

Como ser criativo e inovador no ambiente universitário: um ensaio sob o paradigma do discente digital

How to be creative and innovative in the university environment: an essay under the digital student paradigm

Jairo de Carvalho Guimarães

1

¹ Universidade Federal do Piauí, Brasil, Doutorado em Educação, e-mail: jairoguimaraes@ufpi.edu.br

Recebido em: 15/04/2020 - Revisado em: 13/07/2020- Aprovado em: 07/03/2021 - Disponível em: 01/04/2021

Resumo

Quais são as relações que orbitam o processo de ensino-aprendizagem em um contexto em que as transformações são recorrentes? Como um professor deve se comportar diante de um cenário de demandas cada vez mais consistentes e iminentes dos alunos? Como definir um aluno que vê no professor uma referência positiva para consubstanciar sua formação intelectual e profissional? É possível que o professor ensine inovando em ambientes acadêmicos diversos e plurais? Quais conexões existem entre educação e espírito empreendedor? Se empreender é consignado como comportamento, como o professor deve agir para estimular e desenvolver o espírito empreendedor de seus alunos? Quais fatores caracterizam o professor criativo? Apesar de inovação como ponto de partida para muitas das evidências reformistas de hoje, pode um professor defender uma relação didática mais humanista, sem abrir mão do modelo tradicional de transposição didática? Essas questões abrem as discussões deste trabalho, que teve como propósito discutir a relevância da iniciativa empreendedora no espaço acadêmico, reforçando a ideia seminal de que um ensino criativo, dinâmico e inovador invariavelmente promove a qualidade do ensino e estimula o estudante, sem colocar em risco a autonomia do professor.

Palavras-chave: Ensino Superior. Docência. Didática. Criatividade. Inovação.

Abstract

What are the relationships that orbit the teaching-learning process in a context in which transformations are recurrent? How should a teacher behave in the face of a picture of increasingly consistent and imminent demands from students? How to define a student who sees in the teacher a positive reference in order to substantiate his intellectual and professional formation? Is it possible for the teacher to teach innovatively in diverse and plural

academic settings? What connections are there between education and entrepreneurship? If it is undertaken as a behavior, how should the teacher act in order to stimulate and develop the entrepreneurial spirit of his students? What factors characterize the creative teacher? In spite of innovation as a starting point for many of today's reformist evidence, can a teacher advocate a more humanistic didactic relationship, without giving up the traditional model of didactic transposition? It is these questions that open the discussions of this work, whose purpose was to discuss the relevance of the entrepreneurial initiative in the academic space, reinforcing the seminal idea that creative, dynamic and innovative teaching invariably promotes the quality of teaching and stimulates the student, without endangering the teacher's autonomy.

Keywords: Higher education. Teaching. Didactics. Creativity. Innovation.

1 Introdução

De uma forma geral, as grandes ideias são desenvolvidas e implementadas no ambiente produtivo, espaço privilegiado para a concepção de escopos, produtos e processos inovadores, isto porque, em tese, é para este espaço que naturalmente caminham as propostas revolucionárias, sempre tendo as implicações globalizantes como pano de fundo, naturalmente em razão da forte conjuntura competitiva que se instalou nas últimas três décadas no ambiente socioeconômico mundial. Propugna-se que se os problemas atuais da humanidade decorrem, em expressiva colaboração, das iniciativas empresariais, são estas mesmas corporações que têm a incumbência de encontrar soluções fáticas para todas as questões envolvidas.

As recorrentes externalidades que submetem as organizações não devem motivar o desinteresse em busca de adequações. Para o bem ou para o mal, as soluções e as respostas para expressiva parte das demandas individuais perpassam pela formatação de desenhos e performances corporativas. Os dilemas que entrelaçam organizações, instituições públicas e sociedade em geral têm, em considerável dose, a participação evidente das empresas, as quais, computando-se ou não o campo ético, devem conduzir as ações aspirando ao domínio das situações que fragmentam e fragilizam tais relações.

Por outro lado, as universidades comprovam ser espaços privilegiados para os debates, assim como o fio condutor de muitas das soluções dos problemas de uma sociedade cada vez mais cética. Este ceticismo emplaca uma visão de universidade inoperante e ostracista, produzindo uma crise sem precedentes (Cunha, 2016). Para avançar no espaço de discussão, Vieira et al. (2017, p. 105) afirmam que as Instituições de Ensino Superior (IES) “[...] são ambientes de compartilhamento e criação de conhecimento”. Popkewitz (1990, p. 310) destaca aspectos do docente que se fazem relevantes no atual contexto educacional: “También es característica de la práctica docente la peculiaridad de fijar un tiempo determinado para la ‘creatividad’ y otro para la ‘indagación’”.

Com efeito, quando o assunto é sustentabilidade, são as empresas as protagonistas das mudanças comportamentais que induzirão as pessoas a pensar nos problemas ambientais por outra ótica, ou seja, qualquer que seja o vetor a ser seguido, são as corporações as responsáveis pela eficiência e, em tese, serenidade no uso dos recursos naturais, buscando, desta forma, trabalhar os encaminhamentos necessários para a resolutividade de tais

questões. Acerca desta temática, os cursos superiores têm dado a devida atenção às questões ambientais no percurso formativo do alunado (Juliano; Melo; Marques, 2017), exatamente para contribuir, numa perspectiva holística, com uma visão integradora e cooperativa.

A educação, portanto, remete aos aspectos inovadores visando à politização e à autonomia dos estudantes, orientados pelo propósito seminal de que as mudanças efetivas não podem ocorrer senão pelas mãos daqueles que promovem o escrutínio de suas decisões, fazendo-as avançar em prol de uma sociedade mais justa e solidária. Por outro lado, não obstante o caráter político envolvido no contexto da formação econômica da modernidade, com seu elevado peso na constituição de relações muitas vezes não republicanas, são as estruturas econômicas que têm ditado o encaminhamento dos problemas vivenciados pela humanidade.

Não raro, os dilemas políticos acabam refletindo sobre o universo econômico e este, por seu turno, implica em imposições eleitorais ao campo político, colocando em xeque o futuro de agentes públicos. Como se constata, trata-se de uma relação circular e sistemática que, não adequadamente estruturada e sintonizada, produz efeitos devastadores na vida da população e na vida de quem utiliza os serviços públicos, ou seja, em todo o tecido societário.

2 O processo formativo do sujeito e os entraves políticos atuais

As diretrizes socioeconômicas no Brasil são ditadas pelo império produtivo, representado pelos grandes conglomerados financeiros e industriais. Neste aspecto, as demandas sociais caminham subjacentemente aos interesses do plantonista dos poderes Executivo e Legislativo. Cuide o brasileiro de promover o quanto antes ações criativas e inovadoras em busca da reserva do seu espaço no mercado de trabalho, este hodiernamente escasso. A qualificação aqui, é ponto de partida para entabular encaminhamentos distintos da grande massa de pessoas atualmente desocupadas.

