda relevante os momentos avaliativos, parcial e final, em que foram tanto aplicados avaliação formal individual do aluno como foram apuradas, de forma anônima junto aos alunos, informação crítica sobre o andamento da aprendizagem e da metodologia implementada.

A partir desse processo dialógico de avaliação e proximidade com os alunos e gestores envolvidos, elegemos essas diretrizes como aprendizagens desafiadoras a serem levadas em conta em outras aplicações. Em particular listamos abaixo os principais:

- . Necessário observar o tamanho ideal da composição dos grupos de trabalho, uma vez que grandes grupos tendem a desequilibrar e desestimular (NECK *et al.*, 2014) os alunos e comprometer o desempenho do grupo e da turma.

- . Para disciplinas com jornadas com a da tratada neste texto, pouca frequência semanal demandada e com a proposta metodológica com o grau de complexidade e articulação aqui apresentada, é importante apontar metas quinzenais ou mensais para manter o nível de engajamento dos alunos, além de projetar momentos de avaliação de desempenho discente formais em tais metas.

5 Isto é, ter natureza sempre flexível e aberta a mudanças.

. É importante não subestimar o momento de *briefing*, antes do curso ter início, sobre a proposta metodológica para gestores de iniciativas sociais, uma vez que é importante que se organizem para pensar e validar internamente, em nível organizacional, para ser o mais assertivo possível sobre os problemas que querem apresentar aos alunos. Ideal que os gerentes apresentem até três problemas com diferentes níveis de complexidade, a fim de ajudar os alunos em suas escolhas sobre as quais projeto e iniciativa irão apadrinhar ao longo do semestre.

. O perfil de um *status* "eletivo" (não obrigatória) da disciplina deve ser buscado e mantido, uma vez que o interesse em atuar no campo social deve ser o *teaser* inerente e indispensável para o bom desempenho do aluno, tanto para garantir a assertividade da escolha da organização social que apadrinha, na interação com o gestor ao longo da jornada de aprendizagem, na relação com o professor, na inter-relação com os membros de seu grupo de intervenção e, via de regra, no escopo total do semestre (BOTTINO; DIAS, KORMAN DIB, 2006).

. A natureza multidisciplinar do perfil dos alunos, quanto às suas origens e interesses se colocou como atributo a ser perseguido para qualificar disciplinas que se propõem a serem trabalhadas via métodos de ensino ativos.

. É interessante formalizar aulas presenciais alternadas com o formato semi-presencial, tornando efetiva e diversa a participação dos alunos em processos dialógicos que propiciem uma articulação orgânica entre teoria e *práxis*.

. A ideia de acolher iniciativas sociais foi bem recebida pelos alunos e terminam por apoiar e qualificar as ações extensão universitária. Além disso, são mais interessantes se comparadas a processos de aprendizagem que visam a resolução de problemas de organizações tradicionais lucrativas que acabam trazendo questões controversas e éticas sobre a participação discente em programas formais de aprendizagem.

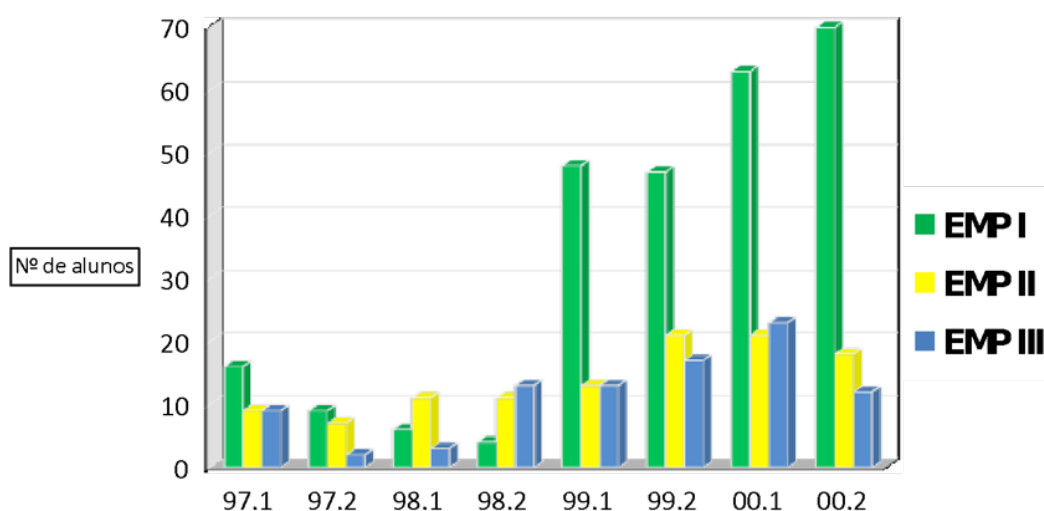
Disciplina "Atitude e Comportamento Empreendedor"

Raphael Sacchi Zaremba

Semeando a cultura empreendedora na PUC-Rio

Nascido em 1997, o Programa de Formação de Empreendedores (PFE) da PUC-Rio é fruto de uma ação conjunta do Instituto Gênesis e dos departamentos de Psicologia, Engenharia e Informática. O PFE contava, inicialmente, com apenas três disciplinas, a saber: Empreendedorismo I (Atitude e Comportamento Empreendedor); Empreendedorismo II (Planejamento de Negócios); e Empreendedorismo III (Simulação de Negócios).

Ao longo de seus quatro primeiros anos de vida, as disciplinas oferecidas pelo PFE contaram com um total de 466 matrículas, distribuídas da seguinte maneira:



Como é possível perceber pelo quadro acima, desde o seu surgimento, o Programa de Formação de Empreendedores da PUC-Rio tem como marca principal o desenvolvimento do perfil empreendedor de seus alunos. Isto fica claro pela distribuição dos mesmos pelas três disciplinas inicialmente oferecidas. Característica marcante do PFE desde sua idealização, o foco maior no empreendedor, e não no empreendimento propriamente dito, segue sendo, até hoje, o grande diferencial do programa de ensino de empreendedorismo da PUC-Rio.

O PFE seguiu crescendo e aconteceria no ano de 2001 o primeiro grande boom do movimento empreendedor dentro da universidade. Neste momento, o número de disciplinas oferecidas dobrou – passando de três para um total de seis –, tendo o número de turmas triplicado – saltando de cinco para quinze. Tal fato gerou como consequência um aumento imediato no número de matrículas, que, já em 2001.2, chegou a 500, superando, em apenas um semestre, o total somado dos primeiros quatro anos do PFE. Este número aumentaria ainda mais no semestre seguinte, quando foram alcançadas impressionantes 700 matrículas em um único período.

A tendência de crescimento se manteria nos anos seguintes, tendo outros departamentos se juntado à Psicologia, à Engenharia e à Informática. Novas disciplinas foram criadas e códigos como ART, COM, LET, JUR e ADM passaram a fazer parte do dia-a-dia dos alunos de empreendedorismo da PUC-Rio. O PFE tornava-se mais interdisciplinar do que nunca, outra característica marcante do programa e, sem dúvida, um dos principais motivos para o enorme sucesso do movimento empreendedor dentro da universidade.

A partir deste momento, o aluno, independentemente de seu departamento de origem, passou a ter a oportunidade ímpar de adquirir conhecimentos relevantes nas mais diferentes áreas do saber, tendo a seu dispor disciplinas como: “Atitude e Comportamento Empreendedor” (PSI); “Técnicas de Comunicação para Empreendedores” (LET); “Noções de Direito para Empreendedores” (JUR); “Planejamento de Negócios para Empreendedores” (INF); “Gestão do Plano de Negócios” (INF); “Finanças para Empreendedores” (IND); “Princípios de Marketing” (ADM); “Qualidade na Gestão de Negócios” (IND); “Metodologia de Gestão de Projetos” (INF); “Criação de Projetos Culturais” (COM); “Planejamento de Empreendimentos Culturais” (ART); e “Planejamento de Vida Profissional” (COM).