Sob este domínio, reputa-se que a preparação do indivíduo para o enfrentamento dos desafios do mundo contemporâneo perpassa pela interatividade, convivência e afetividade que mantém com os professores e orientadores, os quais têm a inexpugnável tarefa de recompor os moldes éticos e estéticos na elaboração deste novo ser. Neste ponto, a qualificação forjada na academia representa um fator diferenciado na formação do sujeito que aspira à sua inserção no mercado de trabalho. As universidades têm sido atores fundamentais no trato das questões sociais, não apenas desenvolvendo o regular exercício do ensino, mas, sobremaneira, atuando firmemente nas iniciativas extensionistas e de pesquisa.

Todavia, o processo criativo no ambiente universitário se torna complexo haja vista a realidade do atual cenário político brasileiro, o qual concede ao tecido societário geral uma visão distorcida de satisfação dos planos e metas pessoais, considerando que algumas realizações pessoais e profissionais daqueles que detêm o poder são adquiridas por meios escusos e ilícitos, impondo ao docente, portanto, sérias dificuldades para estruturar um esboço didático e intelectual capaz de estimular os estudantes a pensarem nas conquistas por intermédio do conhecimento adquirido, das habilidades desenvolvidas e das atitudes que naturalmente compõem o arsenal de qualquer profissão. O indivíduo criativo pode, então, estar sendo forjado a partir de uma referência negativa, o que desloca o professor

para uma seara que exige não apenas a capacidade de promover a transposição didática regular, mas, sobretudo, a habilidade para trazer para o centro do debate, em sala de aula, as questões que têm confundido as pessoas e reduzido o grau de esperança, notadamente àquelas que vivem sob o espectro da vulnerabilidade social.

O fato é que alunos imaginativos e criativos o são, ora porque advieram ao espaço universitário com o dom, ora porque foram estimulados a desenvolver habilidades e atitudes capazes de dotá-los de condições diferenciadas. São estes estudantes que farão a diferença entre o pensar e o fazer, o ser e o querer, o ter e o ser, o mandar e o orientar, o sujeitar e o revolucionar. De fato, implementar a criatividade em sala de aula não é tarefa das mais fáceis, daí porque falar em criatividade e inovação docente sob a atmosfera das injustiças sociais e dos desmandos políticos encaminham a uma possibilidade de flexibilização e na promoção de novas mentalidades no espaço formativo. Na visão de Braum, Carmo e Sá (2016, p. 61),

estimular a criatividade não parece ser tão simples quando se analisa o ensino da forma que é conhecida hoje, onde os métodos tradicionais ainda são os que prevalecem seja pela forma que o professor foi preparado, seja por exigência das próprias instituições de ensino superior.

Um dos pressupostos exarados no contexto dos Projetos Pedagógicos de alguns Cursos de Graduação em Administração prevê a capacidade do formando em encetar mecanismos, habilidades, atitudes, disposição e qualificação para desenvolver formas alternativas de encontrar as melhores soluções, diante de incontáveis problemas e dilacerações que o mundo dos negócios determina aos gestores em geral, ora pela dinâmica do mercado, ora pelas transgressões que o universo social impõe, ora pela constante e recorrente mudança comportamental dos consumidores, ora pela necessidade de dar uma resposta convincente àqueles que, mais esclarecidos, exigem conduta ética das organizações.

Esta dicotomia, por vezes, determina que medidas devem ser tomadas com o fito de equacionar os problemas, mas isto pressupõe atributos especiais aos sujeitos que respondem pelas decisões.

O fato é que a formação do administrador, especificamente, tem contornos cada vez mais abrangentes, ditando aos gestores, educadores, especialistas, analistas, docentes, discentes, etc. encaminhamentos difusos e complexos, exigindo destes atores maturidade, parcimônia e, acima de tudo, competência, disciplina e criatividade para manter o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) não apenas alinhado com os comandos mercadológicos, mas sobretudo a partir da conciliação dos interesses pessoais com a máxima da formação do cidadão, este por sua vez autônomo para definir o rumo de sua vida, politicamente instruído, além de qualitativa e cognitivamente preparado para enfrentar os desafios que a profissão guarda.

Neste aspecto, construir um currículo não somente criativo, imaginativo e inovador, mas também adequado para atender às demandas do indivíduo, das universidades e das organizações não é tarefa de fácil equalização, mesmo porque, como afirma Imbernón (2016, p. 19), a escola não é “um lugar” onde ocorrem transformações, mas, sobretudo um “processo de vida”, um estágio necessário para a formação do homem político, democrático e humanizado, daí a complexidade do processo.

Porém, não se pode desconsiderar que a atratividade didático-pedagógica no espaço-tempo do processo ensino-aprendizagem representa uma ação indispensável ao

consustanciamento do protagonismo discente, ou seja, para que o centralismo no aluno seja de fato cristalizado, é necessário que o docente promova a autorreflexão e desenvolva ferramentas capazes de aproximar as bases teóricas do conhecimento ao exercício de disciplinas que serão implementadas em campo, no curso da profissão de administrador.

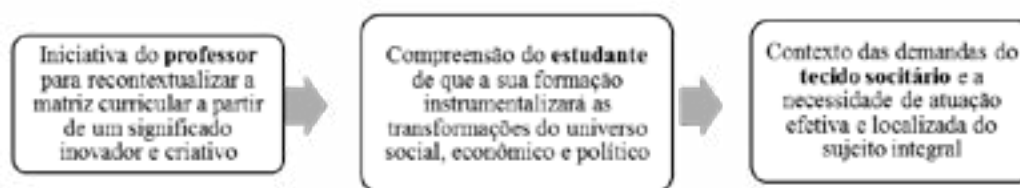
São estes fatores que empoderam o estudante, fortalecem as relações entre docente e discente e promovem a significância do aprendizado, mesmo porque, o que de fato deve ser respeitado é o que de importante entende o estudante a respeito do conhecimento que ele percebe como basilar para a sua formação. Por isto, a reflexão é um dos fatores que devem ser elaborados na relação ensino-aprendizagem como ponto de partida para a formação do espírito criativo em sala de aula e fora dela.

2.1 A reflexividade e a autonomia docente como referências para a criatividade no sistema educativo

A reflexividade necessária para a sustentação do modelo de repactuação didática e incremento de fatores como a inovação e a criatividade no espaço escolar está assentada em três importantes pontos: **a)** o firme desejo do professor em promover a recontextualização curricular a partir de uma realidade que impõe novas concepções práticas; **b)** a percepção de que as demandas da sociedade estão refletidas nos sujeitos – estudantes – que têm o relevante papel de avaliar criticamente a situação e, detentores de um senso político substantivo, possam pensar e compreender as transformações que as circunstâncias, desvirtuadas e injustas, exigem e, **c)** que o sujeito, agora integralmente formado, possa formular propostas de reposicionamento das forças que detêm o poder vigente, cujas respostas às demandas sociais tentadas não estão sendo adequadamente atendidas.

Assim, o profissional operará meios com o intuito de harmonizar o que necessita a sociedade e o que deve promover a estrutura política vigente com a finalidade de assegurar tais demandas. A Figura 1 evidencia a proposta submetida.

Figura 1 – Fluxo da atualização da ação didática



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Nestes termos, emerge a autonomia como ponto de partida e de chegada visando a fixar as novas bases do processo de revolução didático-pedagógica na ambiência acadêmica. Para definir a estrutura da autonomia discente é precedente que o docente disponha de sua própria autonomia (Contreras, 2012) ou autonomia relativa (Perrenoud, 2002), sem a qual a motivação para desenvolver seu ofício é ofuscada e subestimada.

De acordo com Sternberg (2006, p. 89) “a motivação intrínseca, focada na tarefa, também é essencial para a criatividade” e este fator faz diferença para um docente que, realmente, ama o que realiza. Um indivíduo que faz o que gosta raramente hesita em se

envolver na persecução das tarefas que domina. Também na educação, esta interlocução é necessária. É exatamente neste ponto que se manifesta o espírito empreendedor do professor universitário, que sobre si estão subordinadas, por vezes de maneira enviesada, as respostas às necessidades do corpo discente, muitas das quais advindas de carências da sociedade extramuros acadêmicos. Alguns fatores sustentam a criatividade, segundo Sternberg (2006, p. 88), a partir da formação das capacidades intelectuais:

a **habilidade sintética** de ver problemas de novas maneiras e escapar dos limites do pensamento convencional; (b) a **habilidade analítica** de reconhecer quais ideias valem a pena e quais não têm relevância, e (c) a **habilidade prática-contextual** de saber como persuadir os outros – a vender para outras pessoas – o valor de suas ideias (grifos do autor).

Possivelmente pelo fato de que dispõem de recursos específicos e setores e equipes especialistas (Pesquisa & Desenvolvimento) destinados a fomentar a inovação e a criatividade, as organizações normalmente têm possibilidades ampliadas neste pormenor, diferentemente da academia, onde os recursos públicos são contingenciados e têm prazo de validade, ou seja, o recurso, quando conseguido, é disponibilizado e possui um período específico para uso, como se o processo de reflexão-criação-inovação-execução do professor estivesse subordinado a uma medida intrínseca de tempo.

Torna-se pertinente pontuar o que diz Contreras (2012) sobre que tipo de prática reflexiva estar-se a cogitar, considerando que, a partir das ideias de Zeichner (1993) foram identificadas cinco variedades, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Cinco variedades de prática reflexiva

| Versão | Características |
|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Acadêmica | Acentua a reflexão sobre as disciplinas e a representação e tradução do conhecimento disciplinar em matérias para promover a compreensão dos estudantes |
| Eficiência Social | Ressalta a aplicação minuciosa de estratégias particulares de ensino que vêm sugeridas por um “conhecimento básico” externo à prática e que se deduz da pesquisa sobre o ensino. Esta aplicação de conhecimento externo pode ser encontrada em sua modalidade mais puramente tecnológica, de uso de habilidades e estratégias concretas, ou como um processo mais próximo à solução de problemas, fazendo um uso inteligente de estratégias genéricas sugeridas pela pesquisa de casos concretos. |
| Evolutiva | Prioriza um ensino sensível ao pensamento, aos interesses e às pautas do desenvolvimento evolutivo dos estudantes, bem como da própria evolução do professor como docente e como pessoa. |
| Reconstrução Social | Acentua a reflexão sobre os contextos institucionais, sociais e políticos, bem como a valorização das atuações em sala de aula em relação à sua capacidade para contribuir para uma igualdade maior, justiça e condições humanas, tanto no ensino como na sociedade. |
| Genérica | Defende a reflexão em geral, sem especificar grande coisa em relação aos propósitos desejados ou ao conteúdo da reflexão. |

Fonte: Contreras, 2012, p. 150.

Nestes termos, parece convergir ao paradoxismo o que Schön (2000) definiu como professor reflexivo e o que Contreras (2012), tomando Zeichner (1993) como fonte, considerou como racionalidade técnica no sentido da eficiência social. O certo é que a reflexão docente

perpassa por contrapontos e divergências, os quais dão contornos à maneira como a ação pedagógico-didática se concebe na prática. Aqui, sobretudo quando se cogita o papel do docente empreendedor, pautado na atitude criativa, inovadora e revolucionária no espaço escolar (Elisondo, 2018; Mauro et al., 2017; Amorim; Duques, 2017; McNally; Honig; Martin, 2018), a versão genérica é descartada de pronto, pelo simples fato de que em nada agrega no contexto ora imaginado. Perrenoud (2002, p. 197) estrutura a prática reflexiva em duas frentes: **a)** “[...] a prática reflexiva espontânea de todo ser humano que se depara com um obstáculo, com um problema...[...]” e **b)** “[...] a prática reflexiva metódica e coletiva realizada pelos profissionais enquanto não alcançam os objetivos propostos”.

O processo reflexivo aqui defendido está assentado na concepção “b” uma vez que o professor precisa equacionar muitos dos dilemas modernos que os domínios econômicos impuseram às massas, cujo encaminhamento Santomé (2011) denomina “reflexão metódica”. O professor precisa criar, adaptar, inovar, transgredir, repensar a sua prática e resgatar a subjetividade em sala de aula, a qual muito se perdeu com o advento das Tecnologias da Informação e da Comunicação.

A realidade está posta. A modernidade ceifou a subjetividade do indivíduo. Mesmo no espaço escolar, onde emoções (Imbernón, 2016; De La Torre, 2008), autorias e conflitos (Cunha, 2016) deveriam estar presentes, isto se apresenta distanciado dos desígnios que vinculam a função social e o percurso formativo do sujeito. A formação do indivíduo, para ele próprio, é definida mediante o estabelecimento de fronteiras cognitivas, em que pese o desejo latente de se restringir apenas ao útil, à satisfação pessoal e ao regozijo passageiro de um conhecimento contaminado de ausências: subjetividade, emotividade, simplicidade, humildade, vigor, afetividade.

Neste sentido, é importante destacar o que menciona Popkewitz (1990, p. 310), para quem os aspectos do docente que se fazem relevantes no contexto educacional contemporâneo devem estar alinhados com a criatividade, não apenas com a abordagem que diz respeito à pesquisa e ao equacionamento das lacunas do conhecimento: “También es característica de la práctica docente la peculiaridad de fijar un tiempo determinado para la ‘creatividad’ y otro para la ‘indagación’”.