A criação do código EMP, alguns anos depois, foi outro marco fundamental para o desenvolvimento do PFE. Ao agilizar o processo de oferta de novas matérias, o código EMP viria tornar o programa cada vez mais completo e atualizado, aumentando muito o leque de cursos disponibilizados para os alunos. Disciplinas como “Empreendedorismo Social”, “Planejamento de Empreendimentos Sociais”, “Seminário de Finanças para Empreendedores”, “As Famílias nas Empresas Familiares”, “Teorias do Empreendedorismo”, “Laboratório de Criatividade e Inovação”, “Qualidade na Gestão de Negócios”, “Criação de Projetos”, “Empreendedorismo Internacional”, “Empreendedorismo e Desenvolvimento Local”, “Empreendedorismo Sustentável e Econegócios”, bem como o “Projeto Final de Empreendedorismo”, foram algumas das primeiras “filhas” do novo código.

Cada vez mais completo e atual, o PFE da PUC-Rio alcançava um número crescente de alunos da universidade, que buscavam suas disciplinas – todas eletivas abertas a alunos de qualquer curso – com o intuito de obter novos conhecimentos e um diferencial no mercado. Contando com uma metodologia de ensino inovadora e cativante, as matérias de empreendedorismo eram cada vez mais indicadas e procuradas por alunos dos mais diferentes cursos.

Já bastante robusto e sólido, o PFE ganharia ainda mais consistência com o surgimento dos Domínios Adicionais. Primeiro programa do tipo a ser oferecido pela PUC-Rio, o Domínio Adicional em Empreendedorismo foi um sucesso instantâneo. Afinal, se os alunos da universidade já procuravam as disciplinas de empreendedorismo, a possibilidade de receberem um segundo certificado por isto serviu apenas para incentivá-los ainda mais a fazê-lo. Atualmente, o PFE concede certificados de Domínio Adicional em Empreendedorismo para uma média de 50 alunos por semestre, o que, apesar de ainda representar uma minoria do total de alunos que passam pelos cursos oferecidos – atualmente, mais de 1000 por semestre –, indica uma procura cada vez maior pelo domínio.

Com este histórico de enorme sucesso ao longo de seus mais de 20 anos de vida, o Programa de Formação de Empreendedores da PUC-Rio tornou-se uma referência na área, tanto no Brasil como no restante da América Latina. A PUC-Rio recebe constantemente visitas de professores de universidades de outros estados do Brasil, ou até mesmo de outros países, interessados em conhecer o nosso programa e replicá-lo.

A experiência nos mostra que a liderança exercida pela PUC-Rio na área se deve a três fatores em especial:

- O pioneirismo de nosso programa;
- O caráter interdisciplinar do PFE e o fato de, além de contarmos com a contribuição de diferentes departamentos no que diz respeito às disciplinas oferecidas, tomarmos nossas decisões de forma compartilhada, sempre pensando no que é mais interessante para o programa como um todo;
- O foco colocado na pessoa do empreendedor e no desenvolvimento do seu perfil, mais do que no empreendimento em si.

Ainda que o nosso Domínio Adicional de Empreendedorismo seja atualmente coordenado pelo departamento de Administração, a PUC-Rio segue sendo, ainda hoje, a única universidade no mundo que conta com uma forte presença da Psicologia em seu programa de empreendedorismo.

Como mostram as estatísticas do PFE, mais do que ser, historicamente, a disciplina com maior procura entre todas do programa – motivo pelo qual conta atualmente com o maior número de turmas e de alunos entre todas as matérias do mesmo –, “Atitude e Comportamento Empreendedor” é o ponto de partida de todo o Programa de Formação de Empreendedores da universidade. Como comprovam os números, a maioria esmagadora de nossos alunos começa por esta disciplina a sua caminhada empreendedora, que, cada vez mais, se encerra com o certificado do domínio adicional.

O despertar da atitude empreendedora

Em 2018.2, as diretrizes do Programa Students 4 Change (S4C) foram implementadas na disciplina “Atitude e Comportamento Empreendedor”. Como destacado acima, criada no primeiro semestre do ano de 1997, a matéria, que tem 60 horas de jornada, é uma das pioneiras do que alguns anos atrás viria a se tornar o Domínio Adicional de Empreendedorismo da PUC-Rio.

Sendo o empreendedor, e não o empreendimento, o principal foco do programa de empreendedorismo da universidade, a disciplina em questão integra o núcleo de matérias que se voltam para o “por quê” empreender. Estas trabalham as características que compõem o que se costuma chamar de “perfil empreendedor”.

Entre os principais temas abordados no curso, podemos destacar os seguintes: paradigmas e modelos mentais; cenário atual do mundo empresarial; perfil, características e atitudes dos empreendedores; técnicas de avaliação e desenvolvimento do autoconhecimento; técnicas de desenvolvimento de criatividade, cooperação, competição e confiança; técnicas de apresentação em público e relacionamento interpessoal; entre outros.

É importante ressaltar que, ainda que o código da disciplina seja PSI, por ser aberta a todos os cursos da universidade e ter como único pré-requisito que o(a) aluno(a) tenha cursado um mínimo de 48 créditos, as turmas de “Atitude e Comportamento Empreendedor” costumam contar com representantes de diferentes cursos da PUC-Rio. Entre estes, é comum estarem sempre bem representados a Psicologia, a Engenharia, o Direito e a Comunicação Social, entre outros.

O caráter heterogêneo no que se refere à composição das turmas, por sinal, tem se mostrado um importante diferencial no desenvolvimento das atividades propostas ao longo do curso. O fato de alunos(as) de diferentes backgrounds e departamentos poderem dividir um mesmo espaço e trocar ideias a partir dos seus diferentes pontos de vista acaba por enriquecer muito a experiência e favorecer o processo de aprendizado como um todo.

Objetivos do curso

A disciplina tem como objetivos centrais:

- Construir uma definição de empreendedor e, comparando-a com a definição da literatura, avaliar a distância ou proximidade de cada aluno(a) com este perfil.
- Analisar as características psicológicas dos empreendedores de sucesso e avaliar o potencial de cada aluno(a) quanto a estas características.
- Desenvolver dinâmicas de grupo que despertem e fortaleçam as características, isoladas na literatura, como essenciais ao sujeito empreendedor, a saber: criatividade, ousadia, motivação para realização, responsabilidade por resultados, comunicação eficaz, capacidade de negociação e persuasão entre outras.
- Desenvolver a relação Empreendedorismo e Cidadania;
- Realização de um Projeto Final.

Para alcançar tais objetivos, o programa do curso se divide em quatro módulos, a saber:

:: Autoavaliação / Conhecimento em relação ao perfil empreendedor

Neste módulo os participantes têm a chance de avaliar seu perfil empreendedor, identificando suas habilidades, suas forças e fraquezas em relação a este perfil. É baseado nesta auto-avaliação e conhecimento que o participante pode desenvolver novas habilidades e diminuir suas fraquezas.

:: Mudança e criatividade

Este módulo visa sensibilizar o sujeito para a aprendizagem. Questionar suas crenças e certezas, abrindo espaço para novas e criativas possibilidades de perceber, sentir e pensar sua realidade. São trabalhados neste módulo: quebra de paradigmas, pró-atividade x reatividade, flexibilidade e antecipação no acompanhamento das transformações contínuas da atual realidade.