Na atualidade, diante das questões econômicas que impossibilitam a carreação natural de recursos para estimular a criação e a revisão de alguns fatores que impedem o processo de evolução no âmbito das universidades, parecem restar evidentes as dificuldades que encontram os docentes e alunos para viabilizar novos matizes criativos a fim de desenvolver mecanismos em busca de soluções que equacionem os problemas da sociedade moderna.

Esta modernidade tem imposto às universidades um redobrado esforço no sentido de aprofundar as pesquisas em prol de resoluções de questões cada vez mais evidentes no tecido societário, notadamente no espaço brasileiro. Lopes e Silva (2014, p. 2) reforçam o papel das universidades no contexto do suporte criativo, ao afirmarem que “as universidades são como ‘celeiros’ naturais onde existem condições favoráveis para abrigar o desenvolvimento da inovação, da criatividade e do empreendedorismo, ou, pelo menos, deveriam ser”. Bauman (2001, p. 15) afirma que

a modernidade significa muitas coisas, e sua chegada e avanço podem ser aferidos utilizando-se muitos marcadores diferentes. Uma característica da vida moderna e de seu moderno entorno se impõe, no entanto, talvez como a ‘diferença que faz a diferença’; como o atributo crucial que todas as demais características seguem. Esse atributo é a relação cambiante entre

espaço e tempo. A modernidade começa quando o espaço e o tempo são separados da prática da vida e entre si [...]”.

A premissa é que criações revolucionárias emergem para gerar riqueza e fazer a roda capitalista movimentar-se em alta rotação. *A priori*, ideias que não sejam para a utilização da sociedade são vistas como meras criações sem sentido, porque é incomum alguém se debruçar sobre um problema concreto, buscar a solução de uma questão que aflige a muitos ou tentar novas performances em situações onde é possível obter outro tipo de processamento se não para satisfazer as demandas expostas ou para fomentar demandas ainda não consubstanciadas.

Inovar é, para Cunha (2016, p. 94), [...] uma nova forma de compreender o conhecimento e, portanto, a uma alteração nas bases epistemológicas da prática pedagógica”. Inovar é implementar meios alternativos para realizar e superar os velhos e novos desafios sem descaracterizar o fim último e a função social da escola: formar integralmente o sujeito, inclusive no tocante ao seu domínio sobre a crítica reflexiva. De fato, as ideias surgem para demonstrar que o produto, *performance*, processo ou serviço que supostamente era imprescindível passou a constar no rol da obsolescência em razão de novo elemento inovador que surge para superar uma necessidade anterior.

O que é importante destacar no contexto deste trabalho é que a inovação também ocorre em processos, os quais podem estar apoiados em outras formas revolucionárias de inovação. No ambiente educacional, por exemplo, não raro ocorrem transformações fáticas no processo de mediação entre o ensino e a aprendizagem. Conforme asseveram Trevisan e Schwartz (2018) o processo criativo se manifesta em diferentes contextos e tem fontes diversificadas, não se podendo dispensar o aspecto comportamental do indivíduo criativo.

Neste ponto em particular, é imperioso acentuar que não há um modelo que se possa seguir, isto porque o processo inovador decorre do comportamento do indivíduo e, neste aspecto, cada professor detém meios personalíssimos de conduzir a abordagem quanto à transposição didática, daí inexistir um padrão que sirva de referência. As formas e os conteúdos são bases imperativas para a modelagem de uma rota de ação docente, mediante a elaboração de um estilo próprio para conduzir as relações que permeiam a evolução do ser pensante.

A adoção de modelos mentais inovadores é um ponto-chave na construção de procedimentos ditos criativos e revolucionários no espaço escolar e isto precede o estímulo dos alunos visando a apreenderem novos movimentos na formação de significados e sentidos no contexto da aprendizagem. A indagação é recorrente: Por que razão este conhecimento é importante para a minha formação? O questionamento normalmente se alimenta da postura pouco instigadora do docente, que tende a adotar os mesmos elementos norteadores da formação do alunado no curso de sua profissão.

Regra geral, as pessoas criativas ficam incomodadas com situações que designam uma determinada paralisa ou implicitamente sinalizam a necessidade de imediatas transformações. O inconformismo é um fator substancial neste enredo cognitivo. No espaço acadêmico, por exemplo, não são raras as posições dos docentes, técnicos e discentes sobre determinadas condições observadas no âmbito das dimensões que sustentam a Educação Superior – ensino, pesquisa e extensão – cujas bases normalmente, no espaço das IFES – Instituições Federais de Ensino Superior, apresentam alguns impasses para fazer valer um papel mais efetivo.

Decerto que a administração educacional no espaço universitário tem aspectos que normalmente não são constatados no campo empresarial, em razão da função social que cada um destes institutos possui na composição societária. Se por um lado a universidade é avessa a transformações radicais, no campo empresarial tais mudanças são essenciais por uma questão de sobrevivência, dada à forte competitividade que impõe às organizações revisões periódicas dos seus modelos estratégicos, sempre em busca da manutenção do negócio.

Porém, mesmo no complexo acadêmico, esta competitividade tem recrudescido nos últimos anos, reflexo da exigência de produtividade científica, elemento de fundo visando à obtenção de recursos e incentivo institucional para os projetos e/ou programas coletivos ou individuais do corpo docente.

A vigilância nesta ambiência é indiscutivelmente fator de desequilíbrio diante das forças que movem a economia e o mercado. Por outro lado, na ambiência universitária, por sua vez, percebe-se um certo comodismo na atuação de alguns setores, provavelmente pelo aspecto da estabilidade e da quase ausência de controle, fatores certamente presentes no universo corporativo. Prova desta dicotomia é o que se aduz sobre a eficácia, a eficiência e a efetividade nos dois campos.

Enquanto no mercado – empresas – estes aspectos são fundamentais para manter acesa a chama diária da atividade, nem sempre na esfera acadêmica tais fatores são considerados pertinentes, visto que algumas correntes entendem que são elementos subjacentes ao universo empresarial, como se a educação não fosse avaliada por sua qualidade, como se utilizar recursos públicos isentasse as pessoas a decidir sem agir com eficiência, e se a efetividade não fosse um dos indicativos de sucesso no trato com as ações da docência e seus desdobramentos.

Sob este signo, torna-se imperioso registrar que elevada parcela de novos produtos, processos e mentalidades advieram das hostes universitárias, por meio de ações efetivas de alunos e professores, sempre a postos para encontrar as soluções que muitas vezes as organizações não tiveram recursos, tecnologias, modelos mentais adequados ou mesmo interesse em iniciar tais procedimentos. O mote de que as empresas, de uma maneira genérica, tendem a explorar todos os recursos disponíveis possíveis para atender aos seus objetivos capitalistas, parece não constituir um exagero.

Não se pode negar que a sociedade tem cobrado dos professores universitários uma competência distintiva, isto é, “[...] o sujeito deve ‘demonstrar’ a sua competência através do exercício de uma atividade de acordo com critérios, especificações ou padrões”, conforme afirma Le Boterf (2013, p. 171).

Quem idealiza algo pensa obviamente no seu efetivo uso e isto pode, claro, produzir ganhos financeiros substanciais. Mas quando o espaço que se pensa em novas ideias é circunscrito à universidade, talvez as ideias percam eloquência e brilho, sobretudo porque qualquer movimento que tenha a intenção de promover novos paradigmas no processo ensino-aprendizagem parece se constituir em extrapolação de limites aceitáveis de ação. Não é a burocracia que impõe fronteiras quando o tema é criatividade e inovação no ambiente universitário, mas a própria imagem construída pelo docente de que as suas iniciativas nesta área não terão o devido reconhecimento. Não parece ser uma regra geral, mas uma exceção que pode facilmente ser superada quando um contingente maior de docentes estiverem dispostos a encarar o desafio de reformular as suas práticas.

Ou seja, a margem de manobra do professor que tenta aplicar novos métodos interativos para desenvolver o seu ofício tende a ser rechaçado pelos pares, sob o pressuposto de que as mudanças refletirão na forma como os outros devem se comportar e, como é sabido, nem todo professor universitário tem vocação para a inovação e para a criação, muito menos para reflexão, que baliza todos os demais aspectos.

A competência docente, nesta linha de pensamento, funda-se na articulação de inúmeros fatores, tomando como elemento de partida o conhecimento tácito (Cheetham; Chivers, 2005), mesmo porque o processo de criação pressupõe a predisposição do detentor em transferir o conhecimento absorvido ao longo dos anos de prática, obtido por meio da ação efetiva da profissão, da solução de problemas recorrentes e da experiência adquirida face ao enfrentamento de desafios e situações inusitados. Ao conviver com esta nova realidade e experiência, o discente se sente seduzido e envolvido, contribuindo para cooperação epistemológica.

O que se pode aferir é que sem autonomia e ausente a reflexividade o professor pouco contribui para a pactuação de novos modelos mentais, indispensáveis para a consolidação da democracia e da justiça social em um país onde os descompassos sociais e econômicos compõem o contexto atual. A inovação intelectual precede, portanto, a inovação social.

2.2 A inovação mental como apoio à inovação social

Qualquer proposta que tenha como meta a inovação social – e a iniciativa de reportar o currículo a um novo patamar ideológico tem esta subliminar intenção – pressupõe, evidentemente, o prenúncio de uma inovação mental, pautada pela estruturação de modelos mentais específicos, voltados para o desenvolvimento de instrumentos transparentes e revolucionários de repensar o escopo curricular.

Com efeito, a visão de que uma mudança na matriz curricular necessariamente perpassa por indicadores globais ou midiáticos não passa de propositura esvaziada. Qualquer mudança requer, isto sim, engajamento e isto só é possível mediante a incorporação, por parte do corpo docente que atua naquele setor da educação, de novas perspectivas e a convicção, mesmo que emblemática, de que o duelo não será fácil.

Considerando que na educação nenhuma ação é ingloria – porque todas são fruto de iniciativas poderosas de pessoas comprometidas com a função social – então, a simples vontade de repensar mecanismos diferenciados com o intuito de deslocar o indivíduo que se forma para um patamar oposto à sujeição e à submissão intelectual é postura que exige determinação, perseverança e comprometimento.

Este discurso versa, portanto, sobre os sentidos e os significados que o docente, imbuído no firme propósito de organizar e aprimorar a sua prática, permeia por meio de procedimentos mentais contextualizados em um novo patamar, isto é, estruturando a sua ação dentro de um modelo reflexivo voltado para além dos muros da universidade (Figura 1), intervindo diretamente no seio social.

Como afirma Hartman (2015, p. 14), “o pensamento reflexivo envolve suspender o julgamento, procurar observações adicionais e reconsiderar a validade de fatos e inferências em vez de aceitá-los e agir de acordo com eles, com o pressuposto de que são verdadeiros quando foram inicialmente apresentados”. Neste ponto, o professor revê seus recursos (pontos fortes e fracos), reformula as bases de sua conduta pedagógico-didática e atua para

debelar os fragmentos que eventualmente se posicionem entre o estudante e os sonhos desejados – de todos os envolvidos.

A medida adotada rejeita as possibilidades de distorções no curso da formação do estudante, promovendo a articulação entre a inovação mental e a inovação social, visto que o ataque é feito na raiz da questão que assegura o resgate e o respeito às demandas da sociedade que, antes adormecida à espera da efetividade educacional, desperta para o novo momento. Para Hartman (2015, p. 23) a melhoria do pensamento está assentada na estrutura que ele denomina BACEIS: B = *Behavior* (comportamento); A = *Affect* (afeto); C = *Cognition* (cognição); E = *Environment* (ambiente); I = *Interacting* (interação) e S = *Systems* (sistemas). Estes fatores, combinados, intervêm no desempenho do aluno, os quais são conduzidos pelo movimento interativo instituído pelo professor.

Guimarães (2016) acentua a importância da iniciativa empreendedora – fundada na determinação, ousadia, compromisso, criatividade e inovação do indivíduo – como ponto de partida para promover a inovação social, cujo escopo compreende a intensificação de ações efetivas com o fito de reduzir a distância que separa os opulentos dos reconhecidamente vulneráveis, palco de uma realidade constatada em várias regiões do Brasil, onde a mitigação dos desequilíbrios sociais e econômicos são, em muitos casos, implementados por meio de ações de organismos sem fins lucrativos.

Como se pode constatar, o empreendedorismo não está centrado apenas em propósitos financeiros, mas, sobretudo, em ações de cunho social.

Como alerta Sacristán (2000) o conteúdo curricular faz uma previsão teórica, uma proposta superficial das intenções. É na prática efetiva que a função social da escola se desvela e o momento em que as decisões autônomas de professores e estudantes se liberam. Na visão de De La Torre (2008) a sociedade cobra criatividade, isto porque muitas das mudanças detectadas no tecido societário advieram da repaginação mental dos formadores de opinião, muitos dos quais forçados nas universidades.

Esta repercussão social, que De La Torre (2008) denomina de “riqueza social”, contribui fortemente para o progresso social, político e econômico de determinados grupos, especialmente em regiões que não oferecem oportunidades para todos. A singularidade da comunicação entre os atores envolvidos dá a amálgama necessária para fomentar o processo evolutivo recíproco – academia e sociedade, razão pela qual o ambiente acadêmico deve estimular a aura criativa e inovadora destes agentes de transformação.