:: Equipes e times

Aqui os participantes são convidados a vivenciar situações onde possam: reconhecer e administrar conflitos e resistências pessoais e grupais, melhorar o relacionamento interpessoal, atuar como facilitadores, exercitar liderança positiva, identificar os limites da atuação profissional e refletir sobre postura ética.

:: Comunicação e negociação

Este módulo trabalha o comportamento como comunicação, a força do comportamento, a homogeneização de conceitos, a capacidade de persuasão e negociação e os principais obstáculos à comunicação eficaz.

Metodologia de ensino

No que diz respeito à metodologia de ensino adotada, parte-se do pressuposto de que o conceito de ATITUDE é composto por três componentes: o cognitivo, o afetivo e o comportamental. Para se estudar e trabalhar a formação e mudança de atitude é necessário abordar os três componentes.

Para tanto, através de apresentações e leituras, são expostos os aspectos teóricos dos módulos descritos anteriormente; são utilizadas dinâmicas que permitem a vivência dos aspectos afetivos da atitude empreendedora; e, para o desenvolvimento dos aspectos comportamentais, propõe-se a aplicação prática de uma ação empreendedora de relevância social e/ou ambiental. Ou seja, todos os módulos são conduzidos de maneira participativa, apoiados em fundamentação teórica, com leitura de textos, demonstrações e vídeos, exercícios, vivências e simulações, visando a valorização e capacitação dos participantes.

Resultados do piloto

A disciplina pretende criar condições para que o(a) aluno(a) perceba, desde o início, que está participando de uma experiência educacional inédita. Tudo é feito para que ele(a) possa tornar reais suas capacidades. Assim, durante o curso, os(as) participantes se transformam em “equipes de realização cujo chefe é o objetivo e o professor, o coordenador das atividades, procedimentos e exercícios que permitem a transformação do objetivo em resultado”.

O objetivo a ser perseguido é a realização, ao final do curso, da Feira de Ideias e Ações Empreendedoras e o resultado, o sucesso dos projetos desenvolvidos pela turma. Este, por sinal, é o ponto em que o Programa Erasmus+ mais agregou valor ao curso. A partir da utilização das ferramentas que compõem o *toolkit* trabalhado na capacitação realizada no escopo do projeto Students 4 Change, os projetos desenvolvidos pelos(as) alunos(as) ganharam muito em inovação e qualidade⁶.

O Programa S4C apoiou as mudanças metodológicas da disciplina, que historicamente já tinha vocação para hospedar métodos ativos de aprendizagem (NECK *et al.*, 2014), visando o desenvolvimento de competências em favor da inovação social e do empreendedorismo social. Iniciado um novo semestre, espera-se que a disciplina possa ser ainda mais aprimorada a partir das experiências positivas vividas no semestre anterior. Com isso, esperamos seguir estimulando o desenvolvimento de projetos de qualidade nas áreas de empreendedorismo e inovação social, projetos estes que possam efetivamente ter um impacto positivo nas comunidades por eles beneficiados.

Referências

- BOTTINO, Carla; DIAS, Carolina G. S.; KORMAN DIB, Sandra. Empreendedorismo: matéria eletiva. 1. Ed. Rio de Janeiro: Publit, 2006. v. 1. 112 p.
- BARON, R. e SHANE, A., Empreendedorismo: uma visão do processo, São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- BOTTINO, Carla, DIAS Carolina; KORMAN DIB Sandra, Empreendedorismo: matéria eletiva – reflexões sobre a experiência em uma universidade, Rio de Janeiro: Publit, 2006.
- BRITTO, F. e WEVER, L., Empreendedores Brasileiros – vivendo e aprendendo com grandes nomes, Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- DOLABELA, F. O segredo de Luisa, São Paulo: Cultura Associados, 1999.
- GOLEMAN, D. Inteligência ecológica. São Paulo: Elsevier, 2009.
- KIYOSAKI, R. Pai rico, pai pobre, Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- NASAJON, C. V. Venda-se: técnicas vencedoras de marketing e vendas para sua vida pessoal e profissional, Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- NECK, Heidi; GREENE, Patricia, BRUSH, Candida. Teaching entrepreneurship – a practice-based approach. Edward Elgar Publisher, MA, 2014.
- MELLO, Ruth E. S. de. Incubadoras universitárias de negócios de impacto social: origens, diferenças e desafio. CARVALHO, Ricardo Emmanuel Ismael de Carvalho (Orientador). Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Departamento de Ciências Sociais do Centro de Ciências Sociais da PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2018.
- MELLO, Ruth E. S.; MOTTA, Marcus (Orgs.). Sentimento EJ: 18 anos de história da Empresa Júnior da PUC-Rio (EJ PUC-Rio). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2013. Disponível em <http://www.genesis.puc-rio.br/media/biblioteca/Livro_Sentimento_EJ_-_2013.pdf>, acesso em

6 O processo culminou com a escolha do projeto Memorabilia, desenvolvido pelos alunos Ana Beatriz Rodrigues de Brito, Paulo Vitor Dias Linhares e Yago Souza de Oliveira Alves como representante da turma no encontro presencial do Students 4 Change realizado em Bogotá, Colômbia, no mês de abril de 2019. Coube ao aluno Yago Souza de Oliveira Alves a responsabilidade de apresentar o projeto para os presentes.

05 de março de 2016.

MELLO, Ruth E. S.; ZARDO, Julia B. G.. Ecosistema Empreendedor da PUC-Rio. In: Ensino de Empreendedorismo no Brasil: Panorama, tendências e melhores práticas. Rio de Janeiro: Alta Books, 2017.

SALIM, Cesar. S. Coleção de Empreendedorismo - Introdução ao Empreendedorismo, 2010, Editora Elsevier – ISBN: 978-85-352-3466-4.

SALIM, C. S. Coleção de Empreendedorismo. Construindo Planos de Empreendimentos, 2010, Editora Elsevier – ISBN: 978-85-352-3468-8.

SALIM, C. S. Coleção de Empreendedorismo. Implantando uma empresa, 2011, Editora Elsevier – ISBN: 978-85-352-3467-1.

SILVA, O., Cartas a um jovem empreendedor: realize o seu sonho, vale a pena, Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

TOMEI, P., RUSSO, G., BOTTINO, C., Cultura Empreendedora: Guia prático para seleção de empreendedores, Rio de Janeiro: OfficeBook, 2008.

UNIAO EUROPEA - UE. Innovación y Emprendimiento Social en Instituciones de Educación Superior: Students4Change. Proyecto Students4Change. 2018. Disponível em <<https://www.uestudents4change.org/repositorio>>, acesso em nov/2019.

WOLLHEIM, B.; MARCONDES, P. Empreender não é brincadeira!, Rio de Janeiro: Campus, 2003.

II.3 Criando redes locais e potencializando o impacto social na universidade a partir da experiência Students 4 Change (S4C)

Marina Mahfuz; Edson Henriques e Mariana Brunelli

Introdução

As mudanças na sociedade contemporânea, proporcionadas pela transformação digital impulsionada pelas revoluções tecnológicas do nosso tempo, fazem com que tenhamos que repensar as formas de lidar com alterações tão rápidas e drásticas que nos pegam de surpresa, eventualmente, no nosso caminhar discente. A universidade, nesse contexto, chega no século XXI com o desafio de atuar num cenário complexo, em que precisa contribuir de forma positiva com as atuais conjunturas sociais urgentes em nosso entorno. Contudo, verificamos que este papel social, tão importante para a formação dos estudantes, não vem sendo amplamente desenvolvido pelas instituições de ensino superior, particularmente no Brasil.