2.3 A gestão criativa como fonte de estímulo para o ensino transformador

A formação de um legado pressupõe, via de regra, um processo de reflexão-ação a partir da apreensão de que os resultados da iniciativa criativa perpassam pelo disciplinamento, comprometimento e senso de justiça, fatores que devem permear a gestão contemporânea, com larga repercussão no ambiente institucional, palco de incompreensões pela ideia, mal explicada, de que a estabilidade é a condição *sine qua non* para o fortalecimento da inércia e da falta de vontade em revolucionar as estratégias, medidas e procedimentos com vistas a modernizar o parque ativo do organismo.

Como afirma Muzzio (2017, p. 109), “a criatividade é uma condição necessária à inovação”. Sob o domínio deste raciocínio, defende-se, neste ensaio, que um gestor dotado de características revolucionárias, inclusivas, holísticas e transformadoras, cuja pauta de

ação está revestida no desejo de repensar a forma como se conduz uma instituição, pode obter êxito em suas tratativas inovativas caso inclua em sua agenda produtiva a articulação com os pares, subordinados, superiores, usuários. O gestor criativo não raro estimula a iniciativa empreendedora dos atores situados em seu ambiente e, sob esta condição, os paradigmas tendem a ser superados sistematicamente, representando novos movimentos em benefício de um ambiente favorável ao pensamento reflexivo e contemporâneo.

Para que a gestão em instituições públicas seja elaborada em bases criativas, torna-se precedentemente relevante que o processo reflexivo de sua construção desobstrua quaisquer possibilidades de engessamento ou imaterialidades ideológicas que possam influenciar a fluidez natural de suas intenções. Afinal, intenção é a premissa por excelência da realização e se a proposta é que a gestão esteja alinhada com os principais dilemas da sociedade moderna – considerando o pressuposto fundamental de que o serviço público deve estar prioritariamente subordinado aos interesses coletivos – não é possível que esteja ele atrelado a contingências históricas – fora de contexto na modernidade líquida vigente – não obstante em sua estruturação alguns aspectos que fundamentam as ideias primeiras da formação humana sejam contemplados.

Tomando a criatividade e a iniciativa empreendedora como forças motrizes do atual modelo de negócios e de comportamento, vigente em uma dimensão que transcende a contextualização da relação teoria-prática no ambiente acadêmico, parece incompatível deixar de considerar tais aspectos na construção de uma gestão alicerçada sob a custódia das demandas sociais mais latentes. Estimular a criatividade, não apenas do professor, mas, sobretudo do profissional que está em processo formativo, é elemento fundante no arcabouço revolucionário e prospectivo das relações sociais vigentes.

A proposta é defendida por Giannella, Baron e Sousa (2013). Isto se deve não apenas por uma necessidade precedente advinda das regras mercadológicas – cujo espaço de decisão e execução espera receber os mais qualificados profissionais, incluídos os criativos, críticos e inovadores, muito em razão do modelo de alta competitividade – mas sobretudo pela clara percepção de que tais movimentos costumam motivar os servidores a encarar novos desafios no contexto desta relação, como por exemplo, comparando: reflexão e ação, gestão e efetividade, conquista e mérito, incerteza e resolutividade, conservadorismo e transformação, inércia e revolução, expectativa e encantamento, prospecção e sucesso, garantismo e consequencialismo.

Mas o processo flui e como tal a elaboração ou revisão curricular segue o seu curso natural em direção à modernidade, seja líquida, como diz Bauman (2001), ou seja, ela pautada pela inércia de atores que propositalmente depositam na estaticidade o bom combustível para arvorar novas perspectivas ideológicas, sempre submetidas a crivos críticos e severos embates. Por exemplo, sob a perspectiva da construção do currículo do Curso de Bacharelado em Administração, a Resolução nº 04, de 13 de julho de 2005, do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2005), em seu artigo 3º assim assinala:

O Curso de Graduação em Administração deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

Também é relevante destacar o que preconiza o artigo 4º da mesma Resolução (Brasil, 2005, p. 2): “O Curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades”:

I – Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;

II – Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

III – Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;

IV – Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

V – Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

VI – Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

VII – Desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e

VIII – Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

Formar o administrador, como se pode conferir no rol de competências e habilidades previstas na Resolução nº 04 do CNE, impõe ao corpo docente a concatenação de procedimentos necessários visando à formação plena do sujeito. Como se forma o sujeito criativo, determinado, crítico e disposto a promover uma revolução mental sem sê-lo antes?

De que forma se explora e estimula o potencial do futuro administrador sem que o professor reúna um conjunto de fatores que suportarão o seu ofício, como, por exemplo, a satisfação, a motivação, o encantamento, a sensibilidade (De La Torre, 2008), o compromisso pela ação social que desenvolve, uma perspectiva fática, a certeza de realização, o reconhecimento pelos pares, discentes e superiores? Como deve o docente promover a

“reprofissionalização” visando à adaptação da nova educação – presente e futura, como questiona Imbernón (2016)? Como promover, num espaço de permanente transformação, o processo criativo, elemento essencial no contexto vigente, como afirmam David et al. (2011)? Ou, avançando, como ser flexível, isto é, como “[...] assumir riscos, desapegar-se, abandonar compromissos sem arrependimentos, estar de prontidão e mudar de tática com facilidade [...]” (Baliscei; Calsa; Stein, 2016, p. 206) sem mergulhar num mundo composto de mutações, mas necessárias às adaptações e adequações justiceiras?

Na impossibilidade real de eliminar a crise de identidade que existe entre o eu pessoal e o eu profissional (Nóvoa, 2013), o processo criativo se dilacera e se perde no cotidiano da mera obrigação. Emergindo a obsolescência cognitiva e o desinteresse pela profissão, o constructo criativo se esvai nas entrelinhas do tempo subjugado pela desmotivação. Romper paradigmas é necessário.

Desfazer nós que estão impossibilitando a emergência de novos modelos mentais, é necessário. O fato é que “o ato criativo deve ser relevante, deve vir acompanhado de soluções capazes de esclarecer, se adequar e resolver situações problemáticas”, como dizem Trevisan e Schwartz (2018, p. 3), ou seja, o processo criativo não prospera em ambientes onde a indiferença e o desânimo estão evidenciados, daí o papel do gestor na pactuação de um modelo habilitado a fomentar a transgressão positiva. Avaliando que “[...] informação não é conhecimento; e que memória não é inteligência; e, principalmente, que tecnologia não é pedagogia” (Fini, 2018, p. 177), infere-se que o processo ensino-aprendizagem implica em definir um movimento sistemático de ação e reação, visão e atualização, concepção e análise, sempre consubstanciado por meio do apoio institucional.

O empreendedorismo corporativo, diferente do que se propugna no ambiente mercadológico, o qual é voltado para a perenização do negócio por meio do uso de estratégias econômicas (Ferreira, 2002), tem aqui um viés de renovação, revolução e transformação, mas no sentido essencialmente intelectual, cuja conduta é voltada para uma nova interpretação contemporânea na maneira de ensinar e aprender e nas relações estabelecidas em sala de aula, e muito mais fora deste estojo de produção cognitiva.

Se a sociedade tem direcionado os seus interesses e expectativas para o ambiente educacional, o suporte institucional, para além das capacidades e competências dos professores, têm papel relevante na formação do espírito moderno das relações estabelecidas entre estes atores, por isso que empreender em instituições públicas se torna uma necessidade corrente.

O panorama vigente no Brasil, no qual “[...] a sociedade veio evoluindo através do tempo com mudanças estruturais no modo de se viver, pensar, agir e expressar-se”, conforme acentuam Arana e Silva (2016, p. 150), tem exprimido o sentimento de carência por respostas consistentes, pontuais e eficazes das instituições, com grande peso para as públicas, cujo protagonismo atual tem revelado muitas das fraquezas, desvios de conduta e incompetências no trato do dinheiro público.

O Brasil corrente é uma boa referência para quem tem sede de transformação e de mudança, visto que o paradigma instalado é o que consigna um comportamento politicamente inapropriado e uma conduta pautada fora da memória ética.

O fato é que, para que a aura educacional avance em termos de descobertas e novos radares que visam a desvelar o conhecimento obscurecido pela impotência mental, o ambiente precisa fornecer os subsídios necessários para fomentar uma mentalidade adiantada e isto pressupõe a emergência de *insights* (Muzzio, 2017), aliada à uma cultura que estimule o indivíduo a progredir.

Na pesquisa conduzida por Araújo e Belian (2018) vários foram os discursos dos professores que embasaram o viés da inovação pedagógica e, portanto, um novo patamar epistemológico na relação educador-educando, aspirando à implementação de um estilo inovador em sala de aula e fora desta, considerando que o constructo inovação não se restringe aos modelos – tradicionais ou contemporâneos – utilizados pelo professor criativo e transgressor. S

ão os seguintes os discursos detectados pelos pesquisadores Araújo e Belian (2018): a) Métodos e técnicas de ensino que estimulem a aprendizagem; b) Tecnologias da informação e da comunicação mediando a prática pedagógica; c) Compartilhamento de saberes e de vivências entre docentes e discentes; d) Integração entre teoria e prática e, e) A definição do aluno como protagonista da prática pedagógica.

3. Proposta de Aceleração do Ensino Empreendedor (PAEE)

Tomando as características centrais do indivíduo empreendedor e definindo uma articulação com os elementos que constituem o docente contemporâneo, surge a Proposta de Aceleração do Ensino Empreendedor (PAEE). A propositura está assentada na ideia de que a iniciativa empreendedora no ambiente educacional vem alinhada com práticas pedagógicas inovadoras, criativas e evolucionárias, as quais precisam estar sinergicamente conectadas com o mercado de trabalho e com um universo social em permanente demanda (Baliscei; Calsa; Stein, 2016).

Guimarães e Lima (2016) propugnam a necessidade de que o docente assuma as rédeas da promoção empreendedora educacional com o objetivo de superar as dificuldades que o modelo burocrático de plantão impõe à educação, com realce às universidades, segmento de permanente foco de intrigas, intervenções esterilizadoras inócuas e desconfianças da sociedade, muitas vezes fomentadas pela mídia e pelo governo central.

Turibio e Santos (2017) coadunam com a concepção de que a universidade pública brasileira tem sofrido fortes e seguidas interferências, as quais implicam na remodelagem de condutas objetivando as adaptações necessárias em momentos líquidos e voláteis, cujos determinantes são a competição, a inovação e a criatividade, fatores que vão mensurar o patamar em que a instituição se encontra numa espécie de *ranking* de sucesso e produtivismo científico. O fluxo da PAEE está configurado na Figura 2 e, sem seguida, ns Figura 3, é apresentado o *framework* do processo criativo no espaço educacional.

Figura 2 – Proposta de Aceleração do Ensino Empreendedor – PAEE



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Evidenciadas as características resultantes do processo de intervenção do docente com uso de recursos e instrumentos pedagógicos e didáticos inovadores e transformacionais, o discente se empodera e acelera o seu aprendizado considerando o paulatino imbricamento dos valores, das compreensões, da estética e das percepções que, de fato e em ampla êxtase, dão significado, motivação e sentido à sua apreensão cognitiva.

A educação moderna tem evoluído por meio de atitudes coordenadas por determinados professores, os quais, cansados de incorporar lamentos e desencantos reverberantes e insalubres, buscam se apoiar em modelos não convencionais na relação com o corpo discente.

Não obstante as esferas que envolvem o universo educacional, o professor, aqui denominado fio condutor do processo de permanente engajamento no desvelamento das potencialidades dos discentes, não é o protagonista primário. É um copartípe no processo. No sistema, para não esgotar os esforços e recursos empregados, o protagonismo precisa estar centrado no discente e é por esta razão que o papel do professor se torna especialmente essencializado e consubstanciado de como o processo criativo ocorre no espaço educacional, o qual perpassa pelos estágios formadores do modelo, impondo a retroalimentação como pauta elementar para a materialização do vedetismo discente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo não representa apenas um conjunto de conhecimentos e saberes que devem ser transpostos e socializados para os alunos, mas, sobretudo, precisa ser eficiente no contexto prático da vida profissional daqueles que perpassaram pelo convívio com este rol de informações. Para que tal premissa seja autêntica, necessário se faz que o docente coordene as ações visando à adequada apreensão pelo aluno dos ensinamentos aptos a transmutá-lo para um patamar mais elevado no contexto social e econômico, sempre observando que o objetivo maior do ensino é permitir que o aprendiz seja autônomo e suficiente para conduzir as transformações que o mundo, complexo e incerto, exige.

Os significados encontrados no processo ensino-aprendizagem constituem a pedra angular do sistema construído relacionalmente entre professor e estudante. Este processo é sistemático e evolutivo e, portanto, mediado por instantes de referência cruzada e de atributos que orientam os passos seguintes em direção à formação recíproca. Afinal, mesmo ao ensinar a ação de internalização de novos conhecimentos é captada pelo professor.

Não menos importante é o esforço institucional voltado para o apoio incondicional às iniciativas empreendedoras no espaço educacional. Trata-se de suporte a ser canalizado visando a estruturar com vigor e seriedade a intenção – individual e coletiva – de implementação de sistemas revolucionários de remanejamento didático-pedagógico. Esta particularidade tem como propósito estabelecer uma visão de futuro e procedimentos no ambiente interno com o fito de preparar o discente para o enfrentamento dos inúmeros desafios que o mundo e o mercado de trabalho determinam.

Obviamente, a postura gerencial no âmbito de instituições públicas requer do gestor uma conduta relativamente mais comprometida não apenas com a tempestiva resposta às demandas da sociedade contemporânea, mas, sobretudo, às questões que envolvem os Princípios da Legalidade, da Eficiência, da Publicidade e Transparência. Atrelado a tais princípios, o gestor se reveste de condições robustas para encaminhar, apoiar, institucionalizar e orientar os pares no sentido de fomentar o sentido contido na ação empreendedora.