Nesta perspectiva, abordaremos, neste capítulo, o papel da Universidade em conduzir a Humanidade para o futuro, ao mesmo tempo, em que concilia as demandas sociais de formação dos estudantes e suas necessidades particulares, para a manutenção de um pacto de responsabilidade com o desenvolvimento socioambiental do seu próprio entorno e, de forma ampla, das sociedades que as têm como norte de dados que possibilitam a tomada de decisão de forma mais racional.

Com base na experiência direta de estudantes, de diversos departamentos, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, pensar caminhos possíveis para permitir uma maior integração entre as diferentes reivindicações atuais, incluso o protagonismo dos estudantes, frente às inovações sociais e desafios da Humanidade, nos pareceu premente no desafio final do Encontro Latino-Americano do S4C. Esse relato, reflete o olhar analítico e reflexivo de dois alunos de graduação e uma de pós-graduação que, ao participarem do projeto S4C, tiveram contato com novas perspectivas, antes não exploradas ao longo de suas experiências na Universidade.

A conexão proposta pelo programa S4C promoveu uma mudança de olhar, instigando a participação ativa e o empoderamento para assumir o papel de agentes de transformação da sociedade. Essa experiência, transformadora e fundamental para a nossa constituição como seres profissionais e humanos, reverberou em nós profundamente e proporcionou as reflexões que serão abordadas neste capítulo.

Compartilharemos aqui, assim, a criação do NORTE de Impacto Social, que emergiu na PUC-Rio, como um projeto que pretende fortalecer e dar perenidade à cultura de impacto socioambiental da universidade, estimular e potencializar as ações nesse tema na instituição, buscando canalizar forças positivas através do desenvolvimento humano e da articulação das potências individuais, especialmente as que proporcionam o fazer colaborativo. Ao inspirar e engajar as pessoas na criação de soluções ousadas para os problemas do nosso tempo, mostraremos que articular nossas redes sociais e pessoais pode promover uma abertura mais viva de ligação entre pessoas e causas sociais reais.

O Papel social da Universidade como catalisadora de mudanças sociais

Quando falamos de educação, entende-se que o desenvolvimento interpessoal está diretamente atrelado ao meio em que vivemos: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p.79). Na nossa visão, a educação, das séries iniciais ao ensino superior, relaciona-se direta e indiretamente com o meio no qual está inserida. Segundo essa ótica, é possível constatar que o ambiente é parte

fundamental da construção da experiência de aprendizagem. Portanto, a nosso ver, o retorno de conhecimento à sociedade nada mais é do que um resultado do próprio processo de educação. Nesse movimento de tornar-se sujeito do conhecimento adquirido, dos questionamentos instigados pela ampliação de mundo e, também, pelas dúvidas, é que novos olhares são estimulados a inovar, em um processo circular e contínuo, no qual surge a possibilidade de transformação do meio em que esse agente de mudança se insere (Giordan & Vecchi 1996). Podemos, assim, observar a relação educação-transformação social como uma constante natural do processo de aprendizagem (Freire, 2001).

Portanto, analisando com mais profundidade, nos perguntamos: o que destaca o ensino superior em relação à responsabilidade com o desenvolvimento social e humano frente a outras instituições sociais? Quando nos debruçamos sobre esta indagação, entendemos que a Universidade tem, em sua base de formação, o compromisso com a produção de conteúdo crítico sobre a própria sociedade, garantido por meio dos seus três alicerces indissociáveis: o ensino, a pesquisa e a extensão (Constituição 1988, art 207). Esses pilares garantem a ligação da reflexão e das produções universitárias com as questões sociais atuais pertinentes ao século XXI (Gonçalves da Silva Cordeiro Moita; Filomena Maria; Bezerra de Andrade; Fernando César, 2009).

Além disso, não se pode negar que a Universidade sempre foi e continua sendo responsável por grandes inovações, dignas das transformações estruturais da sociedade. A análise de Fávero (2006, p. 19) pontua: “Produção (acadêmica) essa que deveria procurar responder às necessidades sociais mais amplas e ter como preocupação tornar-se expressão do real, compreendida como característica do conhecimento científico, mas sem a falácia de respostas prontas e acabadas”. Nesse sentido, é possível observar, sem a necessidade de muitas inflexões críticas, o verdadeiro papel social da Universidade e o seu potencial transformador da realidade social.

A função da Universidade, contudo, passa por percalços para continuar se concretizando. Isso se dá por duas razões em particular, em nosso ponto de vista. Em primeiro lugar, entendemos que o foco na formação para o mercado cria obstáculos para uma aprendizagem humana, focada no desenvolvimento social e no empoderamento do indivíduo (SCHRÖDER & KRÜGER, 2019), o que enfraquece o potencial transformador da realidade social da educação superior.

Em segundo lugar, registra-se a dificuldade de trazer para dentro da Universidade demandas sociais reais como, por exemplo, os temas que englobam a responsabilidade cidadã com o impacto socioambiental, um requerimento importante visado pelo público juvenil, sendo até mesmo considerado antes do lucro para pautar suas escolhas profissionais (Juventude Conectada, 2018).

Os elementos acima podem distanciar a efetividade da Universidade em formar profissionais qualificados, que se responsabilizam por impactar positivamente seu entorno. Esta questão é crítica, pois como muito bem colocou Hannah Arendt (1972, p. 247): “A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele”.

Algumas dificuldades encontradas no processo

Quando pensamos em desenvolvimento social e a responsabilidade que as Universidades exercem no cenário brasileiro atual, observamos alguns pontos que fazem com que seu protagonismo como catalisador de mudanças seja enfraquecido. Um deles é a demanda por profissionais especializados para o mercado, ao mesmo tempo, em que são formadores de opinião, e cidadãos críticos, que compreendem, questionam e agem sobre a sociedade.

Na perspectiva apresentada, o estudante é muitas vezes visto apenas como um trabalhador em formação, e a Universidade simplesmente como uma instituição para a qualificação de um profissional nichado. Essa realidade acaba distanciando as forças universitárias de prover um ensino mais humano, integrado e social (FÁVERO, 1999).

Essa cobrança para satisfazer apenas o mercado é de grande risco para a concretude da segunda função da instituição: a formação crítica e cidadã do estudante (FERNANDES et al; 2012). O conflito entre os dois papéis – de trabalhador e de cidadão crítico – revela-se à medida que os mercados são regulados e governados por políticos e donos de capital, muitas vezes autoritários,

que não valorizam a formação de profissionais questionadores, que possam vir a criticar os seus métodos de condução e regulação social. A esse propósito, Boaventura (2004, p. 63) pontua:

“A popularidade com que circulam hoje, sobretudo nos países centrais, os conceitos de ‘sociedade do conhecimento’ e ‘economia baseada no conhecimento’ é reveladora da pressão que tem sido exercida sobre a universidade para produzir o conhecimento necessário que torne possível os ganhos de produtividade e de competitividade das empresas. A pressão é tão forte que vai muito além das áreas de extensão, já que procura definir a imagem dos seus interesses, o que conta como pesquisa relevante, o modo como deve ser conduzida e apropriada ”

Ao observar esse contexto, em nossas experiências práticas, é possível pontuar outra grande mudança premente, que requer algumas adaptações da Universidade em sua finalidade de garantir o sucesso da sua missão social, assegurando, assim, o seu retorno à sociedade (ONU, 2015). Essa necessidade de ajustes é decorrente do ingresso da Humanidade na Era da informação (Castells, 2000) em que o acesso à informação se tornou, em tese, mais democrático e as atualizações constantes, colocando o estudante como alvo de estímulos infindáveis. Dessa forma, atualmente, as fontes de referência para os jovens, por exemplo, são muito mais múltiplas do que o foram num passado recente (GATTARI, 1990). Essa radical mudança tem efeito na educação, pois as instituições de ensino têm que, agora em paralelo a diversos veículos de fornecimento de informações, prover um ensino integrado às demandas atuais e se diferenciar desses meios meramente transmissores de informação, formando criticamente os estudantes para serem produtores de informação confiável.

Outro fator que põe em cheque o protagonismo das Universidades frente à inovação social é a constante separação de ideias complementares, como: teoria-prática, profissional-pessoal e social-individual, valorizando de forma departamentalizada um dos pólos em detrimento ao outro. Essas dimensões do ensino, que, em nosso ponto de vista, deveriam andar de mãos dadas, vêm sofrendo no mundo do pragmatismo dicotômico, que acaba por estimular culturalmente o distanciamento do indivíduo frente às suas próprias responsabilidades diante de causas sociais (MEDEIROS, 2004).

Um exemplo do distanciamento estrutural abordado acima é a forma com que compreendemos o voluntariado no Brasil, de base assistencialista e entendido apenas como uma ação benevolente por quem a pratica (CIMINO, 2018). Isso evidencia uma separação entre as demandas sociais e a participação coletiva do indivíduo como cidadão nesse cenário, dificultando a formação das pessoas como possíveis agentes de mudança (TOMBI et al; 2006).

A partir dessa reflexão, observamos que uma das grandes barreiras para o protagonismo social das instituições de ensino superior é o equilíbrio e a integração entre teoria e prática. Isso porque dentro da academia nos parece haver ainda um distanciamento entre essas duas etapas fundamentais do processo de formação (Gómez, 1997). Essa cisão, vista em nossas observações, influencia diretamente na motivação do estudante e no impacto que a Universidade tem sobre a formação crítica do indivíduo social. Com isso, ao nos voltarmos para a lógica do aluno, vemos como este agente é impactado diretamente por todas essas mudanças sociais contemporâneas, começando de forma mais articulada a reivindicar uma instituição mais integrada com as demandas sociais e adaptada às novas formas de se relacionar deste século.

Falta de motivação e o distanciamento da missão social da Universidade

No contexto contemporâneo, torna-se explícito o quanto os alunos estão clamando para que a Universidade se adapte frente às diversas mudanças ocorridas na construção social desde o último século, a fim de que sua passagem pela instituição tenha mais valor e, assim, mais potencial de formação e transformação. Algumas das reivindicações, coletadas em nossas vivências, são: um maior equilíbrio entre teoria e prática, novos métodos de ensino que englobam os avanços tecnológicos e uma maior conexão com demandas sociais atuais.

Essa desmotivação é resultado de uma trajetória estudantil sem propósitos claros, produto de alguns fatores, mas de um em especial relevância: a falta de compreensão da finalidade do

conteúdo lecionado nas aulas (CHARLOT, 2005). Uma vez observado um distanciamento entre o que é aprendido e a sua função prática, a finalidade do aprendizado se perde, afetando a motivação do estudante. Essa ocorrência acaba por reforçar a lógica de valorização do dinheiro como um fim em si mesmo, e não como um meio para uma realização potente.

Além disso, outro fator que influencia diretamente na motivação dos alunos são as cobranças de forças externas, que impõem uma pressão para que os estudantes universitários mantenham sempre altos níveis de produtividade. A valorização unívoca da necessidade de constante realização ou de produção de resultados extraordinários é enaltecida em nossa sociedade, demonstrando “evidências dessa cultura em que já não é mais possível parar em inúmeros aspectos” (KORMAN & CASTRO, 2010, p.8; apud Rodrigues, 2001).

Seguindo a conversa acadêmica sobre o tema, percebemos que os estudantes tendem a apenas seguir o fluxo que lhes é imposto: frequentar o colégio, ingressar na Universidade e, de imediato, após este término dos estudos, entrar no mercado de trabalho. Com isso, a escolha profissional se torna uma decisão, muitas vezes, imposta por agentes externos ou, por falta de subsídios críticos e de conhecimento individual dos próprios desejos, é realizada sem bases formativas sólidas. Esse processo de escolha gera diversas frustrações no estudante, impactando diretamente na efetividade do ensino da graduação, uma vez que, sem motivação, o estudante não vê interesse particular em estar co-construindo dentro de uma sala de aula.

Dessa forma, as falhas no processo de escolha da trajetória profissional, a falta de integração teoria-prática e a dificuldade de conectar demandas sociais ao que é lecionado em sala de aula são fenômenos responsáveis por grande parte dessa desmotivação estudantil. Esses fatores acabam por levar à perda gradual do sentido da trajetória acadêmica, em que o aluno universitário passa por fortes frustrações e angústias para finalizar uma formação que não supre suas demandas individuais e profissionais. Por esses e outros fatores já destacados, é possível perceber a necessidade de adaptação da Universidade para não só garantir a manutenção do papel central da instituição frente à produção de inovações sociais, mas, também, para garantir que seu potencial de formação crítica e cidadã siga se concretizando.

Estas demandas latentes dos universitários explicitam-se também com a procura cada vez maior de jovens, ao ingressarem no mercado de trabalho, por empresas que possuem papel ativo como agentes de desenvolvimento social. É possível perceber esse contexto a partir, por exemplo, da pesquisa Juventude Conectada - em parceria com IBOPE (2018). Fica claro, neste documento, que, em virtude do impacto positivo ser uma das características mais importantes visadas pelo público juvenil, o viés do lucro tem sido questionado pela geração que nasceu após o século XX.

Além disso, autores destacam que ambientes que possuem um papel ativo de impacto positivo na sociedade dispõem de melhores desempenhos em seus resultados (Teixeira & Marques, 2008). Neste sentido, é possível verificar que ambas as partes - estudantes e mercado - estão em busca de alcançar um mesmo sentido, apesar de essa conexão não ter sido ainda firmada e concretizada do ponto de vista de atingirem uma total concretude quanto aos papéis sociais que desejam alcançar. De fato, para isso, é necessário um diálogo orientando a convergência frente às necessidades destacadas neste texto, que, muitas vezes, podem se mostrar antagônicas.

Considerando que as reivindicações dos universitários podem ser englobadas em uma só demanda - promover maior integração entre a realidade social e o que é experienciado dentro de sala de aula - e, evidenciando, a necessidade de integrar os alunos no processo de experimentação e reflexão práticas, a experiência proporcionada pelo projeto Students 4 Change na PUC-Rio foi profícua.

Percebemos que investir em ferramentas que auxiliam o retorno de ações de desenvolvimento social é uma estratégia que não só impacta a efetividade do papel social das instituições de ensino superior, mas também promove a integração com as demandas latentes dos estudantes.

O projeto Students 4 Change e a reconexão dos estudantes com a missão social da Universidade

A partir do contexto de mudanças aqui apresentado, as Universidades são convidadas a se reestruturarem diante das novas necessidades sociais. Nesse sentido, alguns projetos vêm colaborando para essa adaptação e conseguindo entregar resultados importantes, que garantem a integração entre a motivação do aluno, o fortalecimento do papel social da Universidade e a formação crítica e empoderadora.

Assim, o projeto Students 4 Change (S4C), financiado pela União Europeia dentro do marco Erasmus+ e desenvolvido entre 2016 e 2019 em 15 universidades da Europa e da América Latina, surge como um mecanismo de desenvolvimento e capacitação, com o intuito de conectar estudantes a causas sociais urgentes, sensibilizando-os frente a esses problemas. Esse processo de formação solicita que os universitários se posicionem como agentes de transformação social, alimentando neles um olhar mais crítico e ativo frente às demandas coletivas atuais.

Dessa forma, faz-se necessário avaliar o caminhar do programa, a fim de compreender os passos que resultaram na obtenção de impactos tão positivos para os estudantes, e eficazes frente às mudanças que desestabilizam o papel de protagonismo da Universidade como catalisador de inovações sociais.

Vivenciamos, observamos e sintetizamos a trajetória de aprendizagem do S4C em 4 etapas principais: (1) Conexão; (2) Propósito; (3) Impacto; (4) Rede. Esse processo tem início na escolha de uma causa social com a qual os estudantes se identificam, baseada nos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS) da ONU, pacto global do qual o Brasil é um dos países signatários. Assim, é apresentada a primeira etapa: promover a conexão (1) com o problema, fator fundamental no processo de sensibilização do estudante. Essa etapa é de extrema importância para o resultado final, visto que, a proposta do S4C é construir uma metodologia de ensino de empreendedorismo e inovação social ativa e aplicável em cursos e dinâmicas de aprendizado das mais diversas áreas do conhecimento, formando agentes de transformação social.

Um passo essencial para o resultado da etapa 1 é o encontro com os gestores das ONG's e/ou a pesquisa de campo para aprofundamento sobre o tema escolhido, o que garante maior humanização e conexão dos estudantes com a população extramuros da Universidade. Nessa etapa, evidencia-se a finalidade do programa: conectar ensino e extensão e garantir, assim, a aproximação entre alunos e demandas reais.

Após gerar empatia com o problema e estimular a compreensão da finalidade do projeto, o acompanhamento com as ferramentas ativas das quais o curso se utiliza, como o mapa de empatia ou o método de design thinking, garantem o envolvimento do aluno. Esse processo conecta e cria nos universitários uma motivação intrínseca, um propósito (2), relacionado ao desejo de empreender uma ação de maneira eficaz por interesse próprio, mas que, ao mesmo tempo, possa também gerar impacto social coletivo positivo. Por meio deste estímulo, "trabalham[os] e jogam[os] em busca de prazer, interesse, autoexpressão ou desafio" (MAYES, 2015, p.238).

Assim, foi possível perceber que a conexão com a causa e o propósito latente de ajudar na resolução do problema apresentado são entendidas como etapas do processo de encantamento do programa, em que os estudantes se sentem motivados a aprender para impactar positivamente seus entornos. Desse modo, o processo de formação se torna mais prazeroso e, uma vez que a finalidade é atrelada à motivação, o efeito é ainda maior na vontade de realizar as atividades propostas.

Quando nos debruçamos sobre o impacto (3) gerado pelo projeto, entendemos que, devido ao maior engajamento dos estudantes, respostas mais inovadoras e positivas são geradas, tanto para o processo de formação do aluno, quanto para a solução final proposta. Desta forma, o estudante ocupa o papel de agente de transformação social e é estimulado pelo projeto a formar redes (4) para o impacto social positivo. Essas redes são formadas à medida que os estudantes, já sensibilizados pelo programa, trazem para a sua realidade um olhar diferente, de acolhimento dessas questões na

sua própria experiência de vida. Assim, o universitário é convidado a continuar contribuindo para esse ecossistema de ações sociais propositivas, reforçando essa rede de impacto socioambiental e podendo vir a catalisar mais conexões, com impactos ainda maiores na sua comunidade.

Podemos considerar, portanto, que, na construção coletiva do S4C, os alunos são convidados a ocupar um papel protagonista de agentes de transformação social, permitindo que se sintam capazes de realizar algo potente a partir de suas próprias motivações e incômodos com a sociedade. A partir disso, com o entusiasmo desperto, os estudantes posicionam-se como participantes ativos do processo de desenvolvimento social, sentindo-se empoderados e estimulados a fazer parte de um ecossistema de mudança social positiva. Isso ocorre, pois o S4C os coloca em contato com demandas sociais reais, agentes com necessidades latentes e instiga um olhar mais sensível nos universitários. Além disso, o programa potencializa os impactos da extensão por meio de uma aproximação com o ensino e estimula a produção de pesquisas sobre o tema.

Ativar a sensibilização dos jovens tem efeito em cadeia porque, com o desenvolvimento desse olhar, a formação como agente de transformações sociais se estende para além do período da graduação. Fica nítido, em nossas experiências, como o conceito de aprendizagem do S4C preenche uma lacuna importante para o desenvolvimento humano e social dos estudantes. Além disso, o projeto, realizado nos mesmo modelos em diversos países da América Latina, demonstra que graduandos de diferentes Universidades compartilham da vontade de impactar o seu entorno, e que a Instituição pode ser um catalisador de grandes mudanças nesse cenário.

Legado das 4 etapas do S4C para a PUC-Rio

Por meio dos conceitos e práticas de formação experimentados no S4C, atestamos o desenvolvimento de competências socioemocionais e técnicas, que permitiram e estimularam o nosso próprio empoderamento como estudantes, capacitando-nos e sensibilizando-nos a nos apropriar do papel de agentes de transformação social. Contudo, ao retornar nosso olhar para a Universidade, verificamos a necessidade de que programas como esse fossem transversais e acessíveis em diferentes departamentos de nosso campus, em função da quantidade de demandas socioambientais ainda latentes a serem foco de estudos.

A participação no S4C, pela PUC-Rio, originou, por fim, na proposta de criação de uma instância de excelência para conectar pessoas e saberes, usando a inovação social para a transformação local. Ou seja, com o propósito de articular uma rede de inovação liderada por discentes com objetivo de potencializar o impacto socioambiental que a própria Universidade já produz, de forma muitas vezes isolada. O foco, promovido pela experiência no projeto, foi definitivo no sentido de promover conexões entre agentes que já atuam no campo da inovação socioambiental, dentro e fora da arena acadêmica, proporcionando articulações para gerar resultados significativos para a transformação positiva na qualidade de vida das pessoas e comunidades.

A iniciativa propõe fortalecer ações que tragam à superfície a pertinência da inovação social nesse contexto do mundo, relativa à sua capacidade de potencializar o impacto positivo da universidade e de realidades sociais. Assim, pretende-se contribuir para que a pauta seja trabalhada de maneira transdisciplinar na universidade e colabore para a ampliação de projetos de extensão, debates e pesquisas potentes.

Nesse sentido, o grupo de alunos, estruturando-se a partir dos três pilares indissociáveis da universidade, pretende promover uma maior conexão entre as demandas socioambientais reais e as instituições de ensino superior, fortalecendo o papel da universidade como catalisadora de mudanças sociais positivas. Nesse contexto, o aluno é convidado a ser protagonista e se responsabilizar pela mudança local, trabalhar questões atuais urgentes e se empoderar de ferramentas e base sobre o tema da inovação social.

Portanto, a busca por gerar um impacto social positivo, atento ao desenvolvimento humano aliado ao econômico, foi proporcionada pela experiência no S4C e tem nos levado a perceber, inclusive, novos horizontes de profissionalização no mercado de trabalho. Mais do que isso,

inspirou-nos, engajou e potencializou nossa capacidade de criar soluções em interação com redes de impacto social positivo, que promovem a ligação entre pessoas e causas sociais reais.

Analisando o caso de sucesso do projeto do S4C na PUC-Rio, verificamos o surgimento de novas janelas de oportunidade para a proposição de soluções de impacto socioambiental positivo. Fomentar as redes de impacto social dentro das Instituições de ensino superior nos parece agora, a partir desta vivência, um caminho exitoso de mudanças e transformações positivas. Nesse contexto, a ideia de dar continuidade às soluções oportunizadas pelo programa, foi resultante do encontro de quatro alunos de graduação e uma de pós-graduação neste processo. Ao nos empoderarmos dos objetivos do S4C e nos sensibilizarmos frente às demandas sociais do nosso entorno, observamos não só a necessidade de mais iniciativas integradoras dentro do ambiente estudantil universitário, como nos colocamos ativamente na missão de contribuir para esse desenvolvimento.

A iniciativa do NORTE de Impacto Social da PUC-Rio tem como princípio constituir um legado à universidade que nos acolheu e, assim, contribuir para fomentar a cultura de liderança responsável que promove o ecossistema de inovação socioambiental no Rio de Janeiro, produzindo conhecimentos capazes de ultrapassar os muros das Universidades para impactar indivíduos de diferentes níveis socioeconômicos através de alianças entre pesquisa, ensino e extensão.

Ficou nítido que o fomento e a ampliação do uso de métodos ativos de aprendizagem podem ser vistos como uma chave para a formação dos alunos como agentes de transformações sociais no século XXI, garantindo o papel de protagonismo da Universidade como catalisador de inovações sociais. Essa proposição integra demandas diversas e estreita o relacionamento de diferentes áreas do conhecimento para um mesmo fim: garantir que indivíduos assumam uma responsabilidade cidadã frente aos impactos socioambientais causados por nós mesmos nos nossos ambientes sociais e naturais.

Conclusão

A partir da reflexão aqui apresentada, ficou evidente a necessidade de adaptação das instituições de ensino superior para assegurar a manutenção do seu papel como agentes catalisadores de inovações sociais, assegurando que o impacto sobre seu meio seja potencializado de maneira positiva. Como apresentado neste capítulo, constata-se que pontos como a falta de integração das demandas reais da sociedade ao que é lecionado, o distanciamento de conceitos complementares, a falta de preparo que os estudantes sofrem ao elegerem seu caminho profissional e a lógica de formação de profissionais qualificados apenas para o mercado, põem em cheque esse protagonismo da Universidade e a sua capacidade de formar criticamente o aluno, funções de extrema importância para o convívio social.

O investimento em projetos como o S4C faz-se necessário como uma alternativa para um forte resgate da missão social da Universidade, assegurando assim o retorno à sociedade com ações que contribuem para a resolução de questões socioambientais complexas e urgentes, atendendo também à crescente demanda dos jovens que ingressam no mercado de trabalho por instituições mais responsáveis. Nessa lógica, o projeto S4C integra diversas demandas atuais, empodera os estudantes e os sensibiliza para serem agentes de transformações sociais para além dos muros das instituições, convidando-os a serem protagonistas dos processos de mudança que eles mesmos querem ver no mundo.

A partir desse processo formativo, a iniciativa do NORTE de Impacto Social da PUC-Rio surgiu para deixar um legado aos estudantes e profissionais que querem se engajar em um processo de mudança e transformação social. Ao propor criar pontes para a aproximação dos universos interno e externo da Universidade, esperamos catalisar e potencializar o contato de pessoas engajadas em atender às demandas sociais reais de forma positiva, agregando mais valor ao ensino crítico e formador.

Finalmente, pretendemos contribuir para uma mudança cultural já em curso, em que o indivíduo se sente responsável e capaz de provocar mudanças no seu entorno e recebe como retorno oportunidades de crescimento alinhadas com seus anseios íntimos e sociais.

Referências

- ARENDT, Hannah. A crise na educação: III e IV. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- BRASIL [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.
- CASTELLS, Manuel. – A sociedade em rede. São Paulo, Paz e Terra, Volume I, 4ª ed., 2000.
- CHARLOT, Bernard. Relação com o saber. Formação dos professores e globalização [recurso eletrônico]: questões para a educação hoje / Bernard Charlot; tradução Sandra Loguercio. - Dados eletrônicos. - Porto Alegre: Artmed, 2007
- CIMINO, Valdir. “Voluntário, um profissional que agrega valor ao Brasil”. Folha de São Paulo. São Paulo, 5, Dezembro e 2018. Opinião. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/empreendedorsocial/2018/12/voluntario-um-profissional-que-agrega-valor-ao-brasil.shtml>>. Acesso em: 10, Maio e 2019.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade, espaço de pesquisa e criação de saber. Educação e Filosofia, 13 (25) 249-259, jan/jun. 1999.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. Educar em Revista, n. 28, p. 17-36, 2006.
- FERNANDES, Marcelo Costa, SILVA, Lucilane, MACHADO, Ana ; MOREIRA, Thereza. Universidade e a Extensão Universitária: A Visão Dos Moradores Das Comunidades Circunvizinhas. Educação em Revista | Belo Horizonte | v. 28 | n. 04 | p. 169-194| dez. 2012.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia dos sonhos possíveis. FREIRE, A. M. (Org.). Série Paulo Freire. São Paulo: Unesp. 2001.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17º. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, p. 36, 1987.
- MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; BEZERRA DE ANDRADE, Fernando César. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação Revista Brasileira de Educação, vol. 14, núm. 41, maio-agosto, 2009.
- GÓMEZ, Angel. Qualidade Do Ensino e Desenvolvimento Profissional do Docente como Intelectual Reflexivo. MOTRIZ - Volume 3, Número 1, Junho/1997 .
- GIORDAN, André; VECCHI, Gérard. As Origens do Saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos. Traduzido por Bruno Charles Magne. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.
- GUATTARI, Félix. As Três Ecologias. Campinas, SP: Papirus. 1990.
- KORMAN DIB, Sandra; CASTRO, Lucia Rabello de. O trabalho é projeto de vida para os jovens?. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 01-15, jan. 2010.
- MARQUES, Mário; TEIXEIRA, Cláudia. A Responsabilidade Social das Empresas e o Desempenho Organizacional. Revista de Estudos Politécnicos Polytechnical Studies Review 2008, Vol VI, nº 10, 149-164. Tékhne, 2008, Vol VI, nº10.
- Juventude conectada [livro eletrônico]: edição especial empreendedorismo. / [idealização e coordenação] Fundação Telefônica Vivo. - 1. ed. -- São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2018 71 p. : il.; 2.228 Mb ; PDF.
- MEDEIROS, Geraldo. GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL: IV Colóquio Internacional. TÍTULO: Universidade e Responsabilidade Social. 2004.
- MYERS, David G. Psicologia / David G. Myers ; tradução Daniel Argolo Estill, Heitor M. Corrêa ; revisão técnica Angela Donato Oliva. - [Reimpr.]. - Rio de Janeiro : LTC. 2015.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: abril de 2019.
- SANTOS, Boaventura Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade . São Paulo: Cortez. 2004.
- SCHRÖDER, Antonius; KRÜGER, Daniel. 2019. “Social Innovation as a Driver for New Educational

Practices: Modernising, Repairing and Transforming the Education System." *Sustainability* 11, no. 4: 1070.

TOMBI, Wagner; SALM, José; MENEGASSO, Maria. Responsabilidade social, voluntariado e comunidade: estratégias convergentes para um ambiente de co-produção do bem público. o&s - v.13 - n.37 - Abril/Junho. 2006.

APRESENTAÇÃO DOS AUTORES

Angela Randolpho Paiva

Doutora em Sociologia pelo IUPERJ (1999), Mestre em Sociologia (IUPERJ-1994) e mestre em Educação (Universidade de Connecticut - EUA, 1978). Graduação em Letras - Literatura e língua inglesa pela Universidade Santa Úrsula (1972). Pós Doutorado na Faculdade de Educação da Unicamp (2011). Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e pesquisadora do NIREMA - Núcleo Interdisciplinar de Reflexão e Memória Afrodescendente, do qual foi uma das fundadoras. Pesquisas realizadas na área de direitos humanos, religião e política, relações raciais e movimentos sociais, juventude e ação afirmativa. Líder do grupo de pesquisa do CNPq Direitos, Reconhecimento e Desigualdade - GEDRED. Foi diretora do Departamento de Sociologia e Política de 2007 a 2011. Diretora da Cátedra Fulbright PUC-Rio de 2010 a 2015. É a coordenadora central de cooperação internacional (CCCI) desde agosto de 2014.

Andrea Oliveira

Graduada em Serviço Social e em Direito pela PUC-Rio e Ciências Econômicas pela Unisum. Coordenadora da Rede de Empreendimentos Sociais da PUC-Rio (Respuc). Especialista em Assistência Social e Direitos Humanos pelo Departamento de Serviço Social da PUC-Rio; Especialista em Direito das Famílias e Sucessões pelo Departamento de Direito da PUC-Rio e MBA Master em Gestão e Recursos Humanos pelo IAG/PUC-Rio.

Claudio Jacinto da Silva

Graduado em Filosofia pelo Instituto Superior de Filosofia João Paulo II (1990) e em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1994), mestre em Teologia Pontifícia pela Universidade Católica do Rio de Janeiro (1997) e participou de Curso de Formação de Oficiais da Marinha do Brasil (2006). Foi Oficial da Marinha do Brasil, no período de 2006 a 2017 e, atualmente, é professor agregado da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Teologia e Filosofia, com ênfase em Metodologia Teológica, Teologia Fundamental, Filosofia da Religião, Ciência do Fenômeno Religioso, Ética, Ética e Liderança Militares.

Edson Henriques

Graduando em Psicologia na PUC-Rio, com ênfase e interesse na área de Gestão de Pessoas. Estudante do domínio adicional em Empreendedorismo pela mesma instituição. Co-criador da iniciativa do NORTE de Impacto Social da PUC-Rio. Empreendedor do Negócio de impacto social CUL.TUA, que possui como proposta de valor dar visibilidade e representatividade às minorias sociais por meio de artistas e pequenos empreendedores

Magda Pischetola

Professora adjunta do departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, atua na graduação e no programa de pós-graduação na área de mídias. Desde 2014, é coordenadora do grupo de pesquisa ForTec - Formação docente e Tecnologias (www.fortecpucio.org). Possui mestrado em Comunicação (2006) e doutorado em Educação pela Università Cattolica del Sacro Cuore de Milão, Itália (2010) e pós-doutorado pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012). Sua área de pesquisa se concentra sobre as problemáticas da inclusão digital, a formação de professores e as práticas pedagógicas inovadoras com uso de tecnologias.

Mariana de Queiroz Brunelli

Doutoranda em Administração de Empresas no IAG/PUC-Rio, pesquisando Liderança no contexto do Empreendedorismo Social. Mestre pela mesma instituição, com ênfase em Redes e Alianças Estratégicas. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Organizações e Sustentabilidade (NEOS), do Centro de Empreendedorismo e Inovação (CEMP) e foi, por quatro anos, do Núcleo de Ética e Realidade Atual (ERA), todos na PUC-Rio. Integrante da Rede Academia de Professores de Negócios de Impacto catalisada pelo Instituto de Cidadania Empresarial (ICE). Consultora associada da PARES | Estratégia e Desenvolvimento. Interesses de pesquisa e atuação profissional nas interseções dos temas: desenvolvimento sustentável, ética, empreendedorismo, liderança e redes estratégicas. Mais de 15 anos de experiência executiva nas áreas de Marketing, Gestão e Responsabilidade Social em empresas de diferentes setores, portes e nacionalidades. Graduada em Comunicação Social pela ECO/UFRJ.

Marina Mahfuz

Graduanda em Comunicação Social na PUC-Rio, com ênfase em Publicidade e Propaganda. Estudante do domínio adicional em Empreendedorismo pela mesma instituição. Co-criadora e líder operacional da iniciativa discente do NORTE de Impacto Social da PUC-Rio. Foi estagiária da incubadora de empresas da PUC-Rio, Instituto Gênesis. Fundadora do negócio de impacto social, Projeto Nômad.

Nilza Rogeria de Andrade Nunes

Pós-Doutoranda em Saúde Coletiva (UnB); Doutora em Serviço Social (PUC-RJ) com estágio doutoral pela CAPES na University of Dundee – Scotland - UK, Mestre em Psicologia Social (UFRJ), Graduada em Serviço Social (UFRJ). Professora do Departamento de Serviço Social da PUC-RJ. Desenvolve projetos na Linha de Pesquisa: Trabalho, Políticas Públicas e Sujeitos Coletivos. Líder do Grupo de Pesquisa: Núcleo de Estudos em Saúde e Gênero - NEGAS. Tem experiência na área de Serviço Social; Saúde Coletiva com ênfase em Promoção da Saúde; Gênero, com ênfase na feminização do poder nas favelas e periferias e Desenvolvimento Territorial. N° Orcid: 0000-0002-2208-1054.

Luiza de Souza e Silva Martins

Doutora (2016), Mestre (2011) e graduada (2009) em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2009). Professora do Quadro Complementar de tempo integral do Departamento de Administração da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Revisora de periódico da RAC e da REGEPE. Atualmente é Supervisora do Empreendedorismo da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, e professora da pós graduação do IAG. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Empreendedorismo e Liderança.

Ruth Espinola Soriano de Mello

Doutora em Ciências Sociais pela PUC-Rio, mestre em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela UFRRJ (2006), especialista em Políticas Públicas e Governo pelo IUPERJ (2003) e graduada em Ciências econômicas pela UFRJ (2000). Desde 2012, é professora (atualmente Agregada nível 2) do Departamento de Administração e Gestão da PUC-Rio em disciplinas ligadas à inovação social, empreendedorismo de impacto socioambiental desenvolvimento local e planejamento de negócios. É membro associada à Rede Academia B e da Academia ICE de Negócios de Impacto. Foi coordenadora de negócios de impacto social e da área de Cultura Empreendedora do Instituto Gênesis da PUC-Rio. Foi tutora da Empresa Júnior da PUC-Rio de 2009 a 2018. Desenvolveu Programa de Pós-graduação em Educação empreendedora: trabalho e contemporaneidade; pelo Departamento de Educação da PUC-Rio. Desde 2018, atua como assessora da Diretoria de Tecnologia da FAPERJ.

Raphael Sacchi Zaremba

Doutor e Mestre em Psicologia Clínica pela PUC-Rio, tendo ainda Bacharelado e formação em Psicologia, certificação em Coaching pelo InCoaching e habilidades para identificar oportunidades com foco em qualidade e inovação. É professor do Quadro Complementar da PUC-Rio desde 2001, e atualmente coordena o projeto APA (Apoio à Profissionalização do Aluno), desenvolvido pelo Departamento de Psicologia da PUC-Rio. Possui mais de 20 anos de experiência nas áreas clínica e esportiva. Tem sido continuamente avaliado pelos alunos como um dos melhores professores do Domínio Adicional de Empreendedorismo e do Departamento de Psicologia da PUC-Rio.