O fato é que a educação não está isenta dos processos contemporâneos de conversão, mudança, transformação e novas feições. Por este motivo, ser criativo e inovador no ambiente educacional deixa de ser um fato *sui generis* e isolado e se torna uma necessidade cotidiana na vida não apenas dos que encaram a missão de ensinar como um desafio instigador e agregador, mas, também e sobremaneira, na vida daqueles que enxergam a educação como o meio mais efetivo de promover a edificação das oportunidades.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A.; DUQUES, M. L. F. Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente. **Educação**, v. 40, n. 2, p. 228-239, maio/ago, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2017.2.22483>

ARANA, A. R. A.; SILVA, M. A. Empreender: Um Novo Olhar Sobre a Gestão Pública Brasileira. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 14, n. 1, p. 146-157, jan./jun. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.21714/1679-18272016v14n1.p146-157>.

ARAÚJO, R.; BELIAN, R. Concepções de professores universitários sobre inovação pedagógica. **Revista Internacional de Educação Superior – RIEsup**, Campinas, v. 4, n. 2, p. 387-400, maio/ago. 2018.

BALISCEI, J. P.; CALSA, G. C.; STEIN, V. Trabalho e educação na modernidade líquida: Reflexões sobre práticas pedagógicas contemporâneas. **Revista Contexto & Educação**, v. 31, n. 98, p. 203-221, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2016.98.203-221>.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 04 de 13 de julho de 2005**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências: CNE/CES, 2005.

BRAUM, L. M. S.; CARMO, H. M. O.; SÁ, E. V. Criatividade no ensino superior: uma análise da percepção dos discentes sobre as práticas dos docentes. **Revista Capital Científico – Eletrônica (RCCe)**, v. 14, n. 4, p. 60-74, out./dez. 2016.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. **Professions, competence and informal learning**. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Limited, 2005.

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

CUNHA, M. I. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Revista Em Aberto**, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016.

DAVID, A. P. M.; NAKANO, T. C.; MORAIS, M. F.; PRIMI, R. Competências criativas no ensino superior. In.: Wechsler, Solange M.; Nakano, Tatiana C. (org). **Criatividade no ensino superior: uma perspectiva internacional**. São Paulo: Vetor, 2011.

DE LA TORRE, S. **Criatividade aplicada: recursos para uma formação criativa**. São Paulo: Madras, 2008.

ELISONDO, R. C. Creatividad y educación: llegar com una buena ideia. **Creatividad y Sociedad**, n. 27, p. 145-166, feb. 2018.

FERREIRA J. J. M. Corporate entrepreneurship: A strategic and structural perspective. **International Council for Small Business**, 47th World Conference San Juan, Puerto Rico, jun. 2012.

FINI, M. I. Inovações no ensino superior. Metodologias inovadoras de aprendizagem e suas relações com o mundo do trabalho: desafios para a transformação de uma cultura. **RAEP – Administração: Ensino & Pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 176-183, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.13058/raep.2018.v19n1.982>

GIANNELLA, V.; BARON, D.; SOUSA, J. J. M. Pedagogia da Criatividade: Percursos de Arteducação no Empoderamento de Sujeitos para a Gestão Social Integrativa. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, v. 2, n. 3, p. 205-221, set./dez. 2013.

GUIMARÃES, J. C. Business, Arguing and Revolutions: Entrepreneurial Initiative as Social Innovation Tool. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 14, n. 2, p. 355-366. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.21714/1679-18272016v14n2.p355-366>.

GUIMARÃES, J. C.; LIMA, M. A. M. Empreendedorismo educacional: reflexões para um ensino docente diferenciado. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 10, n. 2, p. 34-49, abr./jun. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.12712/rpca.v10i2.715>.

HARTMAN, H. J. **Como ser um professor reflexivo em todas as áreas do conhecimento**. Porto Alegre: AMGH, 2015.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

JULIANO, T.; MELO, I. B. N.; MARQUES, S. C. M. A sustentabilidade nos projetos pedagógicos no ensino superior: um estudo sobre a engenharia de produção nas universidades públicas do Estado de São Paulo. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 3, p. 676-696, nov. 2017.

LE BOTERF, G. **Construire les compétences individuelles et collectives: le modèle: agir avec compétence en situation les réponses à plus de 100 questions**. 6. ed. Paris: Eyrolles, 2013.

LOPES, K. P. S. e SILVA, D. O. Criatividade empreendedora - seria essa a âncora de um grupo de estudantes formandos? **ReCaPe – Revista de Carreiras e Pessoas**, São Paulo, v. 4, n. 1, jan/abr. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.20503/recape.v4i1>

MAURO, R. A.; FREITAS, R. A.; CINTRÃO, J. F. F.; GALLO, Z. Educação a distância: contribuições da modalidade para uma qualificação empreendedora. **Revista de Gestão e Projetos – GEP**, v. 8, n. 3, p. 118-128, set./dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5585/10.5585>

MCKERNAN, J. **Currículo & imaginação: teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MCNALLY, J. J.; HONIG, B.; MARTIN, B. C. A preliminary exploration of the development of wisdom in entrepreneurship education. **Iberoamerican Journal of Entrepreneurship and Small Business**, v. 7, n. 1, p. 1-34, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.14211/regepe.v7i1.797>.

MUZZIO, H. Indivíduo, Liderança e Cultura: Evidências de uma Gestão da Criatividade. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, art. 6, p. 107-124, jan./fev. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-7849rac2017160039>.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POPKEWITZ, T. S. Conocimiento e interés en los estudios curriculares. In.: Popkewitz, Thomas S. **Formación del profesorado: Tradición. Teoría. Práctica.** València: Servei de Publicacions, 1990.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In.: Sacristán, José G. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

STERNBERG, R. J. The nature of creativity. **Creativity Research Journal**, v. 18, n. 1, p. 88–98. 2006. DOI: 10.1207/s15326934crj1801.

TIDD, J.; BESSANT, J. **Gestão de inovação.** 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

TREVISAN, P. R. T. C.; SCHWARTZ, G. M. Produção do conhecimento: uma revisão sistemática sobre criatividade motora. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, v. 18, n. 1, p. 1-31, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i1.31320>

TURIBIO, E. V.; SANTOS, E. H. A reforma do Estado e a gestão democrática na universidade pública brasileira. **Administração Pública e Gestão Social**, v. 9, n. 3, p. 194-204, jul.-set. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.21118/apgs.v1i3.1281>.

VIEIRA, C. C. N.; PADILHA, C. K.; MACHADO, D. D. P. N.; CARVALHO, L. C. Processos de gestão do conhecimento no ensino superior: estudo em uma universidade de Santa Catarina. **RPCA – Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 11, n. 4, p. 104-119, jul./set. 2017. DOI: