



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Juliano Cesar de Oliveira

**Redescobrimo a Aprendizagem Empreendedora na universidade a partir da inter-
relação entre Sistemas de Atividade: um estudo no Brasil e no Canadá**

Apoio: CAPES

Maringá (PR)

2025

Juliano Cesar de Oliveira

Redescobrimo a Aprendizagem Empreendedora na universidade a partir da inter-relação entre Sistemas de Atividade: um estudo no Brasil e no Canadá

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor junto ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá.

Área de concentração: Organizações e Mercado.

Orientador: Prof. Dr. Marcio Pascoal Cassandre.
Co-orientadora: Profa. Dra. Sara Rosa Soares Traquina Alves Elias.

Apoio: CAPES

Maringá (PR)

2025

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

O48r

Oliveira, Juliano Cesar de

Redescobindo a aprendizagem empreendedora na universidade a partir da interrelação entre sistemas de atividade : um estudo no Brasil e no Canadá / Juliano Cesar de Oliveira. -- Maringá, PR, 2025.
271 f. : il. color., figs., tabs.

Orientador: Prof. Dr. Marcio Pascoal Cassandre.

Coorientadora: Profa. Dra. Sara Rosa Soares Traquina Alves Elias.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Departamento de Administração, Programa de Pós-Graduação em Administração, 2025.

1. Estudante empreendedor. 2. Teoria da atividade. 3. Aprendizagem empreendedora. 4. Empreendedorismo. I. Cassandre, Marcio Pascoal, orient. II. Elias, Sara Rosa Soares Traquina Alves, coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Administração. Programa de Pós-Graduação em Administração. IV. Título.

CDD 23.ed. 658

ATA DE DEFESA PÚBLICA - DOUTORADO

Aos **dezoito** dias do mês de **março** do ano de **dois mil e vinte e cinco**, às **catorze horas**, realizou-se, presencialmente e por videoconferência com os convidados externos, em conformidade com o Ato Executivo 004/2020-GRE e a Res. 003/2020-CEP, a apresentação do Trabalho de Conclusão (Tese de Doutorado), sob o título: **Isso não é uma limonada! Redescobrimo a aprendizagem empreendedora na Universidade a partir da inter-relação entre Sistemas de Atividade**, de autoria de **JULIANO CESAR DE OLIVEIRA**, aluna(o) do Programa de Pós-Graduação em Administração – Área de Concentração: Organizações e Mercado. A Banca Examinadora esteve constituída pelos docentes: Dr. Marcio Pascoal Cassandre (presidente), Dr. Diego Maganhotto Coraiola (membro examinador externo – UVIC - University of Victoria – Canadá), Dr^a Lilliane Canopf (membra examinadora externa – UTFPR/PPGA), Dr^a Priscilla Borgonhoni Chagas (membra examinadora do PPA) e Dr. Juliano Domingues da Silva (membro examinador do PPA).

Concluídos os trabalhos de apresentação e arguição, a banca examinadora faz constar a(o) candidata(o) a condição de APROVADO (Aprovado(a) / Aprovado(a) com correções / Reformulação do trabalho / Reprovado(a) pela Banca Examinadora. E, para constar, foi lavrada a presente Ata, que vai assinada pelo coordenador e pelos membros da Banca Examinadora.

Esta ata não vale como certificado de conclusão do curso de pós-graduação em Administração. A obtenção da titulação de doutor(a) em Administração está condicionada ao depósito da versão definitiva em PDF e não editável, com todas as correções feitas e atestadas pelo orientador, com a ficha catalográfica da BCE/UEM, no prazo máximo estabelecido no regimento do Programa, de acordo com a condição de aprovação.

EM TEMPO: Houve alteração no título da tese? Se sim, descrever aqui:

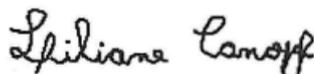
Redescobrimo a aprendizagem empreendedora na universidade a partir da inter-relação entre sistemas de atividade: um estudo no Brasil e no Canadá

Maringá, 18 de março de 2025.


Dr. Marcio Pascoal Cassandre
(Presidente)



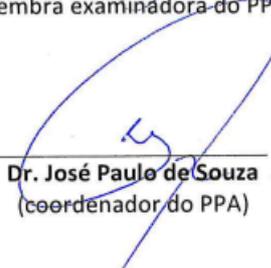
Dr. Diego Maganhotto Coraiola
(membro examinador externo – UVIC - University of Victoria – Canadá)



Dr^a Lilliane Canopf
(membra examinadora externa – UTFPR/PPGA)


Dr^a Priscilla Borgonhoni Chagas
(membra examinadora do PPA)


Dr. Juliano Domingues da Silva
(membro examinador do PPA)


Dr. José Paulo de Souza
(coordenador do PPA)

Agradecimentos

Ainda que eu tivesse sonhado tudo isso que vive ao longo desses últimos anos, eu não poderia ter imaginado quão grande [Unbelievable] seria a minha jornada, isso porque o caminho que percorri na pesquisa não foi apenas de uma trajetória acadêmica, mas uma trajetória de vida que, no tempo presente, abraçou um estudo de doutorado. E é por isso que escrevo estas linhas de agradecimento com o coração cheio de alegria e com os pensamentos repletos de boas lembranças. Agradeço a Deus, pelo dom da vida e por me amparar em todos os momentos da vida. Aos meus pais, Sirlei e Antônio, muito obrigado pelo amor e pelas orações que atravessaram todas as distâncias para me ajudar a chegar até aqui. Ao meu companheiro, Pedro Fernandes, por celebrar com alegria as minhas conquistas, compreender as minhas angústias e não medir esforços para me ajudar a ir mais longe. Ao meu orientador e **amigo**, Marcio Cassandre, por me receber, ainda no mestrado, e seguir comigo ao longo desses anos com o mesmo olhar do primeiro dia que conversamos, cheio de afeto e de compreensão. Foi por meio das nossas conversas, reuniões de orientação e do seu incentivo que a pesquisa e a minha trajetória como pesquisador tomaram forma. Muito obrigado por acreditar, compartilhar e por celebrar essa trajetória comigo. A minha co-orientadora e **amiga**, Sara Elias, muito obrigado por me guiar na pesquisa e na academia internacional com generosidade, alegria, paciência e dedicação. Obrigado pelas oportunidades de aprendizagem, por acreditar em mim e me ajudar a construir essa trajetória. À banca examinadora pelo cuidado e zelo na leitura do meu trabalho e nas contribuições que, certamente, enriqueceram a pesquisa. À Ann, Hellen e Anu, minha “home Family” em Victoria, Canadá, muito obrigado por partilharem comigo aprendizados, escutarem as minhas angústias e preencherem os meus dias com alegria, conversas, aventuras e muitos cafés. Aos meus amigos de longa data e aos que a academia me trouxe nos últimos anos, em especial, Elisângela, Wagner, Reinaldo, Sara, Vinicius, Cássia e Tatiane. Muito obrigado pelas mensagens, conversas, orações e pensamentos que me ajudaram a seguir adiante. Aos professores, colegas e comunidade do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá e da Escola de Negócios da University of Victoria pelos diálogos e reflexões e pelas oportunidades de aprendizagem. À Universidade Tecnológica Federal do Paraná por me conceder afastamento do trabalho para dedicação exclusiva à pesquisa. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e ao Governo do Canadá pelo apoio financeiro. Obrigado a todos que fizeram parte deste estudo e que viabilizaram a sua realização, em especial, aos participantes da pesquisa. A todos vocês, muito obrigado!

Resumo

A expansão da educação para o empreendedorismo nas universidades ocorreu por meio de um conjunto de atividades curriculares e extracurriculares seguido pela criação de mecanismos para a prática do empreendedorismo, como incubadoras e aceleradoras de empresas. Como resultado, mais estudantes podem se envolver no empreendedorismo para a criação de empreendimentos reais. Contudo, iniciar uma startup pode ser um desafio para muitos estudantes quando a rotina de estudos toma parte considerável da vida escolar. A literatura tem discutido a falta de integração, entre as atividades que ocorrem no empreendedorismo e as atividades escolares, que pode ser explicada, em certa medida, pelo uso de abordagens que homogeneizam e individualizam o empreendedorismo e os processos de aprendizagem. No empreendedorismo estudantil, duas atividades são consideradas centrais quando os estudantes decidem se engajar na criação de empreendimentos reais: a aprendizagem empreendedora e a aprendizagem escolar. Essas duas formas de aprendizagem são compreendidas a partir de estruturas sistêmicas constituídas por um conjunto de componentes que interagem no espaço de aprendizagem. Partindo dessas ideias, este estudo busca compreender a inter-relação entre os sistemas de atividade da aprendizagem empreendedora e da aprendizagem escolar no contexto do empreendedorismo estudantil. Para isso, o estudo utiliza a Teoria da Atividade Histórico-Cultural como aporte teórico e metodológico de investigação e uma das tradições dos estudos baseados na prática. A coleta de dados foi realizada em duas instituições de ensino superior, sendo uma no Brasil e outra no Canadá. Essas instituições dispunham de práticas curriculares e extracurriculares para apoiar a criação de startups pelos estudantes, incluindo incubadoras e programas de empreendedorismo e de inovação. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com estudantes empreendedores (fundadores de startups), professores e gestores de incubadoras e dos programas de empreendedorismo. No Brasil, também foram realizadas entrevistas com profissionais de acompanhamento psicopedagógico e assistência estudantil. Adicionalmente, foram utilizadas como técnicas de pesquisa a observação participante, o registro de campo e a pesquisa documental. O conjunto de material empírico foi organizado com o auxílio do *software Atlas.ti* e analisado indutivamente seguindo um processo de codificação aberta e axial. Os resultados apresentam a aprendizagem empreendedora como uma atividade que ocorre dentro e fora da sala de aula e que conecta “o estudante e o empreendedor” em toda a sua jornada de aprendizagem. A identificação e a análise das tensões que os participantes enfrentam em suas atividades possibilitaram a proposição de uma abordagem holística, integradora e colaborativa da aprendizagem na universidade. Observou-se que, muitas vezes, os estudantes empreendedores são percebidos em ações isoladas em vez de sujeitos pertencentes a uma rede completa de atividades. Consequentemente, os componentes das atividades entram em conflito e produzem tensões para os participantes da aprendizagem. Ao revelar as situações menos produtivas que os estudantes enfrentam durante a aprendizagem, foi possível sugerir alternativas sobre como apoiá-los na universidade, como, por exemplo, a elaboração de programas colaborativos e a condução de ações negociadas. Além de um novo conceito para a aprendizagem empreendedora baseado na Teoria da Atividade, o estudo demonstrou como essa abordagem teórica fornece um conjunto de ferramentas metodológicas que ajudam a explicar como as atividades de aprendizagem acontecem e como os pesquisadores e os membros da comunidade escolar podem ter suas ações nutridas por ideias fundamentais dessa abordagem.

Palavras-chave: Estudante Empreendedor. Aprendizagem Empreendedora. Teoria da Atividade.

Abstract

The expansion of entrepreneurship education in universities has occurred through a set of curricular and extracurricular activities followed by the creation of mechanisms for the practice of entrepreneurship, such as business incubators and accelerators. As a result, more students can engage in entrepreneurship to create real businesses. However, starting a startup can be challenging for many students when the study routine takes up a considerable part of their school life. The literature has discussed the need for more integration between the activities that occur in entrepreneurship and school activities, which can be explained, to a certain extent, by using approaches that homogenize and individualize entrepreneurship and learning processes. Two activities in student entrepreneurship are considered central when students create real businesses: entrepreneurial learning and school learning. These two forms of learning are understood from systemic structures constituted by a set of components that interact in the learning space. Based on these ideas, this study seeks to understand the interrelationship between the activity systems of entrepreneurial learning and school learning in the context of student entrepreneurship. To this end, the study uses the historical-cultural activity theory as a theoretical and methodological framework for research as one of the traditions of practice-based studies. Data was collected in two higher education institutions, one in Brazil and the other in Canada. These institutions had curricular and extracurricular practices to support the creation of startups by students, including incubators and entrepreneurship and innovation programs. Data were collected through interviews with student entrepreneurs (startup founders), teachers, and managers of incubators and entrepreneurship programs. In Brazil, interviews were also conducted with professionals in psycho-pedagogical monitoring and student assistance. Additionally, participant observation, field notes, and documentary research were used. The set of empirical material was organized with the help of Atlas.Ti software and analyzed inductively following an open and axial coding process. The results show that entrepreneurial learning is an activity that occurs both inside and outside the classroom and that connects “the student and the entrepreneur” throughout their learning journey. Identifying and analyzing the tensions that participants face in their activities made it possible to propose a holistic, integrative, and collaborative learning approach at the university. It was observed that entrepreneurial students are often seen in isolated actions rather than as subjects belonging to a full network of activities. Consequently, the components of the activities conflict and produce tension for the learning participants. By revealing the less productive situations that students face during learning, it was possible to suggest alternatives to support them at university, such as, for example, the design of collaborative programs and engagement in negotiated actions. In addition to a new concept for entrepreneurial learning based on Activity Theory, the study demonstrated how this theoretical approach provides a set of methodological tools that help to explain how learning activities take place and how researchers and members of the school community can have their actions nourished by fundamental ideas of this approach.

Keywords: Student Entrepreneur. Entrepreneurial Learning. Activity Theory.

Lista de Figuras

Figura 1. Ato Complexo e Mediado.....	65
Figura 2. A Estrutura do Sistema de Atividade Humana.....	67
Figura 3. Sistema de Atividade como Núcleo de uma Rede de Sistemas de Atividade..	79
Figura 4. Sistemas de Atividade: Aprendizagem Escolar e Aprendizagem Empreendedora.....	80
Figura 5. Relação de Códigos Agrupados por Participantes no Brasil.....	97
Figura 6. Sistema de Atividade da Aprendizagem Escolar.....	103
Figura 7. Sistema de Atividade da Aprendizagem Empreendedora.....	104
Figura 8. Objetos das Atividades de Aprendizagem e das Atividades Vizinhas.....	107
Figura 9. Sistema de Atividade Docente.....	114
Figura 10. Sistema de Atividade de Gestão.....	115
Figura 11. Instrumentos da Aprendizagem (Atividade Mediada)	122
Figura 12. Regras nos Sistemas de Atividade da Aprendizagem Empreendedora e Escolar e das Atividades Docente e de Gestão.....	133
Figura 13. A Divisão do Trabalho.....	145
Figura 14. A Comunidade dos Sistemas de Atividade em Interação.....	151
Figura 15. A Atividade de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil.....	157
Figura 16. Relação entre as Atividades de Aprendizagem e o Conhecimento.....	206
Figura 17. Sistemas de Atividade da Aprendizagem Escolar no Canadá.....	209
Figura 18. Sistema de Atividade da Aprendizagem Empreendedora no Canadá.....	210
Figura 19. Objeto das Atividades de Aprendizagem e das Atividades Vizinhas no Canadá.....	218
Figura 20. Sugestões Práticas para Apoiar as Atividades de Aprendizagem na Universidade no Brasil.....	242
Figura 21. Sugestões Práticas para Apoiar as Atividades de Aprendizagem na Universidade no Canadá.....	243
Figura 22. Rede de Sistemas de Atividade em Colaboração.....	245

Lista de Tabelas

Tabela 1. Estudantes Empreendedores Nascentes e Estudantes Empreendedores Ativos no Brasil e no Canadá, 2014 a 2023.....	54
Tabela 2. Intenção Empreendedora dos Estudantes Brasileiros e Canadenses, 2016 a 2023.....	55
Tabela 3. Participação em Cursos Relacionados ao Empreendedorismo (Todos os Países, incluindo o Brasil e o Canadá, Conforme a Participação na Pesquisa), 2014 a 2023.....	56

Lista de Quadros

Quadro 1. Participantes da Pesquisa: Estudantes Empreendedores no Brasil.....	88
Quadro 2. Participantes da Pesquisa: Professores, Gestores (coordenadores ou técnicos) dos Programas de Empreendedorismo/Incubadoras e Profissionais de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil no Brasil.....	90
Quadro 3. Participantes da Pesquisa no Canadá: Estudantes Empreendedores, Professores e Gestores (Coordenadores ou técnicos).....	91
Quadro 4. Desafios de combinar as atividades de aprendizagem.....	184

Lista de Siglas

Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores (Anprotec)

Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ)

Estados Unidos da América (EUA)

Fundação Getúlio Vargas (FGV)

Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey (Guesss)

Instituto Euvaldo Lodi (IEL)

Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae)

Teoria da Atividade Histórico-Cultural (Chat)

Universidade de São Paulo (USP)

Sumário

1 Introdução.....	13
2 “ <i>Going to School</i> ”: Introdução da Aprendizagem Escolar na Sociedade.....	26
2.1 A Introdução do Empreendedor na Civilização Ocidental.....	33
2.2 A Introdução e a Disseminação do Empreendedorismo na Instituição Escolar.....	37
2.3 Aprender a Empreender para Além da Startup: o que se Sabe Sobre a Aprendizagem Empreendedora?.....	43
2.4 A Pesquisa Sobre a Aprendizagem Empreendedora com Estudantes Empreendedores.....	47
2.5 Panorama da Educação Empreendedora no Brasil e no Canadá.....	52
3 Estudos Baseados na Prática: a Teoria da Atividade Histórico-Cultural como Referencial Teórico e Metodológico de Investigação.....	59
3.1 A Genealogia e os Princípios da Teoria da Atividade Histórico-Cultural.....	64
3.2 Princípios Gerais da Teoria da Atividade Histórico-Cultural.....	70
3.2.1 <i>O Sistema de Atividade Coletivo, Mediado por Artefatos e Orientado a Objetos</i>	72
3.2.2 <i>Multivoz dos Sistemas de Atividade</i>	73
3.2.3 <i>Historicidade</i>	74
3.2.4 <i>Contradições como Fontes de Mudança</i>	74
3.2.5 <i>Atividade Expansiva</i>	76
3.3 Rede de Sistemas de Atividade.....	77
4 Percurso Metodológico da Pesquisa: a Análise do Sistema de Atividade como Método de Investigação.....	81
4.1 Análise do Sistema de Atividade como Método de Investigação.....	82
4.2 O Campo de Pesquisa no Brasil.....	85
4.3 O Campo de Pesquisa no Canadá.....	86
4.4 Participantes da Pesquisa no Brasil.....	87
4.5 Participantes da Pesquisa no Canadá.....	91
4.6 Coleta de Dados.....	92

4.7 Análise da Pesquisa.....	94
4.8 Conduta Ética em Pesquisa e Apresentação dos Resultados.....	99
5 Relatando os Resultados da Pesquisa: a Introdução do Empreendedorismo e o Início da Aprendizagem Empreendedora na Universidade.....	100
5.1 A Busca pelo Objeto das Atividades de Aprendizagem: o que Eu Ganho com Isso?.....	105
5.2 Atividades Vizinhas e o Objeto da Aprendizagem Empreendedora.....	113
5.3 As Atividades de Aprendizagem Mediadas pelo Uso de Instrumentos.....	119
5.4 Atividades Vizinhas e os Instrumentos da Atividade.....	128
5.5 Regras das Atividades de Aprendizagem.....	132
5.6 As Regras das Atividades Vizinhas.....	138
5.7 A Divisão do Trabalho nas Atividades de Aprendizagem.....	143
5.8 A Divisão do Trabalho nas Atividades Vizinhas.....	147
5.9 A Comunidade dos Sistemas de Atividade.....	150
6 A Atividade de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil e a Aprendizagem Empreendedora.....	156
6.1 O Objeto da Atividade de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil.....	158
6.2 Os Instrumentos da Atividade de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil.....	160
6.3 A Divisão do Trabalho da Atividade de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil.....	163
6.4 As Regras da Atividade de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil.....	170
6.5 A Comunidade da Atividade de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil.....	172
7 Discussões da Pesquisa no Brasil: a Introdução do Empreendedorismo na Universidade e a Aprendizagem Empreendedora.....	174
7.1 A Inter-relação dos Sistemas de Atividade da Aprendizagem Empreendedora e da Aprendizagem Escolar.....	178

7.2 A Contradição Primária da Atividade: o Duplo Valor dos Objetos de Aprendizagem.....	180
7.3 Os Diferentes Níveis das Contradições nas Atividades de Aprendizagem.....	184
7.4 As Contradições das Atividades de Aprendizagem e as Atividades Vizinhas.....	191
7.5 A Narrativa Acerca do Estudante Empreendedor na Universidade.....	199
7.6 A Inter-relação das Atividades de Aprendizagem e os Conhecimentos Científico e Cotidiano.....	203
8 Relatando os Resultados do Canadá: a Inter-relação das Atividades de Aprendizagem.....	208
8.1 A Busca pelo Objeto das Atividades de Aprendizagem.....	211
8.2 Atividades Vizinhas e o Objeto Compartilhado.....	217
8.3 A Atividade de Aprendizagem Mediada pelo Uso de Instrumentos.....	221
8.4 As Regras dos Sistemas de Atividade.....	225
8.5 A Comunidade dos Sistemas de Atividade.....	228
8.6 A Divisão do Trabalho nas Atividades de Aprendizagem.....	234
8.7 Discussões Sobre as Atividades de Aprendizagem no Canadá.....	237
9 Redescobrimo a Aprendizagem Empreendedora no Brasil e no Canadá: Contribuições para a Prática, a Pesquisa e o Ensino do Empreendedorismo.....	240
Referências.....	255
Apêndices.....	267

1 Introdução

Na universidade, a rotina escolar toma parte considerável da vida acadêmica e iniciar uma startup pode ser um desafio para muitos estudantes. Mesmo assim, muitos estudantes têm se envolvido no empreendedorismo para a criação de startups com o suporte oferecido por suas universidades, tanto no Brasil, como em outras partes do mundo. A expansão da educação para o empreendedorismo nas universidades compreende um conjunto crescente de atividades empresariais extracurriculares que inclui as competições de negócios e eventos de empreendedorismo, programas de empreendedorismo e startups apoiadas por essas instituições (Katz, 2003; Kuratko, 2005; Preedy et al., 2020).

O primeiro curso de empreendedorismo aconteceu em fevereiro de 1947 na *Harvard's Business School*, nos Estados Unidos da América (EUA), desde então, o país assistiu a uma expansão nos cursos e mecanismos voltados para o empreendedorismo (Katz, 2003). No entanto, foi a partir da década de 1970, com a ascensão do número de faculdades e universidades com cursos relacionados ao empreendedorismo, que o ensino do empreendedorismo ganhou força nas escolas de negócio (Kuratko, 2005).

No Brasil, o ensino do empreendedorismo data de um período mais recente quando comparado aos EUA. A introdução do empreendedorismo ocorreu na década de 1980 pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) e nesse período houve a oferta de uma disciplina relacionada à criação de negócios (Fernandes, 2013).

No início dos anos 2000, Souza e Guimarães (2006) coletaram dados de instituições de ensino apoiadas por uma iniciativa do Instituto Euvaldo Lodi (IEL) e do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) – Projeto de Ensino Universitário de Empreendedorismo – implementado em 1998. Depreende-se desse estudo que naquele período pelo menos 131 instituições de ensino do país já contavam com alguma atividade

voltada para o ensino do empreendedorismo.

O crescimento do ensino nas universidades demonstra o papel relevante e a configuração dessas instituições ao longo dos anos como um mecanismo capaz de promover oportunidades de aprendizagem para o empreendedorismo. Entretanto, a literatura tem repetidamente afirmado a importância de integrar as rotinas que ocorrem no empreendedorismo e aquelas relacionadas às atividades de aprendizagem escolar por meio de abordagens práticas (Rae, 2003; Zhang, 2014; Yusoff et al., 2015; Bezerra et al., 2017; Pocek et al., 2021; Oliveira et al., 2023; Oliveira & Cassandre, 2023).

Na literatura sobre a educação para o empreendedorismo, as pesquisas prestaram menos atenção em como os estudantes integram suas experiências no processo de aprendizagem (Williams-Middleton et al., 2020) e como os processos sociais se relacionam com a aprendizagem (Thompson & Illes, 2021; Zozimo et al., 2022). Diante disso, surge a necessidade de investigar os processos sociais de aprendizagem com o uso de abordagens que possam explicar como as ações individuais são organizadas coletivamente para transformar ideias em startups criadas por estudantes empreendedores.

De modo a contextualizar essa discussão em direção ao problema apresentado neste estudo, peço licença para expressar em linguagem pessoal o desenvolvimento desta pesquisa em um percurso longitudinal que compreende os desafios relacionados à prática do empreendedorismo na instituição escolar quando estudantes iniciam startups durante um curso de graduação.

Em 2019, iniciei os meus estudos sobre a aprendizagem empreendedora na universidade durante o curso de mestrado, interessado em compreender a aprendizagem como um processo humano complexo que poderia envolver mais do que os recursos, os conteúdos de ensino do empreendedorismo e as habilidades de um empreendedor para iniciar um negócio. Utilizando uma abordagem social da aprendizagem, observei que empreendedores

estudantis que se dispunham a iniciar um negócio próprio aprendiam envolvidos em um espaço relacional e imersos em uma dupla jornada social de atividades: as relacionadas ao empreendedorismo (aprendizagem empreendedora) e as relacionadas à formação em um curso de nível superior (aprendizagem escolar).

A aprendizagem, portanto, foi compreendida de forma contextual, em vez de um processo puramente cognitivo (Rae, 2005). Os estudantes se tornaram empreendedores não apenas pelo conhecimento sobre o empreendedorismo, mas também pelas interações e pelos arranjos sociais e materiais que aconteciam em um espaço organizado para a manifestação da atividade empreendedora. Desde então, a dualidade estudante e empreendedor passou a ser uma questão central nos meus estudos, tornando-se o ponto de partida para a elaboração desta tese de doutorado.

Em 2017, essa dualidade foi investigada por Nielsen e Gartner (2017) com referência à construção de identidades no contexto institucional de uma universidade escandinava. Em uma pesquisa realizada com dez estudantes empreendedores, os autores concluíram que a universidade deveria abranger os aspectos da aprendizagem relacionados à identidade na concepção das atividades de aprendizagem, abordando o ensino para além da estrutura curricular formal, caso contrário, alguns estudantes poderiam acabar se afastando da universidade, ou ainda, ter o desenvolvimento de suas startups comprometido.

Seguindo os passos de Nielsen e Gartner (2017), mas com ênfase nas atividades de aprendizagem, suponho nesta pesquisa que os estudantes envolvidos no empreendedorismo para a criação de empreendimentos reais podem enfrentar uma série de desafios e se sentirem inseguros quando precisam lidar com uma dupla jornada de atividades que, embora aconteçam em um mesmo espaço, podem não estar totalmente combinadas nos processos de ensino e de aprendizagem, dentro e fora da sala de aula, tendo em vista a predominância de abordagens que desarticulam as rotinas escolares de outras atividades sociais. Suponho, por

exemplo, que o aprendizado que decorre de uma nem sempre pode corresponder à expectativa de aprendizagem e aos resultados da outra, e que o objeto de cada uma delas pode ser valorizado de modo diferente por estudantes, empreendedores e professores.

Diante disso, estudantes podem ser levados a escolher sobre persistir ou não em uma atividade, alguns podem se engajar em ambas as atividades (aprendizagem empreendedora e aprendizagem escolar) e outros podem desistir de uma ou de outra, ou mesmo, das duas. Portanto, acredito que é preciso avançar na compreensão dessas atividades no ambiente de aprendizagem promovido pelas instituições escolares.

Para avançar nessa discussão, adota-se nesta tese uma noção de aprendizagem alicerçada na Teoria da Atividade Histórico-Cultural (Chat), também denominada Teoria da Atividade, com base em Engeström (1987; 2016) e Virkkunen e Newnham (2015), situada dentro de uma das tradições dos estudos baseados na prática (Nicolini et al., 2003). Dessa forma, o foco deste estudo é direcionado para as interações que ocorrem nas atividades de aprendizagem (Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999), assumindo que a aprendizagem é uma atividade humana constituída por operações e ações que têm início em outras atividades sociais e são concebidas por um processo histórico (Engeström, 2016).

Dentro dessa abordagem, a aprendizagem é concebida como uma atividade coletiva realizada por meio de um conjunto de componentes que formam um sistema de atividade, ou seja, ela possui uma estrutura sistêmica e objetos próprios que dão origem a tipos específicos de aprendizagem em uma rede de atividades humanas que podem se transformar ao longo do tempo (Engeström, 2016).

O sistema de atividade foi modelado por Engeström a partir dos trabalhos de Leotiev e Vygotsky (Sannino & Engeström, 2018). Engeström (1987; 2016) propôs uma estrutura genérica do sistema de atividade com o objetivo de desenvolver ferramentas conceituais para entender as redes de sistemas de atividade em interação. Essa estrutura é constituída por

componentes e caracterizada por contradições que podem levar a uma mudança planejada da atividade (Cassandre & Pereira-Querol, 2014).

A estrutura do sistema de atividade modelada por Engeström (1987; 2016) compreende o objeto, as regras, a comunidade, a divisão do trabalho e os instrumentos utilizados como mediadores da atividade para transformar o objeto e obter os resultados. Cassandre e Godoi (2013) entendem que a Teoria da Atividade possibilita analisar o desenvolvimento dos sujeitos dentro das atividades sociais práticas, pois é por meio das atividades que eles internalizam signos culturais, aprendem e desenvolvem suas consciências.

Na universidade, os estudantes compartilham suas experiências e internalizam conceitos aprendidos na relação com o outro por meio das interações que ocorrem nas atividades de aprendizagem. Essas interações são importantes para apoiar a imaginação e criatividade dos estudantes empreendedores nos processos de aprendizagem (Oliveira et al., 2023). Nesse contexto, o conhecimento sistematizado na universidade pode ser articulado com o conhecimento que eles apresentam por meio das suas vivências práticas em outros espaços de interação e de aprendizagem.

Rego (2014) discute dois tipos de conhecimentos elaborados por Vygotsky que se relacionam na interação entre a aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos. O primeiro tipo de conhecimento é caracterizado como um conhecimento que advém da participação social e é construído na vivência prática e cotidiana (Vygotsky, 1978; Rego, 2014).

Para Vygotsky (1978), o aprendizado de uma criança tem início antes do seu ingresso na escola. Assim, qualquer aprendizado realizado na escola é precedido por uma história construída por meio das experiências sociais (Rego, 2014; Palangana, 2015). Por exemplo, as operações de matemática, como somar ou subtrair, que são demonstradas na escola, podem aparecer para um estudante em alguma situação da sua vida social, ou seja, experiências

prévias com operações que envolvem a habilidade de identificar a quantidade de algum objeto podem aparecer mesmo antes da aprendizagem realizada na escola (Vygotsky, 1978). Esse é um conhecimento aprendido por meio da participação em um grupo social e ocorre pela internalização de signos compartilhados em uma determinada cultura.

O segundo tipo de conhecimento abordado por Vygotsky (1978) se refere ao conhecimento científico que é realizado com a ajuda da escola. O conhecimento científico é construído de maneira sistematizada com a intermediação de um professor para promover a assimilação dos conceitos explorados na sala de aula (Vygotsky, 1978; Rego, 2014). Essas formas de conhecimento são relevantes nesta tese para a articulação de diferentes atividades que podem abranger conceitos aprendidos em um ambiente de aprendizagem formal, como a universidade, e conceitos aprendidos no ambiente de aprendizagem do trabalho.

Nesse sentido, surge a preocupação de contextualizar o conhecimento no espaço da universidade com referência à aprendizagem que ocorre em outras atividades sociais. A inter-relação de atividades distintas também compreende a articulação de conceitos que são aprendidos dentro e fora da escola. Na medida em que se observa um hiato entre essas formas de conhecimento no processo de aprendizagem, é possível problematizar o seu efeito para a experiência de aprendizagem e o valor que os estudantes atribuem para cada uma das suas atividades.

A atividade de aprendizagem, empreendedora ou escolar, não é realizada de forma isolada, ou seja, ela implica que as rotinas de aprendizagem que acontecem na universidade possam considerar as outras atividades sociais que os estudantes estão envolvidos. Seguindo Virkkunen e Newnham (2015), um sistema de atividade é um núcleo em uma rede de sistemas de atividade que estão conectados em torno de uma necessidade e de um objeto a serem alcançados, assim, cada sistema de atividade mantém uma relação de interdependência com outros sistemas de atividade. Nessa direção, argumenta-se que as atividades de

aprendizagem empreendedora e escolar são realizadas com algum nível de inter-relação, mais ou menos forte, à medida que os seus elementos estão mais ou menos combinados.

Nesta tese de doutorado a aprendizagem é compreendida como uma atividade que assume dois tipos principais e que estão inter-relacionados no contexto universitário: (i) aprendizagem escolar [*going-to-school*]: a aprendizagem voltada para a formação em um curso de nível superior, como, por exemplo, engenharias ou licenciaturas; e (ii) aprendizagem empreendedora: aprendizagem para a criação e o desenvolvimento de uma empresa nascente – startup – realizada pelos estudantes com o apoio de uma instituição escolar – a universidade. Neste estudo, os estudantes que iniciaram essas atividades durante um curso de graduação ou de pós-graduação são chamados de Estudantes Empreendedores.

Partindo dessas ideias, a questão central desta investigação é definida da seguinte forma: *como os sistemas de atividade da aprendizagem empreendedora e da aprendizagem escolar estão inter-relacionados na universidade para transformar a experiência de aprendizagem empreendedora, valorizando e levando em consideração o conhecimento e os aspectos de aprendizagem internalizados em diferentes atividades sociais?*

Assim, o objetivo geral desta tese consiste em compreender a inter-relação entre os sistemas de atividade da aprendizagem empreendedora e da aprendizagem escolar no contexto do empreendedorismo estudantil.

Os objetivos específicos compreendem: i) descrever como as atividades são realizadas, isto é, como os estudantes se engajam, internalizam e reproduzem as diferentes atividades, baseadas na estrutura genérica do sistema de atividade; ii) representar a inter-relação entre os sistemas de atividade da aprendizagem empreendedora e da aprendizagem escolar em uma rede de sistemas de atividade que existe na universidade; iii) identificar as interações entre e dentro dos sistemas de atividade da aprendizagem empreendedora e da aprendizagem escolar em uma rede de sistemas de atividade que existe em uma universidade;

e iv) analisar o funcionamento dos sistemas de atividade da aprendizagem empreendedora e da aprendizagem escolar em uma universidade internacional para obter novas perspectivas acerca do funcionamento desses sistemas de atividade em uma universidade brasileira.

Especificamente sobre o último objetivo específico deste estudo, ele considera a possibilidade de estabelecer relações e aprendizados a partir de um intercâmbio estudantil durante o curso de doutorado e da compreensão do funcionamento das atividades da aprendizagem escolar e da aprendizagem empreendedora em outro país.

Diante do problema e dos objetivos apresentados e considerando as discussões que emergiram ao longo da trajetória do autor deste estudo, defende-se a tese de que *a aprendizagem empreendedora é uma forma de aprendizagem realizada pela inter-relação entre sistemas de atividade combinados que possibilitam a articulação do conhecimento científico e do conhecimento cotidiano para transformar a experiência dos estudantes empreendedores na universidade.*

Isso significa que uma atividade de aprendizagem não pode ser realizada de maneira isolada e que as práticas de ensino precisam estar combinadas com as atividades que ocorrem fora da sala de aula (Miettinen, 1999; Engeström, 2016).

Para avançar nesta tese, adotou-se a Análise do Sistema de Atividade (Yamagata-Lynch, 2010) como método de investigação e os dados de pesquisa foram coletados em duas instituições de ensino superior, uma no Brasil e outra no Canadá. A escolha desses países ocorreu sob a pretensão de avançar nos estudos e na prática do empreendedorismo estudantil no Brasil por meio de um intercâmbio no Canadá. A literatura sobre o empreendedorismo reconhece a relevância das instituições do Canadá e dos EUA na utilização de métodos e de técnicas de ensino que envolvem processos de interação e de reflexão com base em um modelo de aprendizagem experiencial. Pizarro Milian e Gurrisi (2017) observaram que as instituições de ensino do Canadá declaram o uso de abordagens de aprendizagem

colaborativas baseadas em situações práticas do mundo real para o ensino do empreendedorismo. Além disso, a obtenção de financiamento junto aos governos do Brasil e do Canadá viabilizou a condução desta investigação no âmbito internacional.

As instituições escolhidas nesses países dispunham de práticas curriculares e extracurriculares para apoiar a criação de startups pelos estudantes, incluindo incubadoras e programas de empreendedorismo e inovação. No Brasil, foram realizadas entrevistas com estudantes empreendedores, gestores de programas de empreendedorismo, professores e profissionais de acompanhamento psicopedagógico, durante o período de novembro de 2022 a junho de 2023. No Canadá, as entrevistas foram realizadas com estudantes empreendedores, professores e um participante da atividade de gestão do programa de empreendedorismo, no período de fevereiro de 2024 a maio de 2024. Além disso, foram utilizadas como técnicas de pesquisa a observação participante (Yamagata-Lynch, 2010; Tillmar, 2020), o diário de campo (Wolfinger, 2002) e a pesquisa documental.

Para realizar este estudo, propõe-se abordar a inter-relação entre os sistemas de atividade de aprendizagem baseada na Teoria da Atividade, tendo em vista as ferramentas conceituais que essa abordagem fornece para a análise de sistemas de atividade que interagem e se transformam ao longo do tempo (Engeström, 2016; Yamagata-Lynch, 2010; Virkkunen & Newnham, 2015). Estabelecer uma relação mútua entre atividades distintas de aprendizagem que ocorrem no ambiente institucional para contextualizar o conhecimento elaborado em ambas as atividades representa um caminho profícuo para transformar a experiência dos estudantes fundadores de startups na universidade.

A aprendizagem empreendedora emergiu do diálogo entre os estudos no campo do empreendedorismo e da aprendizagem organizacional e ampliou a compreensão do empreendedorismo sob novas abordagens (Wang & Chugh, 2014). Apesar disso, a literatura sobre esse tema de pesquisa é bastante fragmentada e conhecida pelo uso frequente de teorias

da aprendizagem experiencial e organizacional (Wang & Chugh, 2014). No Brasil, Vogt e Bulgacov (2018) acreditam que as pesquisas sobre o tema reproduzem as teorias iniciais e mais conhecidas da aprendizagem e, portanto, apresentam contribuições que refletem a necessidade de expansão e de novidades acerca desse tema no país.

No plano teórico, este estudo avança nas discussões sobre a aprendizagem empreendedora relacionando discussões no campo da educação e do empreendedorismo. Partindo do pressuposto que a atividade de ir-à-escola surge desconectada de outras atividades sociais e que a aprendizagem não é uma atividade isolada (Engeström, 2016; Miettinen, 1999), sugere-se neste estudo que o desafio de combinar aprendizagem escolar e aprendizagem empreendedora tem relação com a origem da instituição escolar na sociedade e com o modo tradicional de ensino adotado ao longo dos anos. Apesar dessas atividades de aprendizagem acontecerem no mesmo território, quando a instituição escolar é tida como sistema de reprodução, os estudantes empreendedores se tornam sujeitos passivos de ações isoladas de aprendizagem.

Na configuração da atividade de empreendedorismo, o termo empreendedor se desdobra em direção ao desenvolvimento de um ideal empreendedor que é praticado pelos indivíduos com a ajuda da universidade, seja para criar negócios, seja para atuar nas organizações de forma empreendedora. A figura do empreendedor é introduzida na universidade pelo ensino do empreendedorismo e pelas práticas extracurriculares, porém, com um objeto próprio, relacionado às atividades comercial, empresarial e industrial. A articulação das atividades de aprendizagem se torna um desafio na medida em que elas se distanciam e os estudantes são pressionados para o mercado como consumidores ou produtores de valores de troca (Engeström, 2016). Diante disso, surge a necessidade de uma abordagem que permita compreender a inter-relação entre as diferentes atividades de aprendizagem conduzidas no presente e produzidas em um processo histórico.

No nível metodológico, a Teoria da Atividade fornece ferramentas conceituais e metodológicas que ajudam a compreender as interações que ocorrem dentro e entre sistemas de atividade, assim como as implicações sistêmicas e as transformações que ocorrem ao longo do tempo (Yamagata-Lynch, 2010; Virkkunen & Newnham, 2015; Engeström, 2016).

Estudiosos da prática no campo do empreendedorismo entendem que uma prática é realizada com referência a outras práticas, isto é, em associação com outras práticas que se relacionam com padrões sociais que persistem ao longo do tempo (Thompson et al., 2020). As pessoas aprendem coletivamente, estabelecendo relações e internalizando significados sociais no contexto em que estão inseridas. Zozimo et al. (2022) problematizam as noções dominantes que atribuem, exclusivamente, ao empreendedor o domínio da aprendizagem empreendedora e chamam a atenção para a necessidade de abordagens que possam fornecer recursos explicativos para os eventos e os artefatos relacionados ao empreendedor e aos processos de interação na aprendizagem.

Empiricamente, os resultados deste estudo contribuem para o aperfeiçoamento do ensino, da aprendizagem e da prática do empreendedorismo nas instituições de ensino do Brasil e do Canadá. No Brasil, Lima, Nassif, et al. (2014) entendem que, embora as instituições de ensino superior afirmem um engajamento na formação de estudantes e no desenvolvimento de habilidades relevantes para o desenvolvimento da sociedade, existem muitos desafios que tornam difícil a concretização dos seus esforços, como a necessidade de avanços qualitativos na educação para o empreendedorismo no ensino superior. Por conseguinte, os autores chamam a atenção para a necessidade de um exame minucioso sobre o conteúdo e a qualidade do ensino do empreendedorismo nas instituições brasileiras. Diante da discussão apresentada nesta introdução, justifica-se a necessidade de um novo olhar para as atividades de aprendizagem dos estudantes empreendedores na universidade.

Ontologicamente, este estudo se assenta na ideia de que os estudantes aprendem a empreender e internalizam signos culturais dentro de atividades de aprendizagem organizadas socialmente. Diante dos desafios que eles enfrentam para realizar as tarefas de aprendizagem em direção a um objeto, podem surgir ações diferentes daquelas que seriam esperadas em um contexto previamente definido. No entanto, as atividades de aprendizagem não ocorrem dissociadas de uma realidade social objetiva que busca conformar os indivíduos desde o início para o mercado de consumo e de trocas.

Embora o trabalho de Marx – e a sua perspectiva de uma realidade social objetiva – tenha grande influência sobre os estudos da Teoria da Atividade, acredita-se que os indivíduos também podem moldar a realidade que eles vivenciam por meio de uma relação de troca mútua com o meio social. A Teoria da Atividade entende que os indivíduos interagem e se apropriam do meio social para transformar a realidade em que eles vivem e transcender os limites impostos pelos arranjos sociais existentes.

Essa compreensão afirma a natureza aberta da Teoria da Atividade e demonstra, como sugerido por Burrell e Morgan (2019), a possibilidade de um diálogo entre diferentes paradigmas sociológicos. A transposição dos arranjos sociais existentes pelos indivíduos não ocorre, necessariamente, por meio de uma revolução radical e nem acarreta, necessariamente, na substituição das estruturas sociais existentes, como poderia ser sugerido pelo paradigma do estruturalismo radical.

Em outra direção, argumenta-se que os indivíduos podem se tornar conscientes dos desafios que ocorrem em suas atividades produtivas de trabalho e, por meio do diálogo e da colaboração, deliberarem por mudanças que sejam benéficas para todos os membros que participam dessas atividades. Embora tanto os paradigmas do estruturalismo radical e do humanismo radical enfatizem a mudança radical, Engeström e Sannino (2016) mostram que,

na perspectiva da Teoria da Atividade, a mudança pode emergir em diferentes níveis por meio do trabalho colaborativo e isso nem sempre reflete em uma ruptura com os padrões e as estruturas sociais existentes.

Nessa direção, este estudo se baseia em uma postura epistemológica menos objetivista para enfatizar as experiências dos indivíduos e o esforço conjunto como forma de abordar a aprendizagem empreendedora e a aprendizagem escolar na universidade de novas maneiras. Ao considerar as múltiplas perspectivas que os indivíduos apresentam em seus sistemas de atividade, este estudo compartilha pressupostos do paradigma interpretativista e acredita na mudança por meio da colaboração de cada indivíduo. As atividades de aprendizagem são orientadas para um objeto, cujo sentido é revelado por cada participante a partir das experiências que eles acumulam ao longo da vida; ao mesmo tempo que esse sentido é contaminado desde o início por uma realidade social objetiva, os indivíduos podem modificar o sentido desse objeto coletivamente e deliberar por mudanças em suas atividades de forma consciente.

A posição axiológica do pesquisador é caracterizada por uma ação reflexiva que permaneceu ao longo de toda pesquisa. As experiências vivenciadas no campo em que os dados foram coletados e o estudo sobre o tema da aprendizagem empreendedora iniciado ainda durante o curso de mestrado se juntam à atuação prática do pesquisador relacionada ao empreendedorismo na universidade ao longo dos últimos dez anos. Diante disso, o interesse em contribuir para a transformação da experiência de aprendizagem que os estudantes empreendedores desenvolvem na universidade se tornou mais evidente.

Quanto à estrutura, esta tese está dividida em nove partes. Na sequência desta introdução (parte um), apresenta-se o referencial teórico (parte dois), contemplando a atividade de aprendizagem escolar, a atividade da aprendizagem empreendedora desde a introdução do empreendedorismo na sociedade ocidental e na universidade, as pesquisas

sobre a aprendizagem empreendedora com estudantes empreendedores e o panorama geral sobre a educação empreendedora no Brasil e no Canadá. A terceira parte discorre sobre a Teoria da Atividade como referencial teórico e metodológico dentro dos estudos baseados na prática, incluindo os princípios e os principais conceitos dessa abordagem. Na quarta parte, descreve-se o percurso metodológico da pesquisa no Brasil e no Canadá. Na sequência, a quinta e a sexta partes apresentam os resultados da investigação no Brasil. Os resultados se referem às atividades de aprendizagem empreendedora e escolar, às atividades dos docentes e dos profissionais envolvidos diretamente nos programas de empreendedorismo e à atividade de acompanhamento psicopedagógico e assistência estudantil. A sétima parte transita pelas discussões dos resultados da investigação no Brasil. Adiante, na parte oito, aborda-se os resultados e as discussões da pesquisa no Canadá. Finalmente, na última parte, apresenta-se as reflexões finais do estudo, as contribuições para o ensino, a prática e a pesquisa sobre a aprendizagem empreendedora, as limitações do estudo e as indicações para pesquisas futuras. As referências e o apêndice completam a estrutura da pesquisa nas páginas finais desta tese.

2 “*Going to School*”: Introdução da Aprendizagem Escolar na Sociedade

No debate teórico, duas questões principais instigam as discussões desta tese. Na primeira delas, busca-se entender, historicamente, o surgimento da escola e a sua função em uma sociedade a partir de Dewey (1979), Miettinen (1999) e Engeström (2016). Adiante, investiga-se como o empreendedorismo se junta à instituição escolar e passa a integrar o currículo escolar.

Conforme Miettinen (1999), “a instituição escolar tem sido dominada por um tipo específico de aprendizagem chamada “*school learning or school-going activity* [atividade de ir-à-escola]” (p. 325). Essa é uma atividade típica de sociedades mais avançadas que

encontram na instituição escolar um meio de reduzir a distância entre as diferenças dos indivíduos adultos e os mais novos, ou, entre os “maturos” e os “imatuross” (Dewey, 1979).

Para Dewey (1979), Miettinen (1999) e Engeström (2016), a atividade de aprendizagem existia mesmo antes do surgimento da escola. Em sociedades primitivas, a transmissão dos saberes dos adultos para os mais jovens era assegurada por meio da aprendizagem que se concretizava pela participação na vida social (Dewey, 1979), ou seja, os jovens participavam da vida adulta e, dessa forma, o conhecimento existente era transmitido entre as diferentes gerações, possibilitando a continuidade e a organização da vida social.

Segundo Dewey (1979), à medida que a sociedade se desenvolvia, os adultos encontravam dificuldades para compartilhar as crenças e os costumes entre os mais jovens, assim, a distância entre eles se tornava maior. Diante disso, a reprodução da vida social dependia da criação de mecanismos que pudessem realizá-la. A educação assumiu, então, uma função proeminente com o objetivo de reduzir essa distância (Dewey, 1979), criando e fazendo uso de instrumentos com essa finalidade (Engeström, 2016). Ainda de acordo com Dewey (1979), a sociedade permanecia se desenvolvendo por um processo de transmissão e educar passou a ser uma questão de necessidade, sendo que a responsabilidade pela realização dessa tarefa foi conferida à escola. Logo, a atividade escolar passou a ser indispensável na sociedade (Engeström, 2016).

O ir-à-escola se tornou uma atividade exigida de todo e qualquer novo membro da sociedade. Em vez da igreja e da religião, a educação voltada para a ciência surgiu como uma força integrante da sociedade, como a mais nova e elevada forma de princípios gerais. Isso significou que, pela primeira vez na história, todas as pessoas tinham que aprender a realizar ações voluntárias e disciplinadas da aprendizagem. (Engeström, 2016, p. 126)

Engeström (2016) aborda as diferenças entre os instrumentos utilizados na manutenção e na transmissão dos saberes essenciais à vida social para explicar o surgimento da escola. Os instrumentos são concebidos como artefatos criados e utilizados pelo homem na sua relação com o mundo social. Engeström (2016) aborda a noção de instrumentos primários e secundários elaborada por Marx Wartofsky e a ideia de ação mediada por instrumentos desenvolvida por Vygotsky para construir sua compreensão acerca dos instrumentos mediadores da aprendizagem.

Para Engeström (2016), os instrumentos formam um sistema de artefatos, como as ferramentas culturais, utilizado nas ações rotineiras dos indivíduos. Esses instrumentos podem ser de natureza física e com significado social, modificando a maneira como a atividade é realizada (Engeström, 2016). Os instrumentos também são simbólicos, nesse caso, são signos que orientam internamente o comportamento das pessoas e necessitam de uma interpretação reflexiva (Engeström, 2016; Rabardel & Beguin, 2005; Sannino & Engeström, 2018).

Os instrumentos utilizados diretamente na produção da atividade são chamados de instrumentos primários, como, por exemplo, lápis e borracha utilizados na atividade escolar, enquanto as formas técnicas e conceituais utilizadas para aquisição e transmissão da aprendizagem são consideradas como instrumentos secundários (Engeström, 2016).

Em minha interpretação, nós podemos distinguir dois níveis de mediação: o nível primário de mediação por ferramentas e gestos dissociados um do outro (em que gestos não são ainda ferramentas psicológicas), e o nível secundário de mediação por ferramentas combinadas com signos correspondentes ou outras ferramentas psicológicas. A aquisição e aplicação de novas ferramentas ampliam a esfera da influência (potencialmente, o resultado é alcançado de fato apenas quando a ferramenta e a ferramenta psicológica se encontram). (Engeström, 2016, pp. 88-89)

O surgimento da escolarização como atividade crítica de um grupo social ocorre quando esses instrumentos conceituais aparecem e permitem que o conhecimento dos indivíduos mais experientes seja transmitido aos mais jovens por meio de um ensino que utiliza a linguagem escrita e suas representações como forma de transmissão do conhecimento (Engeström, 2016).

Entretanto, a aprendizagem baseada em materiais, que são técnicos, artificiais e localizados em um mundo à parte (Dewey, 1979), pressupõe a exatidão em torno de um texto escrito que sustenta uma visão estática do mundo (Engeström, 2016). Por um lado, a língua escrita permite o armazenamento e a transmissão do conhecimento, por outro, o uso dela ocorre por meio de instrumentos, as vezes descontextualizados, que são generalizados para todos os aprendizes.

Nessas condições, a aprendizagem escolar passa a ser caracterizada pela memorização e a reprodução de conteúdos por meio do texto escrito enquanto medida instrumental que, por um lado, se constitui como medida do sucesso escolar, mas, por outro, tende a reduzir a atenção dos estudantes em relação aos fenômenos estudados (Miettinen, 1999). Logo, o sucesso escolar é baseado na capacidade de reprodução do texto, afastando-se, dessa forma, da possibilidade de articular o conhecimento produzido na escola e o conhecimento construído por meio da participação em outros espaços sociais de aprendizagem. Desse modo, um dos problemas fundamentais da aprendizagem escolar reside em superar o isolamento entre o que é ensinado na instituição enquanto espaço de reprodução e transmissão do conhecimento e o que é experimentado na vida prática, a vida real.

No ir-à-escola, os textos assumem o papel do objeto. Esse objeto é moldado pelos educandos de uma maneira curiosa: o resultado de suas atividades é acima de tudo, o mesmo texto, reproduzido e modificado oralmente ou na forma escrita (resumido, classificado, organizado, recombinação e aplicado de uma maneira rigidamente

predeterminada, para resolver problemas fechados e bem estruturados). (...). No final, o esquema geral dessa educação é o mesmo da idade média quando um mestre alfabetizado transferia suas habilidades utilitárias para seus aprendizes. Geralmente, o próprio mestre não percebia de que maneira essas habilidades apareciam, em que bases elas poderiam ser, de fato, universais e aplicáveis a todas as situações, ou como encontrariam as possibilidades de aplicação dessas habilidades em situações inesperadas, diferentes daquelas nas quais eles foram ensinados. (Engeström, 2016, pp. 127-128)

A esse respeito, Dewey (1979) manifestou preocupação argumentando que “o perigo permanente da educação escolar é que o cabedal da instrução formal se torne exclusivamente a matéria do ensino nas escolas, isolado das coisas de nossa experiência, na vida prática” (p. 9). Para o autor, o ensino nas escolas sob uma perspectiva tradicional repousa na transmissão dos conhecimentos que se distanciam da estrutura prática da vida social e são mantidos como material de natureza técnica representado por meio dos símbolos.

O desdobramento dessa abordagem é observado no modelo de ensino praticado ao longo de décadas. Miettinen (1999) argumentou, ainda na década de 1990, sobre o uso de abordagens que caracterizavam uma forma passiva de ensino e de interação em sala de aula. Naquela época, estudos demonstravam que, ao longo dos anos, as aulas expositivas e o método de perguntas e respostas eram revelados como formas dominantes de trabalho nas salas de aula (Miettinen, 1999).

Para Miettinen (1999), o ensino tradicional nas escolas pode ser explicado pelas teorias da reprodução e o conjunto de orientações que existem no ambiente acadêmico, além dos chamados fatores de enquadramento do ensino que sustentam relações hierárquicas e os padrões de comportamento na escola e na sociedade. Os fatores de enquadramento discutidos por Miettinen (1999) são de dois tipos: fatores físicos e fatores institucionais. O currículo e os

regimentos institucionais exemplificam fatores institucionais, enquanto o número de alunos e os arranjos materiais das salas de aula correspondem aos fatores físicos, que tomados em conjuntos compõem o comportamento do professor no ambiente escolar (Miettinen, 1999). Nessas condições, o professor precisa ensinar combinando os recursos fornecidos pela instituição para elevar as habilidades dos alunos no sentido de se tornarem produtos de um tipo específico de sociedade.

Esses fatores revelam que a escola e os seus mecanismos de reprodução constituíram um sistema complexo que pode ter restringido a atividade de aprendizagem e levado os estudantes a permanecerem como sujeitos de ações isoladas de aprendizagem em vez de sujeitos pertencentes a um sistema completo de atividades de aprendizagem (Engeström, 2016).

Para Engeström (2016), o objeto de uma atividade de aprendizagem como “texto” pode levar a redução dos níveis de aprendizado. Ele entende, também, que no capitalismo essas características da atividade de ir-à-escola são determinadas pela contradição primária dessa formação socioeconômica, levando em consideração a natureza dupla da mercadoria como unidade de valor de troca e valor de uso. A contradição do ir-à-escola é que o texto que se ensina é, por um lado, um objeto morto a ser reproduzido para obter uma nota, e, por outro, ele aparece como um instrumento vivo de uma relação de poder fora da escola (Engeström, 2016).

A descontextualização do conhecimento prático no âmbito escolar e os fatores de enquadramento do ensino se juntam aos problemas que os estudantes enfrentam em outras atividades sociais relacionados à própria permanência deles na escola. Diante disso, a atividade de ir-à-escola e as abordagens de ensino e aprendizagem tendem a ser cada vez mais questionadas.

Para Engeström (2016), a contradição interna do ir-à-escola se torna, indubitavelmente, cada vez mais acentuada no contexto em que os alunos são pressionados para o mercado como consumidores ou produtores de valores de troca. Nesse contexto, ele considera que o poder detentor da escola é colocado em risco e, então, a atividade de ir-à-escola pode enfrentar novos desafios.

Engeström (2016) entende que a escola não criou a aprendizagem e nem possui o domínio exclusivo da aprendizagem humana. Os indivíduos aprendem em rotinas práticas por meio da participação na sociedade e da internalização dos signos culturais e, assim como as crianças estão aprendendo algo antes de entrar na escola (Vygotsky, 1978), os estudantes empreendedores aprendem ao longo de suas vidas e utilizam esses aprendizados quando estão envolvidos na prática do empreendedorismo (Vogt et al., 2022; Oliveira et. al., 2023). Evidentemente, esses argumentos estão longe de questionar a relevância das instituições escolares para a aprendizagem humana e o desenvolvimento da sociedade. Em outra direção, essas discussões buscam colaborar com a aprendizagem escolar de novas maneiras a fim de que as experiências dos estudantes sejam cada vez mais significativas.

Apesar desse isolamento da atividade escolar, é inegável que um movimento tem sido realizado no sentido de articular diferentes abordagens de aprendizagem no espaço da escola com o objetivo de reduzir a distância entre o que se aprende dentro e o que se vive fora dela. A introdução do ensino do empreendedorismo nas escolas pode ser considerado um dos exemplos nessa direção. Embora uma forma tradicional e hierárquica de ensino tenha dominado as salas de aula, é cada vez mais evidente o emprego de abordagens de aprendizagem ativa, como ocorre, por exemplo, na aprendizagem baseada em problemas ou na promoção de atividades extracurriculares com a criação de empresas juniores.

Não obstante, o que se apresenta na atualidade é um descompasso entre as atividades de aprendizagem e a forma de ensino tradicional que se visualiza desde o início da instituição

escolar e parece ter se refletido, também, no modo como a aprendizagem empreendedora tem sido realizada nas universidades, pelos menos por uma parte delas. Na década de 2000, Rae (2003) constatou que as concepções tradicionais de aprendizagem no empreendedorismo, muitas vezes, se relacionavam, principalmente, com os processos cognitivos do indivíduo em detrimento dos eventos sociais da aprendizagem.

Estudos mais recentes ainda insistem na necessidade de repensar o modelo de ensino do empreendedorismo na universidade, como, por exemplo, Zhang (2014), Yusoff et al. (2015), Bezerra et al. (2017) e Pocek et al. (2021). Na próxima seção, apresenta-se uma discussão acerca da introdução do empreendedorismo na instituição escolar iniciando por um resgate histórico da figura do empreendedor na sociedade de maneira geral.

2.1 A Introdução do Empreendedor na Civilização Ocidental

Souza (2006) afirma que o termo empreendedor teve sua origem por volta do século XV, na França, associado à ideia de fazer uso dos meios de produção de novas maneiras, logo, “empreender implicava renovar” (Souza, 2006, p. 6). Ademais, “esse ator, que, de certa forma, ligava-se à rede social pelo mercado, não dispunha de posição social; sua busca maior era a do ganho” (Souza, 2006, p. 6).

Partindo das ideias que associam o empreendedor à produção de riqueza, optou-se nesta tese por contextualizar a noção de empreendedor pelo surgimento da riqueza do homem e dos sistemas de trocas que se desenvolveram ao longo da história do mundo ocidental, baseado em Huberman (1981).

O capital nem sempre foi uma força motriz da vida econômica como é reconhecido nos tempos atuais. A economia na sociedade feudal se desenvolveu na base de trocas, sendo que os feudos eram responsáveis por prover os produtos necessários para a subsistência das

famílias (Huberman, 1981). O consumo não era constante e isso impossibilitava um comércio permanente com lojas que se ocupassem da venda diária (Huberman, 1981). O comércio eclodiu mais tarde, acompanhado pelas mudanças que aconteciam na sociedade. Nos séculos XI e XII, o comércio no Mediterrâneo se fortaleceu quando as famílias, que no passado dependiam de trocas locais, descobriram que esse mercado de trocas dificultava a exploração do comércio em expansão (Huberman, 1981).

Esse quadro inicial de desenvolvimento do comércio representou a transição de uma economia, no início da Idade Média, em que o dinheiro era pouco utilizado na vida econômica, para uma economia que passou a introduzir e a utilizar o dinheiro no intercâmbio de mercadorias. A partir do século XV o comércio ganhou novos contornos com a aprovação de leis pelos senhores que administravam a cidade e que acreditavam que essas leis beneficiariam economicamente toda a nação (Huberman, 1981). Essa conjuntura que envolveu a promulgação de leis do comércio foi classificada como sistema mercantil (Huberman, 1981).

O conceito de empreendedor aparece ligado aos processos de transformação da sociedade por meio das transições de um sistema de produção agrário para um sistema mercantil e, mais tarde, para um sistema industrial (Vale, 2014). Na literatura, o termo empreendedor surge na França (Souza, 2006; Vale, 2014) e, depois, na Inglaterra, associado ao contexto econômico desses países (Vale, 2014). Souza (2006) explica que o conceito de empreendedor nasce na França associado com a ideia de mobilizar recursos em busca do ganho.

O novo ator desse cenário pós-medieval, o empreendedor, surge emprestando dinheiro, comprando para estocar, envolvendo-se em negócios sem garantias quanto aos resultados (Shumpeter, 1982). Esse ator, que, de certa forma, ligava-se à rede

social pelo mercado, não disputava uma posição social; sua busca maior era a do ganho. (Souza, 2006, pp. 6-7)

A lógica do capitalismo floresce nessa sociedade pós-medieval e o empreendedor adentra as organizações, reunindo os recursos disponíveis e fazendo uso deles para concretizar os seus projetos (Souza, 2006). Do mercador que ocupava os espaços de troca para negociar o que ele mesmo produzia até a formação das grandes corporações, o comércio continuou se expandindo e os instrumentos utilizados na produção e na troca de mercadorias se transformaram, assim como as próprias características daqueles que eram responsáveis pelas atividades empresariais. Nesse novo cenário, a figura do empreendedor se tornou cada vez mais relevante, sobretudo, em meio as críticas ao sistema mercantilista e à defesa do livre comércio que influíram na formação clássica do capitalismo.

O início da Revolução Industrial, o declínio do mercantilismo e a defesa do livre comércio marcaram a formação clássica do capitalismo. Esse período de formação do sistema capitalista ocorreu, simultaneamente, com a Revolução Industrial, iniciada na Grã-Bretanha no século XVIII e, posteriormente, na França, nos EUA e na Alemanha (Costa et al., 2011). Nesse período, as atividades de produção e comércio cresceram e os países precursores desse processo se constituíram como modelos para outros países (Costa et al., 2011).

Souza (2006), Costa et al. (2011) e Vale (2014) analisaram algumas visões a respeito do empreendedor ao longo do desenvolvimento da sociedade e demonstraram que, conforme o contexto histórico, o conceito empreendedor assumiu diferentes significados. Costa et al. (2011) notaram que mesmo com a diversidade de abordagens sobre o tema, três abordagens do empreendedor foram recorrentes: a primeira é derivada de uma perspectiva de base comportamental, a segunda é centrada nos estudos sobre as habilidades e competências empreendedoras nas organizações e a terceira é focada nas ideias relacionadas à inovação e o risco envolvido na atividade empreendedora, seguindo uma perspectiva econômica. Embora

esses pensamentos acerca do empreendedor possam ter diferentes enfoques, Costa et al.

(2011) entendem que eles apresentam algo em comum:

Para que uma sociedade fundamentada em um mercado livre seja capaz de produzir mais riqueza, torna-se premente a existência de indivíduos capazes de criar e aproveitar oportunidades, melhorar processos e inventar negócios. De que adiantaria um mercado livre sem tal espírito empreendedor? Dito de outra maneira, o atual processo de valorização, celebração e exaltação do empreendedor e do empreendedorismo privilegia um modelo específico de desenvolvimento econômico e social pautado pelo capitalismo de mercado, assumido como natural, ideal e exemplar. A partir dessa ótica, para que uma sociedade possa potencializar todos os supostos benefícios provenientes de um mercado livre capitalista, necessita do espírito empreendedor gerador de inovação e de riquezas. (Costa et al., 2011, p. 183)

Costa et al. (2011) observam que, mesmo com a diversidade de enfoques, a definição elaborada pelo economista Joseph Schumpeter que associa o empreendedor com os processos de inovação e o desenvolvimento econômico e social permanece frequente na atualidade.

Souza (2006) relaciona a mudança no conceito com o caminho percorrido pela empresa e as diferentes maneiras que ela se inseriu na sociedade a partir do século XV, sobretudo, a partir da II Revolução Industrial, quando o mundo contemporâneo foi marcado pela evolução do modo de produção e pelas transformações sociais. As organizações passaram por profundas transformações relacionadas à necessidade de novas competências e mecanismos de funcionamento, demandando por modelos de gestão adequados à realidade (Souza, 2006).

Souza (2006) também explica que novos modelos de gestão foram disseminados a partir da segunda metade do século XX, sendo que esses modelos pressupunham organizações inovadoras e indivíduos capazes de lidar com ambientes flexíveis e com a

complexidade do mundo moderno. Para a autora, o empreendedor é, então, um líder responsável por lidar com incertezas e atividades cotidianas que requerem um trabalho de qualidade para atender os anseios da sociedade com responsabilidade social, ética e ambiental.

Não há dúvidas acerca das transformações econômicas e sociais que a sociedade experimentou nos últimos séculos. Essas mudanças podem ser testemunhadas observando o desenvolvimento das empresas e das suas formas de organização ou mesmo as formações econômicas e as redefinições do conceito de empreendedor. O fato é que o empreendedorismo se expandiu e transpôs as paredes das organizações comerciais e industriais. A sua introdução na universidade é um dos exemplos desse espraiamento, seja para estimular os estudantes para a atividade empresarial cada vez mais cedo, seja para desenvolver uma perspectiva empreendedora que passou a ser exigida dentro e fora das organizações.

2.2 A Introdução e a Disseminação do Empreendedorismo na Instituição Escolar

O mundo se deparou com uma revolução empreendedora que produziu efeitos no mundo negócios (Kuratko, 2005), mas também no modo de vida das pessoas e nas relações do trabalho. Isso pode ser constatado pelo crescimento da atividade empreendedora nos EUA acompanhada da criação de negócios ainda no final dos anos 1990 e início dos anos 2000 (Kuratko, 2005), colocando à disposição das pessoas uma série de bens e serviços de consumo que tendem a transformar o modo de vida social. Uma das explicações para essa revolução empreendedora pode estar relacionada com as contribuições que as empresas empreendedoras fazem para o desenvolvimento econômico, ou seja, elas levam à mudança

tecnológica e permitem que as pessoas tenham acesso à busca do sucesso econômico (Kuratko, 2005).

A criação de negócios é uma parte importante do empreendedorismo, mas essa atividade não representa a totalidade desse conceito (Kuratko, 2005; Morselli, 2014; Garraway et al., 2022). As características empreendedoras, como buscar oportunidades e correr riscos para transformar uma ideia em realidade, podem ser desenvolvidas nos indivíduos e podem ser exploradas nos diferentes tipos de organizações e mesmo fora delas (Kuratko, 2005), buscando o desenvolvimento e a implementação de ideias para solucionar problemas reais (Morselli, 2014; Garraway et al., 2022).

As características tipificadas na figura do empreendedor transpassam os limites da organização para serem praticadas pelos indivíduos em outros contextos. A disseminação do empreendedorismo nas instituições de ensino pode ser explicada pela contribuição econômica e social que os empreendimentos criados pelos próprios estudantes geram para a sociedade ou pela contribuição que os estudantes oferecem para a sociedade como profissionais formados com habilidades relevantes para as organizações. Kuratko (2005) observou nos anos 2000 como os jovens estavam cada vez mais engajados na atividade empreendedora com as transformações industriais. Segundo o autor, cerca de 5,6 milhões de estadunidenses com menos de 34 anos estavam, em meados dos anos 2000, tentando ativamente iniciar seus próprios negócios.

A pesquisa *Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey* realizada por Sieger et al. (2024) revelou que 10,1% dos estudantes brasileiros estavam iniciando a criação de uma startup e 21,8% dos estudantes que responderam a pesquisa já atuavam ativamente como empreendedores. Segundo a mesma pesquisa, no Canadá, 8,3% dos estudantes declararam que estavam no processo de fundação de uma startup e 23,2% já atuavam

ativamente. A amostra desses países contou com a participação de 7.447 e 4.687 estudantes, respectivamente, no ano de 2023.

A disseminação do empreendedorismo nas instituições de ensino também pode ser explicada a partir de Costa et al., (2011) pela valorização de um espírito que se manifesta no indivíduo por meio de habilidades e competências que podem ser desenvolvidas em todos os indivíduos e performadas dentro ou fora de uma organização. A atualidade requer um profissional com habilidades empreendedoras (Souza, 2006) e a universidade pode ser um mecanismo importante para tal formação (Souza & Guimarães, 2006).

A primeira vez que um curso de empreendedorismo foi ministrado aconteceu em fevereiro de 1947 na *Harvard's Business School*, nos EUA, e, a partir da primeira turma, o empreendedorismo se expandiu em mais de 2.200 cursos em mais de 1.600 escolas, acompanhado pelo surgimento de revistas acadêmicas nessa área e de mecanismos para a prática do empreendedorismo nas universidades (Katz, 2003). Katz (2003) elaborou uma linha cronológica da educação empreendedora na América a partir de 1876, quando houve a publicação do trabalho “A questão dos salários”, de Francis Walker, mencionado como o primeiro trabalho acadêmico considerando o empreendedor.

Katz (2003) incluiu em sua cronologia marcos importantes antes de identificar o curso de Harvard ministrado em 1947. Entre eles, a publicação da obra “A Teoria do Desenvolvimento Econômico”, de Shumpeter, em 1911 (traduzido para a língua inglesa em 1934), e o início de Shumpeter como professor na escola de Harvard em 1932. Outro momento histórico elencado refere-se à publicação do livro-texto “Princípios de Economia”, de FW Taussig, argumentando que o papel do empreendedor não era apenas a inovação, mas também a criação de riqueza. Segundo Katz (2003), esse livro serviu como base para a definição do empreendedorismo nos EUA.

As cronologias de Katz (2003) e de Kuratko (2005) retratam o crescimento de instituições, cursos em todos os níveis, centros, revistas acadêmicas, competições e premiações de empreendedorismo. A respeito do trabalho de Katz (2003), Kuratko (2005) acredita que, embora a cronologia tenha incluído eventos econômicos que tiveram início em 1876 e o curso de Harvard ministrado em 1947, a educação para o empreendedorismo nas escolas ocorreu efetivamente a partir dos anos 1970 com o aumento do número de faculdades e de universidades com cursos relacionados ao empreendedorismo.

É nesse período que o ensino do empreendedorismo foi introduzido no Brasil. Fernandes (2013) explica que a inserção do ensino de empreendedorismo no Brasil ocorreu nos anos 1980, por meio de uma disciplina dedicada à criação de negócios e ministrada em um curso de especialização na FGV.

Fernandes (2013) aponta também que o Professor Degen, responsável por ministrar essa disciplina, publicou o primeiro livro didático sobre o empreendedorismo em língua portuguesa no Brasil, “O empreendedor: fundamentos da iniciativa empresarial”, em 1981, e que outras iniciativas de ensino começaram a surgir no Brasil nos anos seguintes, como, por exemplo, a fundação do primeiro Centro de Empreendedorismo na FGV em 1991 e o Centro Minerva de Empreendedorismo na Universidade de São Paulo (USP) em 1992, além da primeira competição de planos de negócio no Brasil.

A partir de Souza e Guimarães (2006) é possível observar que o ensino do empreendedorismo se disseminou nas instituições brasileiras e passou a integrar a grade curricular e/ou extracurricular de cursos de outras áreas do conhecimento por meio de cursos específicos de empreendedorismo ou de conteúdos relacionados ao tema. Souza e Guimarães (2006) mostram que algumas dessas iniciativas foram apoiadas por órgãos, como o IEL e o Sebrae, que, naquele contexto, buscaram promover a cultura empreendedora e criar oportunidade para que os estudantes pudessem “refletir sobre o papel da criatividade e da

inovação na formação de riquezas” (Souza & Guimarães, 2006, p. 242) e aprender sobre os métodos e as técnicas que poderiam auxiliar o desenvolvimento e a gestão do negócio de maneira planejada.

No início dos anos 2000, Souza e Guimarães (2006) coletaram dados de instituições de ensino apoiadas por uma iniciativa do IEL e do Sebrae – Projeto de Ensino Universitário de Empreendedorismo – implementado em 1998. A coleta de dados abrangeu 131 instituições no período de 1998 a 2001, em 16 Unidades da Federação do Brasil. As características dos programas de empreendedorismo identificados nessas instituições se relacionavam com a integração do ensino de empreendedorismo a outros programas, como, por exemplo, incubação de empresas, empresas juniores, iniciação científica e desenvolvimento tecnológico, apoio aos alunos interessados em iniciar algum empreendimento e suporte pedagógico por meio de laboratório de simulação de negócios, estudos e pesquisas do empreendedorismo.

Embora não tenha sido identificado no Brasil um levantamento minucioso, como a cronologia de Katz (2003) e a de Kuratko (2005), a respeito da introdução do empreendedorismo nas universidades brasileiras, é possível constatar que, mesmo sendo recente, a escalada do ensino do empreendedorismo no Brasil foi acelerada. Isso pode ser percebido pelo surgimento do primeiro curso na FGV na década de 1980 e pelo estudo de Souza e Guimarães (2006), realizado no início dos anos 2000, com a participação de 131 instituições de ensino.

A disseminação do ensino do empreendedorismo ocorreu diante da abertura econômica e da inserção competitiva do Brasil internacionalmente. A partir da segunda metade dos anos 1980, a abertura de novos negócios era crescente (Bartholo et al., 2006), logo, havia uma demanda de pessoal que se relacionava com a intenção de expansão da atividade comercial e industrial, impulsionada pela economia internacional.

A partir da década de 1990, as competências empreendedoras se tornaram fundamentais para apoiar o desenvolvimento do país diante das dificuldades econômicas enfrentadas na época, assim, muitos atores econômicos e sociais e organizações reuniram esforços para estabelecer estratégias e encontrar meios que pudessem apoiar o desenvolvimento (Lima et al., 2011). Na esfera política e dentro da universidade, os diferentes atores sociais perceberam cada vez mais a importância do empreendedorismo para enfrentar as desigualdades do país e responder as demandas educacionais impostas pelas realidades de diferentes níveis geográficos (Lima et al., 2011). Esse quadro crítico propiciou a introdução do ensino do empreendedorismo nas instituições brasileiras (Lima et al., 2011).

É inegável que o empreendedorismo fez a sua aparição na instituição escolar brasileira e a aprendizagem empreendedora teve – e ainda tem – prestado a sua contribuição para a formação de estudantes e de estudantes empreendedores. No entanto, uma questão central que emerge com a introdução do empreendedorismo na sala de aula se refere ao modelo de ensino do empreendedorismo que foi produzido ou reproduzido no Brasil: “Diante das contradições econômicas e das demais condições enfrentadas pela população brasileira qual foi o modelo de ensino concebido pelas instituições brasileiras?”.

A discussão que se ascende nesta parte da tese não responde totalmente a essa questão, no entanto, sabe-se que um modelo de gestão praticado nas escolas de negócio foi influenciado pelos EUA tendo em vista as missões de assistência técnica apoiadas pelo governo estadunidense que contribuíram para a disseminação desse modelo (Alcadipani & Bertero, 2012). A criação da Escola de Administração da FGV foi apoiada pelas relações estabelecidas entre o governo brasileiro e as autoridades estadunidenses (Alcadipani & Rosa, 2011).

Uma vez que o ensino de empreendedorismo no Brasil tem sua origem na FGV em um período de expansão das atividades comerciais, a educação empreendedora no Brasil

parece ter sido influenciada fortemente pelo modelo estadunidense. Os cursos de empreendedorismo surgem nas escolas de negócios, inicialmente, na especialização e, depois, na graduação. Algumas instituições passam a inserir o empreendedorismo na estrutura curricular como disciplina obrigatória e, mais tarde, o ensino do empreendedorismo passa a fazer parte da estrutura de cursos em outras áreas do conhecimento (Fernandes, 2013).

O ensino do empreendedorismo adentrou as instituições de ensino como conteúdo, disciplina, curso, incubadoras e aceleradoras de empresas ou centros de empreendedorismo e esta tese pode ajudar a entender como os estudantes empreendedores internalizam as atividades de aprendizagem a partir do conjunto de ações que são conduzidas pelos professores e pelos demais membros da comunidade escolar.

2.3 Aprender a Empreender para Além da Startup: o que se Sabe Sobre a Aprendizagem Empreendedora?

A noção de que a aprendizagem e o ensino estão diretamente ligados na universidade é central no debate realizado até agora. No entanto, esta tese de doutorado se apresenta, principalmente, no campo da aprendizagem: *a aprendizagem empreendedora é uma forma de aprendizagem realizada pela inter-relação entre sistemas de atividade combinados que possibilitam a articulação do conhecimento científico e do conhecimento cotidiano para transformar a experiência dos estudantes empreendedores na universidade.* Além disso, é relevante clarificar alguns conceitos recorrentes no campo do empreendedorismo e a relação de cada um deles com esta pesquisa.

Conforme Ismail e Sawang (2020), existe na academia um debate sobre o uso dos termos “educação para o empreendedorismo” (*entrepreneurship education*), “educação empreendedora” (*entrepreneurial education*) e “educação empresarial ou corporativa”

(*enterprise education*). O *Quality Assurance Agency for Higher Education* (QAA, 2018) entende que os termos “educação empresarial ou corporativa” e “educação para o empreendedorismo” são conceitos distintos, mas que são abrangidos pelo conceito de “educação empreendedora”. Enquanto o primeiro, “educação empresarial”, se refere aos processos de geração de ideias e desenvolvimento de habilidades nos alunos estimulando o pensamento aberto e reflexivo acerca dos problemas que precisam ser solucionados em um sentido mais amplo, a “educação para o empreendedorismo” diz respeito ao desenvolvimento de empreendimentos por meio de competências empreendedores que visam preparar e encorajar os estudantes para o processo empreendedor (QAA, 2018).

A escolha por um ou outro conceito é relevante porque tem repercussões no modo como o ensino é concebido e orientado no sistema educacional em termos de objetivos e resultados pretendidos (Ismail & Sawang, 2020). Nos EUA e no Canadá, a ênfase é atribuída à educação para o empreendedorismo (Ismail & Sawang, 2020). *Amazon*, *Google* e *Microsoft* são exemplos de companhias reconhecidas pela contribuição econômica que reforçam a cultura e o ambiente para o empreendedorismo de startups na América do Norte (Morselli, 2019). Na Europa, a ênfase é atribuída ao desenvolvimento de indivíduos empreendedores à promoção de habilidades empreendedora com forte correspondência aos anseios da sociedade para a formação de profissionais comprometidos com a atividade empreendedora (Morselli, 2019). Na Europa, a atividade empreendedora está associada à questão da empregabilidade e à criação de novas empresas no sentido de elevar o acesso às oportunidades de emprego e à qualidade de vida da população (Morselli, 2019).

Fayolle et al. (2006), como citado por Ismail & Sawang (2020), entendem que os objetivos e os resultados de um programa de empreendedorismo se relacionam com o conceito adotado pela instituição de ensino superior. Metcalf et al. (2021) observaram que aceleradoras de startups universitárias podem ter objetivos relacionados à educação dos

estudantes ou ao lançamento de startups, assim, uma vez que o objetivo é definido, o programa deve estar comprometido em oferecer as condições de aprendizagem para os estudantes. Os autores mencionam que programas com foco na educação devem priorizar um corpo docente bem qualificado, enquanto um programa voltado para a criação de startups deve facilitar o acesso a recursos e ao corpo docente.

Os participantes da pesquisa desta tese são estudantes empreendedores na atividade de aprendizagem para a criação de startups, mas, também, são estudantes que participam da atividade de aprendizagem escolar. Nesses sistemas de atividade, eles devem ajustar suas experiências de aprendizagem de acordo com a organização de seus programas. Dessa forma, é viável entender o funcionamento dessas atividades a partir dos objetos que os indivíduos buscam alcançar.

A aprendizagem empreendedora é conduzida nas instituições sem assumir o título de educação corporativa ou educação para o empreendedorismo, assim, ela pode ser encontrada tanto nas tarefas relacionadas aos processos de desenvolvimento de habilidades e à criatividade nos indivíduos quanto nas tarefas relacionadas à criação de valor e à exploração de uma oportunidade empreendedora (QAA, 2018). Ademais, alguns professores podem se interessar por explorar essas diferentes compreensões da educação empreendedora, isto é, promovendo habilidades e o pensamento empreendedor nos alunos ou enfatizando a criação de empresas reais, ou abordando ambos ao mesmo tempo (QAA, 2018).

A aprendizagem empreendedora emergiu da relação entre os estudos no campo do empreendedorismo e os estudos da aprendizagem organizacional (Wang & Chugh, 2014). De maneira geral, ela tem sido caracterizada, principalmente, pelo uso frequente de duas correntes teóricas dominantes: a primeira se refere às teorias da aprendizagem experiencial que recorrem aos trabalhos de Kolb (1976, 1984, 1985 e 1999) e a segunda reúne os estudos

que se baseiam em um conjunto de teorias de aprendizagem organizacional (Wang & Chugh, 2014).

Para Morselli (2019), embora o emprego da teoria da aprendizagem experiencial tenha sido mais frequente, a aprendizagem expansiva é mais coerente com a educação empreendedora dada a sua correspondência com os processos sociais e criativos da aprendizagem por meio do trabalho colaborativo. Engeström (2016) observou que os sistemas de atividade passam por mudanças qualitativas ao longo do tempo. Quando as contradições de um sistema de atividade são acentuadas, as pessoas podem desenvolver uma visão colaborativa em direção à produção de uma nova forma de atividade, dando origem à atividade de aprendizagem expansiva (Engeström, 2001; 2016).

Morselli (2019) considera que a aprendizagem experiencial tem limitações para o estudo da aprendizagem empreendedora tendo em vista a sua ênfase nos processos individuais internos. A aprendizagem expansiva, por sua vez, enfatiza o trabalho coletivo e as interações entre os indivíduos e a forma como eles organizam suas ações para produzir algo novo (Sannino & Engeström, 2018; Morselli, 2019).

Wang e Chugh (2014) entendem que os processos de aprendizagem empreendedora estão relacionados à exploração de uma oportunidade empreendedora. Nessa perspectiva, o resultado da aprendizagem empreendedora pode ser percebido em novos padrões de comportamentos e de pensamentos que são transpostos para diferentes atividades empreendedoras.

O tema da aprendizagem empreendedora em contextos universitários que apoiam empresas e empreendedores nascentes é recente e o histórico de produções é pequeno. Wang e Chugh (2014) apresentam um panorama da aprendizagem empreendedora com referência a três tipos de contexto em que o tema tem sido abordado: (i) contexto do empreendedorismo de startups; (ii) empreendedorismo em empresas estabelecidas; e (iii) empreendedorismo

geral. Os autores analisaram 75 artigos sobre o tema e constataram que 21 deles se enquadravam no contexto do empreendedorismo de startups, abrangendo startups independentes, *spin-offs* universitárias e startups em incubadoras.

Arantes e Freitag (2022) mapearam a literatura sobre aprendizagem empreendedora e identificaram a predominância de estudos realizados no contexto europeu, com empreendedores de empresas tecnológicas e com a ênfase no nível individual de análise. Além disso, as autoras constataram que a maior parte dos trabalhos no campo da aprendizagem ainda mantém uma tradição positivista e procede da Europa Ocidental.

Esses diagnósticos evidenciam a necessidade de estudos relacionados à aprendizagem em contextos de empresas nascentes, como é o caso das startups fundadas em universidades, principalmente, no Brasil. A próxima seção apresenta algumas pesquisas que abordaram a aprendizagem no ambiente acadêmico, sendo que algumas delas têm ênfase na aprendizagem empreendedora dos estudantes e outras, mais abrangentes, se referem aos professores ou à equipe de administração das instituições.

2.4 A Pesquisa Sobre a Aprendizagem Empreendedora com Estudantes

Empreendedores

O crescimento do ensino do empreendedorismo nas universidades evidencia o papel relevante dessas instituições para promover oportunidades de aprendizagem para o empreendedorismo e, diante disso, há um esforço empreendido dentro e fora delas para elevar os níveis de aprendizagem dos estudantes.

Williams-Middleton et al. (2020) investigaram a influência da socialização na constituição e na integração do processo de aprendizagem em universidades da Espanha, da Suécia e do Reino Unido para o desenvolvimento de competências empreendedoras nos

estudantes. As autoras enfatizaram as experiências de aprendizagem dos estudantes em relação ao contexto universitário e evidenciaram o desenvolvimento da competência empreendedora por meio da socialização com atores-chave.

Longva (2021) estudou como as redes sociais ajudam os estudantes empreendedores a fundarem startups. O estudo concluiu que eles navegam nas redes internas durante estágios iniciais de suas startups e, conforme elas crescem, as redes sociais precisam ser expandidas. No entanto, ainda segundo a autora, elas podem ser configuradas de maneiras diferentes nos ecossistemas empreendedores que eles participam e resultar em diferentes níveis de barreiras que os estudantes empreendedores podem enfrentar.

Na Escandinávia, Nielsen e Gartner (2017) abordaram diferentes aspectos e forças de tensão relacionados às identidades estudantil e empreendedora na universidade. Eles concluíram que os estudantes vivenciavam a universidade como uma estrutura determinista e voltada para prepará-los para a busca de um emprego no mercado de trabalho. Esse ambiente de aprendizagem tradicional poderia levar os estudantes a se comprometerem com uma identidade que os afastavam do empreendedorismo. Por conseguinte, o potencial desses estudantes empreendedores era explorado parcialmente e o ciclo de vida das suas startups estava comprometido. Diante disso, os autores sinalizaram que os estudantes poderiam acabar se afastando da identidade estudantil e da identidade empreendedora.

A partir de uma revisão sistemática de literatura, Thomassen et al. (2020) estudaram como um determinado contexto de aprendizagem pode afetar o planejamento e a prática da educação empreendedora. Eles chamaram a atenção para a necessidade de as atividades de ensino serem projetadas pelos educadores de maneira planejada com o contexto em vez de apenas planejadas dentro do contexto.

Pocek et al. (2021) estudaram as experiências de aprendizagem social e situada dos empreendedores estudantis que participaram de atividades extracurriculares promovidas por

um programa de startup colaborativo realizado em três universidades de Copenhague, na Dinamarca. Nessa direção, o estudo de Preedy et al. (2020) abordou o valor das atividades empresariais extracurriculares percebido por estudantes de 24 universidades do Reino Unido. Para realizar o estudo, eles se basearam em três modelos de aprendizagem: experiencial, social e autodirigida. Como resultado, os autores constataram que a natureza social das atividades empresariais extracurriculares possibilitou o desenvolvimento do conhecimento por meio da interação dos estudantes com outros empreendedores. Entretanto, os autores notaram que as atividades empresariais extracurriculares também tinham limitações para incentivar o pensamento reflexivo nos estudantes à medida que se distanciavam, pelo menos em parte, da realidade prática do universo empreendedor fora da universidade.

Zozimo et al. (2022) problematizaram a suposição de que a aprendizagem empreendedora é incorporada exclusivamente no empreendedor. As autoras aplicaram uma teoria da prática social para compreender o valor do pensamento empreendedor nas abordagens informal, experiencial e aspiracional da aprendizagem em comunidades de cientistas de Gana e da Nigéria, na África Ocidental. Ao recorrer aos estudos baseados na prática a partir de Schatzki (1996; 2001), Reckwitz (2002) e Nicolini (2013), Zozimo et al. (2022) abordaram a influência do entorno social de forma relacional e de forma contextual na experiência de aprendizagem. As autoras destacaram o valor social da aprendizagem à medida que os cientistas puderam refletir sobre suas próprias trajetórias para identificar necessidades de mudanças.

O valor social da aprendizagem em direção à mudança transformacional também emergiu nos trabalhos de Morselli (2014, 2019) e Garraway et al. (2022). Os trabalhos desses autores apresentaram uma noção mais abrangente do empreendedorismo e do empreendedor com referência ao desenvolvimento de um tipo de pensamento aberto e inovador e de resolução de problemas por meio da colaboração. Para eles, essa forma de pensar tem uma

função relevante na vida profissional dentro e fora da universidade, não apenas no sentido comercial, mas, também, no enfrentamento dos problemas sociais.

O estudo de Garraway et al. (2022) se baseou no conceito de aprendizagem expansiva e no Laboratório de Mudança para ajudar uma comunidade acadêmica (professores e gestores) de uma universidade no enfrentamento das contradições que ocorrem no ambiente de trabalho em face ao desafio de transformar a instituição em uma universidade empreendedora. Morselli (2014) fez uso do Laboratório de Mudança e da Teoria da Atividade como ferramentas para ajudar os estudantes matriculados no sistema de formação *Vocational Education and Training* de instituições secundárias na Itália e na Austrália a enfrentarem o problema de acesso ao mercado de trabalho. Embora esse trabalho tenha se voltado à questão da empregabilidade, ele é particularmente importante para esta tese porque aborda dois sistemas de atividade, a atividade de aprendizagem escolar (*going-to-school*) e a atividade de trabalho, que juntas visam preparar o estudante para ocupar posições em outras atividades sociais.

Morselli (2014) argumentou que durante a experiência de trabalho os alunos transitaram da escola para o trabalho como membros que pertenciam a diferentes sistemas de atividade sociais e, conseqüentemente, experimentaram tensões nos componentes desses sistemas. Em outro trabalho mais recente, Morselli (2019) fez uso do Laboratório de Mudança para apoiar professores de um instituto técnico secundário na Itália a enfrentarem a redução do número de matrículas em um curso de agrimensura, causadas por fatores internos e externos, como a crise no setor de construção civil. Segundo o autor, na instituição, os conflitos se agravaram com as discordâncias dos professores em relação às atividades extracurriculares e à governança da escola. Esse diagnóstico foi o ponto de partida para o Laboratório de Mudança.

No estudo de Holt (2008), a teoria da atividade e a aprendizagem expansiva foram usadas para examinar como os empreendedores constroem e buscam oportunidades de negócios. Embora os empreendedores estivessem envolvidos em uma rede de sistemas de atividade em que relacionamentos e ferramentas podiam ser conhecidos, reconhecer a oportunidade e transformá-la em um tipo de negócio exigiu esforço contínuo de descobertas em meio a tensões e contradições. Embora esse estudo seja particularmente importante pelo uso da Teoria da Atividade, a coleta de dados não foi conduzida com estudantes empreendedores.

Abordagens mais recentes têm introduzido novos olhares sobre a aprendizagem empreendedora no Brasil. Vogt et al. (2022) utilizaram o conceito de conhecimento estético-sensível baseado na prática para explorar como a aprendizagem empreendedora ocorre ao longo da vida de fundadores de startups brasileiras, antes mesmo da ação empreendedora. Os autores notaram que ao longo da vida os empreendedores se engajam em diferentes práticas sociais que permitem desenvolver um conjunto de aprendizados fundamentais para o reconhecimento de uma oportunidade e a criação de uma startup.

Embora o trabalho não se relacione diretamente com a aprendizagem na universidade, Vogt et al. (2022) entendem que as narrativas dos empreendedores trazem relatos de práticas associadas a diferentes arranjos sociais, como a família, a educação, o trabalho e a prática empreendedora, que implicam em novas possibilidades para o ensino do empreendedorismo, sobretudo, novas possibilidades de abordagens mais holísticas na educação empreendedora.

Em síntese, esses estudos indicam que a pesquisa sobre a aprendizagem está avançando em novas bases, todavia, isso não ocorre da mesma maneira em todos os países. Nesse sentido, reafirma-se a relevância e a oportunidade que se apresentam para a continuidade desta pesquisa. Para isso, é preciso adentrar ainda mais no universo do

empreendedorismo estudantil. Na sequência, apresenta-se, então, uma breve visão sobre a educação empreendedora nas instituições de ensino no Brasil e no Canadá.

2.5 Panorama da Educação Empreendedora no Brasil e no Canadá

No campo do empreendedorismo, a educação empreendedora é concebida como um aspecto relevante para a preparação empreendedora, por conseguinte, para a iniciação de empreendimentos reais. Esse é um tema que está posicionado dentro e fora da escola. A sociedade brasileira tem discutido o empreendedorismo no contexto estudantil, apresentando sugestões de inserção de disciplinas e outras ações relacionadas ao tema na educação (Lima, Nassif, et al., 2014).

O estudo *Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey – Guesss*, conhecido no Brasil como “Estudo Mundial sobre Empreendedorismo junto aos Estudantes Universitários do Brasil”, teve como objetivo apoiar a melhoria da educação relacionada ao tema do empreendedorismo no ensino superior (Lima, Nassif et al., 2014). Em 2014, o relatório apresentou resultados a partir de questionários respondidos por 12.561 estudantes distribuídos em mais de 60 instituições de ensino superior do Brasil (Lima, Nassif et al., 2014). Entre outras questões, a pesquisa avaliou o ambiente para a aprendizagem em empreendedorismo nas instituições brasileiras a partir da perspectiva dos estudantes. Em síntese, 42,4% dos estudantes brasileiros avaliaram positivamente o clima para o empreendedorismo nas instituições e, a partir de uma escala de um a sete, a média brasileira de avaliação foi de 4,6, contra 4,0 da média internacional (Lima, Nassif, et al., 2014).

Lima, Hashimoto, et al. (2014) realizaram um estudo qualitativo utilizando entrevistas em profundidade com 22 professores responsáveis por atividades de formação na área do empreendedorismo em diferentes instituições de ensino brasileiras. A pesquisa também

contou com a participação de 60 estudantes. Eles concluíram que a educação empreendedora nas instituições brasileiras de ensino superior se apresentava restrita a disciplinas com foco no plano de negócio e pouco relacionadas com o mundo real vivido pelos empreendedores.

Ainda segundo os autores, a disciplina de empreendedorismo seguia um modelo ainda tradicional de aprendizagem baseado em aulas expositiva e conceitual que quase não influenciavam nas intenções dos estudantes para o empreendedorismo, embora houvesse a oferta de palestras com empreendedores mais experientes e visitas técnicas em algumas delas. Quando as respostas mencionavam às instituições de ensino como meio de aprendizagem e preparação para o empreendedorismo, elas destacavam o ambiente, os eventos e outros mecanismos da instituição (empresas juniores, incubadoras, entre outros) como fatores que influenciaram a intenção para o empreendedorismo (Lima, Hashimoto, et al., 2014).

Baseados no relato dos estudantes, Lima, Hashimoto, et al. (2014) notaram que o território acadêmico que se apresenta na educação empreendedora brasileira segue uma lógica tradicional que parece menos adequada para a aprendizagem empreendedora. Os autores observaram que as universidades tinham uma ênfase na formação de profissionais para o mercado de trabalho na condição de tomadores de empregos e, conseqüentemente, parte da evasão nos programas de empreendedorismo na academia poderia ser explicada pelas frustrações relacionadas às expectativas dos potenciais empreendedores.

No período de 2013 e 2014, o *Guesss* questionou os estudantes sobre o trabalho e o desempenho escolar e constatou que o trabalho ocupou grande parte do tempo disponível para estudo (Lima, Nassif, et al., 2014). Os resultados mostraram uma maior proporção de estudantes brasileiros com emprego (53,3%) em relação à amostra internacional (36,3%) (Lima, Nassif, et al., 2014). Enquanto no Brasil o estudante trabalha, em média, 33,7 horas, na amostra internacional os estudantes trabalham, em média, 25,7 horas (Lima, Nassif, et al., 2014). Em relação aos estudantes que se declararam empreendedores ativos (fundadores ou

sócios de algum empreendimento ativo), a média de horas trabalhadas é de 35,2 horas, “isso indica que suas atividades de negócio tomam parte considerável de sua semana, diferentemente do que acontece na amostra internacional, em que o negócio é uma atividade secundária, que toma de um a dois dias de trabalho – segundo a média das respostas internacionais” (Lima, Nassif, et al., 2014, pp. 38-39).

A partir da análise dos resultados do relatório global de empreendedorismo estudantil (Sieger et al., 2014; Sieger et al., 2016; Sieger et al., 2019; Sieger et al., 2021; Sieger et al., 2024) foi possível elaborar a Tabela 1, que demonstra as proporções de estudantes empreendedores nascentes e de empreendedores ativos, no Brasil e no Canadá, no período de 2014 a 2023.

Tabela 1

Estudantes Empreendedores Nascentes e Estudantes Empreendedores Ativos no Brasil e no Canadá, 2014 a 2023

Estudantes Empreendedores Nascentes (%)					
	2014	2016	2018	2021	2023
Brasil	15,0	30,1	-	25,6	21,8
Canadá	16,0	17,5	-	-	23,2
Geral	15,1	21,9	30,7	28,4	25,7
Estudantes Empreendedores Ativos (%)					
	2014	2016	2018	2021	2023
Brasil	6,0	8,6	-	12,3	10,1
Canadá	8,0	10,4	-	-	8,3
Geral	5,50	8,8	11,2	10,8	11,1

Fontes: Sieger et. al. (2014), Sieger et. al. (2016), Sieger et. al. (2019), Sieger et. al. (2021) e Sieger et. al. (2024)

A proporção de estudantes empreendedores nascentes no Brasil aumentou de 15%, em 2014, para 30,1%, em 2016. No entanto, entre os anos de 2021 e 2023, houve um declínio na taxa, passando de 25,6%, em 2021, para 21,8%, em 2023. No Canadá, não foi possível

localizar os dados em 2018 e em 2021, no entanto, nos estudos publicados em 2014, 2016 e 2023 verificou-se que a proporção de estudantes empreendedores nascentes cresceu progressivamente, passando de 16%, em 2014, para 23%, em 2023.

Em relação à proporção de estudantes empreendedores que já atuavam ativamente em seus negócios, 10,1% dos estudantes brasileiros se declaram nessa condição em 2023 e 8,3% se declaram como estudantes empreendedores ativos no Canadá. No período de 2021 a 2023, a proporção de estudantes empreendedores ativos no Brasil diminuiu de 12,3% para 10,1%.

É importante considerar que a amostra de participantes desses países se difere significativamente em todas as edições e que as universidades canadenses não participaram de todas elas. De qualquer forma, esses resultados mostram que uma grande parte dos estudantes está envolvida no empreendedorismo estudantil e trabalhando para iniciar ou consolidar os seus negócios. Esse contexto reitera a premência deste estudo para desvelar qualitativamente as nuances da aprendizagem empreendedora.

A análise do relatório global de empreendedorismo estudantil a partir de 2016 mostrou que a intenção empreendedora dos estudantes empreendedores brasileiros e canadenses aumenta após cinco anos da conclusão do curso (Sieger et. al., 2016; Sieger et. al., 2019; Sieger et. al., 2021; Sieger et. al., 2024). A Tabela 2 demonstra a intenção empreendedora dos estudantes brasileiros e canadenses, em proporção, entre 2016 e 2023.

Tabela 2

Intenção Empreendedora dos Estudantes Brasileiros e Canadenses, 2016 a 2023

Período	2016		2018		2021		2023	
	Brasil	Canadá	Brasil	Canadá	Brasil	Canadá	Brasil	Canadá
Logo após os estudos	9,8%	5,7%	12,0%	-	22,4%	-	14,7%	11,6%
5 anos após os estudos	37,4%	35,1%	38,2%	-	38,4%	-	26,2%	31,4%

Fontes: Sieger et. al. (2016), Sieger et. al. (2019), Sieger et. al. (2021) e Sieger et. al. (2024)

Devido às alterações na metodologia dos relatórios e à variação na amostra de participantes, não foi possível estabelecer comparações e obter dados do Canadá em determinados períodos. Alguns indicadores da pesquisa foram calculados para a amostra geral dos participantes, incluindo o Brasil, o Canadá e os demais países participantes. Dessa forma, observou-se que mais da metade dos estudantes nacionais e internacionais não havia frequentado algum curso relacionado ao empreendedorismo. A Tabela 3 apresenta a participação geral dos estudantes empreendedores em cursos de empreendedorismo dos países que participaram da pesquisa, entre 2014 e 2023. No ano de 2023, quase 59% dos estudantes respondentes da pesquisa nunca haviam frequentado algum curso de empreendedorismo.

Tabela 3

Participação em Cursos Relacionados ao Empreendedorismo (Todos os Países, incluindo o Brasil e o Canadá, Conforme a Participação na Pesquisa), 2014 a 2023

Frequência/ano	2014	2016	2018	2021	2023
Frequentando	7,3%	7,2%	7,1%	6,8%	6,3%
Frequentou pelo menos uma disciplina (requisito obrigatório do curso)	21,5%	22,4%	20,5%	18,6%	17,3%
Frequentou pelo menos uma disciplina como eletiva	19,4%	23,2%	24,4%	26,1%	22,7%
Não frequentou	62,4%	55,4%	51,9%	53,3%	58,8%

Fontes: Sieger et. al. (2014, 2016), Sieger et. al. (2019), Sieger et. al. (2021) e Sieger et. al. (2024)

Diante disso, é preciso refletir sobre a composição das atividades e disciplinas no ensino do empreendedorismo e os mecanismos que as universidades utilizam para promover a prática e a aprendizagem do empreendedorismo. Esses estudos reafirmam que existem desafios críticos para o direcionamento do empreendedorismo na universidade e indicam a necessidade desse tópico ser explorado por meio de novos repertórios conceituais e

metodológicos, incluindo tópicos de pesquisa que possam ir além da compreensão da aprendizagem formal.

Embora as abordagens do empreendedorismo como prática tenham sido exploradas com menos frequência em alguns temas da pesquisa em administração, como, por exemplo, no ensino, na aprendizagem e na disseminação de conhecimento para o empreendedorismo (Champenois et al., 2019), elas fornecem um caminho profícuo para a produção de conhecimentos e para a elaboração de práticas pedagógicas e políticas institucionais que possam tornar os espaços de aprendizagem cada vez melhores para o empreendedorismo estudantil.

Não existe uma teoria unificada da prática e isso pode ser explicado pelas diferenças no modo como os fenômenos são abordados por diferentes tradições de pesquisa (Nicolini et al., 2003; Miettinen et al., 2009). Em um esforço conjunto para conceituar a aprendizagem empreendedora sob uma perspectiva da prática, Thompsom e Illes (2020) argumentaram que aprender a empreender é “vir a ser capaz de se engajar com competência em certas formas de praticar que estão associadas ao empreendedorismo por meio do uso de conhecimentos práticos” (p. 583).

Assim, a aprendizagem envolve um processo de interação social e corporificação das ações dentro de um arranjo social com o uso de tecnologias e objetos (Champenois et al., 2019; Thompsom & Illes, 2020; Teague et al., 2021). Thompsom e Illes (2020) acreditam que como os empreendimentos são constituídos por práticas organizadas por meio de combinações materiais e não materiais, ou seja, ações, saberes e objetos, a associação entre diferentes práticas sociais dá origem a novas combinações em uma rede de práticas em funcionamento. Isso significa que o aprendido é internalizado pelos praticantes dentro de um nexo de práticas contínuas e não apenas em uma prática específica (Thompson et al.,

2020), logo, aprender a empreender é uma prática colaborativa e o conhecimento resulta do conjunto de elementos que constituem as práticas sociais (Thompson & Illes, 2020).

Dito de outra forma, à medida que os profissionais (ou seja, empreendedores, estudantes, organizadores, mentores) formulam, discutem e concordam com ideias e propostas, eles participam de arranjos ordenados de práticas e, ao fazê-lo, o aprendizado se enraíza e se expressa por meio desses vínculos. (Thompson & Illes, 2020, p. 588)

Essa noção é importante para o estudo da inter-relação entre atividades que combinam ações de aprendizagem nas rotinas escolares e no empreendedorismo. Os estudantes, além de se relacionarem com outras atividades, estão, eles próprios, engajados em sistemas de atividade diferentes, assumindo, concomitantemente, a posição de estudantes e de empreendedores.

Para Thompson e Illes (2020), na educação empreendedora é comum a ideia de que o empreendedorismo e a aprendizagem estão intimamente relacionados nas incubadoras ou nos cursos universitários. No entanto, os autores observam que os responsáveis por conduzir ações voltadas para o empreendedorismo nem sempre reconhecem a relação entre o conhecimento, a prática e o aprendizado. Frequentemente, constata-se uma visão dos educadores que assumem posições individualistas e promovem um efeito negativo no processo de aprendizagem, tendo em vista a dificuldade que eles enfrentam para compartilhar e promover a troca de experiências nos processos de aprendizagem (Thompson & Illes, 2020).

A próxima parte da tese aborda um grupo de teorias que formam os estudos baseados na prática e, dentro dessas tradições teóricas, aprofunda a discussão sobre a Teoria da Atividade Histórico-Cultural ao conceber a atividade como a unidade de análise de uma prática social.

3 Estudos Baseados na Prática: a Teoria da Atividade Histórico-Cultural como Referencial Teórico e Metodológico de Investigação

Os estudos baseados na prática se referem a um grupo de teorias que compartilham pressupostos ontológicos e que têm alguns pontos comuns que as conectam, embora apresentem tradições particulares (Teague et al., 2021). Nicolini et al. (2003) apresentam quatro tradições intelectuais para novas formas de pesquisa, nas quais a relação entre conhecer, praticar e aprender é abordada sob uma perspectiva baseada na prática: (i) a abordagem Interpretativo-Cultural; (ii) a Comunidade de Prática; (iii) a abordagem da Sociologia da Tradução, também conhecida como Teoria Ator-Rede; e (iv) a abordagem da Teoria da Atividade Histórico-Cultural.

A primeira delas, a abordagem Interpretativo-Cultural, compreende a cultura organizacional por meio dos artefatos culturais e dos significados que eles recebem em determinada cultura (Bispo, 2013). Seguindo uma abordagem interpretativa-cultural, autores, como Dvora Yanow e Antonio Strati, analisam a prática atrelada aos significados culturais que ela recebe (Nicolini et. al., 2003).

A segunda tradição, a Comunidade de Prática, tem o foco na aprendizagem social e nela, autores, como Wenger e Gomez, se concentram na comunidade de práticas, enquanto outros autores se baseiam nas pesquisas de Pierre Bourdieu (Nicolini et. al., 2003). A perspectiva da comunidade de prática enfatiza o conhecimento compartilhado por membros de uma comunidade com base nas experiências, no uso de artefatos e nas histórias compartilhadas (Nicolini et al., 2003).

Na terceira tradição, a abordagem da Sociologia da Tradução, também conhecida como Teoria Ator-Rede (Nicolini et al., 2003), os pesquisadores exploram a natureza material

e processual da prática realizada por meio de diferentes elementos, como, por exemplo, tecnologias, artefatos e símbolos (Nicolini et. al., 2003).

Por fim, a quarta tradição, a abordagem da Teoria da Atividade Histórico-Cultural, é caracterizada por trabalhos que discutem a natureza histórica, culturalmente mediada e expansiva da atividade (Nicolini et al., 2003). A Teoria da Atividade tem suas raízes no legado de Lev Vygotsky, Alexander Luria e Aleksei Leont'ev, na década de 1930 (Sannino & Engeström, 2018) e evoluiu ao longo de diferentes gerações, sendo a Escola de Helsinque a que reúne alguns dos principais autores.

Os pesquisadores da Teoria da Atividade entendem que as atividades são culturalmente situadas e mediadas pelo uso de instrumentos materiais e simbólicos. Elas são realizadas colaborativamente e motivadas por um objeto de trabalho compartilhado pelos participantes na própria atividade (Miettinen et al., 2009; Sannino & Engeström, 2018; Engeström & Sannino, 2020). A realização das atividades é possível por um conjunto de componentes que estão dispostos sistematicamente e que implicam em ações organizadas para a execução das tarefas de trabalho.

Em geral, pesquisadores dessas tradições contribuíram para o surgimento de um novo vocabulário que possibilita superar as abordagens que concebem o conhecimento e a aprendizagem como um resultado do pensamento de indivíduos isolados (Nicolini et al., 2003). Nos estudos do empreendedorismo como prática, as práticas são conhecidas, a partir dessas tradições, como padrões de comportamento ordenados que permitem o reconhecimento de uma prática comum (Thompson et al., 2020; Teague et al., 2021). Além disso, elas (i) ocorrem em diferentes tempos e espaços; (ii) são sociais; (iii) possuem natureza física e mental; (iv) culturais; (v) possuem natureza processual; e (vi) são mediadas (Teague et al., 2021). Thompson et al. (2020) acrescentam que as práticas são: (i) relacionais; (ii) compartilhada; e (iii) incorporadas. O foco principal das teorias da prática está na

compreensão da prática como unidade de análise (Champenois et al., 2019; Thompson et al., 2020; Teague et al., 2021).

As abordagens baseadas na prática insistem na natureza situada do conhecimento, na qual o conhecimento e seus sujeitos e objetos devem ser entendidos como produzidos em conjunto dentro de uma prática temporal e geográfica (Nicolini et. al., 2003), portanto, uma prática nunca é realizada isoladamente, mas dentro de um conjunto de práticas relacionadas (Thompson et al., 2020).

Apesar das semelhanças, as abordagens baseadas na prática apresentam diferenças que são relevantes para justificar a escolha teórica da Teoria da Atividade Histórico-Cultural nesta tese. Uma delas se refere à diferença entre os conceitos de atividade e de prática. Nicolini et al. (2003) constaram que os estudos que trabalham dentro da tradição da Teoria da Atividade concebem a prática como sendo realizada por um sistema de atividade. Isso significa que os autores que empregam a Teoria da Atividade têm como unidade de análise social o sistema de atividade (Engeström, 2001; Nicolini et al., 2003; Yamagata-Lynch, 2010).

A implicação dessa compreensão se desdobra na condução da pesquisa e nas formas de abordar a atividade social. Enquanto uma prática é reconhecida por padrões que se reproduzem de maneira situada, uma atividade acrescenta a necessidade de considerar a natureza histórica desses padrões inscritos em ações individuais que formam um sistema de atividade e que o coloca em movimento no mundo social que não é monocromático.

Um sistema de atividade enfrenta contradições ao longo do seu funcionamento que produzem efeitos substanciais na forma como uma atividade é realizada, portanto, possui elementos que não podem ser explicados apenas por um recorte observável e aparente em um momento específico. Suas contradições podem resultar em novos padrões de funcionamento da atividade em uma relação histórica. Isso significa que a ênfase na atividade busca acessar

aquilo que não é aparente e não pode ser facilmente compreendido nas rotinas e nos padrões visíveis.

Outra diferença se refere à natureza transformacional da atividade. Enquanto alguns estudiosos da prática enfatizam o poder da tradição, os autores que analisam sistemas de atividade se concentram na natureza transformacional da atividade coletiva (Nicolini et al., 2003). Nesse sentido, a Teoria da Atividade enfatiza que “a aprendizagem resulta sempre da expansão mútua do objeto de trabalho, do conjunto de domínios, das ferramentas e das relações” (Nicolini et al., 2003, p 24). Isso permite observar a transformação das atividades de aprendizagem historicamente e identificar elementos de contradição na sua estrutura de funcionamento.

Em um sistema de atividade, a realização da atividade é coletiva, mediada pelo uso de artefatos (Engeström, 2001). Os sujeitos se relacionam entre si e com a comunidade, dentro de uma mesma atividade ou entre diferentes atividades, criando uma rede de sistemas de atividade interdependentes (Virkkunen & Newnham, 2015). Em um sistema de atividades, os sujeitos realizam ações a partir das posições que eles ocupam na divisão do trabalho. Muitas vezes, suas perspectivas pessoais não são correspondidas com as expectativas compartilhadas em grupo, refletindo no tensionamento das relações existentes, todavia, as contradições que residem nessas experiências coletivas podem ser a fonte de mudança de um sistema de atividade (Engeström, 2001; Engeström & Sannino, 2011).

Para Nicolini et al. (2003), enquanto algumas abordagens baseadas na prática discutem as relações de poder, outras abordagens, como a Teoria da Atividade, exploram a mutualidade e o trabalho colaborativo por meio dos significados culturais compartilhados e do uso de vocabulários orientados para a mudança.

Diferente de outras tradições da prática, a Teoria da Atividade possui um aparato teórico e metodológico próprio. Os conceitos Vigotskyanos, os trabalhos de Leont’ev e a

estrutura modelada por Engeström (2016) fornecem conceitos teóricos, princípios e recursos metodológicos que têm sido amplamente utilizados por pesquisadores para a operacionalização da pesquisa nas organizações com foco na análise do sistema de atividade e na transformação das atividades. As metodologias Análise do Sistema de Atividades (Yamagata-Lynch, 2010) e Laboratório de Mudanças (Virkkunen & Newnham, 2015) fornecem um conjunto de ferramentas úteis para a pesquisa baseada na Teoria da Atividade.

Ontologicamente, a Teoria da Atividade foi influenciada pelos princípios gerais do materialismo histórico e da dialética e sua gênese está no trabalho de Vygotsky, considerado o condutor da chamada primeira geração (Sannino & Engeström, 2018). Os pressupostos dessa teoria permitem compreendê-la como uma das tradições dos estudos baseados na prática, mas, também, como lente própria que pode ajudar a transpassar a superfície aparente de um fenômeno social para abordá-lo de forma contextual e histórica. Essa é uma abordagem não dogmática (Sannino & Engeström, 2018) e a sua escolha como referencial teórico desta tese não tem a intenção de limitar o estudo do empreendedorismo como um fenômeno exclusivamente econômico ou como tópico de pesquisa a ser explorado somente pela natureza das relações do trabalho empregado *versus* empregador (empreendedor) na sociedade.

Alguns exemplos de pesquisas internacionais que utilizaram a Teoria da Atividade no campo do empreendedorismo incluem os trabalhos de Jones e Holt (2008) e Holt (2008), entre outros, que analisaram a atividade de empreendedores engajados na criação de novos empreendimentos comerciais, e o estudo de Audhoe et al. (2018), que utilizou a teoria da atividade para analisar ecossistema empreendedores, inovadores e sustentáveis.

A noção que se defende nesta tese entende o empreendedorismo como prática e como possibilidade de transformação quando as pessoas podem desenvolver habilidades para colocar suas ideias em ação (Morselli, 2014; Garraway et al., 2022). Essa compreensão não

desconsidera a natureza contraditória do empreendedorismo na sociedade quando, por exemplo, um indivíduo, sem possibilidade de escolha, é forçado a iniciar uma atividade econômica para garantir a sua sobrevivência quando o mercado de trabalho não oferece a ele oportunidades humanas de acesso ao emprego e à renda – empreendedorismo por necessidade (Morselli, 2014). Assim como Morselli (2014) sugere, o empreendedorismo é percebido nesta pesquisa como uma oportunidade para que os estudantes possam se desenvolver em habilidades e engajar em atividades produtivas importantes para a transformação da sociedade.

3.1 A Genealogia e os Princípios da Teoria da Atividade Histórico-Cultural

A Teoria da Atividade Histórico-Cultural foi iniciada por Lev Vygotsky no início da década de 1930 (Engeström, 2001) e evoluiu ao longo de três gerações de pesquisa (Sanino & Engeström, 2018). Vygotsky propôs estudar o desenvolvimento humano usando uma abordagem sociointeracionista, influenciada pelas contribuições de Karl Marx (Luria, 2018).

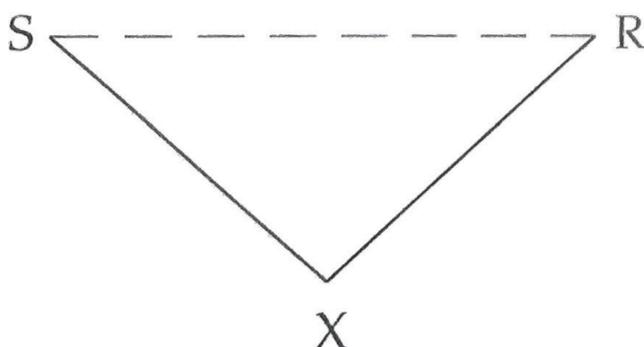
Ela se originou na Rússia, na primeira metade do século XIX, como uma teoria psicológica do desenvolvimento humano e da aprendizagem, tendo sido abordada principalmente por psicólogos e acadêmicos da educação; mais tarde, foi introduzida na teoria organizacional (Miettinen et al., 2009). Também é importante notar que os estudiosos precursores da Teoria da Atividade não tinham as atividades de trabalho como seu foco principal, mas, com o tempo, os países capitalistas ocidentais passaram a fazer uso dessa abordagem para estudar os fenômenos relacionados ao mundo do trabalho (Engeström & Sannino, 2020).

A primeira geração é conhecida pela introdução da ideia de mediação, representada em um modelo triangular que aborda a relação entre um estímulo (S) e uma resposta (R)

mediada por um artefato (X) (Engeström, 2001), conforme a Figura 1. Nessa representação, Vygotsky mostra que em vez do comportamento humano reagir diretamente a uma tarefa configurando uma relação simples de estímulo-resposta (S->R), o indivíduo internaliza um signo que funciona como um estímulo adicional e que produz uma relação intermediária entre a forma inicial do comportamento (Engeström, 2016).

Figura 1

Ato Complexo e Mediado



Fonte: Vigotsky (2007, p. 33)

Um exemplo disso está na rotina escolar que exige a presença do estudante na sala de aula em horários fixos e frequentes. Sabendo disso e dos efeitos que a ausência na sala de aula pode produzir, o estudante introduz em sua rotina sinais sonoros e avisos via celular que o ajudam a regular o comportamento em certa direção. A ação de sair de casa e ir para a escola é mediada pelo uso de signos e de um instrumento que funcionam como artefatos mediadores do comportamento.

Engeström e Sannino (2020) entendem que a unidade de análise da primeira geração permaneceu focada no nível individual até ser transposta pelos trabalhos de Leont'ev na segunda geração. O conceito de atividade se volta para a interação entre o sujeito e sua

comunidade quando, conjuntamente, eles se engajam em ações coletivas para alcançar um objeto compartilhado (Engeström, 2001).

Engeström (2001) observou que desde a obra fundamental de Vygotsky a abordagem histórico-cultural se voltava para a compreensão do desenvolvimento humano com ênfase nas funções psicológicas superiores, não abrangendo as diferenças culturais que desafiavam a internacionalização da teoria. É nesse contexto que a terceira geração tem a sua origem no sentido de elaborar ferramentas conceituais e metodológicas para compreender sob diferentes perspectivas o conjunto de atividades organizadas culturalmente em uma estrutura sistêmica de interação (Engeström, 2001).

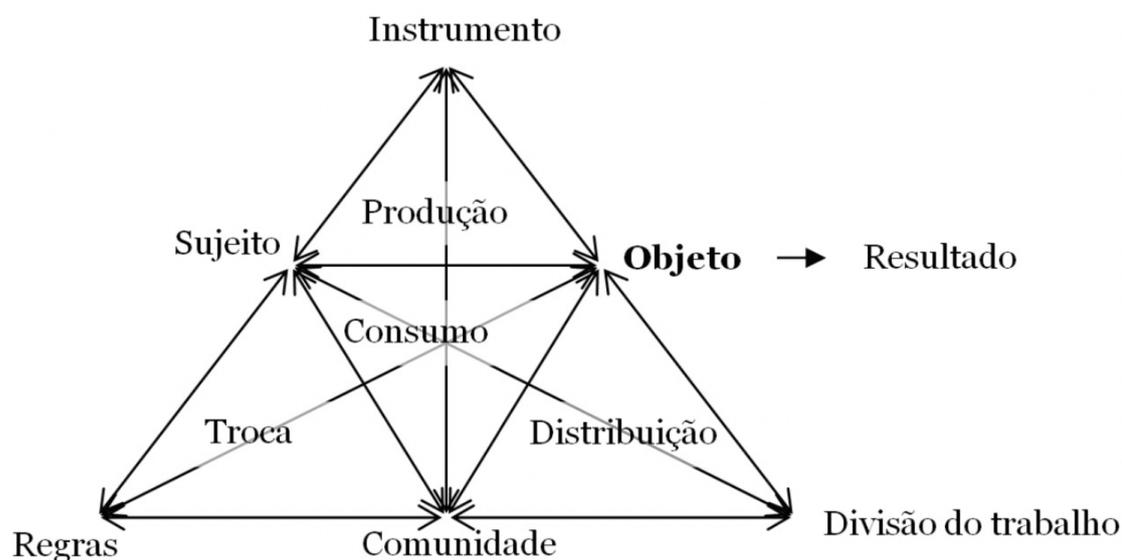
Desde 2009, pesquisadores da Teoria da Atividade se voltaram para a proposição de uma quarta geração no intuito de harmonizar os diferentes arranjos organizacionais e as partes interessadas para a “transformação radical e fatídica nos objetos da atividade humana” (Engeström & Sannino, 2020, p. 14). Para eles, problemas, como pobreza e mudança climática, exigem um esforço colaborativo e uma revisão das formas de organização social para desenvolver soluções sustentáveis e inovadoras.

A Teoria da Atividade busca compreender as interações que ocorrem entre os seres humanos quando, coletivamente, eles conduzem ações para a realização de um objeto com o uso de artefatos culturais (Sannino & Engeström, 2018), logo, a Teoria da Atividade se concentra na interação da atividade humana dentro de um ambiente social (Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999).

A estrutura genérica de um sistema de atividade foi modelada por Engeström (1987; 2016). Nela, ele inclui o sujeito, o objeto da atividade, os instrumentos e os signos, as regras e a divisão do trabalho, que viabilizam uma forma compartilhada de atividade e que afetam os seus resultados, conforme a Figura 2.

Figura 2

A Estrutura do Sistema de Atividade Humana



Fonte: Engeström (2016, p. 105)

O sujeito refere-se ao indivíduo ou ao subgrupo que tem a sua perspectiva tomada como plano de análise pelos pesquisadores, pois é ele que realiza um tipo de ação produtiva com o auxílio de artefatos a partir do seu ponto de vista e dos seus interesses (Sannino & Engeström, 2018; Engeström & Sannino, 2020). Em um sistema de atividade escolar, a posição do estudante pode ser tomada como perspectiva de análise, nesse caso, tem-se o estudante como sujeito de um sistema de atividade. Na análise do sistema de atividade, a perspectiva dos sujeitos é abordada como principal plano de análise, nesse caso, ao analisar os elementos que compõem o sistema de atividades, o pesquisador se concentra nas interações e nas formas como os sujeitos utilizam os instrumentos e realizam ações para transformar o objeto da atividade em resultados.

O objeto da atividade é algo que pode ser transformado pelos sujeitos do sistema de atividade (Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999) motivados para a ação. O objeto refere-se à matéria prima ou ao motivo para o qual a atividade é modelada (Sannino & Engeström,

2018), e pode ter uma natureza física ou conceitual (Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999). O objeto é construído para satisfazer uma necessidade humana (Foot, 2002). A necessidade é o ponto de partida do processo de formação do objeto, ou seja, os indivíduos realizam ações deliberadas com base em um estágio de necessidade, como, por exemplo, física, social e psicológica (Foot, 2002). Muitas vezes, essa fase é inconsciente (Engeström, 1999, citado por Foot, 2002), e os indivíduos podem apresentar necessidades diferentes (Foot, 2002) e/ou apresentar um grau maior ou menor de necessidade em relação ao mesmo objeto.

Tomando como exemplo a atividade de aprendizagem empreendedora, é possível considerar como objetos da atividade: a criação de um plano de negócio ou a realização de uma empresa real, uma vez que o objeto pode ser físico, abstrato ou conceitual. De modo ilustrativo, Jonassen e Rohrer-Murphy (1999) consideram a instalação de uma fábrica de *software* ou um programa de computador como objetos de uma atividade do trabalho, ou seja, enquanto o primeiro tem natureza física, o segundo se trata de um *software* ou produto de uma criação que ocorre por meio de uma linguagem de programação.

Virkkunen e Newnham (2015) consideram que o objeto não deve ser confundido com objetos no ambiente ou com objetivos. Para eles, uma entidade se torna um objeto da atividade humana porque os sujeitos acreditam que ela pode satisfazer uma necessidade, então, na condição de objeto da atividade, essa entidade recebe um significado que motiva o sujeito em direção à satisfação da necessidade.

Sannino e Engeström (2018) assinalam que o objeto tem uma natureza interpretativa que envolve a imaginação e a construção de sentido, contudo, é preciso fazer uma distinção entre o objeto coletivo do sistema de atividade e o objeto específico que aparece de modo particular para um membro da atividade engajado em uma determinada ação. Para os autores, o primeiro, o objeto compartilhado ou generalizado, recebe um significado social, ou seja, ele é compartilhado entre os sujeitos de um sistema de atividade e orienta uma atividade

socialmente organizada, e o outro, o objeto específico, está ligado ao sentido pessoal que o sujeito atribui ao objeto. Essa distinção é importante para a identificação de contradições e padrões de ação que perturbam o funcionamento de um sistema de atividade.

A comunidade compreende os indivíduos e os subgrupos que mantêm algum nível de interação com os sujeitos e compartilham o objeto da atividade (Sannino & Engeström, 2018). Um sistema de atividade tem regras que descrevem o seu funcionamento, suas crenças e a forma de suportar as diversas ações ou modos de fazer (Sannino & Engeström, 2018). Jonassen e Rohrer-Murphy (1999) consideram que, uma vez que os sistemas de atividade estão conectados e os sujeitos podem fazer parte de várias comunidades, as regras são passíveis de negociação para atender às expectativas socialmente mediadas de diferentes grupos. Na medida em que as posições assumidas em um ou mais sistema de atividade mudam, podem surgir conflitos que, por sua vez, demandam por atividades para lidar com as situações contraditórias (Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999).

Na estrutura genérica do sistema de atividade, a divisão do trabalho diz respeito à distribuição horizontal de tarefas e à divisão vertical de poder e status na estrutura do sistema de atividade (Sannino & Engeström, 2018; Engeström & Sannino, 2020). A divisão de trabalho entre sistemas de atividade se baseia nas diferentes tarefas e cria diferentes posições para os sujeitos. Na estrutura do sistema de atividade o trabalho está organizado em duas formas sociais básicas, uma entre os sistemas de atividade e a outra no interior de cada sistema (Sannino & Engeström, 2018). Por conseguinte, a divisão de tarefas e a divisão de poder e *status* também podem ser concebidas entre e dentro dos sistemas de atividade.

Por fim, as regras referem-se aos instrumentos normativos e regulatórios que delimitam o modo de funcionamento das ações dentro do sistema de atividade (Sannino & Engeström, 2018). Esses instrumentos podem ser regulamentos, normas, convenções e acordos explícitos ou implícitos que estabelecem limites para a realização das tarefas

(Sannino & Engeström, 2018; Engeström & Sannino, 2020). Na atividade de aprendizagem escolar, os rituais de avaliação, o controle de frequência nas aulas e as obrigações estudantis, que muitas vezes são definidas em regulamentos discentes, são regras que restringem as ações dentro desse sistema.

Na estrutura do sistema de atividade, o sujeito e a comunidade retratam a multivoz e a natureza coletiva de um sistema de atividade que é mediado por artefatos e orientado a objetos. Um sistema de atividade é mais do que um conjunto de componentes (Sannino e Engeström, 2018) e a sua compreensão em um determinado momento é enriquecida pelo resgate da sua forma histórica de funcionamento. O movimento que se forma pela articulação dos componentes presentes na estrutura modelada por Engeström (2016) reflete a natureza viva de um sistema de atividade que está alicerçado nos princípios que são discutidos na sequência.

3.2 Princípios Gerais da Teoria da Atividade Histórico-Cultural

A Teoria da Atividade está alicerçada sobre os princípios gerais do materialismo histórico, além disso, é uma abordagem aberta às diferenças culturais e contribui para produção de conhecimento em diferentes campos de investigação (Sannino & Engeström, 2018). Os estudos dirigidos por Vigotsky se basearam em três aspectos fundamentais que configuraram uma nova forma de estudar a psicologia: o instrumental, o cultural e o histórico (Luria, 2018). Mesmo com a expansão da Teoria da Atividade em outros países, esses aspectos permaneceram centrais para o estudo sobre como os indivíduos organizam e desenvolvem o pensamento e suas atividades. O “cultural”, o “histórico” e o “instrumental” estão completamente entrelaçados no processo de desenvolvimento da sociedade.

Conforme Luria (2018), o aspecto instrumental elaborado por Vigotsky se refere à mediação das funções psicológicas do ser humano. A mediação por instrumentos não se restringe à ação de um indivíduo como resposta a um estímulo que ele recebe. Luria (2018) considera que o indivíduo interage com os estímulos podendo produzi-los ou alterá-los com o auxílio de instrumentos.

O surgimento dos instrumentos pode ser observado ao longo da história social dos indivíduos, uma vez que foram inventados por eles para dominar o ambiente e o seu próprio comportamento (Luria 2018). Dessa forma, a concepção de um instrumento está ligada com um outro aspecto fundamental da Teoria da Atividade, o histórico.

Luria (2018) considera que o histórico está ligado com a instrumentalidade como parte da cultura humana, pois desde o início da vida dos indivíduos, os instrumentos aparecem como forma de ajudá-los a conduzir as tarefas organizadas pela sociedade. O processo de mediação pelo uso de instrumentos configura uma relação na qual os indivíduos buscam realizar seus objetivos transformando e se apropriando do ambiente por meio do aspecto cultural (Luria, 2018).

Cole (1996) entende a cultura como um sistema de artefatos e de pensamento e, também, como um processo de mediação de comportamento por meio de artefatos. Para o autor, as abordagens que concebem a cultura como externa ao indivíduo e produto da atividade humana ou como um conjunto de conhecimento e de crenças encontradas na mente dos indivíduos, são insuficientes para explicar os processos de mediação pela cultura.

Na perspectiva da Teoria da Atividade, a cultura está posicionada no “meio” da atividade e se refere tanto à forma como os indivíduos produzem e internalizam os artefatos culturais como pelo modo como eles realizam suas atividades mediadas por esses artefatos (Cole, 1996). Para o autor, a cultura é uma fonte de ferramenta para a ação que requer o

envolvimento dos indivíduos para interpretar os instrumentos e implementá-los conforme as circunstâncias sociais que eles participam.

Em sua forma atual, a Teoria da Atividade pode ser resumida em cinco princípios: (i) o sistema de atividade coletivo, mediado por artefatos e orientado a objetos; (ii) a multivoz dos sistemas de atividade; (iii) a historicidade; (iv) as contradições como fontes de mudança; e (v) a atividade expansiva (Engeström, 2001). Na sequência, aprofunda-se cada um deles.

3.2.1 O Sistema de Atividade Coletivo, Mediado por Artefatos e Orientado a Objetos

O primeiro princípio da Teoria da Atividade estabelece que um sistema de atividade coletivo é mediado por artefatos e orientado a objetos (Engeström, 2001). A ideia de mediação cultural da ação humana foi criada por Vygotsky e baseada no conceito de atividade de Marx (Querol et al., 2014). Dentro de um sistema de atividade, os sujeitos fazem uso de instrumentos e signos que auxiliam na realização das ações e orientam o seu comportamento nos níveis individual e coletivo.

De acordo com Vygotsky (1978), as diferenças entre os conceitos de instrumento e de signo se devem à maneira como eles orientam o comportamento humano. Enquanto o instrumento influencia na ação humana direta sobre o objeto e é utilizado para controle externo da atividade, o signo tem uma orientação interna e simbólica que não modifica o objeto da operação psicológica e é dirigido para o controle do próprio indivíduo (Vygotsky, 1978). Como parte do desenvolvimento da espécie humana, os instrumentos e os signos estão relacionados às necessidades que se apresentam em cada contexto.

O objeto buscado pelos sujeitos é responsável pelo sentido que uma atividade recebe (Virkkunen & Newnham, 2015). Mas, embora o objeto seja compartilhado, ele pode ter um sentido pessoal para os indivíduos de maneira distinta, conseqüentemente, a atividade pode

ser caracterizada pela ambiguidade (Virkkunen & Newnham, 2015). Por exemplo, o indivíduo pode participar da atividade mobilizado pelo interesse em obter algo que considera valioso, como uma carreira profissional ou uma recompensa financeira (Virkkunen & Newnham, 2015).

3.2.2 Multivoz dos Sistemas de Atividade

Um sistema de atividade é formado por um grupo de sujeitos que possuem múltiplos pontos de vista e interesses e que se organizam pela divisão de trabalho e se relacionam com uma comunidade para atender uma determinada necessidade. Em um mundo organizado por sistemas de atividade, as pessoas interagem e expõem posições e interesses, muitas vezes, baseadas em suas histórias pessoais (Engeström, 2001). Juntos, os múltiplos pontos de vista fazem surgir a multivoz do sistema de atividade que é potencializada na inter-relação de diferentes sistemas de atividade que forma uma rede conectada.

Foot (2002) argumenta que a construção do objeto envolve uma interação dialógica que reúne as experiências pessoais, os sujeitos e a relação que eles estabelecem com outros participantes do sistema de atividade. Para Engeström (2001), além dos sujeitos que acumulam histórias pessoais, o próprio sistema de atividade é caracterizado pelos significados que estão incrustados nos seus elementos. A multivoz dos sistemas de atividade reúne diferentes visões de mundo que acumulam histórias e contradições e impulsionam a mudança por meio de ações de interpretação e de interação (Engeström, 2001).

3.2.3 Historicidade

A historicidade concebe os sistemas de atividade como um fenômeno que se transforma ao longo do tempo, ou seja, os sistemas de atividade são desenvolvidos historicamente (Engeström, 2001). Isso implica que a compreensão de um sistema de atividade ocorre em relação a sua própria história (Engeström, 2001). É pela historicidade que se chega à compreensão das formas como a sociedade organiza o conhecimento disponível, como os signos e os instrumentos são utilizados e transformados ao longo da história pelas necessidades da espécie humana e como os sistemas de atividade são transformados. Para Engeström (2001, p. 136), “a própria história precisa ser estudada como história local da atividade e seus objetos”.

Assim como Vygotsky analisa as funções do desenvolvimento humano em relação à história da espécie humana, Engeström (2001) analisa o sistema de atividades concernente a sua própria história. Engeström e Sannino (2020) argumentam que uma atividade é composta de camadas históricas incorporadas nas ações cotidianas dos indivíduos e nos componentes de um sistema de atividade. Ao considerar a historicidade dos sistemas de atividade, pode-se moldar intencionalmente seu futuro.

3.2.4 Contradições como Fontes de Mudança

A representação elaborada por Engeström (2016) mostra a estrutura do sistema de atividade dividida em subtriângulos que indicam quatro aspectos relevantes das atividades sociais: a produção, a distribuição, o consumo e a troca. Engeström (2016) explica a relação desses aspectos utilizando o exemplo da atividade de um grupo de caçadores, abordada por Leakey e Lewin. No exemplo, Engeström (2016) entende que os caçadores se reúnem durante

uma parte do dia para caçar o alimento, o trabalho é dividido em ações e operações, os membros do grupo são encarregados pelas ações e os alimentos obtidos na caça são distribuídos aos membros do grupo para serem consumidos.

Engeström (2016) observa que o consumo não é apenas o consumo do alimento, mas também o consumo de uma parte do trabalho e da vida desses caçadores depositados nessa atividade. O caso exemplifica a relação entre produção, distribuição e consumo na atividade de trabalho. Esses caçadores utilizaram apenas parte do tempo de suas vidas para caçar os alimentos, dessa forma, restou um tempo livre para ser utilizado de outras formas pelos caçadores (Engeström, 2016). Esse tempo excedente poderá ser trocado pelos membros do grupo nas suas interações sociais mais amplas (Engeström, 2016). A troca representa outro aspecto relevante das atividades sociais.

Esses aspectos são elementares para a compreensão de um princípio fundamental da Teoria da Atividade que surge da divisão do trabalho produtivo: a contradição. A contradição é um conceito filosófico baseado na dialética marxista e observado por meio de manifestações discursivas, como dilemas e conflitos, que refletem direções opostas (Engeström & Sannino, 2011). Ao contrário da ideia formal, que concebe a contradição em relação à não contradição, o princípio da contradição dialética é compreendido dentro de uma estrutura que passa por transformações históricas e enfrenta forças sociais opostas (Engeström & Sannino, 2011).

A contradição surge devido à natureza dual da atividade humana em que as ações individuais entram em conflito com o sistema de atividade (Engeström, 2016). Por um lado, a atividade existe como produção social total, por outro, ela também existe como uma produção específica (Engeström, 2016). Para Engeström (2016), no capitalismo, “a contradição adquire a forma geral de mercadoria” (p. 111), um objeto cujo valor é definido tanto pelo seu uso, quanto pelo seu valor de troca, dentro dessa formação socioeconômica

(Engeström, 2016). Assim, “no capitalismo, todas as coisas, as atividades e as relações se tornam saturadas pela natureza dual da mercadoria – elas se tornam mercadorizadas”

(Engeström, 2016, p.112).

Engeström (2001), Engeström e Sannino (2011), Engeström (2016) e Sannino e Engeström (2018) estabelecem quatro níveis básicos de contradição e o primeiro deles se refere a essa natureza dupla do valor de uso e do valor de troca dos componentes de um sistema de atividade. O segundo ocorre entre os componentes da atividade, como, por exemplo, quando o uso prático de um instrumento entra em conflito com a sua regra de uso (Engeström, 2001). O terceiro aparece quando o objeto de uma atividade central ou dominante entra em conflito com o objeto de outra atividade considerada mais avançada (Engeström, 2016). Por fim, um quarto nível de contradição pode ser encontrado quando surgem conflitos na interação entre uma atividade central e suas atividades vizinhas (Engeström, 2016).

A contradição é abordada como um princípio fundamental da aprendizagem expansiva. Engeström (2001) e Engeström e Sannino (2010) entendem que as contradições acumulam tensões estruturais dentro e entre os sistemas de atividade ao longo do tempo. Para os autores, essas contradições geram distúrbios e conflitos, mas, também, possibilidades qualitativamente novas de transformar a atividade.

3.2.5 Atividade Expansiva

O princípio da contradição é a mola propulsora para o quinto princípio da Teoria da Atividade: a possibilidade de transformações expansivas nos sistemas de atividade.

Engeström (2001), Engeström e Sannino (2010) e Engeström e Sannino (2020) mostram que os sistemas de atividade passam por ciclos de transformações qualitativas e, à medida que as

contradições de um sistema de atividade ocorrem, alguns participantes passam a problematizar os elementos do sistema de atividade, como, por exemplo, as regras, a divisão do trabalho e a efetividade dos seus instrumentos, assumindo uma postura que pode entrar em conflito com os padrões estabelecidos.

Desse movimento de contradição, Engeström (2001) argumenta que pode surgir uma visão colaborativa capaz de promover algum nível deliberado de mudança em que o objeto e o motivo da atividade são repactuados para enfrentar as tensões e produzir atividades qualitativamente novas.

Engeström (2001) acredita que o processo de transformação que os sujeitos passam em suas vidas, inclusive no mundo do trabalho, exige novas formas de atividade que ainda não existem. Esses sujeitos devem, então, aprendê-las e criá-las (Engeström, 2001) e compreender as dinâmicas internas dos sistemas de atividade relacionadas com outras atividades sociais em direção à aprendizagem.

Para Virkkunen e Newnham (2015), as atividades humanas resultam do aprendizado organizado pelo aspecto cultural e pelas mudanças que ocorrem ao longo do tempo na sua forma de funcionamento. Essa compreensão é relevante no contexto em que se busca compreender a atividade e a sua natureza transformacional dentro de uma rede de sistemas de atividade.

3.3 Rede de Sistemas de Atividade

Estudiosos da prática no campo do empreendedorismo concebem a prática do empreendedorismo ocorrendo dentro de um conjunto de práticas sociais inter-relacionadas, isto é, em associação com outras práticas, e o resultado de uma prática pode ser o ponto de partida para outra (Thompson et al., 2020).

Seguindo os passos desses autores, estudar as práticas e suas associações pode ajudar a entender os diferentes efeitos da atividade do empreendedorismo dentro de uma rede de sistemas de atividade relacionada com questões de ordens políticas, ambientais, econômicas e sociais. A implicação disso é evidente para a teorização sobre novas formas de aprender, conhecer e praticar no campo do empreendedorismo como prática, ademais, fornece um novo plano de discussão sobre a inter-relação da atividade de aprendizagem escolar e da empreendedora na universidade. Essas práticas adquirem significado quando compreendidas como situadas no contexto e como construções coletivas realizadas por múltiplas pessoas (Champenois et al., 2019).

Seguindo uma tradição da prática baseada na Teoria da Atividade, “um sistema de atividade é sempre um núcleo em uma rede de sistemas de atividade funcionalmente interdependentes, conectados por meio de combinações necessidade-objeto específicas” (Virkkunen & Newnham, 2015, p. 90). Essas atividades podem ser identificadas como atividades centrais e atividades vizinhas, sendo a primeira delas uma forma mais avançada da atividade (Engeström, 2016).

Virkkunen e Newnham (2015) notam que dentro de um sistema de atividade existem atividades concomitantes que produzem materiais para o funcionamento de uma atividade principal. Os autores entendem que no sistema escolar é possível identificar a atividade de ensino, como central para a produção de sujeitos escolarizados, as atividades de administração escolar, encarregadas de produzir as regras para a escola, e as várias atividades de pesquisa pedagógica, como as atividades produtoras de instrumentos.

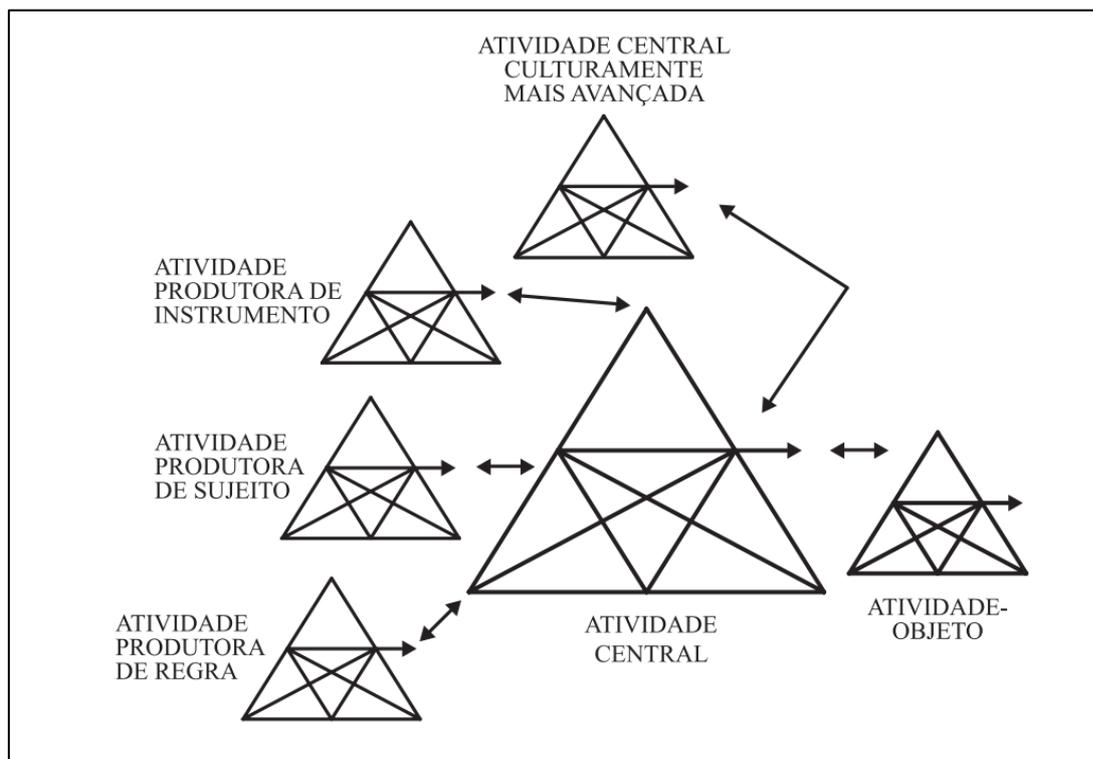
Assim, as ferramentas utilizadas pelos estudantes na atividade de aprendizagem, muitas vezes, são concebidas na atividade realizada pelos docentes, ou seja, os professores podem produzir instrumentos e regras que são internalizados pelos estudantes na atividade de estudo (Virkkunen & Newnham, 2015). Enquanto uma atividade pode ser considerada central

em uma perspectiva de análise, as demais atividades são consideradas como atividades vizinhas que fornecem elementos para a sua realização.

Além disso, em uma rede de sistemas de atividade, existem exemplos de atividades em que uma delas pode ser caracterizada como uma forma mais avançada e pode funcionar como modelo para outra atividade (Virkkunen & Newnham, 2015). Em um grupo cultural, a atividade escolar pode ser realizada de maneira diferente pelas instituições de ensino que estão integradas em um mesmo espaço geográfico e o funcionamento de uma delas pode ser considerado referência para o desenvolvimento de outra. A Figura 3 representa um sistema de atividade como núcleo em uma rede de sistema funcionalmente interdependente de atividade.

Figura 3

Sistema de Atividade como Núcleo de uma Rede de Sistemas de Atividade

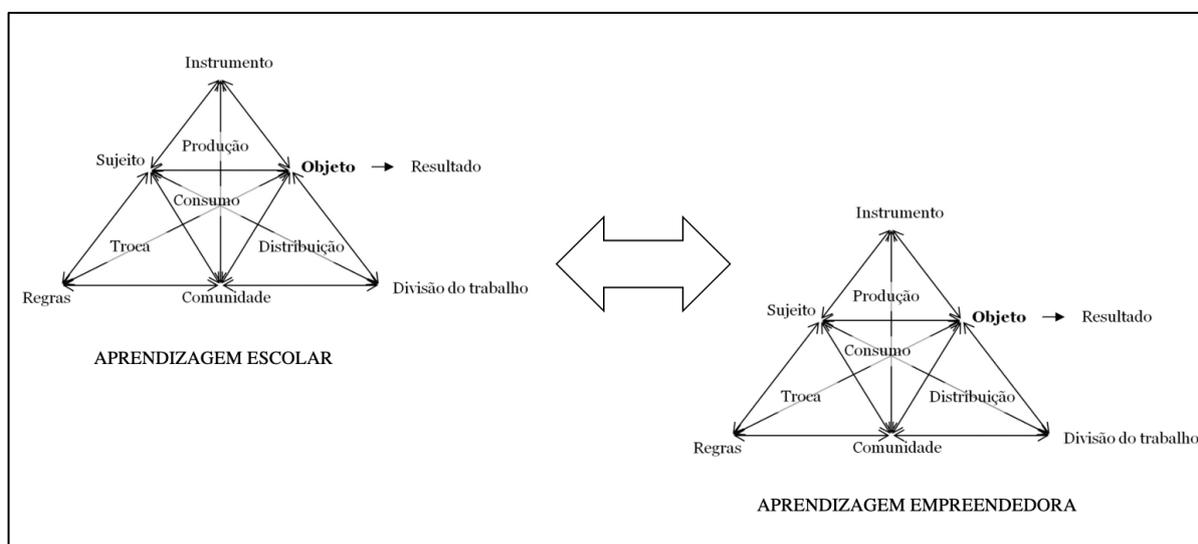


Fonte: Virkkunen e Newnham (2015, p. 91)

Adicionalmente, entende-se que diferentes sistemas de atividade centrais podem existir dentro de um mesmo espaço de aprendizagem, quando, por exemplo, a escola decide abrigar em seu currículo outro tipo de atividade. A aprendizagem escolar e a aprendizagem empreendedora no ambiente escolar representadas na Figura 4 ilustram esse entendimento. Da mesma forma que uma atividade pode produzir resultados que são usados ou que afetam as atividades da outra, sistemas de atividade centrais dentro de uma rede de atividades podem produzir resultados que os afetam mutuamente. Dessa reflexão decorre a afirmação que a aprendizagem empreendedora é realizada pela inter-relação entre sistemas de atividade.

Figura 4

Sistemas de Atividade: Aprendizagem Escolar e Aprendizagem Empreendedora



Fonte: Elaborado pelo autor (2025) adaptado de Engeström (2016)

Ainda tomando como exemplo a atividade educacional, Virkkunen e Newnham (2015) observam que algumas formas de atividade possuem o objeto compartilhado e, portanto, são construídas e conduzidas em colaboração. Nesse caso, a criação de conhecimento pode ser um objeto parcialmente compartilhado da atividade educacional dos professores e da atividade dos estudantes (Virkkunen & Newnham, 2015).

Essa compreensão possibilita reafirmar a tese defendida nesta pesquisa, ou seja, que *a aprendizagem empreendedora é uma forma de aprendizagem realizada pela inter-relação entre sistemas de atividade combinados que possibilitam a articulação do conhecimento científico e do conhecimento cotidiano para transformar a experiência dos estudantes empreendedores na universidade.*

Diante disso, esforça-se nesta tese para avançar no campo da aprendizagem empreendedora, uma vez que, mesmo com o desenvolvimento da área, o foco no conteúdo de ensino e no empreendedorismo em geral prestou pouca atenção na experiência de aprendizagem de empreendedores nascentes, sobretudo, os que estão inseridos no contexto de aprendizagem estudantil, como universidades.

A noção de que a aprendizagem e o ensino estão diretamente ligados no espaço de aprendizagem escolar é central para a discussão proposta nesta tese. No entanto, a literatura no campo da educação para o empreendedorismo enfatizou o nível individual de análise e o estudo da aprendizagem empreendedora se baseou, principalmente, em uma tradição positivista, refletindo na necessidade de recursos metodológicos que possam abranger a diversidade do contexto social em que essas atividades são realizadas. Portanto, é preciso de novos repertórios teóricos e metodológicos para transpor noções dominantes do conhecimento.

4 Percorso Metodológico da Pesquisa: a Análise do Sistema de Atividade como Método de Investigação

Segundo Nicolini et al. (2003), é preciso desenvolver novos vocabulários e conceitos que permitam abordar o conhecimento como resultado da experiência humana em todas as suas formas de realização. Champenois et al. (2019), Thompson et al. (2020) e Teague et al.

(2021), entre outros autores, reafirmam o potencial dos estudos baseados na prática para explicar a diversidade de fenômenos empreendedores de novas maneiras e contribuir com o avanço das pesquisas no campo do empreendedorismo.

Para Nicolini et al. (2003), é preciso transpor as noções recorrentes na pesquisa que abordam o conhecimento como produto do pensamento de indivíduos desconectados dos processos sociais e armazenado em um dispositivo mental ou material. Nessa direção, o referencial metodológico desta tese está alicerçado na Análise do Sistema de Atividade (Yamagata-Lynch, 2010) como método de investigação. A Análise do Sistema de Atividade é um método que surgiu da Teoria da Atividade Histórico-Cultural e que suporta uma abordagem sistemática e sistêmica representada em diagramas triangulares para entender a produção de atividades e as interações sociais (Yamagata-Lynch, 2010).

A Análise do Sistema de Atividade pode ser apoiada em um conjunto de técnicas e recursos metodológicos para a coleta de dados (Yamagata-Lynch, 2010), como entrevistas, pesquisa documental e prática de intervenção. Sendo assim, as seções seguintes apresentam a Análise do Sistema de Atividade como método de investigação desta pesquisa e outras informações relevantes sobre a metodologia e os procedimentos metodológicos.

4.1 Análise do Sistema de Atividade como Método de Investigação

As partes anteriores desta tese abordaram a Teoria da Atividade e os elementos que compreendem um sistema de atividade. A estrutura modelada por Engeström (2016), já apresentada anteriormente, é a base para a Análise do Sistema de Atividade. O sujeito, o objeto, os instrumentos, as regras, a comunidade, a divisão do trabalho, o resultado e as tensões que surgem das contradições sistêmicas são ideias centrais para a análise empírica de uma atividade enquanto unidade de análise. Além do conhecimento a respeito desses

componentes, a Análise do Sistema de Atividade requer que os pesquisadores tenham domínio sobre três aspectos indispensáveis da Teoria da Atividade (Yamagata-Lynch, 2010).

O primeiro aspecto se refere ao conceito de ação mediada e ao seu uso para descrever a atividade humana em interação com meio ambiente (Yamagata-Lynch, 2010), pois, é por meio das atividades que o indivíduo opera sobre o material cultural para transformar o contexto social e para, a partir dessa relação com o meio social, se constituir como sujeito (Zanella, 2004). O segundo aspecto destaca a importância do pesquisador “identificar as atividades orientadas aos objetos e às ações direcionadas aos objetivos dentro da perspectiva da teoria da atividade” (Yamagata-Lynch, 2010, p. 26). Por fim, no terceiro aspecto, Yamagata-Lynch (2010) argumenta que o pesquisador precisa identificar a unidade de análise nos dados coletados.

A unidade de análise é a própria atividade humana (Miettinen et al., 2009; Engeström, 2016) que é realizada em uma rede de sistemas de atividade. Após a identificação da unidade de análise, os pesquisadores podem elaborar outros sistemas de atividade para identificar a relação entre as atividades e as implicações sistêmicas (Yamagata-Lynch, 2010). Isso é realizado em um movimento que amplia e diminui o sistema de atividade como um objeto diante de uma lente focal, dessa forma, os pesquisadores podem examinar elementos díspares e estabelecer prioridades de análise (Yamagata-Lynch, 2010).

Para conduzir esta pesquisa de tese, duas atividades foram elencadas como centrais: a atividade de aprendizagem empreendedora e a atividade de aprendizagem escolar. Tendo em vista que essas atividades estão inseridas em uma rede de sistemas de atividade na universidade e considerando os estudos anteriores realizados pelo autor desta tese, foram incluídas como atividades vizinhas: a Atividade Docente, a Atividade de Gestão voltada para os programas de empreendedorismo e a Atividade de Acompanhamento Psicopedagógico e

Assistência Estudantil. As atividades vizinhas interagem e se relacionam com o objeto da atividade principal (Engeström, 2016).

Por meio da atividade docente, os professores conduzem ações planejadas na universidade que são fundamentais para a aprendizagem. Na atividade de gestão, os gestores (coordenadores ou técnicos) são responsáveis por realizarem ações e coordenarem mecanismos, como, por exemplo, as incubadoras de empresas e o centro de empreendedorismo, para apoiarem os estudantes empreendedores em suas atividades. Por fim, por meio da atividade de acompanhamento psicopedagógico e assistência estudantil, os profissionais pedagogos, assistentes sociais, técnicos em educação e psicólogos dirigem ações de acolhimento e de apoio estudantil que podem elevar as experiências de aprendizagem que os estudantes empreendedores desenvolvem na universidade. A intenção de incluir a atividade de acompanhamento psicopedagógico e assistência estudantil neste estudo surgiu a partir dos resultados de Oliveira et al. (2023), quando foram identificados estudantes empreendedores que vivenciaram situações menos produtivas de trabalho e de estudo em decorrência da sobrecarga de tarefas e de fatores físicos e psicológicos.

Com base nessas explicações iniciais, o campo de pesquisa foi definido de modo que abrangesse instituições com oferta de programas para o empreendedorismo. Dessa forma, os dados foram coletados em duas instituições de ensino, sendo uma no Brasil e a outra no Canadá. A escolha por esses países ocorreu pelo interesse em avançar nos estudos e na prática do empreendedorismo estudantil no Brasil por meio de um intercâmbio no Canadá. As instituições de ensino no Canadá declaram o uso de abordagens de aprendizagem experiencial baseadas em situações práticas do mundo real para o ensino do empreendedorismo (Pizarro Milian & Gurrisi, 2017).

A obtenção de financiamento junto aos governos do Brasil e do Canadá apoiou a realização do intercâmbio no Canadá e possibilitou obter novas perspectivas sobre o conhecimento, a aprendizagem e a prática do empreendedorismo estudantil.

4.2 O Campo de Pesquisa no Brasil

A escolha do campo de pesquisa no Brasil se deu, prioritariamente, pelo interesse em dialogar com estudantes, gestores e docentes envolvidos no contexto do empreendedorismo estudantil. Dessa forma, foi selecionada uma instituição que ofertava programas de incentivo à prática do empreendedorismo para a criação de empresas reais. Assim como o nome dos participantes e das suas empresas foram anonimizados, o nome da instituição brasileira, igualmente, não foi revelado.

A instituição de ensino brasileira selecionada tem uma forte atuação no empreendedorismo por meio de incubadoras de empresas, parques tecnológicos, cursos de empreendedorismo e empresas juniores. A universidade é uma instituição multicampi que oferece cursos superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas, além de cursos em níveis de especialização, mestrado e doutorado. No período em que a coleta de dados foi realizada, mais de 30 mil estudantes estavam vinculados à universidade.

Nos documentos da sua constituição, é possível observar que a sua atuação busca contribuir para o desenvolvimento socioeconômico local e regional por meio de práticas que integram as vivências dos estudantes aos problemas enfrentados pela sociedade.

Por ser uma instituição multicampi, o programa de empreendedorismo é encontrado em todos eles e promove ações de disseminação da cultura empreendedora, que contribuem para o desenvolvimento de empreendimentos criados pelos próprios estudantes. Além disso, todos eles possuem incubadoras de negócios, enquanto alguns ainda possuem centros de

inovação e parques científicos e tecnológicos. Em 2023, foram identificadas mais de 50 startups sendo apoiadas pela universidade.

4.3 O Campo de Pesquisa no Canadá

A escolha do campo de pesquisa no Canadá, assim como no Brasil, ocorreu pelo interesse em dialogar com estudantes, gestores e docentes envolvidos no contexto do empreendedorismo estudantil e pela oferta de programas de incentivo à prática do empreendedorismo para a criação de empresas reais. Os nomes dos participantes e das suas empresas, assim como o nome da instituição de ensino, foram anonimizados.

No Canadá, a instituição em que os dados foram coletados também tem uma atuação intensa no empreendedorismo estudantil, tanto por meio do ensino, como por meio dos mecanismos de incentivo à prática do empreendedorismo. Um desses mecanismos é o centro de empreendedorismo, que surgiu na faculdade de negócios para atender os estudantes dos cursos dessa área e, mais tarde, foi expandido para toda a comunidade de estudantes da universidade. Esse mecanismo é responsável por fornecer suporte na forma de capital semente para os estudantes empreendedores, além de treinamentos e mentorias. No período em que o estudo foi realizado, a universidade não tinha uma incubadora com espaço físico para a instalação de startups. Mesmo assim, ao longo dos anos, a universidade já havia apoiado a criação de mais de 160 startups.

Em termos de ensino, foi identificada a oferta de programas nos níveis de graduação, pós-graduação e treinamentos profissionais e executivos. Esses programas estavam relacionados a diferentes áreas, como, por exemplo, negócios, licenciaturas, tecnologias e biológicas. No período em que o estudo foi realizado, a instituição contava com mais de 20 mil estudantes.

A universidade ofertava cursos de empreendedorismo em nível de graduação e pós-graduação e em formação executiva. Entre os participantes da pesquisa, dois estudantes empreendedores haviam obtido o grau em cursos de empreendedorismo. Um deles concluiu o curso de graduação com especialização em Empreendedorismo e o outro concluiu o curso de pós-graduação em Empreendedorismo. Além disso, todos os professores entrevistados neste estudo estavam ligados à área de negócios. Na sequência, apresenta-se a descrição dos participantes da pesquisa.

4.4 Participantes da Pesquisa no Brasil

Esta pesquisa de tese contou com 57 participantes no Brasil. Os convites foram realizados, principalmente, via e-mail, e, quando necessário, o contato com os participantes ocorreu por meio de telefone ou, pessoalmente, na própria instituição durante a realização do trabalho empírico. É importante destacar que no total foram realizados 76 contatos com potenciais participantes para esta pesquisa. Esses contatos foram identificados por meio das informações disponíveis no site da instituição, das notícias na internet, dos sites das incubadoras, das redes sociais de uso profissional e das indicações dos participantes que aceitaram participar da pesquisa.

Os participantes da pesquisa no Brasil foram divididos em quatro grupos, sendo que o número de participantes de cada grupo no Brasil foi baseado na quantidade de campus da universidade e na quantidade de startups em cada um deles:

(i) Estudantes Empreendedores que frequentam ou frequentaram cursos de graduação ou pós-graduação e que durante esses cursos iniciaram suas startups com o suporte da universidade. Entre os estudantes empreendedores brasileiros que haviam concluído a graduação, sete estavam cursando ou haviam concluído cursos de pós-graduação. O Quadro 1

apresenta uma representação demográfica dos estudantes empreendedores da pesquisa no Brasil. A classificação utilizada no quadro para se referir à formação inicial dos participantes distingue apenas a condição de estudantes empreendedores que ainda frequentavam o curso de graduação dos estudantes empreendedores que já haviam concluído a graduação, independente da formação na pós-graduação. Apenas um participante iniciou sua startup ao longo do curso de pós-graduação. Também foi possível descobrir que um estudante empreendedor não estava vinculado à universidade, pois já tinha terminado a graduação e, igualmente, a sua empresa já havia sido graduada pela universidade. Entretanto, a sua startup teve início durante o curso de graduação, assim como no caso dos demais participantes.

Quadro 1

Participantes da Pesquisa: Estudantes Empreendedores no Brasil

Sigla	Idade	Gênero	Cursos	Nível da startup	Formação inicial	Tempo de startup
EE1	28-40	M	Engenharia de Controle e Automação (1)	N 2	Graduado	< 4
EE2	28-40	F		N 2	Graduanda	< 4
EE3	18-23	F	Engenharia Mecânica (4)	N 2	Graduanda	< 2
EE4	23-27	M		N 1	Graduado	> 2
EE5	23-27	M	Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia (3)	N 1	Graduando	≈ 1
EE6	18-23	M		N 1	Graduando	< 2
EE7	23-27	M	Ciências da Computação (2)	N 1	Graduando	≈ 1
EE8	23-27	M		N 2	Graduado	< 2
EE9	23-27	M	Sistemas de Informação (1)	N 2	Graduado	< 2
EE10	28-40	M		N 1	Graduando	< 3
EE11	18-23	M	Análise e Desenvolvimento de Sistemas (1)	N 1	Graduando	≈ 1
EE12	23-27	M		N 2	Graduando	< 2
EE13	23-27	M	Engenharia Química (4)	N 1	Graduado	< 3
EE14	18-23	F		N 1	Graduada	< 3
EE15	28-40	M	Engenharia Elétrica (1)	N 1	Graduando	≈ 1
EE16	18-23	M		N 1	Graduando	≈ 1
EE17	18-23	F	Engenharia de Alimentos (1)	N 1	Graduanda	≈ 1
EE18	23-27	M		N 2	Graduado	≈ 1
EE19	28-40	F	Engenharia Eletrônica (2)	N 2	Graduada	< 4
EE20	18-23	M		N 2	Graduando	< 3
EE21	28-40	M	Engenharia Civil (1)	N 2	Graduado	< 2

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

ii) Professores. Entende-se que as ações dos professores são dirigidas para a aprendizagem dos estudantes empreendedores, portanto, eles participam de uma rede de atividades que auxilia os sistemas de atividade centrais. Os professores desta pesquisa estão diretamente relacionados ao empreendedorismo como coordenadores de programas e/ou de ações ou como responsáveis pelo ensino desse tema na universidade. Para identificação desse perfil de professores na instituição brasileira, foram realizadas buscas no site institucional e solicitações de indicações aos gestores dos programas de empreendedorismo. Constatou-se que 50% dos professores participantes desta pesquisa estavam posicionados em cargos de gestão, como coordenadores de programas voltados para o empreendedorismo.

iii) Gestores dos Programas de Empreendedorismo/Incubadoras. Esse grupo compreende os coordenadores e técnicos (*staff*) que realizam ações voltadas para o empreendedorismo e integram a atividade de gestão. Esses participantes foram identificados, inicialmente, no site da instituição. No entanto, verificou-se que nem todos os contatos estavam disponíveis ou atualizados. Dessa forma, foi solicitado auxílio a um colaborador da universidade que, por conseguinte, ajudou o pesquisador a obter os contatos dos participantes.

iv) Profissionais de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil. Esse grupo de participantes é formado por pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e técnicos administrativos em educação responsáveis por realizarem os atendimentos e as ações de suporte vinculados à permanência e ao bem-estar do estudante na universidade para a conclusão do curso. O Quadro 2 descreve os participantes da pesquisa pertencentes aos grupos de professores, gestores (coordenadores ou técnicos) dos programas de empreendedorismo/incubadoras e profissionais de acompanhamento psicopedagógico e assistência estudantil no Brasil.

Quadro 2

Participantes da Pesquisa: Professores, Gestores (coordenadores ou técnicos) dos Programas de Empreendedorismo/Incubadoras e Profissionais de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil no Brasil

Sigla	Atividade dos Participantes	Gênero	Idade	Experiência de trabalho
P1	Professor (a)	F	Acima de 50	5-10
P2	Professor (a)	M	Acima de 50	5-10
P3	Professor (a)	F	41-50	Acima 15
P4	Professor (a)	F	41-50	10-15
P5	Professor (a)	M	41-50	10-15
P6	Professor (a)	F	41-50	1-5
P7	Professor (a)	M	Acima de 50	Acima 15
P8	Professor (a)	F	Acima de 50	10-15
P9	Professor (a)	M	Acima de 50	5-10
P10	Professor (a)	M	Acima de 50	Acima 15
P11	Professor (a)	F	Acima de 50	5-10
P12	Professor (a)	M	-	-
P13	Professor (a)	M	Acima de 50	10-15
G1	Gestor (a)	M	29-40	10-15
G2	Gestor (a)	M	29-40	5-10
G3	Gestor (a)	F	41-50	Acima de 15 anos
G4	Gestor (a)	F	29-40	-
G5	Gestor (a)	M	41-50	5-10
G6	Gestor (a)	M	29-40	5-10
G7	Gestor (a)	F	-	5-10
G8	Gestor (a)	F	41-50	1-5
G9	Gestor (a)	M	41-50	Acima de 15 anos
G10	Gestor (a)	M	29-40	1-5
G11	Gestor (a)	M	41-50	Acima de 15 anos
AP1	Acompanhamento Psicopedagógico	F	41-50	10-15
AP2	Acompanhamento Psicopedagógico	F	41-50	10-15
AP3	Acompanhamento Psicopedagógico	F	29-40	5-10
AP4	Acompanhamento Psicopedagógico	F	29-40	Acima de 15 anos
AP5	Acompanhamento Psicopedagógico	M	29-40	5-10
AP6	Acompanhamento Psicopedagógico	M	29-40	Acima de 15 anos
AP7	Acompanhamento Psicopedagógico	F	Acima de 50	Acima de 15 anos
AP8	Acompanhamento Psicopedagógico	M	29-40	10-15
AP9	Acompanhamento Psicopedagógico	F	-	5-10
AP10	Acompanhamento Psicopedagógico	F	41-50	10-15
AP11	Acompanhamento Psicopedagógico	F	29-40	1-5
AP12	Acompanhamento Psicopedagógico	F	41-50	5-10

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

4.5 Participantes da Pesquisa no Canadá

No Canadá, foi realizado contato com 36 potenciais participantes, no entanto, nove participaram deste estudo. A divisão dos participantes da pesquisa em grupos seguiu o mesmo procedimento adotado no caso brasileiro. No entanto, as tentativas de contato, por e-mail e pessoalmente, para agendar a entrevista com o núcleo de acompanhamento psicopedagógico não foram bem-sucedidas. Dessa forma, o grupo quatro, Profissionais de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil, existente no Brasil, não integrou o quadro de participantes da pesquisa no Canadá. Assim, foram contemplados três grupos de participantes da pesquisa: i) Estudantes Empreendedores; ii) Professores; e iii) Gestores dos Programas de Empreendedorismo/Incubadoras.

Quanto aos estudantes empreendedores, eles formaram um grupo pequeno e heterogêneo de participantes em relação aos cursos frequentados. O Quadro 3 apresenta uma representação demográfica dos participantes da pesquisa no Canadá.

Quadro 3

Participantes da Pesquisa no Canadá: Estudantes Empreendedores, Professores e Gestores

(Coordenadores ou técnicos)

Sigla	Atividade dos Participantes	Idade	Gênero	Programa/ áreas	Nível da startup
SE1	Estudante Empreendedor (a)	25-30	F	MBA Empreendedorismo (1) Bacharelado em Comércio (1) Engenharia de Software (1)	Operação
SE2	Estudante Empreendedor (a)	25-30	M		Early Stage
SE3	Estudante Empreendedor (a)	<35	M		Operação
SE4	Estudante Empreendedor (a)	30-35	M		Scale-Up
SE5	Estudante Empreendedor (a)	30-35	M		Early Stage
P1	Professor (a)	40-50	M	Engenharia Mecânica (1) Ciências Aplicadas (1)	Não se aplica
P2	Professor (a)	40-50	F		Não se aplica
P3	Professor (a)	<50	M		Não se aplica
G1	Gestor (a)	40-50	M		Não se aplica

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Sobre os cinco participantes que eram estudantes empreendedores: um havia se especializado em Empreendedorismo no final do seu curso de graduação e nesse período do curso fundou sua startup; dois estudantes empreendedores também iniciaram suas startups na universidade, mas durante o curso de pós-graduação, sendo que um deles era vinculado ao curso de Empreendedorismo e o outro era vinculado ao curso de Empreendedorismo e Engenharia no Departamento de Ciências Aplicadas; por fim, outros dois participantes fundaram suas startups ao longo de seus cursos de engenharia, mas um deles tinha concluído a graduação.

O estudo contou com a participação de três professores da área de negócios e de um participante da atividade de gestão. Na sequência, apresenta-se uma descrição dos procedimentos adotados para a coleta de dados.

4.6 Coleta de Dados

A coleta de materiais foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas de modo que os componentes do sistema de atividade fossem explorados em um diálogo com os participantes. Para tanto, um protocolo de entrevista foi elaborado a partir de Mawanza (2002) como citado por Yamagata-Lynch (2010). Adicionalmente, foram utilizadas como técnicas de pesquisa a observação participante (Yamagata-Lynch, 2010; Tillmar, 2020) e o diário de campo (Wolfinger, 2002). A pesquisa documental foi utilizada nesta tese para aprofundar a coleta de dados no campo de pesquisa. Esse conjunto de técnicas foi utilizado no Brasil e no Canadá.

Yamagata-Lynch (2010) acredita que os documentos podem ser utilizados pelos pesquisadores para adentrar com maior profundidade nas entrevistas e nas observações, ou seja, esses materiais fornecem explicações adicionais, permitem checar aquilo que é

aprendido nas entrevistas e podem ajudar o pesquisador a entender as regras, as crenças e os significados compartilhados pelos participantes.

Em relação à observação participante, o pesquisador frequentou aulas de empreendedorismo, eventos e treinamentos de empreendedorismo no Brasil e no Canadá. Em uma das observações, houve a participação do pesquisador em uma oficina sobre como transformar a pesquisa científica em um produto. Uma das tarefas solicitadas consistiu na elaboração e na apresentação de um *Pitch* sobre esta pesquisa de doutorado. Em outra observação, o pesquisador frequentou um encontro com estudantes de graduação sobre como organizar os estudos na universidade.

Em geral, as observações ocorreram nos diferentes espaços da universidade, como, por exemplo, enquanto o pesquisador aguardava na incubadora para uma entrevista, nos corredores da universidade, quando era possível observar os materiais gráficos sobre eventos de empreendedorismo afixados nos murais, acompanhando as interações entre os estudantes empreendedores nas incubadoras, entre outras situações.

Yamagata-Lynch (2010) considera que a observação de sistemas de atividade em interação pode ser apoiada pelo uso de entrevistas, pois muitas ações ocorrem ao mesmo tempo e em diferentes locais, assim, o pesquisador pode planejar sobre quais ações serão acompanhadas. Com o uso de entrevistas, o pesquisador pode se familiarizar e se antecipar em relação ao contexto que está inserido e isso permite que os locais de observação também sejam planejados.

Uma das questões principais da coleta de dados na pesquisa qualitativa se refere à posição que o pesquisador decide ocupar no campo da pesquisa enquanto observador. Na perspectiva da Teoria da Atividade, o pesquisador pode assumir quatro posições-chave: observador, observador como participante, participante como observador e participante pleno (Yamagata-Lynch, 2010). A partir de Glesne (2005), Yamagata-Lynch (2010) explica que a

primeira posição, como observador, indica postura primária e interações regulares, do outro lado, o participante pleno integra totalmente a comunidade, mesmo que a sua relação com ela como um membro ativo tenha sido em um momento diferente da pesquisa. Para Yamagata-Lynch (2010), esses papéis podem ser assumidos em um continuum, ou seja, o pesquisador assume um papel inicial e, à medida que a pesquisa se desdobra, pode assumir outros papéis.

É importante destacar que a posição do pesquisador neste estudo é marcada pela sua colaboração e participação nos eventos, mentorias, palestras e outras ações relacionadas ao empreendedorismo. Além disso, sua atuação na prática no empreendedorismo antecede o seu papel de investigador.

O conjunto de material empírico coletado por meio das entrevistas, das observações e notas de campo e dos documentos constituiu o *corpus* de análise da pesquisa e foi organizado com o auxílio do *software Atlas.ti* e analisado com base na Análise do Sistema de Atividade (Yamagata-Lynch, 2010) utilizando a codificação aberta e axial (Guest et al., 2012). Enquanto a Análise do Sistema de Atividade forneceu uma estrutura teórica e metodológica para a análise dos dados, a codificação foi utilizada para auxiliar no processo de organização e de categorização de dados em temas e código.

4.7 Análise da Pesquisa

Os dados coletados compuseram o *corpus* de análise da pesquisa que foram explorados por meio de um processo indutivo de identificação de temas baseados no objetivo geral do estudo a partir de Saunders et al. (2019). Yamagata-Lynch (2010) entende que a análise de dados da Teoria da Atividade é um processo indutivo que possibilita descrever os sistemas de atividade de maneira densa, isto é, os participantes e suas interações e o contexto em que a atividades ocorre. Como resultado, os investigadores podem compreender e

comunicar o funcionamento de uma atividade sob a perspectiva dos próprios participantes (Yamagata-Lynch, 2010).

Após a coleta dos dados, as entrevistas em língua inglesa e em língua portuguesa foram transcritas com o auxílio da ferramenta de transcrição da *Microsoft*. As entrevistas realizadas via *Zoom* foram transcritas no próprio aplicativo durante as reuniões. Então, todas as entrevistas foram reunidas em arquivos do *Microsoft Word*. Depois disso, todos os arquivos em áudio foram ouvidos novamente para a realização das correções do texto. Nesse momento, o pesquisador aproveitou para ampliar o contato e a familiarização com os dados da pesquisa, aprofundando algumas reflexões construídas ao longo da tese.

Com o auxílio do *software Atlas.TI*, a etapa seguinte consistiu no processo de análise por meio da codificação do material, inicialmente, utilizando a codificação aberta e axial (Guest et al., 2012). Isso ocorreu por meio da realização da leitura das entrevistas e da identificação dos fragmentos no texto que foram codificados no *software* com um tema, como, por exemplo, uma descrição sobre quando um estudante empreendedor começou a empreender recebeu o tema “tempo para empreender”.

Embora o estudo esteja fundamentado na Teoria da Atividade como estrutura teórica e metodológica de investigação, manteve-se a preocupação em criar temas em todas as citações relacionadas com o objetivo e o tema da pesquisa. Os componentes do sistema de atividade, objeto, resultados, instrumentos, regras, comunidade e divisão do trabalho, apareceram desde o início da análise. Assim, a preocupação em manter um processo de codificação aberto não impediu que os conceitos da teoria aparecessem desde o início. Logo, percebeu-se que a teoria não era uma entidade revelada apenas na etapa de análise e apresentação dos resultados do estudo, pelo contrário, a teoria foi parte dos pensamentos e das discussões que aconteceram durante todo o processo de pesquisa, como algo que estava incrustado no

pesquisador. Dessa forma, foi inevitável que os conceitos da estrutura do sistema de atividade aparecessem desde o início da análise.

Nessa etapa, foram gerados 86 temas que incluíram 2.482 citações de todos os participantes da pesquisa no Brasil e 37 temas que reuniram 328 citações dos participantes no Canadá. Os arquivos com esses temas foram exportados em relatórios do *Microsoft Excel* e organizados em códigos para cada grupo de participantes. Como muitos temas eram comuns entre os participantes, os relatórios refletiram os temas que se repetiam. Por exemplo, a divisão do trabalho havia sido codificada em cada uma das atividades. Dessa forma, optou-se por seguir a organização dos temas e dos códigos dentro de cada relatório de atividades. A Figura 5 apresenta a relação final de códigos agrupados por participantes no Brasil.

Como uma atividade de montar um quebra-cabeça, foram gerados relatórios em formatos variados e, na sequência, iniciou-se a leitura dos dados. Em vez de entrevistas completas, passou-se a analisar os dados de pesquisa codificados em partes, que precisavam ser juntados para ajudar a alcançar o objetivo do estudo. Diante disso, ocorreu a leitura e a interpretação dos códigos e seus conteúdos adotando a seguinte ordem: primeiro, analisou-se os códigos, que recebiam nomes dos componentes dos sistemas de atividade e que foram denominados de “códigos-componentes do sistema de atividade”, e, depois, analisou-se os demais códigos, que foram chamados de “códigos-auxiliares do sistema de atividade”.

Essa organização foi bastante útil para a familiarização do pesquisador com os componentes da estrutura de funcionamento dos sistemas de atividade. Contudo, ela logo foi substituída por uma análise reflexiva e menos estruturada. Essa transição foi fundamental para entender as atividades e suas implicações sistêmicas situadas em contextos complexos, nos quais os participantes poderiam recorrer as suas experiências para realizar o objeto da atividade.

Figura 5

Relação de Códigos Agrupados por Participantes no Brasil

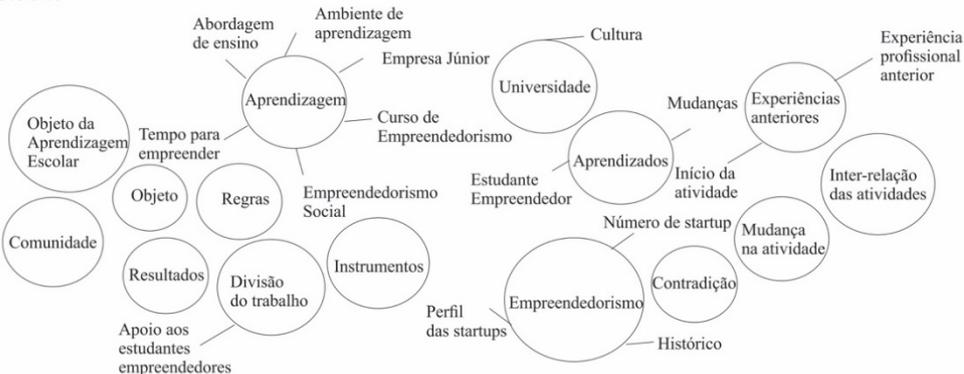
Estudantes Empreendedores



Docentes



Gestores



Profissionais de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Nessa etapa da análise, dois princípios de pesquisa foram indispensáveis: a dúvida (Locke et al., 2008) e a reflexividade (Gill, 2011; Saunders et al., 2019). A dúvida surgiu como uma forma construtiva de avançar nas descobertas acerca do tema estudado. Em vez de interromper o processo de análise, as dúvidas estimularam a curiosidade e o interesse pela pesquisa. Além disso, no percurso de análise, buscou-se refletir sobre as próprias experiências do pesquisador acumuladas na pesquisa e na prática do empreendedorismo na universidade. Locke et al. (2008) ensinam que “assim como nossas crenças e suposições afetam nossas decisões na vida cotidiana, elas também podem ter um impacto importante na pesquisa de negócios e gestão que decidimos seguir e na metodologia e métodos que usamos” (p. 129).

Algumas vezes, foi necessário retomar as leituras das entrevistas e escutar novamente o áudio do participante. Além disso, em outros momentos, foi preciso realizar comparações entre as perspectivas dos diferentes participantes, sobretudo, a respeito de algum tema levando em consideração o contexto em que eles aprendiam a empreender e como eles utilizavam suas experiências sociais, culturais e de trabalho na universidade. O fato de se manter uma codificação inicial aberta permitiu encontrar explicações para os eventos que foram observados por meio dos dados, tomando o ponto de vista dos estudantes empreendedores como perspectiva principal de análise.

Depois da análise das entrevistas, retornou-se ao *software Atlas.TI* para a inclusão dos documentos coletados e das notas produzidas no trabalho de campo. Tendo em vista a extensão de alguns documentos e a quantidade de dados que já haviam sido analisados, optou-se nessa etapa por incluir o regulamento de funcionamento da incubadora, e as suas versões anteriores, e as notas de campo, que foram digitalizadas e analisadas integralmente.

Em relação aos materiais obtidos no Canadá, foram incluídas as notas de campo e a ementa do curso de empreendedorismo. Em vez de uma pesquisa documental sistematizada,

coletou-se esses materiais à medida que se deparava com eles nos locais em que as entrevistas eram realizadas ou quando o pesquisador sentia a necessidade de buscá-los ativamente para aprofundar o entendimento acerca de algum conteúdo obtido nas entrevistas. Outros documentos foram abordados durante a pesquisa como forma de consulta. Recorreu-se a eles, principalmente, para o aprofundamento do entendimento sobre alguma informação obtida nas entrevistas.

Finalmente, os resultados foram relatados em um documento de texto e, na sequência, passou-se à criação das representações visuais gráficas de cada um dos sistemas de atividade. Conforme Langley (1999), as representações visuais sintetizam uma grande quantidade de dados em um espaço relativamente pequeno e podem ser úteis para a elaboração e o desenvolvimento de ideias teóricas.

Na Teoria da Atividade, o uso de representações gráficas ajuda o pesquisador a observar as interações dentro e entre os componentes da atividade e em quais níveis as contradições sistêmicas ocorrem. A partir da estrutura genérica elaborada por Engeström (2016), pode-se observar a interação dentro e entre os sistemas de atividade e os elementos que constituem os componentes dessas estruturas sistêmicas.

4.8 Conduta Ética em Pesquisa e Apresentação dos Resultados

Os protocolos assumidos nesta tese foram guiados pelos princípios de Conduta Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, junto aos participantes da pesquisa e com aprovação da pesquisa em Comitê de Ética no Brasil, sob o parecer 5.903.081, e no Canadá, sob o registro 23-0448. Ao longo da descrição e das discussões dos resultados, os nomes dos participantes foram substituídos pelas iniciais Estudante Empreendedor [EE] no Brasil e Student-Entrepreneur [SE] no Canadá, acrescidas de um número aleatório para cada um

deles. Os demais participantes dos outros grupos da pesquisa também tiveram suas identidades anonimizadas. Para os professores, gestores (coordenadores ou técnicos) e profissionais de acompanhamento psicopedagógico foram utilizadas as iniciais P, G, e AP, respectivamente, acrescidas de um número aleatório para distinguir cada participante.

Os resultados e as discussões são abordados em partes separadas desta tese: na parte cinco, seis e sete são apresentados os resultados e as discussões sobre o Brasil e na parte oito são descritos os resultados e as discussões sobre o Canadá. Acredita-se que o relato de experiências em mais de uma universidade contribuiu com *insights* e compreensões mais aprofundadas a respeito do tema. Entretanto, os resultados e as discussões devem refletir as situações de aprendizagem que os estudantes empreendedores encontram em seus países. Assim, esta tese não considera razoável qualquer tentativa de comparação e/ou de homogeneização dos dados no contexto deste estudo. Portanto, considera-se que este não se trata de um estudo do tipo comparativo.

5 Relatando os Resultados da Pesquisa: a Introdução do Empreendedorismo e o Início da Aprendizagem Empreendedora na Universidade

É o primeiro dia na universidade! A atmosfera vibrante de um ciclo que está começando também é acompanhada pelo sentimento de insegurança acerca do que ainda está por vir. A sala de aula e os artefatos de ensino, os professores e os colegas de classe dão sentido a um mundo social de aprendizagem que não é mais como antes: eles estão no ensino superior. As aulas começam e à medida que os estudantes avançam no curso, um universo de possibilidades é conhecido, como pesquisas, o primeiro estágio, os projetos extensionistas e o empreendedorismo.

A introdução do empreendedorismo é acompanhada da disseminação de novas formas de pensamento e acrescenta outras possibilidades de carreira para os estudantes. Agora, além de engenheiros e de um diploma de nível superior que pode ser obtido no final do curso, eles podem se tornar empreendedores por meio de um empreendimento construído ao longo da graduação. Engenheiro e empreendedor! Engenheira e empreendedora! O trecho a seguir foi adaptado da entrevista realizada com dois estudantes empreendedores graduados e sócios da mesma empresa. A startup teve início nos períodos finais da graduação.

Eu estava no começo receosa, não era comum, era estranho, todo mundo falava de startup, startup, startup... e o meu colega de turma [*atual sócio*] sugeriu a criação de uma startup durante uma atividade que estávamos realizando na sala de aula. Eu falei: vamos tentar! Mas, primeiro, a gente precisa encontrar alguém com mais conhecimento teórico [*conhecimento sobre o desenvolvimento da tecnologia*] do que a gente”. Então, fomos para o restaurante universitário, abrimos nossa mochila, pegamos o *Business Model Canvas* e começamos a preencher. Depois disso, fomos atrás de apoio de uma servidora da universidade no departamento de apoio a projetos. Ela olhou a nossa ideia e adorou. Ela nos abraçou e disse: vamos, vai dar certo! Nós estávamos ainda inseguros. Ela acrescentou: vocês ainda precisam encontrar um professor para ser o orientador. Bem, não pensamos duas vezes e já fomos em busca da professora que havia nos incentivado na sala de aula. Professora, vamos tentar? A Professora cautelosamente nos respondeu: olha, a gente não tem estrutura para isso. Eu insisti: vamos? Por favor! A professora nos pediu algum tempo para pensar. Enquanto isso, fomos em busca da ajuda de outra professora especialista em outra área fundamental para a nossa ideia: você nos ajuda na parte de Química? Ela respondeu: claro, beleza, vamos em frente! Decorrido algum tempo, voltamos a conversar com a professora que pensava sobre a nossa ideia. Eu contei para ela que a

professora de Química e a servidora da universidade haviam adorado a nossa ideia e já contávamos com o apoio delas. Então, insistimos mais uma vez: vamos? Ela respondeu: tudo bem, eu aceito! E foi assim que iniciamos nossa startup. Logo em seguida, nos inscrevemos para o edital da incubadora. (EE14)

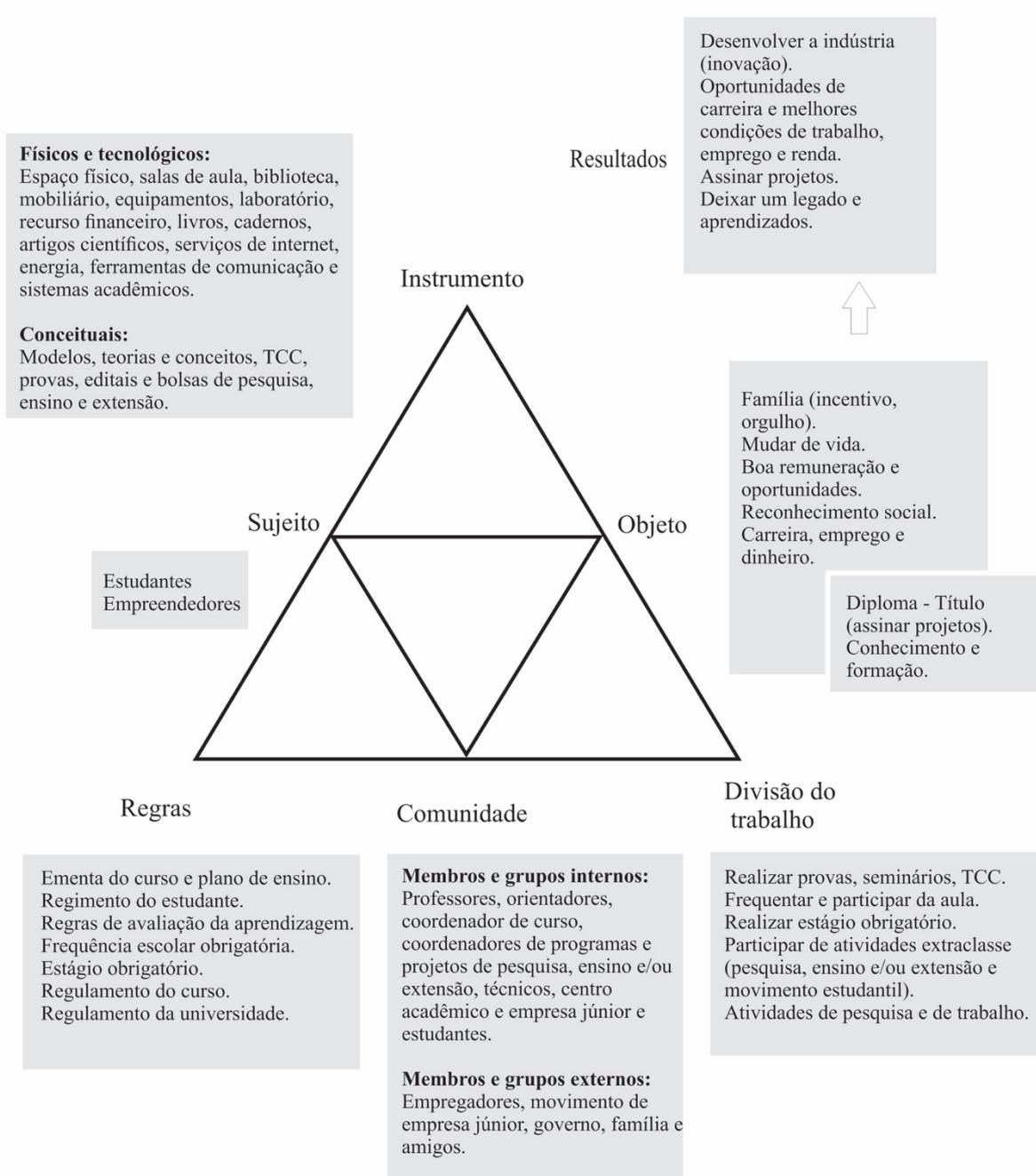
O trecho adaptado do relato de um dos participantes da pesquisa demonstra a ideia de alguns componentes do sistema de atividade e como esses componentes interagem na universidade. No trecho da entrevista, a ideia de iniciar a startup parte de um estímulo da professora na sala de aula e um dos estudantes sugere para o outro a criação de uma startup. Depois de concordar com a ideia, eles se dirigem para o restaurante universitário e recorrem aos instrumentos para avançar na ideia, ainda de forma conceitual, na busca pelo apoio da comunidade. A comunidade é representada pela professora que assume o papel de orientadora e, também, pela outra professora que aceita orientar os estudantes em uma área específica da ideia. Além disso, a colaboradora da instituição assume o papel de suporte técnico orientando os estudantes em relação aos procedimentos para a participação no programa de empreendedorismo.

A Figura 6 e a Figura 7 apresentam a estrutura das atividades da aprendizagem escolar e da aprendizagem empreendedora.

O sistema de atividade é uma estrutura complexa e baseado em princípios que moldam a sua forma de funcionamento. Os instrumentos, as regras, a divisão do trabalho e a comunidade são componentes que ajudam a explicar como um tipo de atividade funciona.

Figura 6

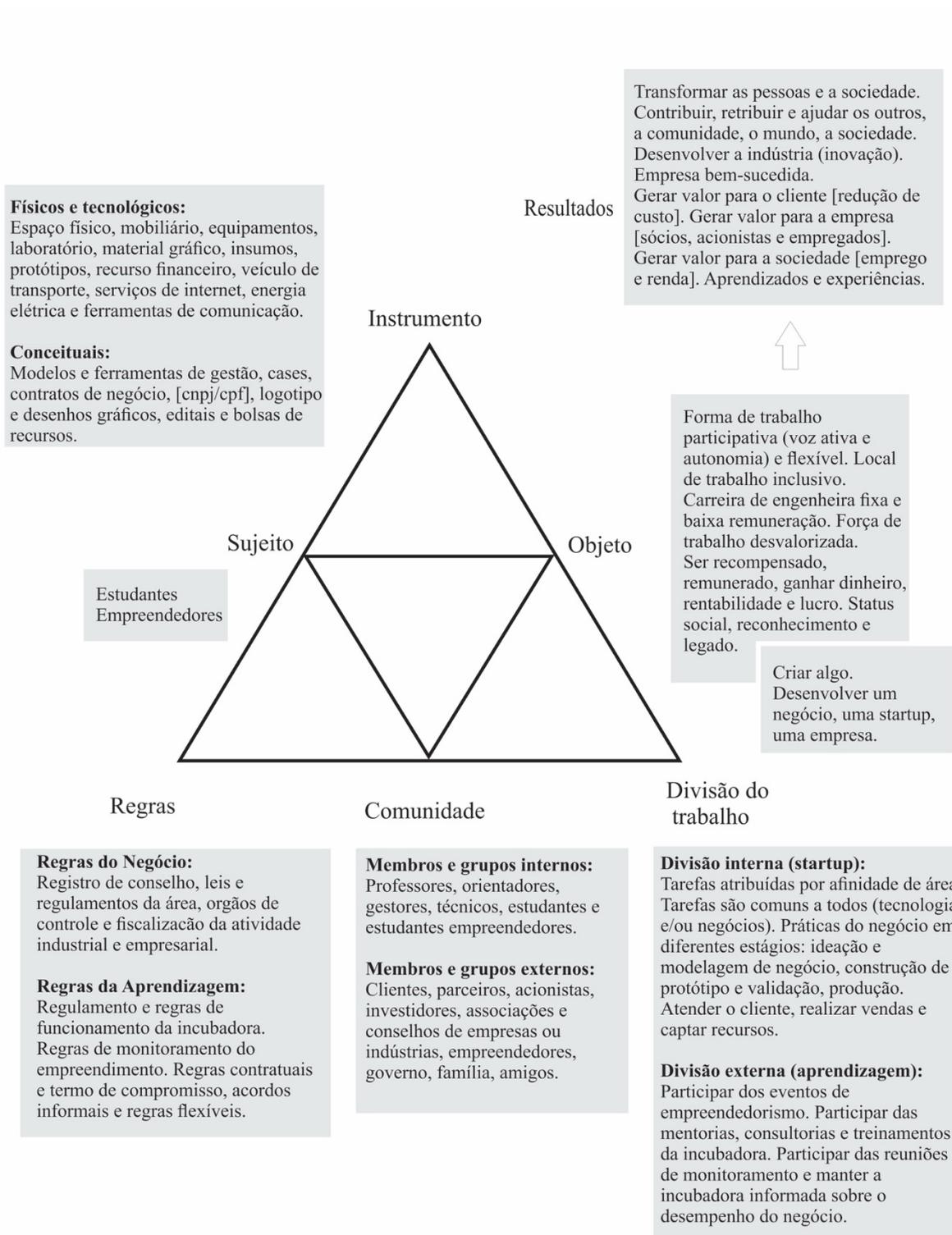
Sistema de Atividade da Aprendizagem Escolar



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Figura 7

Sistema de Atividade da Aprendizagem Empreendedora



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Esta parte da tese avança na apresentação dos resultados da pesquisa e descreve cada um dos componentes dos sistemas de atividade analisados na seguinte ordem: objeto, instrumentos, regras, divisão do trabalho e comunidade. A descrição dos resultados se baseia na perspectiva dos sujeitos dos sistemas de atividade da aprendizagem empreendedora e da aprendizagem escolar como plano principal de análise. As atividades docente, de gestão e de acompanhamento psicopedagógico e assistência estudantil são apresentadas na sequência e consideradas atividades vizinhas que ajudam a compreender as atividades principais.

5.1 A Busca pelo Objeto das Atividades de Aprendizagem: o que Eu Ganho com Isso?

Uma atividade é sempre orientada por um objeto que é alcançado com o auxílio de instrumentos materiais e simbólicos (Sannino & Engeström, 2018). O objeto é aquilo que os sujeitos buscam alcançar ao se engajarem em um tipo de atividade, cuja forma e significado podem aparecer de diferentes maneiras para os sujeitos do sistema de atividade (Foot, 2002).

Os sujeitos constroem o sentido do objeto baseado em suas histórias pessoais e nas expectativas acerca daquilo que buscam alcançar. As suas histórias e experiências sociais e culturais se encontram no sistema de atividade e influenciam no sentido que o objeto da atividade recebe. Apesar das múltiplas perspectivas acerca do objeto, o seu alcance é uma realização coletiva e isso requer que algum nível de sentido seja compartilhado entre os sujeitos. Foot (2002) considera que o objeto pode ser concebido como um “princípio organizador complexo, multifacetado, de uma atividade que evolui ao longo do tempo” (pp. 15-16). Além disso, para a autora, a composição de um objeto sustentada por diferentes pontos de vistas requer um trabalho cuidadoso de análise.

Na universidade, os estudantes empreendedores estão envolvidos em mais de um sistema de atividade e existe um objeto para cada um deles. Na aprendizagem escolar, o

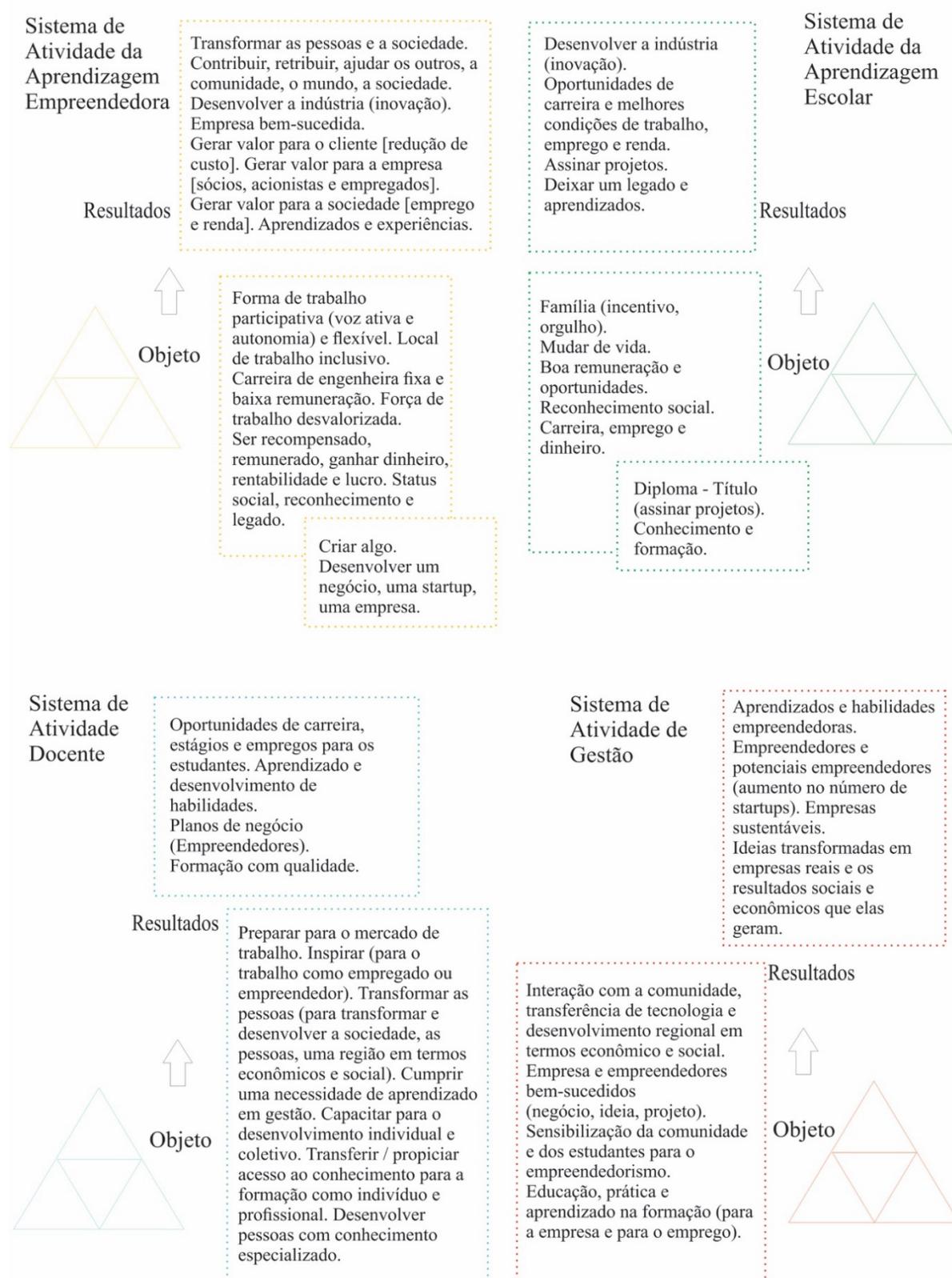
objeto é descrito por alguns a partir do incentivo da família e do desejo de buscar uma vida melhor, um emprego melhor e uma boa remuneração. Ele também é descrito como a obtenção do diploma, que assegura o exercício profissional e a possibilidade de explorar oportunidades de carreira, assinar projetos e obter uma boa remuneração. O objeto é a obtenção de um conhecimento indispensável para o mercado de trabalho, além disso, ele é compreendido como uma forma de desenvolver pesquisas, inovação e apoiar a indústria nacional.

Nesse sentido, EE1 descreve o objeto da aprendizagem escolar a partir do sonho de trabalhar em um bom emprego, com um ambiente seguro e uma boa remuneração, para construir a sua família ou ter as suas próprias coisas, enquanto EE2 destaca o reconhecimento de um engenheiro na sociedade que “(...) significava muitas coisas, né? Desde salários muito bons ou uma vida tranquila (...) vem também um pouco o título, né? E o dinheiro!”. Para EE3, o objeto da aprendizagem escolar é a busca pela formação de excelência para “(...) obter um emprego, atuar na área e ser uma profissional que os pais se orgulhassem”.

O objeto também é entendido como a “busca pelo conhecimento” para EE4, “deixar um legado na sociedade” para EE5 e “desenvolver o país” para EE9. Essas perspectivas se juntam às ideias de outros estudantes empreendedores acerca do objeto e são ilustradas na Figura 8. Embora o objeto da aprendizagem escolar seja retratado de maneira diferente, o sentido converge em torno de algo que pode ser alcançado por meio da aprendizagem escolar. Assim, à medida que ele é alcançado, os estudantes empreendedores podem obter resultados.

Figura 8

Objetos das Atividades de Aprendizagem e das Atividades Vizinhas



O objeto é informado utilizando as palavras e expressões “objetivos”, “resultados” e “meu sonho”, ou seja, algo que eles esperam alcançar. Isso torna a identificação do objeto algo mais desafiador. Diferente da noção de um objetivo e dos resultados que podem ser objetivamente definidos e gerenciáveis ao longo do tempo, um objeto é uma entidade durável, construída coletivamente e internalizada na atividade por meio de diferentes histórias e experiências sociais e culturais (Engeström & Sannino, 2020), e a sua essência não pode ser totalmente capturada (Foot, 2002).

Em vez de definir objetivamente o objeto da atividade, esta tese organizou os dados sobre esse tema em torno de um conceito que está diretamente ligado ao objeto da atividade: a necessidade. Foot (2002), no avanço da discussão sobre o objeto da atividade, entende que o objeto é uma “entidade construída coletivamente, em forma material e/ou ideal, por meio da qual a satisfação de uma necessidade humana específica é buscada” (p. 6). A necessidade representa a fase inicial da formação do objeto e ela pode ser de natureza física, social e/ou psicológica.

Os sujeitos da atividade realizam ações que são mediadas por suas experiências pessoais e pelas suas relações com o mundo social e material. O objeto é uma composição de todas as descrições possíveis, com um sentido que é compreendido a partir de uma necessidade. O objeto da aprendizagem escolar é construído a partir da necessidade de uma vida melhor, de ter um local e uma forma de trabalho melhor e de ter uma boa remuneração. Para isso, eles precisam se envolver em uma forma de aprendizagem com um objeto relevante para atender as suas necessidades.

A necessidade dá sentido a um objeto que pode ser transformado em algo concreto, como um diploma associado a um tipo de conhecimento que é obtido por meio de ações de aprendizagem realizadas durante um período previamente estabelecido. O objeto da aprendizagem escolar está baseado em necessidades que dependem da obtenção de algo para

ser negociado na sociedade em uma relação futura. Por exemplo, obter uma boa remuneração depende de um título e de conhecimentos específicos para a realização de certas atividades na sociedade.

Nos dados desta pesquisa, foi possível notar que os estudantes empreendedores se referiam ao objeto da aprendizagem escolar antes e depois do início de suas startups. Antes de ingressar na universidade, apenas como estudantes, eles vislumbravam a possibilidade de obter as credenciais para o mercado de trabalho. No entanto, a exposição em diferentes situações de aprendizagem ao longo do percurso acadêmico, adicionou a ideia do empreendedorismo como a criação de um empreendimento real.

Em vez de obter um trabalho na condição de um empregado formal, a ideia difundida no empreendedorismo é a criação de empresas reais para explorar o conhecimento sistematizado na aprendizagem escolar. Os estudantes passam a ser chamados também de empreendedores.

Embora o empreendedorismo não esteja limitado à criação de empresas (Kuratko, 2005), essa é uma parte que tem sido estimulada cada vez mais pelas universidades. Envolvidos no empreendedorismo, os estudantes se engajam na aprendizagem empreendedora em busca de um objeto que é próprio dessa atividade. Nos dados desta pesquisa, esse objeto aparece sob múltiplas perspectivas, mas, ao mesmo tempo, existe um sentido que é compartilhado. O objeto da aprendizagem escolar é repactuado como algo que pode “agregar valor” ao objeto da aprendizagem empreendedora.

A busca pelo conhecimento e por um diploma para acessar o mercado de trabalho na condição de empregado não corresponde ao objeto que é buscando na aprendizagem empreendedora. Em outra direção, os estudantes empreendedores priorizam formas de trabalhos flexíveis e o ganho a partir da sua própria força de trabalho, isto é, sem precisar

vendê-la para um empregador. Dessa forma, o objeto da aprendizagem escolar recebe um novo sentido pelos estudantes empreendedores.

O objeto da atividade de aprendizagem escolar é entendido como algo que pode agregar valor na aprendizagem empreendedora. Por exemplo, o diploma é um requisito essencial para o registro da atividade empresarial especializada, possibilitando o reconhecimento do empreendedor como um profissional com conhecimento na sua área de atuação. Nesse contexto, o conhecimento científico é imprescindível para a criação de produtos e serviços inovadores. Assim, o objeto é repactuado ao longo do tempo pelos sujeitos da atividade (Engeström, 2001).

EE5 entende que depois que começou a empreender, o propósito da aprendizagem escolar mudou: “(...) o propósito é agregar na jornada de empreender. Então, hoje eu não me vejo fazendo outra coisa assim, senão tocando uma empresa, resolvendo um problema do mercado”. Declarações desse tipo são percebidas nas entrevistas de outros estudantes empreendedores. EE7 afirma que para ele e seus sócios a importância de concluir o curso “era conseguir assinar projetos”. EE7, antes de iniciar sua startup na universidade, já havia tido a experiência como empreendedor em um outro empreendimento e ser um trabalhador empregado nunca esteve em seus planos.

Inicialmente, o objeto da aprendizagem escolar representa oportunidades de carreira e de um salário melhor. Quando o empreendedorismo é introduzido na rotina escolar, o sentido do objeto é modificado para apoiar a aprendizagem empreendedora.

Os estudantes empreendedores descrevem o objeto da aprendizagem empreendedora de maneiras distintas. Alguns se referem ao objeto como a busca por uma forma de trabalho flexível e um local de trabalho inclusivo, no qual eles possam ter voz ativa e autonomia e se beneficiarem da sua própria força de trabalho para melhorar de vida. Nesse sentido, EE8 descreve sua percepção da seguinte forma: “(...) você vê uma pessoa ali que ela é excelente,

excelente engenheiro, e está ganhando seus dois mil reais por mês, sendo que produz muito mais do que isso. Você acaba optando por empreender porque você acredita que a sua mão de obra vale mais, né?”.

O objeto também é revelado como algo que pode ser trocado em uma relação futura. Alguns afirmam que, embora outras coisas possam ser alcançadas no empreendedorismo, estão em busca do ganho, de obter algo cujo valor seja relevante também para uma vida melhor. EE3 afirma: “Tá, vou ser 100% honesta. O objetivo é econômico. A gente monta uma empresa, a gente monta pensando no lucro, é isso”.

Eles acrescentam outras ideias acerca do propósito que buscam na aprendizagem empreendedora. Nesse sentido, EE9 e EE5 enfatizam os aspectos econômico e social das contribuições que o empreendedorismo pode entregar para a sociedade de maneira geral. EE9 destaca a possibilidade de transformar a vida de outras pessoas, seja por meio do serviço oferecido por sua startup, seja por meio dos colaboradores. Para EE5, o dinheiro é uma consequência das suas ações no presente e, portanto, poderá ser alcançado se a sua atividade for bem-sucedida.

O reconhecimento social, o conhecimento e o aprendizado ao se envolver na aprendizagem empreendedora também apareceram na perspectiva de alguns sujeitos como algo que eles buscam alcançar na aprendizagem empreendedora. Essas ideias acerca de um objeto convergem em torno de algo que todos estão fazendo para atender as suas necessidades. Estudantes empreendedores trabalham diariamente para construir algo, uma ideia, um projeto, um negócio ou uma empresa, que pode ser transformado em resultados para a sociedade e para eles próprios.

Embora existam múltiplas perspectivas acerca do objeto, elas podem ser organizadas e interpretadas dentro da relação necessidade-objeto. Essa organização permite inferir um sentido que é compartilhado por todos os sujeitos da atividade. O objeto possui um aspecto

econômico que está sempre presente, em maior ou menor expressividade. Esse elemento é representado pela expectativa do “ganho”, da “grana” ou da “recompensa” e, igualmente, dos resultados que podem ser alcançados por meio do objeto da atividade.

As questões relacionadas ao trabalho, como, por exemplo, a insatisfação com a carreira de engenheiro nem sempre bem remunerada e a expectativa de ter uma vida melhor, ajudar a família e contribuir para a sociedade, se constituem como motivos e necessidades para o início de um empreendimento que pode ser concretizado por meio da aprendizagem empreendedora.

A startup é um objeto que conecta essas ideias e os estudantes empreendedores em ações práticas. Assim, a concretização dessa startup e os resultados associados a ela só podem ser alcançados se ações forem realizadas pelos sujeitos da atividade. A realização desse objeto possibilita o ganho econômico-social e a satisfação de uma ou mais necessidades. A geração de emprego e renda, o desenvolvimento da indústria e os valores que esses empreendimentos produzem em termos econômicos e sociais são resultados que beneficiam os estudantes empreendedores e, também, a sociedade em geral.

Isso não significa que a aprendizagem empreendedora é uma atividade exclusivamente econômica. Afirmar o objeto como uma startup não significa dizer que todos os estudantes se envolvem no empreendedorismo para isso, tão pouco que o motivo para a criação de um empreendimento seja estritamente econômico. A aprendizagem empreendedora é também uma forma de ajudar os estudantes a desenvolverem habilidades essenciais para o trabalho nas organizações e na sociedade. Neste estudo, a aprendizagem empreendedora é discutida no contexto em que os estudantes empreendedores se envolvem no empreendedorismo para a criação de empresas reais e, ao mesmo tempo, persistem na aprendizagem escolar em um curso de nível superior.

5.2 Atividades Vizinhas e o Objeto da Aprendizagem Empreendedora

Um sistema de atividade existe dentro de uma rede de sistemas de atividade que estão conectados por um objeto parcialmente compartilhado e uma necessidade que os sujeitos buscam alcançar, logo, os sistemas de atividade funcionam de forma interdependente e estão interconectados (Virkkunen & Newnham, 2015). Dentro dessa rede, esses sistemas podem ser considerados como centrais ou como sistemas de atividades vizinhas (Engeström, 2016), que influenciam no modo de funcionamento dos sistemas centrais.

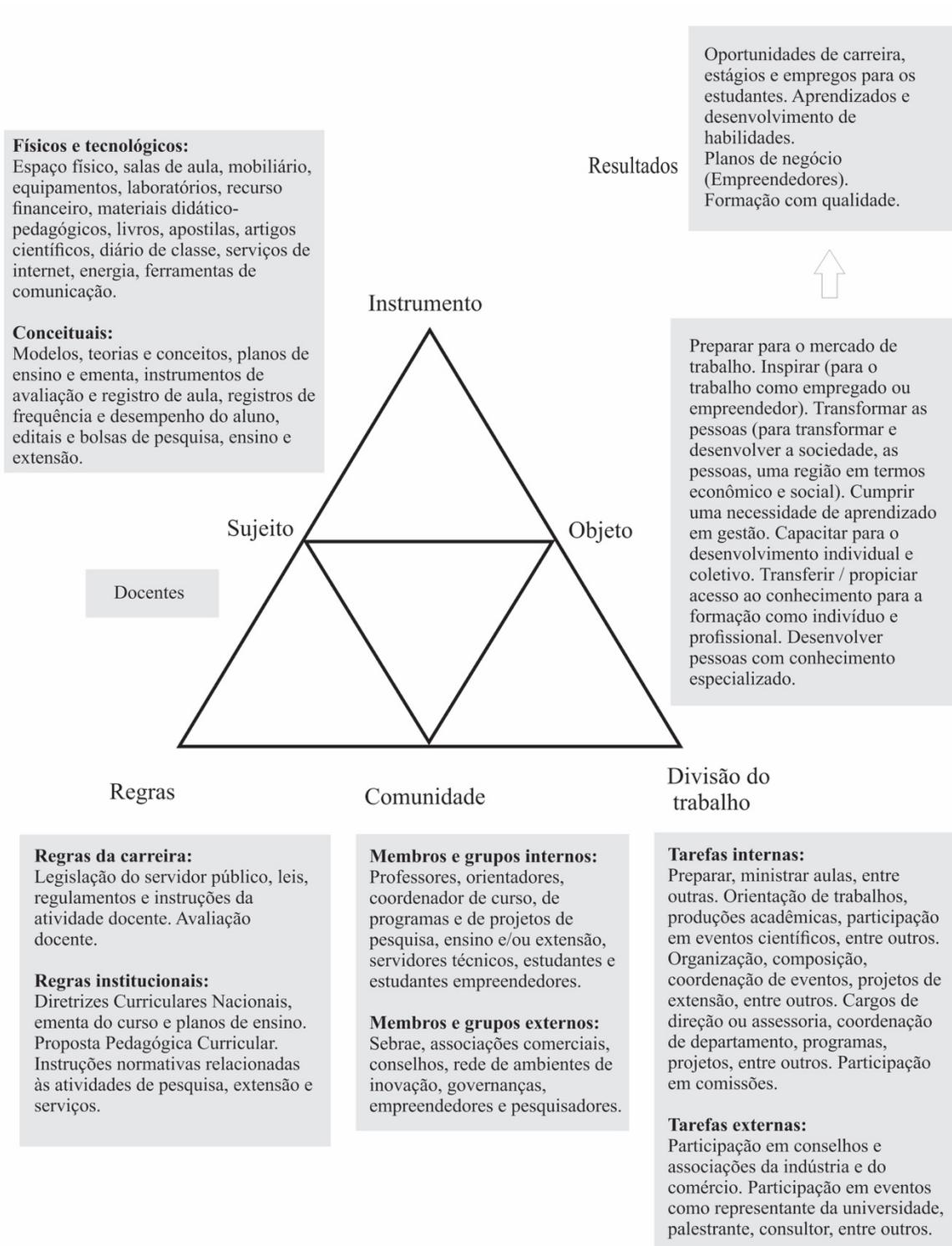
A Figura 9 apresenta o Sistema de Atividade Docente e a Figura 10 demonstra o Sistema de Atividade de Gestão como atividades vizinhas fundamentais para as atividades de aprendizagem.

A interação entre as atividades de aprendizagem empreendedora e escolar na universidade ocorre em uma rede de sistemas de atividade interdependentes, na qual a atividade docente, a atividade de gestão e a atividade de acompanhamento psicopedagógico e assistência estudantil são proeminentes para o funcionamento das atividades de aprendizagem.

O objeto da atividade docente é descrito pelos professores utilizando verbos que representam uma ação ativa da aprendizagem no sentido de “preparar”, “inspirar”, “transformar”, “capacitar” e “desenvolver” os estudantes para o mercado de trabalho, como empreendedores ou empregados, com habilidades empreendedoras. Por meio dos estudantes, os resultados produzidos na atividade docente apoiam o desenvolvimento da sociedade de diferentes formas.

Figura 9

Sistema de Atividade Docente



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Figura 10

Sistema de Atividade de Gestão



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

P1 considera que o propósito da sua atividade é “preparar os nossos estudantes para o mercado de trabalho com qualidade, que tenham uma profissão e que consigam entender a dinâmica da inovação, do empreendedorismo, como empreendedores ou intraempreendedores”. Para P2, o objeto da sua atividade docente é “capacitar os meus alunos da melhor forma possível para que eles possam se desenvolverem e crescerem individualmente e, depois, obviamente, como grupo”. Já P3 acredita que a atividade docente transforma a sociedade e as pessoas.

Na sala de aula, o professor não dispõe de recursos para financiar o funcionamento de uma startup ou adquirir insumos para apoiar a fabricação de produtos e serviços dos empreendimentos criados pelos estudantes empreendedores, tão pouco pode abrigar na sala de aula o estoque de produtos de uma startup. A sala de aula funciona como um espaço de aprendizagem onde os primeiros passos da empresa podem ser praticados, por alguns, como uma tarefa escolar, mas para os estudantes empreendedores pode ser um passo fundamental em suas startups.

O objeto da atividade docente não é a criação de uma empresa, no entanto, uma das ações dirigidas pelos professores sobre como elaborar um plano de negócio pode apoiar o objeto da aprendizagem empreendedora. O plano de negócio é um instrumento descrito por alguns docentes como um dos resultados do curso de empreendedorismo que pode ser utilizado no estágio inicial da criação de um empreendimento.

O objeto da atividade docente é parcialmente compartilhado com o objeto da aprendizagem empreendedora quando estudantes empreendedores iniciam suas startups. Contudo, a sala de aula não é composta apenas por estudantes empreendedores, já que nem todos os estudantes podem estar interessados no empreendedorismo para a criação de empresas reais. Diante disso, o objeto da atividade docente precisa ser compartilhado na

aprendizagem escolar para alcançar a diversidade de estudantes que frequentam a sala de aula.

Nesse sentido, é possível pressupor que alguns estudantes podem se interessar pelo tema do empreendedorismo para desenvolver habilidades empreendedoras, enquanto outros podem estar interessados apenas em cumprir as regras da aprendizagem escolar, ou seja, conseguir os créditos eletivos obrigatórios para a conclusão do curso. Essa suposição pode ser investigada, uma vez que os participantes desta pesquisa compreendem apenas os estudantes graduandos e graduados fundadores ou cofundadores de startups.

A atividade de gestão se refere ao trabalho realizado pelos gestores (coordenadores ou técnicos) dos programas de empreendedorismo da universidade. Esses profissionais estão diretamente ligados aos estudantes empreendedores e suas startups. O objeto da atividade de gestão é descrito pelos gestores como: a interação com a comunidade externa; a transferência de tecnologia e de conhecimento para a sociedade e para o mercado; a sensibilização da comunidade para o empreendedorismo; a criação de empresas e o desenvolvimento econômico e social de uma região por meio dos empreendedores; e a prática e a aprendizagem (educação empreendedora). Essas ideias acerca do objeto podem ser explicadas com base nas condições que foram encontradas nos diferentes campus da universidade e por meio das experiências profissionais que eles acumulam no trabalho dentro e fora da universidade, antes mesmo de assumirem a gestão dos programas de empreendedorismo ou das incubadoras.

Nesse sentido, G1 entende que o objeto é a sensibilização da comunidade, mas não desconsidera que o objeto também seja apoiar o desenvolvimento de empreendimentos. No entanto, os desafios relacionados ao desenvolvimento de uma empresa na universidade e as condições encontradas em seu trabalho para isso levaram G1 a acreditar que, no momento da aplicação desta pesquisa, sua atividade buscava sensibilizar a comunidade para o

empreendedorismo. A sensibilização resultaria em mais estudantes interessados no empreendedorismo e, como resultado, empresas poderiam surgir.

O objeto da atividade de gestão é descrito como o preparo do estudante para colocar em prática o conhecimento da aprendizagem escolar na criação de empreendimentos inovadores e, por meio desses empreendimentos, apoiar a transferência de tecnologia e do conhecimento para a sociedade. G2 observa que o objeto é desenvolver nos estudantes uma compreensão de todos os projetos que eles estão envolvidos, como, por exemplo, o trabalho de conclusão de curso, as disciplinas e os projetos de iniciação científica, para formar negócios próprios. G3 entende o objeto como uma educação complementar para preparar o estudante para o mercado de trabalho, enquanto G5 considera o desenvolvimento econômico regional e local como aquilo que se busca alcançar.

Essas ideias apontam diferentes perspectivas acerca do objeto, enquanto alguns gestores estão mais inclinados para apoiar a criação de uma startup, outros enfatizam a educação. Essas diferentes visões podem ser explicadas pelos trabalhos de Morris et al. (2013) e Jansen et al. (2015), conforme citado e discutido por Metcalf et al. (2021). Metcalf et al. (2021) mostram que enquanto Jansen et al. (2015) classificam os programas de empreendedorismo na universidade em três tipos – a educação, que busca sensibilizar os estudantes para o empreendedorismo, a estimulação de ideias, que apoia a elaboração e o teste de modelos de negócios, e a incubação de empresas nascentes –, Morris et al. (2013) acrescentam a transferência de tecnologia e o suporte à criação de negócios.

Metcalf et al. (2021) conduziram um estudo sobre aceleradoras universitárias para identificar o objetivo desses mecanismos. Eles observaram que, embora a criação de startups tenha sido priorizada por muitos gestores, a maioria deles considerou a educação como o papel principal das aceleradoras de startups universitárias. Os resultados de Metcalf et al. (2021) não podem ser totalmente aplicados neste estudo porque as aceleradoras investigadas

por eles estavam localizadas em outro país e porque as incubadoras e as aceleradoras não possuem a mesma forma de atuação.

No entanto, as discussões de Metcalf et al. (2021) alertam sobre como essas diferentes perspectivas acerca do que se busca na universidade por meio dos programas de empreendedorismo podem refletir no trabalho que é conduzido com os estudantes e os estudantes empreendedores. Uma instituição multicampi tem o desafio de coordenar as ações mediadas por múltiplos pontos de vista em uma rede de atividades interconectadas.

Os objetos das atividades docente e de gestão são compartilhados com o objeto da aprendizagem empreendedora e da aprendizagem escolar em uma rede de sistemas de atividade. Os sujeitos da atividade de gestão e da atividade docente produzem instrumentos que são internalizados pelos estudantes empreendedores nas atividades de aprendizagem.

5.3 As Atividades de Aprendizagem Mediadas pelo Uso de Instrumentos

Com o primeiro dia de aula se aproximando, é hora de adquirir materiais novos, um caderno e uma caneta, uma mochila e algum equipamento eletrônico. Esses representam exemplos de instrumentos que, geralmente, acompanham os estudantes no início da atividade escolar. A universidade, por sua vez, acrescenta outros instrumentos que serão acessados pelos estudantes ao longo da jornada acadêmica, como modelos teóricos, livros, testes e trabalho de conclusão de curso, que formam uma lista que pode ser ainda maior. Assim, uma porção de instrumentos passa a fazer parte da aprendizagem escolar.

Com a introdução do empreendedorismo, outra parte de instrumentos é adicionada, todavia, com foco na aprendizagem empreendedora. Então, surgem modelos conceituais utilizados para estabelecer as primeiras ideias a respeito do funcionamento de um negócio, como *Business Model Canvas*, plano de negócio e planilhas de análises financeiras e de

mercado. Alguns desses instrumentos são acessados pelos estudantes empreendedores ainda na aprendizagem escolar, quando, por exemplo, estudantes no curso regular de empreendedorismo são expostos à elaboração de um plano de negócio como tarefa obrigatória e avaliativa.

Para Rabardel e Beguin (2005), a atividade ocorre dentro de situações sociais e a ação que os sujeitos realizam é compreendida dentro de circunstâncias locais, nas quais o uso de instrumentos modifica a maneira como a atividade é realizada. Quando os estudantes acessam o universo escolar e o empreendedorismo, se deparam com um conjunto de instrumentos pré-estabelecidos por meio de diferentes atividades produtivas, sendo a atividade docente uma delas.

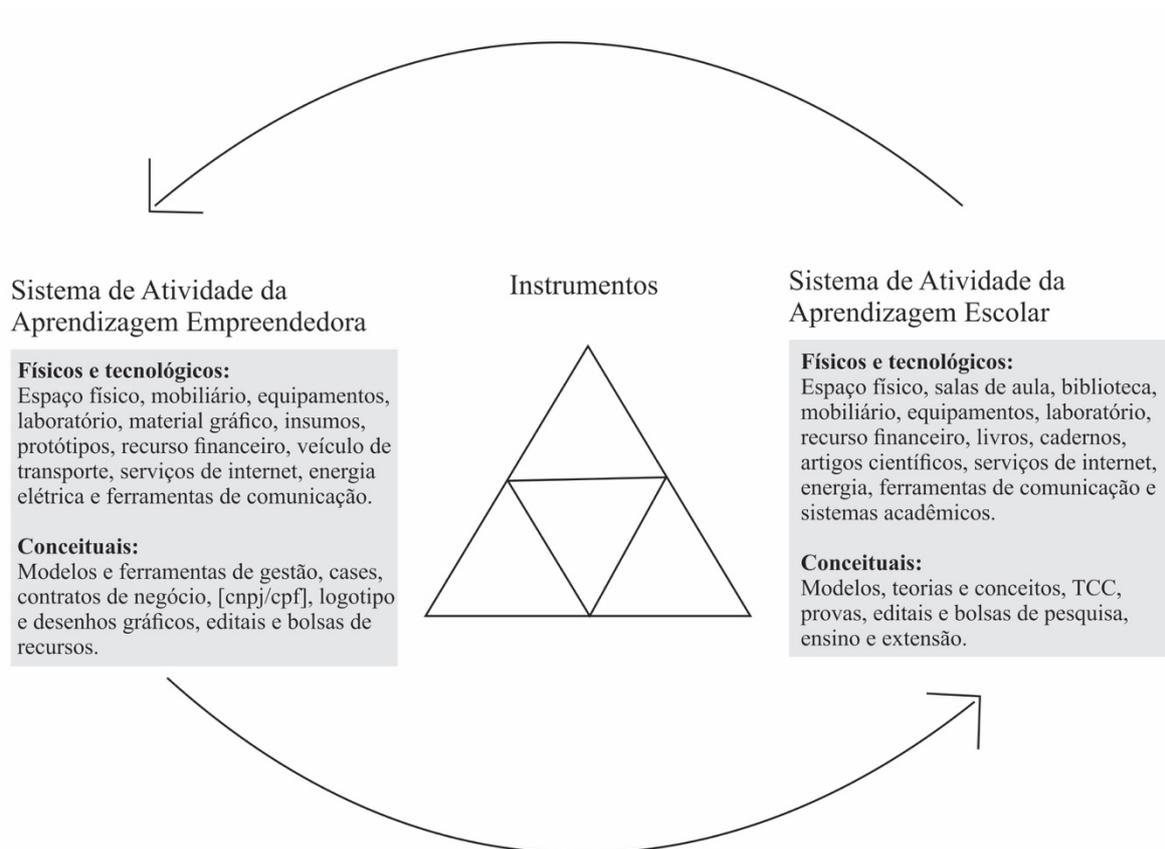
Rabardel e Beguin (2005) entendem que o instrumento possui um significado social construído pelos sujeitos nas atividades sociais e seu uso molda a forma como essas atividades são realizadas. Os instrumentos formam um sistema de artefatos primários ou secundários com significados culturais e são utilizados pelos indivíduos nas suas diferentes atividades sociais (Engeström, 2016). Os instrumentos primários são recursos utilizados diretamente na produção da atividade, como, por exemplo, lápis e borracha utilizados na atividade escolar, enquanto os instrumentos secundários se referem às formas de aquisição e de transmissão da aprendizagem por meio das técnicas e dos modelos conceituais utilizados na atividade escolar (Engeström, 2016).

Os resultados desta pesquisa permitem classificar os instrumentos em dois tipos: físicos e conceituais. Enquanto os instrumentos físicos são acessados pelos estudantes empreendedores diretamente e alteram a forma como a atividade é realizada, os recursos conceituais são representações que orientam internamente os sujeitos para o controle das suas ações.

A estrutura física da universidade com um local dedicado e com instrumentos primários para o empreendedorismo foi fundamental para o início das startups. Essa estrutura foi essencial para alguns empreendedores testarem tecnologias e manusearem ferramentas indispensáveis para o trabalho. Se esses arranjos físicos não estivessem disponíveis, alguns tipos de negócios, provavelmente, não teriam surgidos. EE2 descreve da seguinte forma: “(...) A gente precisa de lugar, precisa de estoque, a gente precisa fazer bagunça e sujeira e normalmente não dá para a gente fazer isso nas nossas próprias casas, porque a gente sempre mora com várias outras pessoas”.

Os instrumentos simbólicos são internalizados pelos estudantes empreendedores nas atividades de aprendizagem e funcionam como uma orientação sobre como a atividade será realizada e quais ações serão tomadas. Por exemplo, o modelo de negócio fornece uma visão geral sobre a construção do objeto, assim como os cronograma e as planilhas indicam como, quando e em quanto tempo eles deverão realizar cada tarefa da atividade. Seguir as instruções desses modelos é uma ação interpretativa e o comportamento dos sujeitos pode ser modificado de forma planejada, isto é, antes da ação ou no próprio curso da ação. A Figura 11 representa os instrumentos nos sistemas de atividade da aprendizagem escolar e da aprendizagem empreendedora em interação.

EE10 utiliza a grade de horário para identificar os horários livres da aprendizagem escolar. O tempo disponível é utilizado no trabalho relacionado a sua startup na incubadora. EE11 aprendeu sobre modelo de negócio na sala de aula, mas o uso efetivo desse instrumento aconteceu na incubadora: “Então, tem aquele modelo do plano de negócio que a gente via muito por cima lá *[na aula]*, mas era uma introdução, né? Hoje eu utilizo porque a gente tem aqui na incubadora”.

Figura 11*Instrumentos da Aprendizagem (Atividade Mediada)*

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Periodicamente, todos os estudantes empreendedores passam ou passaram por tarefas avaliativas da aprendizagem escolar por meio de testes e tarefas escritas. O trabalho de conclusão de curso é um instrumento típico da aprendizagem escolar que deve ser elaborado pelos estudantes desta pesquisa ao final de um curso regular. Empreendedores ou não, esse é um instrumento comum a todos os estudantes. No entanto, o uso desse instrumento tem um sentido diferente para os estudantes empreendedores. Embora o trabalho de conclusão de curso seja conhecido pela sua obrigatoriedade para a obtenção de uma nota e para a conclusão do curso, os estudantes empreendedores estabelecem uma relação desse instrumento com o objeto da aprendizagem empreendedora. EE12, EE13 e outros

participantes fizeram uso do trabalho de conclusão do curso para avançar no desenvolvimento da empresa e, ao mesmo tempo, aprender sobre questões de finanças (EE13) e de tecnologias (EE12). O artigo científico comum na aprendizagem escolar pode fornecer pistas sobre como resolver problemas tecnológicos de uma empresa (EE15).

Foi possível observar que apesar da aprendizagem escolar ter uma estrutura com instrumentos pré-estabelecidos e significados conhecidos, os estudantes empreendedores podem atribuir um sentido diferente do que usualmente é esperado com o objetivo de estabelecer associações que apoiam o funcionamento da aprendizagem empreendedora. Essa é uma maneira útil de compatibilizar os instrumentos das atividades de aprendizagem e criar condições para que elas possam acontecer.

Para Holt (2008), os sistemas de atividade são configurados historicamente com ações e componentes que são pré-definidos, no entanto, esses padrões podem ser transformados ao longo do tempo. Ele observou que, em geral, apesar dos empreendedores estarem envolvidos em uma rede de sistemas de atividade em que os relacionamentos e as ferramentas são conhecidos, a ação de reconhecer uma oportunidade e transformá-la em um tipo de negócio exige um esforço contínuo e criativo. Dessa forma, os empreendedores podem interpretar os instrumentos de maneira diferente do que é esperado em um certo contexto. No estudo, Holt (2008) demonstrou como um modelo de certificação pode ser tanto um dispositivo para controlar os processos de trabalho na indústria, como um instrumento simbólico de poder social e de competitividade.

Indubitavelmente, instrumentos mediadores são fundamentais para a realização de um objeto e eles estão presentes nas atividades de aprendizagem. Entretanto, esta pesquisa descobriu que eles nem sempre são acessados facilmente pelos sujeitos e o seu uso nem sempre pode ser combinado entre os sistemas de atividade. Essas descobertas não são generalizadas em todos os campus da universidade, pois apesar de formarem uma rede

institucional em torno de uma unidade central, a reitoria, eles estão situados em condições específicas com autonomia relativa para apoiar as atividades de aprendizagem. Assim, foi possível observar em alguns deles como os estudantes empreendedores podem ter o acesso aos instrumentos facilitado pelos membros das comunidades locais. Observou-se, também, que as regras em cada um dos campus podem criar barreiras de uso e de acesso aos instrumentos.

Por exemplo, as regras gerais de funcionamento da incubadora informam que o uso dos laboratórios deve observar as regras estabelecidas em cada campus ou nos próprios laboratórios e os demais recursos serão disponibilizados conforme as regras e a disponibilidade local. Nesse sentido, EE5 contou que desistiu de utilizar o laboratório da universidade por acreditar que as regras dificultavam o acesso. EE5 frequentou uma disciplina e pediu ao professor ajuda para ter acesso ao laboratório instalado em outro departamento, isto é, sob a responsabilidade de outro professor, “(...) aí ele [*professor*] falou, ó, [*EE5*], eu prefiro te dar R\$ 100,00 aqui e você vai lá, leva na empresa, a empresa faz para você e traz, do que lidar com a burocracia aqui dentro, que você vai precisar fazer isso, fazer aquilo (...)”. A dificuldade foi encontrada também por outros participantes desta pesquisa.

O uso do laboratório pode ser mediado pela atividade do gestor da incubadora. Nesse caso, os estudantes empreendedores requisitam um laboratório e o gestor conduz os trâmites internos para viabilizar as autorizações de acesso. No entanto, EE9 e EE21 preferiram entrar em contato direto com o professor responsável pelo laboratório. EE8 participou de movimentos estudantis na universidade antes de se envolver no empreendedorismo e, por meio dessa participação, fortaleceu a sua relação com os membros da comunidade. EE8 acredita que isso facilitou o acesso direto aos professores e aos recursos da universidade. EE14 percebeu depois de entrar em um curso de mestrado que a dificuldade de acesso pode ser explicada pela finalidade do uso desses laboratórios que “são extremamente focados para

ensino ou para pesquisa. Eles não têm aquela característica de realmente ajudar no empreendedorismo”.

O uso do laboratório pode estar associado a regras de consumo de insumos, manutenção de equipamentos, plano de trabalho, disponibilidade dos equipamentos e disponibilidade de profissionais para o acompanhamento, mas, também, pelas regras de interação social. A mediação social é um aspecto essencial da aprendizagem humana, tanto pelo fato de que o aprendizado por ser compartilhado dentro de um grupo cultural pela interação entre os seus membros, quanto pelo fato de que os recursos podem ser acessados pelas relações que os seus membros estabelecem.

Essas limitações de acesso aos laboratórios não significam que eles não podem ser utilizados. A maior parte dos estudantes empreendedores conseguiu fazer uso desse recurso, com mais ou menos restrição de uso. Os laboratórios e os equipamentos disponíveis neles muitas vezes são difíceis de serem encontrados em outros locais e, quando isso ocorre, o custo de acesso pode ser alto. EE8 contou que a aquisição de um dos equipamentos que precisou no início da sua empresa custaria pelo menos R\$ 200 mil, no entanto, o uso do equipamento foi possível na universidade. EE8 e outros estudantes empreendedores consideraram o laboratório como um dos principais recursos da universidade para o empreendedorismo.

Nos primeiros estágios da aprendizagem empreendedora, editais de financiamento público se constituem como a principal fonte de subsídio da prática de desenvolvimento tecnológico, mesmo sendo um recurso limitado. A compra de insumos e de equipamentos de produção, a abertura da empresa e o registro de documentos dependem desse capital inicial para acontecer.

Alguns utilizam recursos próprios quando essa forma de financiamento público não está disponível. Editais com recursos financeiros para projetos de iniciação científica,

extensionistas ou participação em estágios remunerados se configuram como alternativas utilizadas por alguns para a obtenção de recursos financeiros iniciais. EE8 afirmou que sua startup obteve “(...) 100% de recursos captados na universidade. Não necessariamente editais voltados ao empreendedorismo (...)”. Esses recursos financeiros foram utilizados para a confecção de cartões de visita, camisetas, equipamentos, abertura da empresa, entre outros.

Estudantes empreendedores apresentaram demandas por instrumentos distintos, conforme a natureza e o estágio de desenvolvimento de suas startups. Descobriu-se que, inicialmente, as ações se voltam para o uso de ferramentas conceituais que apoiam a elaboração do modelo de negócio, a descoberta do cliente, os testes de validação e os recursos para o desenvolvimento do primeiro produto ou serviço oferecido, ainda na forma de um protótipo.

À medida que eles avançam, outras ações são introduzidas seguidas com o uso de novos instrumentos. Os empreendimentos são divididos na incubadora em dois tipos, o nível 1 e o nível 2. O primeiro se refere aos empreendimentos (projetos e empresas) nascentes que buscam apoio para viabilizar o seu início e os primeiros estágios do seu desenvolvimento e o segundo compreende as empresas inovadoras que buscam apoio para a sua consolidação. A diferença entre esses dois empreendimentos é estabelecida a partir do desempenho que eles apresentam nas áreas de gestão, mercado, capital e tecnologia e, também, no desempenho do empreendedor.

O registro formal da empresa sob um instrumento formal, conhecido como Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ), é um requisito obrigatório para a venda de produtos e, em alguns casos, para a captação de investimentos por meio de editais públicos. Esse instrumento está associado a ações de vendas que, curiosamente, eram realizadas, em sua maioria, por estudantes empreendedores graduados com empreendimento do nível 2 e com a maior parte do tempo dedicada às tarefas relacionadas à aprendizagem empreendedora.

Os recursos financeiros de natureza pública e não reembolsável e o uso de recursos pessoais eram os mais comuns entre os sujeitos. A maior parte dos estudantes empreendedores havia participado de competições de empreendedorismo e obtido algum capital inicial ou recebido recursos financeiros da universidade.

Embora esta pesquisa não tenha estudado as regras vinculadas ao uso desse instrumento e aprofundado a forma como eles faziam o uso dele, foi possível aferir que o estágio de criação de startups estava fortemente ligado a fontes de financiamento público ou de competições estudantis. Pressupõe, portanto, que o uso desse tipo de recurso pode ser explicado pelos critérios de acesso e pelas regras de uso que podem ser vantajosas para um estudante empreendedor que ainda não tem patrimônio para responder às regras e aos critérios de um financiamento privado. Além disso, esses recursos públicos, muitas vezes, têm uma natureza não reembolsável, isto é, os estudantes não precisam devolver para o governo os recursos obtidos.

O estudo de Warhuus et al. (2021) revela que a aquisição de um financiamento externo é um desafio para empreendedores iniciantes que ainda não possuem patrimônio. Ademais, eles entendem que obter um investimento significa estabelecer um acordo entre partes interessadas, o que influencia nos resultados que o empreendimento pode alcançar em termos de desenvolvimento e de crescimento. Partindo dessa compreensão, um acordo entre partes baseado em regras afeta também as ações que deverão ser realizadas para que os objetivos acordados sejam cumpridos. No empreendedorismo estudantil que envolve uma dupla jornada de atividades para a criação de uma startup, o cumprimento de certas regras pode ser um desafio para os estudantes empreendedores.

5.4 Atividades Vizinhas e os Instrumentos da Atividade

A sala de aula é o espaço que recebe todos os estudantes, envolvidos ou não no empreendedorismo. A atividade docente tem como objeto a aprendizagem no sentido de “preparar”, “inspirar”, “transformar”, “capacitar” e/ou “desenvolver” os estudantes para o mercado de trabalho. Conforme os estudantes aprendem, eles podem transpor os aprendizados para outras atividades. O professor não pode “construir uma empresa”, mas pode “preparar” o aluno para isso. Uma forma de fazer isso é introduzindo instrumentos relevantes para o empreendedorismo, como, por exemplo, o plano de negócio. No curso de empreendedorismo, ferramentas de modelo e de planejamento de negócio são utilizadas para representar e planejar os primeiros passos para a criação de uma empresa. Essas ferramentas são instrumentos comuns entre os professores encarregados por essa disciplina.

A atividade docente requer o uso de instrumentos de registro de presença e de notas por meio dos diários de classe, além dos instrumentos de avaliação dos estudantes. O conteúdo de ensino previamente programado é entregue para todos os estudantes que são periodicamente avaliados na sala de aula. Seguindo Miettinen (1999), o uso desses instrumentos na atividade de aprendizagem se constitui como uma forma de controle do conteúdo do ensino pelas instituições.

Esses instrumentos podem ser analisados como fatores de enquadramento que estabelecem limites para a atividade docente (Miettinen, 1999). Na sala de aula, a composição do arranjo físico, com mais ou menos recursos disponíveis, pode apoiar ou inviabilizar certas ações. Ao longo das entrevistas, os professores descreveram que a falta de recursos físicos e tecnológicos, de materiais didático-pedagógicos e de recursos para visitas técnicas dificultava a condução das disciplinas de novas maneiras. Nesse sentido, para P4, “(...) não tem como desenvolver um projeto, às vezes uma visita técnica. Ah, vamos visitar

uma entidade, ver quais os problemas que eles têm lá para poder desenvolver uma solução de forma empreendedora. Não tenho carga horária, não tenho recurso para fazer isso”. De modo semelhante, P5 afirma que “(...) a universidade poderia, nesse sentido, ter mais recursos didáticos, tecnológicos”.

Além dos instrumentos físicos, a atividade docente é mediada pelos instrumentos secundários para a aquisição e a transmissão da aprendizagem. As técnicas e os modelos conceituais são reproduzidos na atividade escolar (Engeström, 2016) e por meio deles o conteúdo pode ser generalizado para todos os estudantes, empreendedores ou não.

A implicação desse contexto é dupla: por um lado, o professor é compelido a ensinar combinando os recursos fornecidos pela instituição para alcançar o objeto da aprendizagem com as diferentes perspectivas que precisam ser combinadas na sala de aula, por outro lado, os estudantes empreendedores precisam se apropriar dessas ferramentas e do conteúdo da aprendizagem como requisitos obrigatórios que serão avaliados na sala de aula e, ao mesmo tempo, devem ser capazes de fazer a transposição para apoiar o desenvolvimento de suas startups. EE14 considera que, muitas vezes, existiam tarefas obrigatórias e avaliações da aprendizagem que não correspondiam ao trabalho realizado no empreendedorismo. Quando possível, EE14 “(...) tentava encaixar com alguma coisa da empresa. Isso não era muito simples”.

O problema ocorre quando os estudantes e suas startups se encontram em estágios de aprendizagem diferentes daquilo que é trabalhado na sala de aula. Uma vez que as ações dos empreendedores e os instrumentos que eles utilizam estão associados ao estágio de desenvolvimento das suas startups, o uso de instrumentos produzidos na atividade docente e generalizados na aprendizagem escolar, às vezes, não corresponde ao trabalho dos estudantes empreendedores.

Sobre o curso de empreendedorismo, EE8 acredita que as disciplinas optativas de empreendedorismo deveriam conter mais práticas de empreendedorismo, mas, ao mesmo tempo, isso não deveria ser imposto para todos os estudantes: “Eu acho que elas têm que ser mais voltadas para o empreendedorismo mesmo, sabe? E não ficar naquela questão superficial. (...) E não impor isso a todo mundo, porque não é todo mundo que quer” (EE8). EE12 defendeu uma abordagem menos teórica no sentido de colocar os estudantes para “empreender dentro da aula de empreendedorismo” sem o uso de instrumentos gerais: “Eu acho que isso vai ensinar mais do que pessoal ficar lá fazendo planilha de gestão de fluxo de caixa, porque eles não sabem, como assim, um fluxo de caixa? Nunca faturaram, não entrou dinheiro nenhum”.

Quando esses problemas ocorrem, frequentar a sala de aula pode ser apenas uma ação para cumprir um requisito obrigatório. As questões relacionadas à escolha de persistir nas atividades de aprendizagem se revelam diante dos desafios de combinar os componentes dos sistemas de atividade com as necessidades que os estudantes empreendedores apresentam acerca de um objeto que, dentro de uma formação econômica, pressiona os estudantes empreendedores para a produção e o consumo na sociedade de forma acelerada.

Os fragmentos das entrevistas em que o EE8 e EE12 descrevem suas experiências nos cursos de empreendedorismo não podem ser generalizados para os demais participantes. A perspectiva deles e de outros estudantes empreendedores que problematizam o curso de empreendedorismo não deve ser analisada sem considerar o estágio em que eles se encontram. Assim, são estudantes empreendedores graduados com empresas em estágios mais avançados que descrevem suas compreensões construídas ao longo do tempo acerca do empreendedorismo. Entre o total de estudantes empreendedores que participaram deste estudo, nove cursaram a disciplina de empreendedorismo e três cursaram disciplinas com

algum conteúdo relacionado ao empreendedorismo. Os demais não frequentaram cursos de empreendedorismo.

Estudantes empreendedores graduandos descreveram positivamente suas experiências no curso de empreendedorismo, sendo que muitos deles iniciaram seus empreendimentos guiados pelos professores durante o curso. Eles se referem aos instrumentos internalizados na disciplina de empreendedorismo e à própria disciplina como fundamentais para suas trajetórias empreendedoras. EE15 considera que no curso de empreendedorismo foi possível aprender sobre os editais para captação de recursos, além disso, uma ideia inicial sobre o funcionamento de um negócio pode ser desenvolvida.

Essas múltiplas perspectivas ilustram a complexidade de estabelecer relações entre os instrumentos mediadores da aprendizagem dentro de uma rede de sistemas de atividade em que o objeto de cada atividade deve ser compartilhado para atender às necessidades que os estudantes e os estudantes empreendedores trazem para a sala de aula. Essas relações precisam ocorrer de forma mútua em uma estrutura previamente definida, cujos fatores de enquadramento físicos e institucionais colocam barreiras para que isso aconteça.

Fora da sala de aula, a atividade de gestão introduz instrumentos e conteúdos nas atividades de aprendizagem de maneira prática. Os sujeitos da atividade de gestão internalizam instrumentos em suas ações produzidos por membros da comunidade externa em outras atividades produtivas, como, por exemplo, os gestores devem avaliar, periodicamente, o desempenho dos empreendimentos e dos estudantes empreendedores na incubadora.

Os instrumentos utilizados para a avaliação foram elaborados por parceiros ou organizações privadas, levando em consideração um padrão de atuação das incubadoras definido fora da universidade. No Brasil, a Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores (Anprotec), com a colaboração de outras instituições, desenvolveu um modelo de atuação para as incubadoras brasileiras com o objetivo de elevar

as chances de sucesso dos empreendimentos instalados nesses mecanismos (Anprotec, 2024). Entre as práticas que o modelo estabelece, uma delas se refere à necessidade de a incubadora adotar práticas de acompanhamento dos empreendimentos incubados.

Baseado nesse modelo, os gestores devem realizar o acompanhamento sistemático dos estudantes empreendedores e de suas startups com o auxílio de instrumentos de avaliação. A partir de um diagnóstico de desempenho, os sujeitos da atividade de gestão precisam fornecer ferramentas e ações voltadas para o empreendedorismo. Frequentemente, os gestores e os docentes buscam parceiros externos, como o Sebrae e os empreendedores mais experientes, ou são contactados por esses parceiros para promover eventos de empreendedorismo, treinamentos e programas com o uso de metodologias e de ferramentas de aprendizagem.

O modelo pode ser concebido como um instrumento generalizado para todas as incubadoras, sugerindo práticas e processos que podem elevar os resultados desses ambientes. Apesar deste estudo não ter abordado em profundidade o funcionamento desse modelo, os desafios enfrentados pelos sujeitos na atividade de gestão podem suscitar questões relacionadas a sua implementação. O processo de avaliação centrado no sucesso de um empreendimento pode não ser adequado para um programa de empreendedorismo cujo objeto buscado por alguns participantes da pesquisa é a educação dos indivíduos.

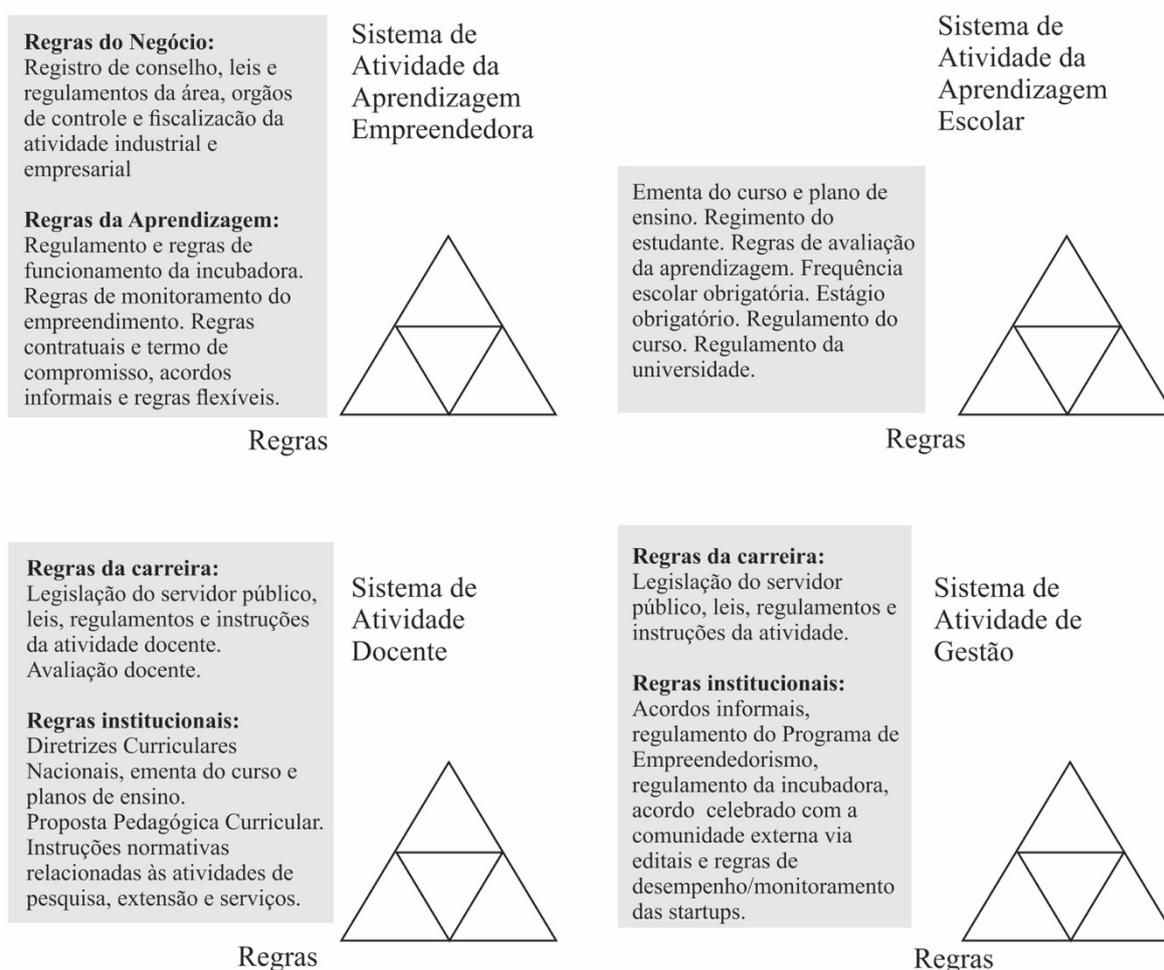
5.5 Regras das Atividades de Aprendizagem

Os fatores de enquadramento discutidos por Miettinen (1999) também incluem as regras que fazem parte da rotina escolar. O currículo e os regimentos institucionais são fatores institucionais que fornecem comandos sobre como a atividade deve ser conduzida. O sistema de atividades possui regras de funcionamento que podem ser estabelecidas explicitamente por meio de leis, regulamentos e contratos ou por meio de acordos que não

são totalmente comunicados, nesses casos, são regras que nem sempre são conhecidas facilmente. A Figura 12 identifica as principais regras encontradas nos sistemas de atividade da aprendizagem empreendedora e escolar e das atividades docente e de gestão.

Figura 12

Regras nos Sistemas de Atividade da Aprendizagem Empreendedora e Escolar e das Atividades Docente e de Gestão



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Na aprendizagem empreendedora, as regras se referem às regras de negócio que cada empreendimento deve seguir na sua área de atuação (como, por exemplo, o setor químico) e

às regras correspondentes à atividade de aprendizagem dentro da universidade. Enquanto no primeiro caso, as regras são definidas fora da universidade por meio de conselhos e de órgãos reguladores da profissão e da atividade industrial e empresarial, no segundo caso, as regras da aprendizagem são estabelecidas, principalmente, dentro da universidade. É preciso considerar que a atividade escolar é precedida por normas nacionais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais que, em certa medida, vinculam a comunidade acadêmica na formulação de suas regras e políticas internas.

Na aprendizagem escolar, o objeto é realizado por meio de um conjunto de regras gerais e bem estabelecidas. Embora os cursos possam ter orientações específicas em relação ao conteúdo, à carga horária e às formas de avaliação, as regras escolares têm um caráter universal em todos os campus da universidade e são comuns para todos os estudantes. Nenhum estudante se torna um engenheiro sem ter se submetido a elas, isto é, um diploma só pode ser conferido para os estudantes que obtiveram a aprovação em seus cursos regulares observando as regras de avaliação estabelecidas nas ementas e nos demais regulamentos da universidade. Por exemplo, a matriz curricular do curso de Engenharia da Computação de um dos campus da universidade demonstra, entre outros, os componentes curriculares obrigatórios, o estágio obrigatório em determinado período da graduação e o trabalho de conclusão de curso de natureza obrigatória.

O início de um negócio (e a sua concretização em uma forma empresarial) pode ocorrer dentro ou fora da universidade, logo, essa tarefa não é parte de uma atividade obrigatória na universidade. Além disso, o conteúdo de empreendedorismo é ofertado em alguns cursos como uma disciplina optativa. Desse modo, as regras da aprendizagem empreendedora aparecem de maneiras flexíveis.

Quando os estudantes decidem iniciar suas startups, a aprendizagem empreendedora é guiada por acordos de trabalho dentro da própria startup. EE14 combinou com os colegas que

o foco deveria ser a empresa e, portanto, todos deveriam deixar as demais atividades: “(...) a gente não poderia ter numa outra atividade remunerada porque a gente já tinha bastante atividades, apesar da empresa nunca ter faturado”. Todos eles estabeleceram um acordo de trabalho mútuo que, em alguns casos, se estendia para dentro da sala de aula: “(...) a gente fazia trabalhos em grupos” (EE14). Quando o trabalho escolar se intensificava devido às provas, EE2, EE8, EE12 e outros participantes estabeleciam acordos e reduziam o trabalho relacionado ao empreendedorismo na incubadora para se dedicarem aos estudos.

A incubadora é um mecanismo da universidade que apoia a criação de startups pelos estudantes empreendedores. A admissão deles – e de suas startups – ocorre por meio de um conjunto de regras estabelecidas em editais e chamadas de seleção pública. Essas chamadas são conduzidas de forma contínua e isso permite que as inscrições ocorram em qualquer período. O regulamento institucional de funcionamento da incubadora havia sido alterado alguns meses antes da coleta de dados desta pesquisa. A promulgação de um edital de seleção de fluxo contínuo passou a permitir o ingresso de empreendedores e suas startups em qualquer período do ano letivo. As normas anteriores estabeleciam uma divisão dos mecanismos institucionais em regulamentos próprios para apoiar empreendimentos iniciantes e as empresas em estágio mais avançado.

Com a alteração, essas normas foram unificadas no regulamento de funcionamento da incubadora. Assim, estudantes empreendedores que iniciavam suas startups em diferentes níveis passaram a ter regras compartilhadas. Por exemplo, a necessidade de um orientador e de um vínculo dos estudantes com a instituição, que eram requisitos obrigatórios para a admissão de startups em estágio inicial, não foram incluídos no novo regulamento. Com isso, a atividade de gestão passou a se estender fortemente para as comunidades interna e externa da universidade. De acordo com o regulamento, os empreendedores devem contribuir mensalmente com uma taxa relativa aos serviços e à infraestrutura oferecida.

Adicionalmente, eles também devem retribuir um percentual do faturamento de suas startups para a universidade durante o período de incubação.

O regulamento antecipa os instrumentos disponíveis para os empreendedores em geral, no entanto, a forma como esses instrumentos serão utilizados depende, também, de regras locais. O acesso à incubadora é regulamentado de acordo com as normas de funcionamento de cada campus. Em alguns deles, o acesso pode ocorrer a qualquer momento. Os estudantes empreendedores recebem chaves que dão acesso aos seus escritórios de trabalho.

A sala de aula, a biblioteca, o restaurante universitário e a empresa estão a poucos metros de distância. No entanto, enquanto os três primeiros têm horários de funcionamento bem definidos, a empresa e a incubadora podem ser acessadas a qualquer momento. P2, que também desempenha um papel na atividade de gestão, explica que todos os estudantes empreendedores têm acesso livre à incubadora, inclusive à noite. P2 descreveu esse funcionamento da seguinte forma: “Nós não estamos lá, mas eles têm acesso à incubadora. (...) Então, a gente sabe que muitos deles, no horário que nós estamos saindo, eles estão chegando para trabalhar”. P2 acredita que os estudantes empreendedores “(...) se ajustam para poder fazer com que a empresa, que é o desejo deles, possa decolar”.

Periodicamente, os estudantes empreendedores e suas startups são monitorados pela atividade de gestão em relação ao desempenho empreendedor e às áreas de gestão, capital, tecnologia e mercado. O regulamento da incubadora estabelece que quando os critérios de desempenho não são atendidos, os empreendimentos podem ser desligados pelos gestores da incubadora. Em contrapartida, o desempenho bem avaliado pode levar à graduação do empreendimento.

O vínculo institucional com a incubadora ocorre por meio de um contrato baseado nas normas de funcionamento da incubadora e da universidade. O monitoramento tem mais de

uma função, ele é também uma forma de manter o gestor sob controle do que ocorre em cada empreendimento e das ações que estão sendo tomadas pelo empreendedor. Ademais, as informações obtidas no monitoramento servem como um meio de troca para a obtenção de apoio da comunidade. Nesse sentido, G4 afirma: “(...) hoje a gente consegue chegar para um governante e falar que (...) tem tantas empresas incubadas, faturam tanto e, quando o diretor, por exemplo, vem me perguntar, eu já tenho os dados atualizados”.

Em geral, os estudantes empreendedores consideram que essas regras não são difíceis de serem cumpridas já que elas estão alinhadas com o objeto da aprendizagem no sentido de desenvolvimento de suas startups. O desafio ocorre quando alguns deles entendem que essas regras se constituem como requisitos formais da atividade de gestão e são pouco efetivas para a realização do objeto que eles buscam alcançar. Nesse caso, as regras são vistas como burocráticas e são questionadas: “Mas eu vejo isso, na maioria das vezes, como algo que, poxa, poderia ser simplificado. Tanta coisa que poderia ser simplificada porque é chato você ter que ficar prestando contas, acaba usando um tempo que eu poderia estar fazendo outra coisa” (EE18).

Além disso, EE7 acredita que “(...) falta alguém para analisar em que ponto que a gente está do projeto. Então, a universidade não consegue saber o quanto que a gente desenvolveu”. Para EE9, existe uma diferença entre obter informações efetivas sobre o desempenho utilizando um sistema geral e fazer uso dessas informações em ações planejadas. EE9 entende que “(...) para acompanhar as empresas, talvez o ideal seria isso, um consultor, uma pessoa especializada”. G2 compreende os desafios de aplicar a regra do monitoramento pela dificuldade de utilizar o instrumento, pelo seu conhecimento relacionado ao empreendedorismo e pela disposição dos estudantes empreendedores em se submeterem a essa regra. A entrevista de G2 incluiu um acontecimento envolvendo um estudante empreendedor que raramente estava disponível para participar dessa ação. Quando o encontro

entre eles finalmente aconteceu, o estudante empreendedor deixou a reunião após algum tempo sem finalizar o monitoramento.

Os questionamentos acerca das regras podem ser explicados pela interação entre os componentes dos sistemas de atividade. As ações dos gestores estão estabelecidas formalmente no sentido instrutivo (ou seja, no que fazer), no entanto, uma descrição de como isso deve ser feito é um desafio para muitos gestores. A falta de experiência no campo do empreendedorismo e de domínio da ferramenta por alguns gestores, a ausência de uma compreensão holística das atividades de aprendizagem na universidade e a carência de pessoal para fazer cumprir as regras são alguns dos fatores que podem explicar os desafios que envolvem o monitoramento dos estudantes empreendedores e seus empreendimentos.

Alguns estudantes empreendedores sugeriram ao longo das entrevistas que a universidade poderia fornecer orientações de atuação para os gestores. As regras existem em qualquer sistema de atividade e quando esses sistemas formam uma rede em interação elas se tornam mais complexas e mais difíceis de serem atingidas.

5.6 As Regras das Atividades Vizinhas

Na atividade docente, as regras estabelecem como os professores devem conduzir suas ações de ensino, o conteúdo mínimo abordado em sala de aula e as formas de avaliação do estudante, restando uma autonomia relativa do trabalho. P6 mencionou que a disciplina de empreendedorismo tem uma ementa que não foi elaborada por ela, logo, o seu trabalho consistiu em aplicar a ementa previamente estabelecida. P1 e outros professores mencionaram a legislação que vincula a oferta do ensino do empreendedorismo na grade curricular. P7 comentou sobre as entregas exigidas pela universidade ao final de cada curso ministrado, especificamente, um diário com notas e um conteúdo dado.

Por um lado, as regras contribuem para a manutenção do empreendedorismo na universidade e estabelecem padrões de ação, por outro, elas orientam em certas condições como os processos de ensino e de aprendizagem devem ser dirigidos. Como resultado, os professores podem enfrentar dificuldades para compartilhar suas experiências práticas dentro da sala de aula. Isso é notado por um participante da pesquisa:

Não tem como a gente sair de uma universidade com 40 anos de experiência, formado, mas só que muitas vezes os nossos professores têm experiência, sabe? Eles têm um conhecimento para passar para a gente, mas só que fica preso ali no plano de ensino e não sai do livro. Então, isso é muito ruim, né? A gente tem professores com doutorado ali que participaram da construção de obras grandes, mas só que eles não levam esses conhecimentos, não levam os problemas deles para a sala de aula, né?
(EE8)

Para EE11, o contato com os professores é mais importante do que a própria sala de aula. De maneira parecida, EE5 considera que “(...) o recurso mais importante de todos é o acesso aos professores e a experiência deles”. Essa perspectiva que destaca o papel do professor na aprendizagem é apresentada pela maior parte dos estudantes empreendedores.

Contudo, nas linhas da sala de aula, a atuação do professor é regida por um conjunto de regras e um conteúdo pré-estabelecido. Por conseguinte, as trocas mais significativas para uma parte dos estudantes empreendedores são aquelas que podem ocorrer fora da sala de aula, quando eles têm a oportunidade de apresentar e obter *feedback* para as suas ideias e para os problemas relacionados ao desenvolvimento delas. Apesar disso, nem sempre é possível obter orientações práticas dos professores (EE1, EE7, EE8, EE10, EE17). Na perspectiva de EE1, os professores dominam, principalmente, os conceitos teóricos da aprendizagem, todavia, isso não é suficiente para apoiar os estudantes empreendedores em suas ações práticas.

Os docentes e os gestores devem observar as regras que indicam suas posições e as possibilidades de ascensão dentro dos sistemas de atividade. Periodicamente, os docentes são submetidos à avaliação pelos estudantes e os gestores pelos membros da comunidade. Quando o desempenho deles não é bem avaliado, a ascensão de posição na divisão do trabalho pode estar comprometida. Por conseguinte, eles podem se ver forçados a mudar suas ações de trabalho. P7 e P8 têm histórias parecidas a respeito de avaliações que não foram positivas após implementarem mudanças nas disciplinas de empreendedorismo. P8 contou que mudou a abordagem da disciplina por algum tempo e introduziu tarefas práticas. Os estudantes deveriam trabalhar em um projeto integrado com a disciplina de outro professor. P8 e o outro professor envolvido na atividade avaliaram a nova abordagem e a experiência que eles tiveram como positivas, no entanto, parte dos estudantes não avaliou o curso da mesma forma.

As regras da atividade docente especificam o processo de avaliação e identificam quais ações são mais ou menos relevantes para fins de progressão na carreira, obtenção de recursos financeiros e participação em programas relevantes nas suas áreas de atuação. Em geral, o empreendedorismo na universidade está associado às atividades de extensão e, por esse motivo, a relevância para a progressão na carreira não é a mesma das atividades relacionadas à pesquisa, como, por exemplo, a publicação de artigos.

Nesse sentido, P9 manifestou descontentamento com a forma de progressão na sua carreira argumentando que “(...) o professor que trabalha com esse foco na extensão, ele praticamente não tem pontuação que valorize em um processo interno”. P9 acredita que existe uma ênfase na publicação de artigos e isso se reflete nos critérios utilizados nos processos internos para a concessão de recursos e para as oportunidades de carreira na universidade. As regras têm efeitos imediatos no modo de funcionamento da atividade

docente e, por sua vez, esse docente se baseia nelas para produzir os instrumentos e as ações que serão, prioritariamente, realizados nas atividades de aprendizagem.

Os gestores veem limites na aplicação das regras e isso pode ser explicado pelos conflitos que existem nos componentes dos sistemas de atividade. A aprendizagem escolar toma parte da vida acadêmica do estudante empreendedor, que, por sua vez, tenta encontrar meios para se engajar na aprendizagem empreendedora para promulgar um empreendimento real.

Alguns gestores comentaram a respeito da falta de amadurecimento de alguns estudantes para o empreendedorismo. Eles entendem que existe uma falta de compreensão por parte dos estudantes sobre como o empreendedorismo funciona e, por isso, utilizam boa parte do tempo na incubadora se dedicando aos estudos, em outras palavras, os estudantes fazem uso da incubadora como um local para estudo. G2 e G5 descreveram situações semelhantes em que isso acontecia. Para G1, “(...) às vezes, o aluno, o empreendedor, ele demora um tempo para entender que da porta para dentro da incubadora ele não é aluno”. Por isso, G1 considera que “(...) nós [gestores] não cobramos ele como se fosse um estudante”. G5 observa que em períodos de avaliação escolar os estudantes empreendedores deixam suas tarefas relacionadas ao empreendedorismo para se dedicarem ao estudo. Mas, isso ocorre apenas com aqueles que estão em nível 1, ou seja, ainda não têm uma empresa totalmente constituída.

G1 acredita que isso ocorre com todos eles e, em decorrência disso, sustenta que as regras poderiam ser mais rígidas. A ideia de regras mais rígidas é compartilhada por outros gestores, no entanto, eles acreditam que isso pode afastar os estudantes do empreendedorismo. Assim, a aprendizagem ocorre em um contexto de trabalho flexível na qual a realização do objeto depende diretamente da ação do estudante empreendedor.

Em vez de atribuir as dificuldades à falta de maturidade do estudante empreendedor, os resultados do estudo sugerem que isso pode ser explicado pela estrutura dos sistemas de atividade que, embora inter-relacionados, podem apresentar distúrbios na sua forma de funcionamento. A aprendizagem escolar e suas regras tomam um tempo considerável da vida estudantil e as regras da atividade de gestão não podem ser totalmente aplicadas. Estudar as condições em que as atividades ocorrem ajuda a explicar os eventos externos ao empreendedor (Zozimo et al., 2022) e a problematizar a lógica que atribui o sucesso ou o fracasso à ação de indivíduos desconectados de um contexto relevante.

Os objetos da atividade de gestão e da aprendizagem empreendedora são parcialmente compartilhados. Isso significa que o gestor enfrentará barreiras para alcançar o seu objeto na medida em que os estudantes empreendedores encontrarem barreiras para alcançar o objeto da aprendizagem empreendedora. Os participantes desta pesquisa integram suas atividades baseados em experiências acumuladas dentro e fora da universidade. No período da coleta de dados, alguns haviam iniciado suas startups a pouco mais de seis meses e ainda cursavam a graduação, enquanto outros já tinham concluído a graduação e possuíam alguns anos de experiência em suas startups. Essa diversidade no perfil dos participantes da pesquisa foi útil para mostrar que os estudantes empreendedores experimentam o empreendedorismo de maneira diferente e as dificuldades que eles enfrentam podem ser maiores dependendo do estágio em que eles e suas startups se encontram.

Foi possível constatar que à medida que os estudantes empreendedores avançam na transformação do objeto, maior se torna a dificuldade para combinar os sistemas de atividade. Quanto mais concreto é o objeto, maior é a chance de troca para obter recompensas fora da universidade. Quanto mais concreto o objeto se torna, mais complexos são os instrumentos para a sua realização e menos a universidade parece poder apoiá-los. A maioria dos

estudantes empreendedores que já haviam iniciado a prática comercial, isto é, a venda de seus produtos, tinha concluído a graduação.

Quando estudantes empreendedores estão em estágios iniciais, suas ações são organizadas em torno do objeto da aprendizagem escolar. Conforme alguns deles se envolvem com o empreendedorismo e transformam o objeto da aprendizagem empreendedora, menos interessante pode ser o objeto da aprendizagem escolar. EE2 se afastou da aprendizagem escolar quando percebeu que o empreendedorismo poderia ser algo mais vantajoso, mesmo assim, ela acredita que a universidade possui uma importância fundamental: “Na minha vivência, eu encontro muito empreendedor achando que a faculdade é balela, não é!” (EE2). Todos os estudantes empreendedores reiteraram a importância da aprendizagem escolar.

5.7 A Divisão do Trabalho nas Atividades de Aprendizagem

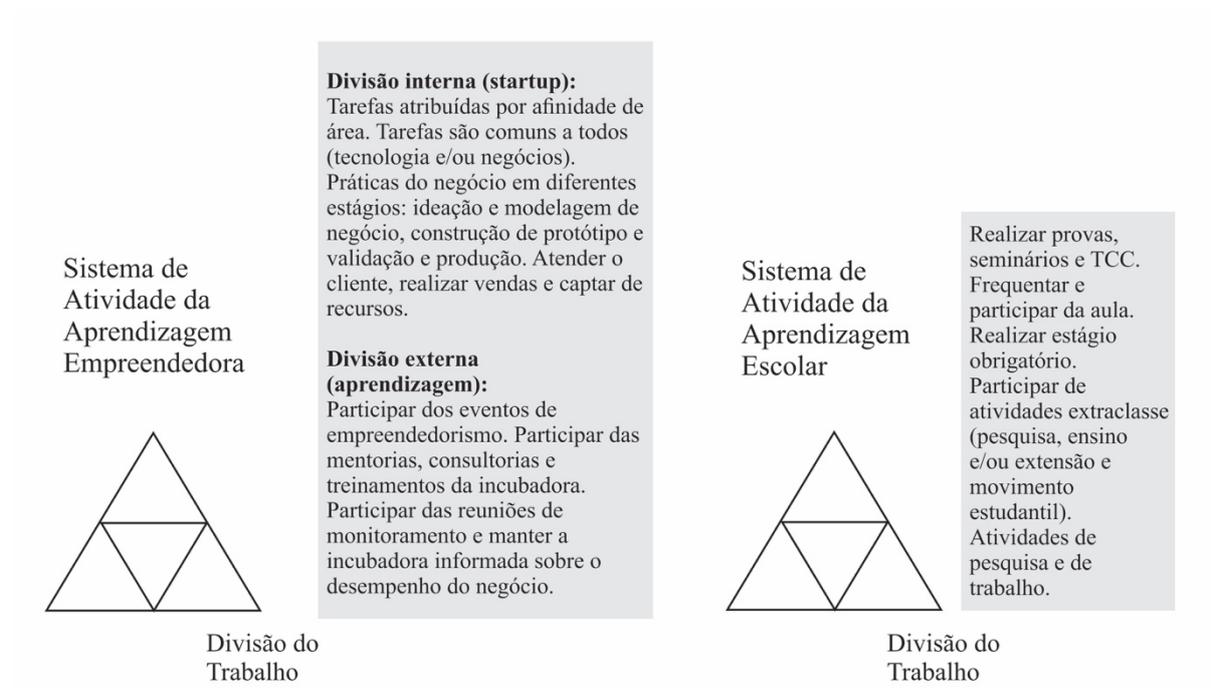
Como tudo na vida, existe um lado bom e um lado ruim por estar inserido na universidade e, ao mesmo tempo, ter uma empresa. Isso facilitava muita coisa, né? A gente podia sair da sala de aula e ir direto para o trabalho, tudo era muito rápido e acessível. Por outro lado, foi um pouco complicado porque tínhamos que atender os nossos clientes e precisávamos frequentar as aulas. (...) os clientes queriam ser atendidos, mas a gente nem sempre podia fazer isso, né? (...). Às vezes acontecia de ter alguma aula que era de exercício, então conseguíamos deixar de fazer o exercício para conseguir fazer um serviço. (EE8)

O empreendedorismo ganhou força ao longo dos anos e entrou nos espaços da universidade para estimular nos estudantes a atividade empresarial mesmo antes da transição para o mercado como profissionais formados. Quando isso ocorre, o trabalho se divide entre

as tarefas internas de uma empresa e as tarefas de aprendizagem na universidade. O trecho de abertura desta seção, extraído da entrevista de um participante, aborda uma tarefa comum aos empreendedores e uma tarefa comum aos estudantes. No primeiro caso, o atendimento ao cliente e, no segundo, fazer um exercício na sala de aula. Separadas, são tarefas que podem ser simples e que parecem demandar apenas um esforço habitual para serem cumpridas. Entretanto, o contexto é outro. Essas tarefas são partes fundamentais de dois sistemas de atividade que são realizados no mesmo tempo e no mesmo contexto de aprendizagem.

Na Figura 13, descreve-se a divisão do trabalho em dois grupos principais dentro da aprendizagem empreendedora. No primeiro, o trabalho se divide em tarefas de negócio e são executadas internamente. Essas tarefas compreendem a criação, a organização e a gestão de um empreendimento que geralmente é comum aos empreendedores, dentro ou fora da universidade. Inicialmente, mesmo com a tentativa de dividir as tarefas por afinidade com a área do trabalho, é comum o envolvimento dos estudantes empreendedores em todas as áreas que envolvem a promulgação do empreendimento, como, por exemplo, marketing, tecnologia, gestão e finanças. No segundo, o trabalho se refere às tarefas de aprendizagem relacionadas ao empreendedorismo na universidade, como, por exemplo, participar das reuniões de monitoramento dos empreendimentos e dos treinamentos da incubadora.

À medida que a ideia de um negócio toma forma e outras pessoas são recepcionadas na divisão do trabalho, os estudantes empreendedores buscam se dedicar em alguma área específica. Alguns participantes graduados e dedicados somente à empresa informaram que depois de algum tempo assumiram áreas específicas dentro da empresa, sendo que alguns focaram na área de pesquisa e desenvolvimento e outros na administração do negócio. Os estudantes empreendedores que estavam em estágio inicial do empreendedorismo compartilhavam as tarefas do empreendimento com os demais sócios.

Figura 13*A Divisão do Trabalho*

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A divisão do trabalho ocorre também fora das startups e, nesse caso, a divisão do trabalho ocorre entre as atividades da aprendizagem empreendedora e da aprendizagem escolar. Dentro dessa divisão, observou-se que alguns estudantes empreendedores frequentavam a universidade, mas a atenção na sala de aula era subtraída pelos instrumentos de trabalho. EE2 declarou que algumas vezes tinha que sair da sala de aula para fazer suas atividades empreendedoras. EE6 expôs como foi o processo de validação de uma ideia que eles estavam testando com alguns clientes: “A gente estava usando o [aplicativo] para validar nossa ideia. Ao invés de utilizar o aplicativo desenvolvido, a pessoa mandava mensagem para a gente e a gente entrava em contato com o motorista (...). Só que durante a aula, se um cliente manda mensagem, como que a gente faz?”.

Os instrumentos voltados para o empreendedorismo se encontram em um contexto que, em algum momento, pode tirar o estudante da sala de aula. Além disso, existe um compromisso assumido fora da sala de aula com os membros da comunidade, o cliente, o gestor da incubadora, um parceiro, entre outros. Na incubadora de empresas, minimamente, espera-se que eles participem dos treinamentos, eventos e frequentem as sessões de monitoramento dos empreendimentos. Igualmente, espera-se que eles sejam capazes de frequentar a sala de aula e cumprir com as tarefas que são obrigatórias para a conclusão de um curso superior.

O caminho latente, mas não evidente, é encontrar uma forma de estabelecer relações entre as tarefas. EE5 afirmou que foi obrigado a planejar melhor suas atividades e a escolher melhor as disciplinas e em horários mais adequados. Além disso, o convívio social com os amigos após a faculdade para confraternizações sociais praticamente acabou. EE14 tentou relacionar todas as tarefas escolares possíveis com a empresa: “(...) a gente questionava o professor: a gente pode fazer, então? É porque a gente tem uma startup, a gente queria fazer para ela. Eles [*professores*] achavam o máximo porque eles gostavam de coisas aplicadas”.

Quando isso não era possível, eles priorizavam as tarefas de uma ou de outra atividade de aprendizagem. “Então, de seis matérias que eu pegava, passava em cinco. Mas, essa que eu reprovava, eu realmente tomava uma decisão de que valeria a pena eu abrir mão naquele momento para poder fazer alguma atividade” (EE5). Nessa mesma direção, EE2 afirmou que foi se afastando gradualmente da aprendizagem escolar em termos de dedicação às tarefas estudos: “Eu não sou um exemplo assim porque eu sei que eu larguei a faculdade. Eu vi que o negócio ia espanar, e eu queria entregar as coisas da empresa, e a empresa sempre foi, começou em algum momento, a ser prioridade” (EE2).

A divisão do trabalho é estabelecida para criar condições de colaboração diante do acúmulo de tarefas. Em tempos de provas, sobretudo nos finais de semestre, o trabalho é

dividido por eles de modo que todas as regras da aprendizagem escolar sejam cumpridas. EE17 afirmou, com risos, que sua rotina era “uma loucura” e que até ela mesma duvidava de como estava conseguindo “viver” diante de uma jornada tão intensa. EE6 acreditava que se um estudante decidisse iniciar o empreendedorismo, dificilmente poderia continuar como “(...) regular ou continuar...100% caminhando com o acadêmico. Chega uma hora que você tem que sacrificar”. Sacrificar se refere à escolha a ser feita, como, por exemplo, deixar alguns projetos ou frequentar menos eventos sociais. Dessa forma, alguns decidiram começar suas startups nos períodos finais do curso, quando a carga horária de aulas poderia ser menor e a divisão do trabalho flexível.

5.8 A Divisão do Trabalho nas Atividades Vizinhas

O trabalho docente se divide em tarefas internas, que são realizadas na própria universidade e incluem o ensino, a pesquisa e a extensão, e as tarefas externas, quando o professor atua como representante da universidade em conselhos, associações e outras formas de organizações fora da universidade, portanto, o professor é a interface da universidade com a comunidade geral. Como resultado, o trabalho docente abrange uma série de tarefas que vão além da sala de aula.

A participação dos professores junto à comunidade cria oportunidades de interação para os estudantes empreendedores e de parcerias que aproximam a universidade da sociedade, mas isso não acontece sem um acúmulo da carga de trabalho para esses professores. O acúmulo de trabalho pode ser explicado pela falta de pessoal na universidade na área de empreendedorismo. P1 descreve que quando um cargo ocupado por um professor de empreendedorismo é deixado vago, a reposição dessa vaga ocorre em outro departamento: “E daí foram se aposentando os professores no grupo de gestão e essas vagas, ao invés de a

gente trazer, foram direcionadas para outras áreas consideradas mais importantes”. Dessa forma, o número de professores de empreendedorismo no seu campus estava diminuindo. Entre os professores desta pesquisa que ministravam o curso de empreendedorismo, dois eram formados em outras áreas de conhecimento.

A sobreposição de áreas e o acúmulo de trabalho podem ser entendidos dentro de uma relação de poder que está presente na divisão do trabalho. Repetidamente, muitos professores desta pesquisa afirmaram que a disciplina de empreendedorismo ocorre por um esforço de convencimento, no qual precisam convencer os pares a respeito da introdução do empreendedorismo nos cursos de engenharia, ou por uma obrigação legal.

Na perspectiva dos professores desta pesquisa, o empreendedorismo é visto de diferentes maneiras pelos membros da comunidade e pelos seus pares: “Eu tinha uma colega e ela falava assim: [*Professor*] eu gosto de você, mas eu não concordo com o que você está fazendo. Você está trabalhando para enriquecer... os proprietários de empresa, né? Ou você está criando condições para o capitalismo cada vez mais forte” (P9). P1 acrescenta que as disciplinas da área de gestão são percebidas por alguns membros do departamento como disciplinas de “autoajuda” e por isso “(...) tentaram eliminar todas essas disciplinas na área de gestão e o PPC do curso não passou porque havia uma obrigatoriedade. E, eu fiz questão de falar bem pronunciado das disciplinas de humanidades nos cursos de engenharia”.

A implicação desse contexto é evidente. Enquanto professores de empreendedorismo conduzem ações para estimular a aprendizagem empreendedora na universidade, outros membros da comunidade conduzem ações contrárias. Assim, os estudantes podem se deparar com situações ambíguas que podem desencorajá-los ao empreendedorismo. Ademais, o esforço dos professores dividido em múltiplas tarefas encontra dificuldades para disseminar as oportunidades para os estudantes empreendedores na universidade diante da sobrecarga de trabalho.

Para enfrentar os desafios relacionados à disseminação do empreendedorismo na universidade, a atividade docente se junta, colaborativamente, à atividade de gestão. Contudo, alguns gestores são também docentes e, portanto, acumulam suas tarefas de trabalho. A participação em mais de um sistema de atividade na condição de sujeito implica na observação de regras e no uso de instrumentos que nem sempre são familiares ou que podem ser conflitantes. G2 e G6 não são formados na área de empreendedorismo e para eles a atividade de gestão requer orientações que não estão totalmente disponíveis. Isso é agravado quando faltam profissionais para eles compartilharem as tarefas na divisão do trabalho. “Eu sou professor, no meu contracheque está escrito professor (...). Eu estou aqui, não sou um cara de negócio, nunca tive envolvimento, empreendedorismo, falta mão de obra” (G2).

O trabalho dos gestores é baseado no modelo de gestão de incubadoras no Brasil, portanto, as orientações gerais de trabalho são comuns. A tarefa inicial se refere à sensibilização da comunidade para o empreendedorismo por meio de eventos que estimulam a intenção empreendedora na comunidade, principalmente, nos estudantes. O trabalho do gestor avança quando membros da comunidade entram em contato para estabelecer algum tipo de vínculo com a incubadora. Esse vínculo é estabelecido contratualmente após a aprovação dos membros da comunidade e suas startups no processo de seleção. O planejamento e o monitoramento desses empreendimentos são tarefas que ocorrem após a etapa de seleção.

Nos resultados desta tese, dividiu-se o trabalho da atividade de gestão em tarefas que são conduzidas para a comunidade interna, como, por exemplo, as ações de sensibilização, e as tarefas internas conduzidas para os estudantes empreendedores e suas startups, como, por exemplo, o trabalho de monitoramento dos empreendimentos. Além disso, outro grupo de tarefas foi criado para se referir à participação dos sujeitos da atividade de gestão em eventos, conselhos e comissões organizadas por membros da comunidade externa.

A interação com a comunidade externa também tem uma grande influência sobre quais ações de trabalho serão realizadas na universidade e na forma como elas ocorrem. Os membros da comunidade podem fornecer algum tipo de financiamento, materiais didáticos, metodologias de aprendizagem e modelos de ação que moldam a forma de trabalho dos gestores e dos professores na universidade.

5.9 A Comunidade dos Sistemas de Atividade

Se você parar para pensar, as oportunidades que vem até você, quando você é empreendedor na graduação, são muito diferentes das tradicionais de quem faz um estágio numa empresa terceira, de quem segue exatamente as disciplinas ou vai para a área acadêmica. Então, por exemplo, estes dias a gente estava num evento e a gente apresentou para a banca de diretores de uma grande empresa. Eu nunca teria ou seria muito mais difícil eu ter esse tipo de contato tão alto na indústria trilhando o caminho tradicional. (EE3)

Quando a gente está na graduação, a gente não pensa nisso [*network*], né? (...).

Quando é só prova e depende apenas da gente, né? Por assim dizer. A gente não se preocupa muito com essa questão de networking, de contato, de manter contato até com os colegas que já se formaram. E aí, eu acho que o empreendedorismo dentro da universidade, as atividades de empreendedorismo, fortaleceram isso [*network*]. Por exemplo, hoje, muitos colegas formados são nossos são clientes. (EE8)

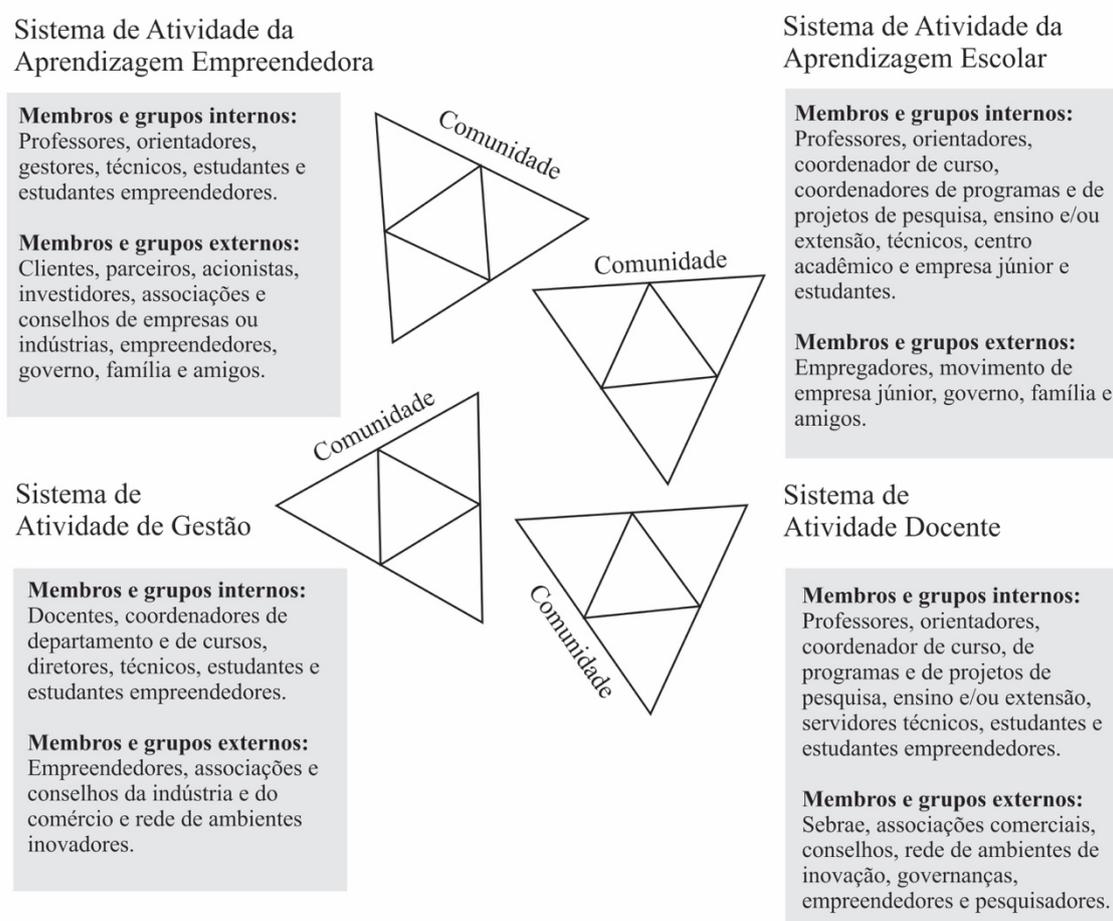
As citações que abrem esta seção descrevem a relevância das interações sociais entre os estudantes empreendedores com a comunidade. No Brasil, o empreendedorismo se disseminou nas instituições brasileiras apoiado por órgãos, como o IEL e o Sebrae (Souza & Guimarães, 2006). A influência das redes sociais para a criação de empreendimentos por

estudantes empreendedores foi investigada por Williams-Middleton et al. (2020), Longva, (2021) e outros autores. Eles afirmam, a partir de diferentes contextos, a importância da socialização mediada por atores-chave para o desenvolvimento de competências empreendedores nos estudantes e/ou o desenvolvimento de suas startups.

Sendo assim, os membros da comunidade foram categorizados em dois grupos, conforme a Figura 14. Essa representação possibilitou analisar as interações que ocorreram dentro e entre os sistemas de atividade.

Figura 14

A Comunidade dos Sistemas de Atividade em Interação



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Na aprendizagem escolar, a interação acontece no mercado de trabalho para a obtenção de um emprego por meio do contato com um empregador, enquanto na aprendizagem empreendedora, novos membros são introduzidos para os estudantes empreendedores explorarem oportunidades de aprendizagem e parcerias para o desenvolvimento de suas startups. Essa interação abrange o relacionamento com empreendedores mais experientes, com investidores, com os membros da família e com os amigos que assumem funções importantes no empreendedorismo estudantil. A interação com esses membros ocorre de diferentes maneiras, assim, os membros da comunidade podem atuar como produtores de regras e de instrumentos, mas também realizam ações que são endereçadas aos sistemas de atividade para guiar os estudantes empreendedores.

Os professores são mediadores da aprendizagem na sala de aula, mas também fornecem conselhos e articulam oportunidades fora da sala de aula por meio da interação com os demais membros da comunidade. EE5 descreve o quanto o trabalho dos professores é importante: “(...) por exemplo, tem um professor que eu mostrei um modelo de negócio, o professor foi sensacional assim. Ele separou algumas horas do dia dele só para a gente conversar sobre a empresa”. Outros participantes também descreveram a relevância do trabalho dos professores com eles.

Os membros da família fornecem orientações sobre o manuseio de equipamentos técnicos ou a gestão do empreendimento, baseadas no conhecimento prático e, em alguns casos, na formação escolar: “Então, é uma coisa que a gente viu que dava para fazer e vender. E no caso, meu cunhado é engenheiro agrônomo também, né? Aí quando eu tenho alguma dúvida dessa área, eu pergunto para ele” (EE7). Contudo, Oliveira et al. (2023) observou que nem sempre os membros da família consideram coerentes a noção de estudante empreendedor dentro da universidade. Além disso, alguns deles veem uma startup mais como um projeto escolar do que um empreendimento empresarial (Oliveira et al., 2023). Quando

isso ocorre, os estudantes empreendedores podem se sentir menos apoiados para o empreendedorismo.

É comum também entre os estudantes empreendedores a participação em reuniões com membros da comunidade para apresentação de suas ideias e de suas startups, como em EE6 e outros participantes que venceram competições de empreendedorismo: “Eu apresentei para a banca final, para os investidores que trabalhavam com o Sebrae, e felizmente a gente saiu vitorioso” (EE6). Para eles, a interação é um dos recursos mais importantes da aprendizagem, não somente pela possibilidade que ela oferece acerca do acesso aos recursos, mas, principalmente, pelos aprendizados que podem ser compartilhados.

Apesar disso, uma grande parte dos membros da comunidade não está envolvida no empreendedorismo e isso cria dificuldades para que o potencial da universidade seja totalmente explorado. Uma parte de professores não envolvidos no empreendedorismo problematiza essa prática dentro da universidade, o que acaba por exigir um esforço de convencimento por parte dos professores de empreendedorismo sobre a relevância do tema.

As oportunidades conhecidas pelos professores de empreendedorismo na interação com os membros da comunidade externa alcançam apenas uma parte dos membros da comunidade interna, incluindo seus pares. Por exemplo, quando uma informação obtida é disseminada parcialmente, ela pode não chegar até os estudantes. Pressupõe que quando isso ocorre, a representação em conselhos pode não cumprir uma função efetiva na divisão do trabalho, já que os resultados potenciais dessas interações podem ser explorados parcialmente. A conclusão é que nem todos os membros da comunidade funcionam como facilitadores da aprendizagem empreendedora e os docentes precisam enfrentar as barreiras do próprio sistema de atividade para que a suas ações sejam interpretadas coletivamente.

Longva (2021) mostra que a rede de relacionamento é fundamental para apoiar os processos de idealização e de validação de ideias, os investimentos financeiros e a aquisição

de conhecimento sobre uma indústria, mas os estudantes empreendedores podem enfrentar diferentes níveis de barreiras para acessá-la no ecossistema empreendedor. Adicionalmente, as descobertas desta tese mostram que embora os membros dessa rede estejam presentes, nem todos compartilham os mesmos pontos de vista. Com isso, as oportunidades podem ter dificuldades para atingir os sujeitos que participam dessa rede de relacionamento e os que ainda pretendem integrá-la.

Outro ponto identificado nesta tese se refere à natureza mútua das relações em uma espécie de troca que deve ser relevante para os membros da comunidade. À medida que os parceiros fornecem suporte para os sujeitos de um sistema de atividade, eles esperam receber algo em troca. Por exemplo, quando um parceiro disponibiliza consultores, editais de financiamento e instrumentos para avaliação dos empreendimentos, espera-se, entre outras possibilidades, que os gestores possam compartilhar os resultados alcançados pelos empreendimentos e, quando necessário, sejam capazes de pressionar os empreendimentos para melhoria desses resultados.

É esperado que um investidor queira receber retorno pelo seu investimento, assim como o governo espera que o subsídio fornecido para um empreendedor por meio de um edital de financiamento público possa ser transformado em benefícios para a sociedade. Essas formas de atuação são também formas de controle que vão além das ações de aprendizagem e do aprendizado, ou seja, elas enfatizam a concretização de um objeto cujo valor produz resultados para a sociedade, além de desencadearem expectativas que podem pressionar os envolvidos para adotarem ações determinadas dentro do sistema de atividade.

Um dos gestores envolvido em um treinamento sobre o acompanhamento das startups percebeu durante o treinamento que seria difícil cobrar dos empreendimentos aquilo que era esperado pelas métricas de avaliação. Uma diferença fundamental para isso está no fato da incubadora ser vinculada à universidade e, portanto, ter uma atuação diferente de incubadoras

de natureza privada. Nesse sentido, G3 afirma: “(...) porque lá [*incubadora privada*], eles, os empreendedores, estão só lá e, aqui, não. E o [*parceiro*] quer que a gente pense que... entrou aqui dentro não é mais aluno, é só empreendedor... e quer lucrar, fazer decolar números, vendas e a gente sabe que na prática não é assim, não é?”.

Os membros da comunidade, frequentemente, são convidados para participar de eventos de empreendedorismo, reuniões e bancas de competições estudantis ou mesmo das disciplinas de empreendedorismo para avaliar um trabalho de plano de negócio. G7 relatou que havia uma empresa prestes a assinar um contrato de incubação e uma cerimônia estava sendo preparada para isso. A data ainda estava sendo acordada com membros da comunidade que estavam interessados em participar.

Em geral, estudantes empreendedores são reconhecidos pelas suas startups e, frequentemente, as notícias sobre eles e suas startups podem ser encontradas disponíveis na Internet. Esse reconhecimento fortalece a rede de relacionamento, facilita o acesso aos instrumentos da atividade e colabora para a divulgação do empreendedorismo na universidade. Alguns estudantes empreendedores desta pesquisa já haviam ministrados palestras em eventos para outros estudantes.

Engeström (2016) problematiza as interpretações sobre a Teoria da Atividade como uma abordagem que não prestou totalmente a atenção nos processos de mediação social. Para ele, Leont’ev abordou desde o início o aspecto comunicativo da atividade como um processo de mediação social e, embora ele não tenha elaborado um modelo para representar a mediação social, esse sempre foi um aspecto importante da Teoria da Atividade.

Os resultados deste estudo demonstram que os membros da comunidade também atuam como mediadores das atividades de aprendizagem e que a comunicação do que acontece nessas atividades é um aspecto essencial como forma de apoiar as interações entre os seus membros. Quando os participantes conhecem o modo de funcionamento dos sistemas

de atividade, sobretudo, os resultados que esses sistemas geram, maiores são as possibilidades de intervenções planejadas.

6 A Atividade de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil e a Aprendizagem Empreendedora

A transição para a universidade é um passo importante na vida de um estudante. Os primeiros períodos da graduação são marcados por descobertas e tarefas que exigem uma nova organização da vida escolar, muitas vezes, distante da família e das amizades antigas. Para apoiar essa transição e os desafios dessa nova fase, a universidade tem na sua estrutura uma atividade de acompanhamento psicopedagógico e assistência estudantil. Essa atividade mantém uma relação de interdependência com outros sistemas de atividade da universidade.

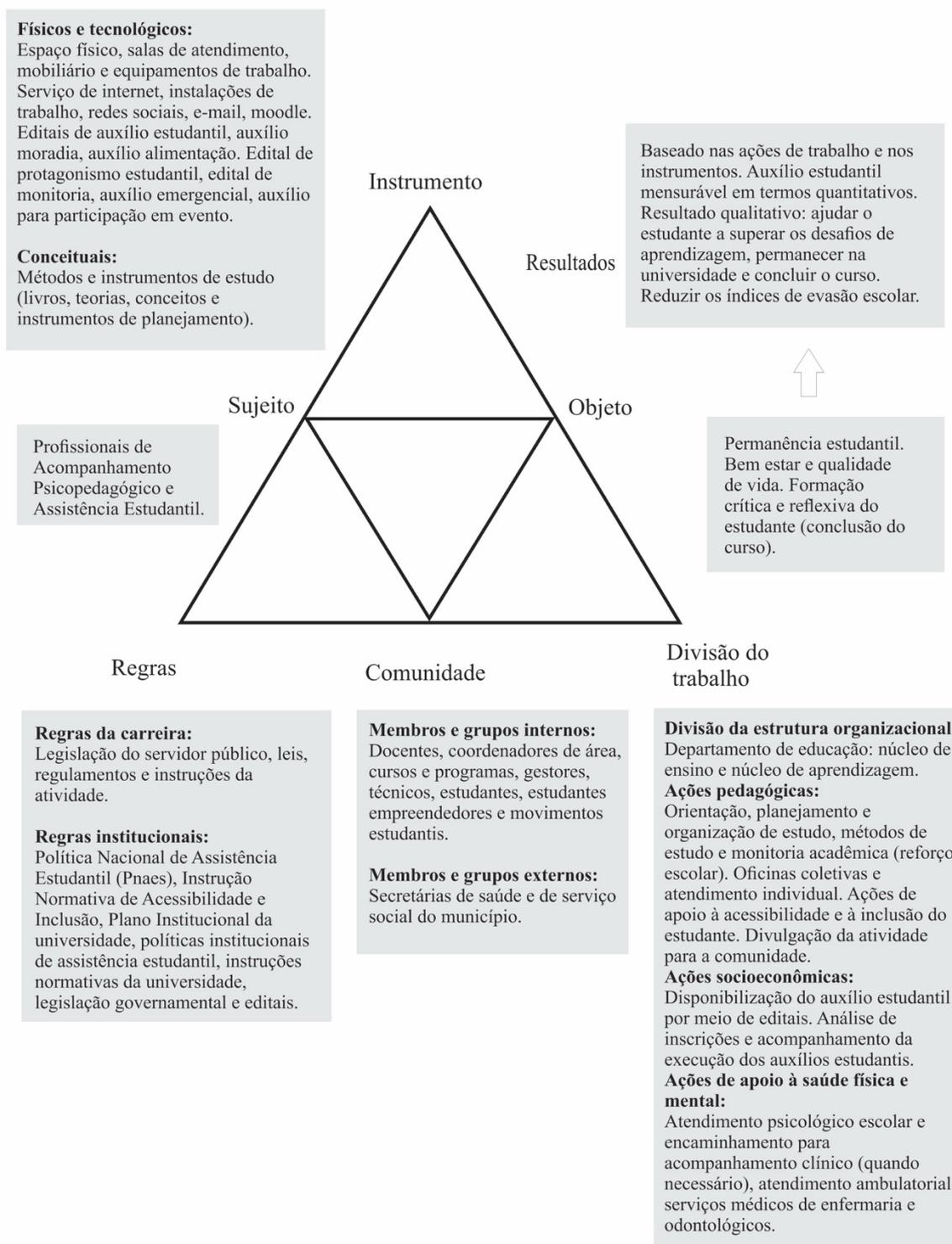
Como argumentado ao longo desta tese, o estudante empreendedor lida com desafios vinculados a uma dupla jornada de atividades e pode se ver forçado a realizar escolhas relacionadas ao objeto delas. Nesse contexto, acredita-se que o trabalho de acompanhamento psicopedagógico pode ajudar a criar condições para que os estudantes empreendedores possam iniciar e desenvolver suas startups ao mesmo tempo que se dedicam aos estudos.

Esta seção descreve o funcionamento dessa atividade e busca entender a sua interação com as aprendizagens empreendedora e escolar na universidade. À medida que se avança na descrição dos componentes do sistema de atividade, a sua forma de funcionamento se torna conhecida.

A Figura 15 apresenta a Atividade de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil.

Figura 15

A Atividade de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

6.1 O Objeto da Atividade de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência

Estudantil

O objeto refere-se àquilo que é buscado na atividade e para que ele seja alcançado os sujeitos se engajam em ações diárias dentro de uma estrutura previamente estabelecida.

Embora o objeto atividade de acompanhamento psicopedagógico e assistência estudantil seja compartilhado entre os sujeitos em locais de trabalhos distintos, isto é, nos diferentes campus da universidade, as maneiras que os profissionais se referem ao objeto são somadas em torno da ideia de que a atividade de acompanhamento busca assegurar o bem-estar e a permanência do estudante na universidade para a conclusão do curso. À medida que os estudantes recebem atendimento, a atividade contribui para a redução dos índices de evasão estudantil.

Alguns profissionais explicam que a “permanência” não é o oposto a “não permanência”, ou seja, permanecer não significa apenas frequentar a aula e cumprir as regras escolares, estar na universidade. A permanência é, principalmente, o bem-estar do aluno dentro e fora da universidade e, em hipótese alguma, o estudante pode ser compelido a suportar uma condição que para ele implique sofrimento físico e/ou psicológico durante a sua graduação. Por exemplo, alguns estudantes poderiam enfrentar o adoecimento pela distância da família ou por alguma questão pedagógica. Para superar os desafios relacionados a isso, um conjunto de ações é realizado pelos profissionais de acompanhamento psicopedagógico, como as orientações de aprendizagem, o atendimento psicológico e social e os atendimentos médicos e de enfermagem.

Quando as ações promovidas internamente não são suficientes para lidar com um problema que o estudante está enfrentando, os profissionais entram em contato com membros da comunidade para proporcionar atendimentos especializados, como, por exemplo, atendimentos clínicos. Dessa forma, a permanência é obtida por um conjunto de ações que

criam o sentido de pertencimento e ajudam os estudantes a obterem uma experiência de aprendizagem enriquecedora.

O objeto carrega o sentido principal de permanência estudantil para a conclusão do curso. A redução nos índices de evasão escolar é um dos resultados que pode ser alcançado, enquanto a qualidade de vida e o bem-estar do estudante são entendidos como necessidades que justificam a atividade de acompanhamento psicopedagógico na universidade. Essa relação, que abrange as necessidades, o objeto e os seus resultados, possibilita entender o sentido mais amplo do objeto da atividade.

É relevante considerar também que a atividade de acompanhamento psicopedagógico e assistência estudantil ganhou força com a Política Nacional de Assistência Estudantil para que os estudantes pudessem ingressar, permanecer e concluir o ensino superior (AP4). Essa política foi implementada pelo governo brasileiro para apoiar a permanência e o sucesso dos estudantes nas instituições federais de nível superior ou de educação profissional e tecnológica, sobretudo, os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica (Brasil, 2024).

O regimento da universidade estabelece que a atividade de acompanhamento psicopedagógico e assistência estudantil compreende o acompanhamento psicopedagógico dos estudantes, a execução dos programas de assistência estudantil e os atendimentos médico-odontológicos e de necessidades educacionais especiais, além da gestão do programa de moradia estudantil e as ações de educação inclusiva. Para tanto, existem alguns instrumentos que auxiliam o trabalho dos profissionais engajados nessa atividade.

6.2 Os Instrumentos da Atividade de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil

A atividade de acompanhamento é mediada pelo uso de instrumentos que são preparados para serem utilizados pelos estudantes. Os editais de auxílio estudantil são instrumentos gerais compartilhados institucionalmente e, por meio deles, a universidade concede recursos financeiros para atender às necessidades básicas dos estudantes. Nesse contexto, a ação principal dos sujeitos da atividade é a execução desse instrumento. AP4 e AP7 acreditam que o auxílio estudantil é o “carro-chefe da atividade”.

Na representação do sistema de atividade, os instrumentos foram organizados em dois grupos. O primeiro se refere aos instrumentos disponíveis no espaço físico para o trabalho diário dos sujeitos da atividade, como, por exemplo, o mobiliário e os equipamentos eletrônicos. Portanto, são instrumentos físicos e tecnológicos essenciais para o trabalho dos sujeitos da atividade. A atividade de acompanhamento psicopedagógico e assistência estudantil também dispõe de instalações físicas e algumas áreas de atendimento para o acolhimento individual do estudante. De acordo com alguns profissionais, a existência desse espaço é uma exigência legal para determinados tipos de atendimento, como o atendimento psicológico.

No segundo grupo estão os instrumentos preparados na atividade de acompanhamento psicopedagógico e assistência estudantil e transferidos para a atividade de aprendizagem escolar, nesse caso, são instrumentos gerais e disponíveis para todos os estudantes que cumprirem os critérios para a obtenção desses instrumentos, independente do envolvimento com o empreendedorismo.

Esta pesquisa identificou ao longo das entrevistas os seguintes instrumentos:

i) Edital de auxílio estudantil para atender estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica e de saúde da família. Esse edital abrange três modalidades de auxílios financeiros: básico, moradia e alimentação e/ou infância para estudantes que possuem filhos em idades específicas. Esses instrumentos são estendidos para todos os estudantes que atendem determinados requisitos e são concedidos conforme a disponibilidade de orçamento financeiro para a sua execução.

ii) Edital de protagonismo estudantil. Trata-se de um instrumento que busca fortalecer o vínculo e o sentido de pertencimento dos estudantes na universidade, tendo como objetivo final a permanência do estudante na universidade para a conclusão do curso. Por meio desse instrumento, os estudantes podem desenvolver projetos voltados aos direitos humanos, à diversidade étnico-racial, às questões pedagógicas e a outros temas que podem apoiar o pertencimento estudantil. AP5 entende que esse edital poderia ser utilizado pelos estudantes empreendedores para apoiar o empreendedorismo estudantil na universidade. Na sua perspectiva, o empreendedorismo é uma forma de pertencimento na universidade. O edital não é dirigido para a criação de startups, mas isso poderia ocorrer desde que o empreendimento estivesse voltado para atender aos interesses da própria comunidade em temas relevantes para o pertencimento e a permanência estudantil.

iii) Outros dois editais são mencionados em alguns campus. O primeiro fornece bolsas para os estudantes auxiliarem os professores e outros estudantes nas questões de ensino e de aprendizagem em matérias específicas. O segundo edital concede auxílio financeiro para a participação em eventos. As consultas a esses editais durante a análise dos dados possibilitaram observar que os eventos poderiam abranger as competições de empreendedorismo ou os eventos de empresas juniores.

Apesar dos profissionais perceberem o empreendedorismo como algo distante da atividade de acompanhamento psicopedagógico e de não relatarem o uso do edital de auxílio

financeiro para a participação em eventos de empreendedorismo, constatou-se nesta pesquisa oportunidades que poderiam apoiar a experiência de aprendizagem e o pertencimento dos estudantes empreendedores na universidade por meio desse instrumento. Isso foi possível porque esta pesquisa buscou compreender as implicações dos componentes da atividade em uma rede de sistemas em interação para tornar a universidade um espaço mais acolhedor para o empreendedorismo estudantil.

A disponibilidade desses instrumentos depende de recursos financeiros acessíveis e do atendimento de critérios para a sua obtenção, sendo o auxílio estudantil o mais conhecido entre a comunidade acadêmica. É também o instrumento que mais demanda esforços dos profissionais para a sua execução. Uma grande parte do trabalho e do tempo produtivo é dedicada às tarefas operacionais e burocráticas, como, por exemplo, a análise de documentos e a seleção dos estudantes. Conseqüentemente, resta menos tempo para outras ações de acolhimento estudantil, a avaliação e o planejamento da atividade e as ações de aprendizagem para os próprios sujeitos da atividade, isto é, os profissionais de acompanhamento psicopedagógico e assistência estudantil.

As metodologias de aprendizagem e os planos de estudo são modelos conceituais utilizados na atividade de orientação da aprendizagem para a superação dos desafios escolares. Em uma das ações de orientação sobre a organização dos estudos, os profissionais discutem as estratégias de autorregulação da aprendizagem com os estudantes. A dinâmica, baseada na leitura de um livro, aborda os desafios da jornada acadêmica de um estudante de graduação.

A próxima seção avança na compreensão do funcionamento do sistema de atividade pelo componente da divisão do trabalho, isto é, busca entender como o trabalho de acompanhamento psicopedagógico está organizado baseado nas tarefas que os sujeitos realizam.

6.3 A Divisão do Trabalho da Atividade de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil

A atividade de acompanhamento psicopedagógico e assistência estudantil pertence a uma estrutura mais ampla da universidade, na qual o Departamento de Educação é considerado como uma atividade central e responsável pela parte de ensino e, também, pela parte de aprendizagem. Por isso, as suas ações são dirigidas para os professores e para os estudantes. Enquanto a atividade de ensino é realizada dentro de um núcleo composto, principalmente, por profissionais de pedagogia e por professores da universidade que prestam suporte à atividade docente, a atividade de acompanhamento psicopedagógico é dirigida para os estudantes, principalmente, por meio de psicólogos, assistentes sociais e pedagogos que focam na atividade de aprendizagem.

Entretanto, essa divisão é mais fácil de ser visualizada em um organograma organizacional escrito do que na prática efetiva de trabalho, pois alguns campus não possuem profissionais disponíveis em todas essas áreas. Além disso, aqueles que possuem, podem ter mais ou menos profissionais disponíveis. API explica que em seu local de trabalho os profissionais, geralmente, são os mesmos “(...) então, o pedagogo que atende o aluno é o mesmo pedagogo que tem que fazer um processo de formação continuada *[para os professores]*”.

O trabalho interligado fornece uma visão holística dos problemas que os estudantes enfrentam na universidade sob o ponto de vista das tarefas realizadas na atividade de acompanhamento psicopedagógico e assistência estudantil, no entanto, esse trabalho cumulativo se torna um desafio quando faltam profissionais na divisão do trabalho. “Então, a gente tem uma atuação profissional, às vezes até um pouco meio de apagando incêndio. Ah,

aconteceu isso, vamos lá! Aqui a gente tem falta de servidor, por exemplo, hoje eu estou aqui, então eu sou assistente social, mas não tem mais ninguém” (AP11).

Nesta tese, a divisão do trabalho de acompanhamento psicopedagógico pode ser categorizada em cinco grupos: i) atendimento médico-odontológico e os procedimentos de enfermagem; ii) atendimento psicológico; iii) atendimento pedagógico; iv) atendimento social, isto é, atende questões sociais que afligem o estudante dentro e fora da universidade, como, por exemplo, as questões de moradia e de alimentação; e v) atendimento para os estudantes público-alvo da educação especial realizado por um órgão próprio e profissionais, como pedagogos, intérpretes de libras e professores que estão ligados à atividade de acompanhamento psicopedagógico e assistência estudantil.

Por meio desses profissionais, os estudantes recebem atendimentos para superar os desafios da aprendizagem que colocam em risco sua permanência na universidade. Geralmente, os atendimentos têm início por uma solicitação ativa do próprio estudante. Além disso, é comum os próprios estudantes indicarem a atividade para outros colegas (AP3). O atendimento também acontece por encaminhamento de um professor, nesse caso, o professor identifica alguma situação que demanda atendimento especializado e entra em contato com os profissionais para obter auxílio ou orienta os estudantes a entrarem em contato diretamente com o setor (AP5).

Periodicamente, eles realizam ou participam de eventos na universidade para divulgar o trabalho de acompanhamento psicopedagógico e orientar os estudantes sobre como eles podem receber apoio nas questões que perpassam a vida escolar. Embora esse trabalho ativo aconteça, a atividade é conduzida, principalmente, por ações de trabalho responsivas no sentido de atender demandas da comunidade conforme elas aparecem.

A sobrecarga de trabalho e a falta de pessoas para compor a atividade criam barreiras para a ação planejada e antecipada. Essa constatação evidencia a importância da colaboração

e da atuação do professor para identificar as situações que dificultam a aprendizagem, o pertencimento e a permanência estudantil. O professor tem contato direto e frequente com os estudantes, dentro e fora da sala de aula, assim, o trabalho docente se estende além daquelas tarefas regulares apresentadas anteriormente na atividade docente.

As situações que desafiam a permanência na universidade são inúmeras. Para AP1, a principal demanda de atendimento psicopedagógico é a dificuldade de aprendizagem. AP2 entende que as demandas estão diretamente ligadas: “(...) às vezes chega um estudante por conta do auxílio estudantil, mas ele está ansioso e ele não sabe estudar”.

Em geral, os tipos de atendimentos não apresentam uma relação direta com a aprendizagem empreendedora e o contato com estudantes envolvidos no empreendedorismo para a criação de startups não ocorre. Esse fato justifica porque durante a coleta de dados optou-se por abordar as questões que tratavam dos estudantes empreendedores na perspectiva dos profissionais de acompanhamento psicopedagógico de maneira mais ampla, incluindo os estudantes das empresas juniores, os estudantes envolvidos na atividade de trabalho em geral e os estudantes participantes de outros projetos de empreendedorismo universitário que eles pudessem conhecer na universidade.

Essa forma mais ampla de abordar o tema da pesquisa ocorreu depois de constatar, ao longo dos primeiros contatos com os profissionais convidados para esta pesquisa e das primeiras entrevistas realizadas pessoalmente, que nem todos os entrevistados estavam familiarizados com o empreendedorismo na universidade. Nos primeiros contatos, alguns participantes não entenderam o motivo do convite para participar desta pesquisa e qual era a relação da atividade de acompanhamento psicopedagógico com o empreendedorismo. Alguns profissionais convidados não participaram da pesquisa.

Nas primeiras entrevistas, ao questionar sobre a rotina de um estudante empreendedor ou sobre o ambiente de aprendizagem para o empreendedorismo na universidade, os

profissionais participantes forneceram respostas curtas e justificadas pela falta de familiaridade com o tema e com o trabalho dos colegas dessa área. Diante dessa percepção, as entrevistas seguintes passaram a mencionar as empresas juniores, as experiências de trabalho e a aprendizagem dos estudantes em um diálogo totalmente aberto, tornando o diálogo e as respostas dos participantes mais enriquecedoras.

Dessa forma, a pesquisa encontrou em dois campus da universidade experiências semelhantes acerca de um evento que ocorreu envolvendo as empresas juniores. Em ambos os casos, os profissionais haviam promovido intervenções nas empresas juniores para auxiliar os estudantes que, desanimados, enfrentavam dificuldades para realizar as suas atividades. A intervenção coletiva envolveu sessões que ajudaram os estudantes a reorganizarem suas rotinas na universidade.

AP6 descreveu que os estudantes da empresa júnior estavam se sentindo sobrecarregados: “Grande parte deles estavam atolados de aulas e ainda tinham que prestar pelo menos uma carga horária de dez horas”. A carga horária que AP6 se refere é o tempo mínimo que os estudantes deveriam dedicar para a atividade de trabalho na empresa júnior.

Em outra situação relacionada à atividade de trabalho em geral, AP7 afirmou que alguns estudantes buscavam atendimento para lidar com a dificuldade de conciliar o trabalho com os estudos. Em um deles, os estudantes tinham atividades de trabalho no período noturno que comprometiam o desempenho deles na aprendizagem escolar durante o dia: “(...) olha, aí eu não consigo nem orientar, porque realmente todo o momento que era para estar dormindo, ele está trabalhando. Então, todas as questões que eu falo de memória, da importância do sono, aí tudo vai por água abaixo, né?” (AP7).

Tanto a experiência envolvendo as empresas juniores, como os relatos envolvendo os estudantes na atividade do trabalho, ajudam a entender o funcionamento da aprendizagem empreendedora e da aprendizagem escolar na universidade. No entanto, diferente da empresa

júnior, que não remunera financeiramente os seus integrantes (EE5) e que tem a aprendizagem baseada na prática e o preparo dos estudantes para trabalhar em uma organização como alguns de seus objetivos (EE6, AP8), o objeto da aprendizagem empreendedora carrega um sentido pessoal relacionado a uma ou mais necessidades que podem ser atendidas à medida que o objeto é transformado e negociado na sociedade.

Além dessas situações, no passado, alguns psicólogos ajudaram as empresas juniores no recrutamento e na seleção de estudantes. Em relação ao atendimento para os estudantes empreendedores fundadores de startups, AP9 havia trabalhado diretamente na incubadora de empresas anos antes desta pesquisa e antes de ingressar na atividade de acompanhamento psicopedagógico. Logo, a sua compreensão sobre o trabalho de acompanhamento psicopedagógico e a aprendizagem empreendedora leva em consideração as experiências acumuladas ao longo dos anos na universidade. Dentro da atividade de acompanhamento, AP9 descreve um relacionamento mais distante com estudantes empreendedores fundadores de startups. Baseada nas recordações do período em que participou da atividade de gestão, AP9 lembrou de conversas em que os estudantes problematizavam a relevância do curso de graduação para o empreendedorismo e ameaçavam deixar a universidade para se dedicar integralmente as suas empresas. AP9 lembrou também de um episódio vivenciado por um estudante da empresa júnior que tinha dificuldade para se concentrar na aula porque, frequentemente, os clientes entravam em contato no horário da aula. O desafio de manter a atenção na aula era agravado pela crença que o estudante tinha acerca do “atender o mais breve possível o cliente” como uma prática realizada por bons gestores.

O atendimento para os estudantes ocorre pela ação dos professores ou pela iniciativa do próprio aluno. Uma vez que o contato dos profissionais de acompanhamento psicopedagógico parece mais distante dos estudantes empreendedores, acredita-se que a ação dos gestores do programa de empreendedorismo tem um papel fundamental no sentido de

identificar as situações que dificultam a aprendizagem, o pertencimento e a permanência desses estudantes na universidade. O gestor tem contato direto e frequente com os estudantes empreendedores fora da sala de aula, assim, o trabalho de gestão deve ir além daquelas tarefas regulares que priorizam o desenvolvimento da startup e do empreendedor.

AP9 cogitou que uma das possíveis explicações para esses estudantes empreendedores não buscarem atendimento psicopedagógico pode estar relacionada à crença que eles possuem acerca dos desafios que são inerentes à rotina do empreendedor e, portanto, uma situação que implique sofrimento poderia estar sendo normalizada. Oliveira et. al (2023) mostram que a transição para o empreendedorismo durante a graduação impõe uma carga de trabalho pesada para os estudantes. Nos estudos de Oliveira et. al (2023), alguns estudantes enfrentaram estresse e, especificamente, um dos estudantes relatou início de depressão, sendo que essa condição estressante afetou o seu desempenho escolar e o levou a se afastar da graduação.

A atividade de acompanhamento psicopedagógico e assistência estudantil contribui diretamente para a permanência estudantil e o trabalho está dividido em tarefas que são conduzidas de maneira colaborativa. Entretanto, a falta de pessoal para compor a atividade de trabalho exige que os profissionais atuais assumam uma carga de trabalho elevada para garantir condições fundamentais para uma parcela dos estudantes por meio do auxílio estudantil.

A transição para a universidade e os primeiros períodos da graduação exigem uma atenção geral dos profissionais para auxiliar os estudantes nessa nova organização da vida escolar. A permanência estudantil é entendida em sua forma mais ampla, mas, as ações parecem contemplar apenas uma parcela das situações que colocam em risco a permanência na universidade. AP5 afirmou que eles estavam com uma falta de pessoal para compor a atividade e isso poderia comprometer a “capacidade de dar resposta para as diferentes

políticas de permanência”. Já AP1 afirmou: “Eu acho que a gente não tem estrutura para atender toda essa demanda”.

Esse diagnóstico da estrutura e dos recursos disponíveis para atender os estudantes assinala os desafios para promover a permanência em seu sentido mais amplo. AP5 acredita que existem diferentes formas de garantir a permanência estudantil para cada estudante, mas a forma atual de funcionamento da atividade possibilita a realização apenas de algumas ações. Entre as formas de concretizar a ideia de permanência estão o fortalecimento dos movimentos estudantis acadêmicos e o empreendedorismo estudantil (AP5).

Enquanto muitos estudantes podem ver o sentido da permanência e do pertencimento na universidade por meio da pesquisa ou por meio dos projetos de extensão, outros podem permanecer e pertencer à universidade por meio do empreendedorismo estudantil. Dessa forma, a atividade de acompanhamento psicopedagógico e assistência estudantil busca qualificar a permanência do estudante na universidade para que ele possa “viver a experiência acadêmica” de maneira crítica e reflexiva (AP9).

AP1 e AP5 acreditam que a atividade atende o estudante de forma “setorizada” ou “compartimentalizada” e isso reflete em uma visão parcial do estudante na universidade. O trabalho setorizado atribui a cada departamento uma responsabilidade local sobre a permanência estudantil, no entanto, essa forma de trabalho local exige uma compreensão global acerca de quem são os estudantes que frequentam a universidade e quais os desafios que eles enfrentam. O trabalho setorizado e a compreensão parcial sobre o estudante podem conduzir a ações isoladas que não são totalmente exploradas nas atividades de aprendizagem.

No período da coleta de dados, eles não dispunham de instrumentos ou de uma política para os estudantes envolvidos na prática do empreendedorismo. Embora reconhecessem a importância, a falta de pessoal para compor a atividade dificultava a elaboração e a implementação das ações nesse sentido. Apesar de não existir instrumentos

elaborados com foco no estudante empreendedor ou nos estudantes na condição de trabalho, alguns acreditavam que os instrumentos, como o auxílio financeiro, o edital de protagonismo estudantil e o edital de participação em eventos, em certa medida, poderiam alcançar os estudantes envolvidos no empreendedorismo.

Apesar das situações de estresse que podem ocorrer na tentativa de combinar a atividade de trabalho com os estudos, os profissionais concordam que as atividades extracurriculares, incluindo a participação em empresas juniores, contribuem para a formação do estudante na universidade. Eles entendem que quando os estudantes fazem parte das empresas juniores, eles desenvolvem habilidades, entre outras, relacionadas à comunicação, à proatividade, à criatividade e ao trabalho em equipe. A noção sobre o empreendedorismo e a aprendizagem empreendedora é compartilhada entre eles como uma atividade de educação que conecta o conhecimento e a prática para apoiar o protagonismo e a inserção do estudante no mundo do trabalho, mas não apenas como fundadores de empresas.

6.4 As Regras da Atividade de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil

De acordo com alguns participantes, o início da atividade de acompanhamento psicopedagógico e assistência estudantil na universidade ocorreu por meio do trabalho de uma comissão orientada pela Política Nacional de Assistência Estudantil. A expansão das universidades no Brasil e o ingresso de mais estudantes no ensino superior refletiram na necessidade de uma atividade que ajudasse a criar condições para que os estudantes pudessem permanecer na universidade e concluir um curso de nível superior. Embora a lei que institui a Política Nacional de Assistência Estudantil tenha sido promulgada em 2024, o programa ocorre desde 2008 para atender, principalmente, os estudantes em nível de

graduação das instituições federais de ensino superior e os estudantes do ensino médio da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica (Brasil, 2024). A atividade ocorre em todos os campus da universidade e, em geral, as ações são orientadas pelos regulamentos e os instrumentos institucionais disseminados em todos eles.

No entanto, a limitação de recursos e de profissionais alocados nos campus reflete na forma e na frequência que algumas ações são conduzidas em cada um deles. Um dos exemplos é o atendimento individualizado que pode ocorrer com mais frequência em alguns campus do que em outros (AP1, AP7, AP4).

O trabalho é guiado pelas regras institucionais e as regras dos próprios instrumentos que os profissionais operam. A universidade dispõe de uma Política de Assuntos Estudantis interna que abrange orientações para o desenvolvimento de planos, programas, projetos e ações dirigidas aos estudantes. Essa política estabelece que todos os estudantes regularmente matriculados na universidade serão atendidos pelos instrumentos da Política de Assuntos Estudantis desde que sejam atendidos os requisitos definidos em cada um deles.

Os profissionais de acompanhamento psicopedagógico e assistência estudantil também devem observar as regras relativas às suas profissões, como psicólogos, pedagogos e assistentes sociais. Por exemplo, algumas profissões exigem um espaço individualizado para proteger os participantes e o sigilo do atendimento.

Todos os profissionais pertencem ao quadro efetivo de colaboradores da universidade. Dessa forma, eles possuem um vínculo de trabalho criado por meio de leis e regulamentos que definem, por exemplo, as formas de ingresso nas suas posições de trabalho, as formas de avaliação e a progressão na carreira, as obrigações e os seus direitos. Como resultado, qualquer movimentação ou ação dentro da atividade deve observar um conjunto de leis, regulamentos, instruções normativas e outros documentos regulatórios.

6.5 A Comunidade da Atividade de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil

A comunidade da aprendizagem escolar e da aprendizagem empreendedora é formada também pelos membros da atividade de acompanhamento psicopedagógico e assistência estudantil que contribuem para a permanência dos estudantes na universidade. Embora os instrumentos da atividade desses profissionais não mencionam diretamente os estudantes empreendedores, sabe-se que, em certa medida, suas ações podem apoiá-los.

Os profissionais mantêm uma relação de interdependência com outros membros da comunidade, dentro e fora da universidade. Internamente, eles interagem com os docentes, coordenadores de cursos, gestores e outros profissionais da universidade com o objetivo de promover ações para atender os estudantes nas suas demandas voltadas para a aprendizagem escolar. Quando uma situação que dificulta a aprendizagem é identificada no atendimento com o estudante, os profissionais entram em contato com a coordenação para fornecer orientações (AP10) que podem auxiliar a atividade docente.

Além disso, a interação com a comunidade ocorre por meio dos eventos organizados pelos profissionais ao longo do ano letivo e/ou por outros membros da comunidade em colaboração com esses profissionais. Nesses eventos, o estudante é orientado a entrar em contato com a atividade que pode auxiliá-lo a superar os desafios relacionados à vida escolar. Outra forma de interação ocorre pela iniciativa do professor, nesse caso, é fornecido algum tipo de orientação para uma questão que envolva estudantes na sala de aula.

A interação com os membros da comunidade e com os responsáveis pela atividade de gestão voltada para o empreendedorismo é menos frequente. Quando essa interação foi relatada, os profissionais de atendimento psicopedagógico e assistência estudantil se referiram a ela, principalmente, devido à organização de alguma ação conjunta que não tinha

relação com o empreendedorismo, mas, sim, com a realização de eventos focados na saúde e no bem-estar da comunidade em geral. Portanto, observou-se que as ações voltadas para o empreendedorismo e o funcionamento da incubadora eram pouco conhecidas entre eles.

Essa constatação é justificada em parte pelo trabalho setorizado que está menos conectado com o tema do empreendedorismo na universidade. Em geral, os participantes acreditam que ações conjuntas poderiam começar a ser pensadas e este trabalho poderia contribuir para isso.

Isso não significa que a atividade não possa ser conduzida por ações separadas em atividades distintas. Com efeito, espera-se que essas ações, ainda que conduzidas em atividades separadas, sejam baseadas em uma abordagem capaz de compreender o estudante na sua totalidade e garantir a sua permanência por meio do trabalho coletivo, planejado e coordenado.

Além dos membros da comunidade interna, os profissionais mantêm uma relação com os membros da comunidade externa. Nesse caso, são órgãos do governo que formam uma rede de assistência básica aos moradores de um município. Essa rede é acessada quando a demanda apresentada pelo estudante pode envolver serviços e instrumentos que não estão disponíveis na universidade, como, por exemplo, o serviço médico hospitalar ou o atendimento psicológico clínico.

Em um dos campus da universidade, o Movimento Estudantil também auxiliava o trabalho de acompanhamento psicopedagógico disponibilizando uma lista de psicólogos particulares que poderiam atender os estudantes com algum tipo de desconto no valor das consultas.

7 Discussões da Pesquisa no Brasil: a Introdução do Empreendedorismo na Universidade e a Aprendizagem Empreendedora

A gênese da universidade em que o estudo foi realizado é marcada pelo ensino com ênfase no preparo de cidadãos para a atividade produtiva de trabalho, sobretudo, aqueles em condições sociais mais vulneráveis. O seu funcionamento como universidade ocorreu nos anos 2000, embora houvesse a oferta de cursos de nível superior desde as décadas anteriores.

A introdução do empreendedorismo para apoiar o desenvolvimento de ideias empreendedoras ocorreu no final da década de 1990 e no início da década de 2000, com a criação de espaços para receber ideias empreendedoras que tinham início ainda na sala de aula. No final dos anos 1990, um programa foi criado para disseminar a cultura do empreendedorismo e da inovação.

Esse período de introdução do empreendedorismo pode ser observado no contexto nacional quando muitas instituições brasileiras passaram a incluir em suas grades curriculares o ensino do empreendedorismo. Nesse período, o ensino do empreendedorismo e a criação de mecanismos para a prática do empreendedorismo nas universidades brasileiras ganharam força e, em certo sentido, puderam apoiar a expansão das atividades comercial e industrial no país.

Para Lima et al., (2011), as dificuldades econômicas enfrentadas a partir dos anos 1990 refletiam na necessidade de profissionais com competências empreendedoras para apoiar o processo de desenvolvimento do país. Esse cenário acentuou a importância de estimular a atividade empreendedora para elevar a empregabilidade e o número de empresas pelo Brasil. As universidades assumiram um trabalho ativo para desenvolver essas competências nos estudantes e estimular a criação de empreendimentos com o apoio de instituições como o Sebrae.

Com a expansão da universidade em que este estudo foi realizado, as ações de empreendedorismo foram disseminadas por meio da criação de espaços, como as incubadoras de empresas e as empresas juniores. Esse processo foi apoiado por um princípio da universidade que enfatizava a formação de cidadãos com espírito crítico e empreendedor.

Os resultados desse processo são percebidos por todos os participantes desta pesquisa de maneira positiva. EE14 separou sua trajetória na graduação em dois momentos distintos, a história pré-startup e a história pós-startup. O pós-startup envolveu os aprendizados relacionados ao domínio de ferramentas de gestão, a melhoria das habilidades de comunicação, liderança, relacionamento interpessoal, comprometimento e mudanças na forma de pensar. Nesse mesmo contexto, EE18 descreveu que “(...) antes eu não tinha a sacada, isso daqui serve para isso, isso aqui é bacana porque me dá suporte para o que eu quero no futuro”. Na perspectiva de alguns participantes da pesquisa, esses resultados se alinham com o principal papel da universidade: a educação. Por meio da educação, a universidade forma cidadãos que podem contribuir com o desenvolvimento da sociedade.

O momento pós-startup também envolve resultados relacionados ao desenvolvimento de uma startup. No entanto, a mensuração desses resultados parece mais difícil. Para G8, muitos projetos desistiram e não era possível obter dados referentes ao desempenho desses empreendimentos em seu campus. Além disso, em outros campus, as ações do programa de empreendedorismo e da incubadora estavam sendo retomadas, diante dos desafios impostos pelo contexto de pandemia e do apoio tímido para o empreendedorismo mesmo antes da pandemia. Durante a coleta de dados, em uma incubadora visitada, não foi possível encontrar o gestor da incubadora ou do programa de empreendedorismo. Nesse caso, descobriu-se que o local estava sendo utilizado para reuniões relacionadas a outros tipos de atividades da universidade.

Em alguns campus, os gestores afirmaram como resultados da atividade de gestão a busca pelo sucesso das startups, que pode acontecer de diferentes formas, como, por exemplo, por meio da obtenção de um investimento (G9), do sucesso financeiro para atuar no mercado de maneira sustentável (G5, G9, G10) e da validação de uma ideia (G2). Em uma publicação institucional, descobriu-se que, em determinado período, cerca de 70 startups receberam suporte da universidade nos espaços de incubação e quase 50 empresas juniores estavam ativas. Juntos, esses empreendimentos obtiveram um faturamento superior a R\$ 3 milhões. Em um dos campus, foi possível constatar que, desde o início da incubadora, mais de 70 empreendimentos foram apoiados e, desse total, quase 10% foram graduados e permaneciam ativos. Essas empresas já haviam faturado mais de R\$ 45 milhões. Evidentemente, esses resultados foram acompanhados da geração de impostos, de empregos e de renda, que, certamente, beneficiaram a sociedade de maneira geral.

Embora os resultados relacionados à educação e ao lançamento de empreendimentos sejam relevantes, encontrou-se publicações sobre o empreendedorismo na universidade que enfatizaram o lançamento de empreendimentos e os resultados desses empreendimentos, como faturamento e empregos gerados. Em vez de abordar como a universidade contribuiu para a formação de estudantes empreendedores, esses resultados apontaram o desempenho de empreendimentos bem-sucedidos.

O trabalho de Metcalf et al. (2021) descobriu que apesar da educação ser mencionada como missão das aceleradoras de startups universitárias, as publicações veiculadas na mídia por esses mecanismos se basearam, principalmente, na divulgação dos empreendimentos e dos resultados que eles geraram. Assim, “embora esses eventos sejam dignos de notícia, a cobertura da imprensa projeta resultados para constituintes e partes interessadas que são inconsistentes com os resultados que os diretores das aceleradoras consideram mais importantes” (Metcalf et al., 2021, p. 688). Apesar da maior parte dos gestores ter

mencionado como objetivo principal a educação, seguido pela criação de startups, os comunicados na mídia destacaram, principalmente, o segundo objetivo mais citado.

Essas duas ideias ligadas à educação e às startups permeiam os resultados desta tese, uma vez que os participantes se referem ao objeto sob múltiplas perspectivas. Embora alguns gestores tenham afirmado a educação como objeto da aprendizagem empreendedora, suas ações se voltam para o desenvolvimento de empreendimentos que são avaliados periodicamente. Um dos gestores sinalizou uma situação de conflito quando percebeu que não conseguiria alcançar os resultados planejados no instrumento de monitoramento, embora houvesse uma pressão da comunidade para isso.

Constatou-se que a atividade de gestão e a atividade docente abrangiam juntas ações de sensibilização para a disseminação do empreendedorismo e das ideias empreendedoras na universidade, para o ensino de ferramentas e de conceitos e, finalmente, para o suporte físico para a criação e a concretização de startups. É inegável a contribuição da aprendizagem empreendedora para os membros da comunidade e para os próprios estudantes, contudo, quando os estudantes empreendedores são guiados dentro de uma estrutura em que os componentes das atividades e as ações se baseiam no desempenho de empreendimentos, os desafios para a aprendizagem, a permanência na universidade e o lançamento de empreendimentos bem-sucedidos são ainda maiores.

A introdução do empreendedorismo na universidade e da aprendizagem empreendedora para a criação de empreendimentos reais transforma a rotina desses estudantes na universidade. A carga de tarefas aumenta e para lidar com a rotina de trabalho, muitas vezes exaustiva, alguns reduzem o número de disciplinas ainda que isso implique em estender o tempo de duração do curso. Quando possível, eles escolhem disciplinas que podem contribuir de maneira mais efetiva para o desenvolvimento de suas startups. Eles também abandonam outros projetos para manter o foco em suas startups e diminuem a frequência em

eventos sociais que não têm relação com o empreendedorismo, incluindo eventos com a família e os amigos.

Tudo isso parece justificável em torno de ideias que se relacionam a um propósito, pois, como afirma EE3, “(...) quando você vê, e acredita na empresa que você está formando, é tudo ou nada”. Além disso, o ideal empreendedor com certas características disseminadas no ambiente de aprendizagem reforça a ideia de dedicação ao trabalho, a iniciativa, a criatividade, o risco calculado e a persistência “porque ele [*o estudante empreendedor*], sabe o que interessa para ele e o que ele tem que fazer” (P10) para obter a sua recompensa. Além disso, “o aluno que quer realmente se envolver nisso, ele vai participar e vai buscar caminhos para o seu desenvolvimento” (P5) e isso pode explicar por que “tem aluno que dorme e acorda pensando na ideia” (P6).

A promessa de um esforço que pode ser recompensado no empreendedorismo se junta às ações da atividade de aprendizagem escolar e da aprendizagem empreendedora em torno de um objeto compartilhado. Mesmo sendo um desafio combinar uma dupla jornada de trabalho, alguns persistem e outros desistem.

Portanto, o principal argumento desta tese para que isso ocorra está nas interações sistêmicas que acontecem em uma rede de sistemas de atividade inter-relacionados e no valor que o objeto da aprendizagem assume para os participantes da atividade.

7.1 A Inter-relação dos Sistemas de Atividade da Aprendizagem Empreendedora e da Aprendizagem Escolar

Na introdução desta pesquisa, afirmou-se que a dualidade estudante e empreendedor passou a ser uma questão central na trajetória do autor deste estudo desde o mestrado. Essa dualidade foi o ponto de partida para a elaboração desta tese que afirma a aprendizagem

empreendedora como uma forma de aprendizagem realizada pela inter-relação entre sistemas de atividade combinados que possibilitam a articulação do conhecimento científico e do conhecimento cotidiano para transformar a experiência dos estudantes empreendedores na universidade.

Dessa forma, argumenta-se que os estudantes se tornam empreendedores não apenas pela internalização de um tipo de conhecimento, mas, também, pelas interações que ocorrem em uma rede de sistemas de atividade inter-relacionados que podem apoiar a criação de empreendimentos reais e a obtenção de um diploma de nível superior.

A inter-relação se refere a uma relação mútua entre uma atividade e outra, um componente e outro, um objeto e outro, que se relacionam de maneira recíproca. Um sistema de atividade mantém uma relação de interdependência e está interconectado com outros sistemas de atividade. Essa relação mútua também pode ser observada entre os componentes de um mesmo sistema de atividades.

Uma vez que os sistemas de atividade enfrentam contradições ao longo do seu funcionamento, a interação entre os componentes de um sistema de atividade e a interação desses componentes com os demais sistemas podem produzir novos padrões de funcionamento para uma atividade. Dessa forma, está-se diante de implicações sistêmicas que precisam ser compreendidas a partir de um princípio fundamental da Teoria da Atividade: a contradição. A contradição primária identificada nos resultados se refere aos valores do objeto da aprendizagem empreendedora e da aprendizagem escolar dentro e fora da universidade.

7.2 A Contradição Primária da Atividade: o Duplo Valor dos Objetos de Aprendizagem

Os estudantes empreendedores definem o objeto das atividades de aprendizagem baseado em necessidades particulares. O objeto assume um sentido pessoal e a sua realização depende das ações individuais. No entanto, ele nunca é alcançado pela ação de um indivíduo. Em vez disso, as ações individuais se concentram em uma atividade coletiva orientada para potencializar as chances de um objeto ser alcançado. À medida que um objeto com sentido compartilhado é alcançado, os participantes da atividade também podem satisfazer suas necessidades particulares.

Na aprendizagem empreendedora o sentido do objeto é comum quando estudantes empreendedores, gestores e docentes se juntam em torno de um objeto que pode ser alcançado coletivamente – a criação de “algo” (ideia, projeto, negócio, startup, empresa). Enquanto o objeto da aprendizagem escolar assegura ao estudante o exercício profissional futuro como engenheiro e representa a possibilidade de uma vida melhor, por meio de um emprego fixo e uma remuneração, o objeto da aprendizagem empreendedora oferece possibilidades de trabalho flexível, valorização da própria força de trabalho no mercado e a obtenção de recompensas atrativas.

O objeto da aprendizagem empreendedora tem um valor que pode ser trocado fora da sala de aula por uma recompensa (o dinheiro, a “grana”, a rentabilidade, o lucro). Essas ideias acerca do objeto no contexto do empreendedorismo se ascendem ligadas historicamente a um modo de produção econômico que ganhou força com os ideais de livre comércio no início da Revolução Industrial. É nesse contexto de crescimento das trocas comerciais e manufatureiras que surge a figura do empreendedor ligado ao mercado e a busca pelo ganho (Souza, 2006).

Mesmo com as diferenças do conceito empreendedor ao longo do tempo, Costa et al. (2011) observaram que uma ideia central permaneceu como fundamental para apoiar a

sociedade pautada pelo mercado livre capitalista: a necessidade de indivíduos empreendedores capazes de gerar inovação e riquezas para contribuir com o desenvolvimento econômico e social. Nessa direção, a necessidade de indivíduos capazes de explorar oportunidades e criar negócios se tornou cada vez mais premente.

No Brasil, a introdução do empreendedorismo pode ser percebida relacionada à crença na geração de riquezas como forma de apoiar o desenvolvimento econômico e social do país. Em certa medida, esse processo foi apoiado pelas instituições de ensino, tanto pela formação de estudantes com ideais empreendedores, quanto pelo surgimento de novos empreendimentos. A universidade passou a ser um dos mecanismos da sociedade para apoiar a concretização dessas ideias.

Como a atividade humana é realizada coletivamente e constituída por meio de ações individuais em um processo histórico, o princípio da contradição ajuda a compreender como as forças sociais impulsionaram o desenvolvimento da atividade em diferentes direções (Engeström & Sannino, 2011). A gênese da universidade com ênfase no preparo de cidadãos para a atividade produtiva de trabalho passa a incluir em seus princípios a formação de cidadãos com espírito crítico e empreendedor, acompanhada pela criação de mecanismos e instrumentos para receber e apoiar ideias e projetos empreendedores dos estudantes e da comunidade em geral.

O conhecimento e o título de nível superior obtidos por meio da aprendizagem escolar contribuem para o exercício da atividade comercial em um tipo de negócio que exige conhecimento específico, a assinatura de projetos e o desenvolvimento de produtos inovadores. Sabendo que o emprego formal não é uma alternativa para os estudantes empreendedores, o objeto da aprendizagem escolar adquire um sentido diferente daquele que acompanha os estudantes no início da universidade.

P11 pontuou na entrevista que os estudantes “(...) não escolhem a universidade por causa do empreendedorismo. Eles só vão conhecer isso quando eles chegam aqui”. O objeto da aprendizagem empreendedora é construído à medida que os estudantes são expostos a diferentes ações de aprendizagem planejadas na atividade docente e na atividade de gestão e, então, decidem se engajar no empreendedorismo para a criação de um empreendimento real.

A construção do objeto da aprendizagem empreendedora acontece dentro da universidade e o seu valor de uso é definido, algumas vezes, nas tarefas de aprendizagem, como, por exemplo, quando um problema enfrentado na startup pode ser explorado em um trabalho de conclusão de curso para obtenção de uma nota, ou ainda, quando os estudantes envolvidos no empreendedorismo podem se valer do trabalho em suas startups para cumprir horas de estágio obrigatório ou alguma tarefa escolar. No entanto, isso nem sempre é possível.

Por conseguinte, as tarefas que envolvem a aprendizagem empreendedora não têm o mesmo valor de uso da aprendizagem escolar, com exceção dos empreendedores que frequentam curso regular de empreendedorismo e devem realizar certas tarefas para a obtenção de uma nota nesse curso. Embora os gestores esperem que essas tarefas, como modelagem de negócio, prototipagem, *pitch* e vendas, sejam realizadas pelos estudantes empreendedores, o valor dessas tarefas é dado no próprio contexto de transformação do objeto pelos próprios estudantes empreendedores e pelos membros da comunidade envolvidos no empreendedorismo.

O valor de troca, por sua vez, é determinado nas relações que ocorrem fora da sala de aula. Quanto mais cedo o objeto for alcançado, mais cedo os estudantes empreendedores podem realizar trocas para obter recompensas, o ganho. Como resultado, acredita-se que essa realização depende, principalmente, da ação e das habilidades dos próprios estudantes empreendedores. A definição do objeto da atividade como mercadoria tem um efeito evidente

para a atividade de aprendizagem, o que pode ser ilustrado por EE2: “Quando eu vi que estava muito mais perto de ganhar dinheiro com a empresa do que com a faculdade, para mim era uma escolha óbvia, entendeu? Então, isso com certeza fez me afastar um pouco assim dos meus interesses acadêmicos”.

Engeström (2016) afirma que a inserção dos estudantes no mundo do trabalho e o duplo valor do objeto da atividade no capitalismo colocam em risco o poder que a escola detém sobre a aprendizagem. Esse distanciamento da aprendizagem escolar, descrito por EE2, é agravado quando os estudantes empreendedores encontram barreiras para combinar os componentes do sistema de atividade. Nesse caso, eles precisam reorganizar suas ações de aprendizagem e, isso inclui, a escolha do número de disciplinas a serem cursadas no semestre, fazer uma lista de exercício ou atender o cliente e participar de um evento ou frequentar a aula.

A natureza dupla do objeto desafia o papel da universidade para apoiar o empreendedorismo quando os estudantes empreendedores entendem que o ambiente de aprendizagem tem uma ênfase acadêmica e a maior parte dos estudantes não está envolvida no empreendedorismo. Ademais, eles argumentam que faltam recursos e conexões com empreendedores e empresas da comunidade. Diante disso, as atividades de aprendizagem em condições que não correspondem às rotinas práticas fora da sala de aula tendem a ser problematizadas pelos estudantes empreendedores, que delas se valem para aprender, e pelos membros da comunidade, que confiam nelas o ensino e a prática do empreendedorismo.

A aprendizagem escolar também tem um objeto, cujo valor é determinado dentro da sala de aula e nas relações futuras que ocorrerão fora dela. No entanto, diferente da aprendizagem empreendedora, que pressupõe regras mais flexíveis e que depende principalmente do estudante, o objeto da aprendizagem escolar é alcançado por um conjunto de regras bem definidas dentro de um período previamente estabelecido. As ações de

aprendizagem que ocorrem na sala de aula revelam o valor de uso do objeto para a obtenção de uma nota. Assim, realizar testes e seminários e fazer listas de exercícios são ações que correspondem a um objetivo de curto prazo, obter uma nota. O conjunto de avaliações que informam um desempenho acadêmico bem-sucedido e o cumprimento das regras escolares ao longo de um período possibilitam a obtenção de um diploma no final do curso. Uma vez que o objeto é alcançado, ele pode ser trocado nas diferentes atividades produtivas de trabalho.

7.3 Os Diferentes Níveis das Contradições nas Atividades de Aprendizagem

Os sistemas de atividade da aprendizagem têm componentes que, embora sejam previamente estabelecidos, os estudantes empreendedores podem atribuir um significado para utilizá-los de novas maneiras. A aprendizagem escolar é experimentada de forma mais ativa quando os seus componentes aparecem alinhados com uma tarefa da aprendizagem empreendedora.

Quando isso não ocorre, os estudantes empreendedores enfrentam as tensões acumuladas no funcionamento dessas atividades. O Quadro 4 apresenta alguns relatos de participantes desta pesquisa que indicam contradições nas atividades de aprendizagem. As regras de um sistema de atividade nem sempre correspondem às regras existentes em outro.

Quadro 4

Desafios de combinar as atividades de aprendizagem

“(...) Muitas vezes a gente tinha aula. Não tem como atender cliente, não é? Os clientes querem ser atendidos e a gente nem sempre tem como só atender, muitas vezes a gente não conseguia fazer o serviço por conta dos horários, né? Esse era o maior empecilho” (EE8).

“(…) a gente estava usando o [aplicativo] para validar nossa ideia (...). A gente chegou a fazer uns quatro serviços por aí. Só que durante a aula, se um cliente manda mensagem, como que a gente faz? A gente não pode deixar nosso cliente esperando” (EE6).

“(…) E depois descobrem que você precisa fazer tal coisa, você precisa entregar, você precisa pesquisar, e aí, ‘eu não consigo fazer isso e ao mesmo tempo a graduação’, entendeu? Então, eles desistiam, não, isso não é para mim agora... vou fazer depois, sabe?” (P8).

“(…) Eles acabam fazendo muitas disciplinas e aí eles não têm tempo, né? Para poder estar investindo (na incubadora). Acho que isso tem que ser revisto” (P11).

“(…), mas tem um monte de prova, temos muito disso, talvez por tempo e a gente entende isso, então, às vezes, o cara não se envolve tanto porque talvez não dê conta mesmo e a gente pode ver que alguns que se envolvem bastante acabam deixando as vezes as disciplinas (...), até deixa a faculdade porque se envolve tanto nessa área que às vezes deixa a formação, então tem isso sim né?” (P12).

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

EE2 contou que uma vez teve que negociar a data de uma prova na aprendizagem escolar porque no mesmo dia ocorreria um evento que ela e sua equipe estavam trabalhando há quatro meses para participar. No entanto, o professor respondeu: “Você vai e depois você apresenta uma justificativa e se você conseguir, você faz a prova. Caso contrário, você será reprovada” (EE2). EE2 lamentou o que considerou como “falta de vontade” por parte de alguns membros da comunidade, especialmente, nesse caso, uma vez que o evento foi programado com antecedência e nenhuma das duas situações estavam sob controle de EE2.

EE6 descreveu uma situação envolvendo “frequentar um evento de empreendedorismo” que aconteceria durante um final de semana ou “estudar para uma prova” que aconteceria dois dias após o evento. A escolha foi por ir ao evento e estudar nos

dias seguintes, concluindo, com isso, que “a faculdade não se importa se você tem um evento relacionado a empreendedorismo ou se você tem que trabalhar em dobro” (EE6).

Por outro lado, EE16, estudante de outro curso e em outro campus da universidade, sempre teve experiências positivas quando precisou reprogramar as tarefas da aprendizagem escolar para participar de eventos relacionados a sua startup, concluindo que os professores são bem compreensíveis e sempre estão disponíveis para negociar uma forma de compensar a perda de alguma tarefa escolar.

As regras podem ser negociadas para atender às expectativas socialmente mediadas de diferentes grupos (Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999). Essa negociação pode ser mais difícil dentro de certos contextos levando estudantes empreendedores a vivenciarem a universidade como uma estrutura determinista voltada para prepará-los para a tomada de emprego no mercado de trabalho (Nielsen & Gartner, 2017). Embora os campus pertençam a mesma universidade, o funcionamento da atividade está situado em contextos locais, na qual a cultura do empreendedorismo, os instrumentos disponíveis para a prática e os membros da comunidade junto com os estudantes empreendedores realizam as atividades de diferentes maneiras. A partir de Rabardel e Beguin (2005) pode-se entender que os estudantes empreendedores aprendem a empreender em situações socialmente construídas e a mediação da atividade pelo uso de instrumentos ocorre em circunstâncias locais.

Diante dos diferentes desafios que os estudantes empreendedores podem enfrentar nas situações locais, eles buscam interpretar os componentes do sistema de atividade de maneira que eles possam conectar suas atividades de aprendizagem para diminuir esses tensionamentos. O regulamento da aprendizagem escolar determina os créditos que devem ser cumpridos em um certo período, assim como quais disciplinas podem ser frequentadas de maneira obrigatória ou optativa. Dentro dessa regra, cada estudante empreendedor organiza sua grade curricular buscando encontrar um tempo disponível para o trabalho em suas

startups. Quando isso não é possível, alguns optam por cursar menos créditos e estender a duração do curso.

A contradição pode ser analisada por meio de manifestações discursivas na atividade que refletem direções opostas (Engeström & Sannino, 2011), como, por exemplo, atender a um cliente ou estudar para a prova, ir para um evento ou assistir a aula, cursar as disciplinas em um ciclo regular ou elaborar uma grade de aulas que estende a duração do curso.

Com isso, chega-se às contradições secundárias, que ocorrem dentro dos componentes das atividades, e às contradições quaternárias, que envolvem atividades vizinhas e componentes dos sistemas de atividade. Instrumentos são internalizados a partir das atividades dos gestores e dos docentes, mas esses instrumentos não correspondem ao objeto da atividade em sua forma atual. Na aprendizagem empreendedora e na aprendizagem escolar o conflito se estabelece também quando eles precisam cumprir uma regra escolar em detrimento de uma tarefa na divisão do trabalho da aprendizagem empreendedora, como, por exemplo, realizar uma prova agendada pelo professor na mesma data em que um evento importante da aprendizagem empreendedora está programado.

Essa não é uma contradição totalmente explicada por Engeström (2016) quando envolve duas atividades consideradas centrais e suas atividades vizinhas. Nesse caso, o professor elabora as regras de avaliação na atividade docente. As regras, por sua vez, são transpostas para a aprendizagem escolar e devem ser internalizadas por todos os estudantes. Entretanto, os estudantes empreendedores também pertencem ao sistema de atividade da aprendizagem empreendedora e estão empenhados em participar de ações para promover a realização do objeto dessa atividade, como, por exemplo, participar de eventos de empreendedorismo. Nessas condições, eles devem cumprir a regra da aprendizagem escolar, mesmo que o valor dessa atividade esteja limitado à obtenção de uma nota na sala de aula.

As regras da aprendizagem empreendedora são percebidas como mais flexíveis e a realização do objeto depende, principalmente, dos estudantes empreendedores. O edital para participar da incubadora é contínuo e a incubadora tem o seu funcionamento ininterrupto em alguns campus da universidade. Dessa forma, o estudante pode fazer uso desse local conforme o tempo que sobra da aprendizagem escolar e o seu interesse para concretizar o objeto da atividade.

Por um lado, esse contexto demonstra a flexibilidade e a intenção da universidade de viabilizar formas para os estudantes trabalharem em suas startups. Por outro lado, essa flexibilização das regras da aprendizagem e as ideias que colocam os estudantes empreendedores como indivíduos protagonistas e responsáveis pelo sucesso daquilo que eles acreditam e buscam dentro dessa rede de sistemas de atividade indicam a necessidade de mais reflexões sobre as condições que os estudantes aprendem a empreender e o papel que os membros da comunidade assumem ou deveriam assumir em seus sistemas de atividade. Nesse contexto, é possível pressupor que qualquer falha de aprendizagem poderia ser atribuída exclusivamente ao estudante, considerando que o objeto dessa atividade depende, principalmente, da sua motivação para realizá-lo como um empreendedor.

Embora a aprendizagem empreendedora seja conduzida em um sistema com regras mais flexíveis, os estudantes empreendedores devem prestar informações periódicas acerca do desempenho de suas startups e deles próprios para os gestores da incubadora por meio de uma ação de monitoramento. Três estudantes empreendedores questionaram essa ação por acreditar que ela atendia requisitos formais da instituição e pouco contribuía para o desenvolvimento de suas startups.

O laboratório e os equipamentos encontrados nele são essenciais para algumas startups. O uso desses instrumentos depende de regras específicas e da autorização que é concedida pelos seus responsáveis. Embora eles existam, o uso pode exigir algum tipo de

negociação. Enquanto alguns estudantes empreendedores relataram o acesso, com mais ou menos dificuldade, por meio de alguns membros das comunidades locais, um estudante empreendedor optou por pesquisar alternativas de uso desses instrumentos fora da universidade.

Combinar as atividades de aprendizagem inclui um alinhamento entre os instrumentos da aprendizagem. A estrutura física e as ferramentas fornecidas pela universidade são fatores preponderantes para que as atividades aconteçam. Fazer parte de um arranjo físico que abriga o objeto da aprendizagem empreendedora por meio de uma incubadora de empresas e, da mesma forma, abriga o objeto da aprendizagem escolar por meio das salas de aula e de laboratórios, facilita o intercâmbio das ações realizadas dentro e entre os sistemas de atividade.

No entanto, isso nem sempre é possível tendo em vista a existência de uma estrutura com conteúdos fixos que são definidos antecipadamente e generalizados para todos os estudantes na aprendizagem escolar. A combinação dessas atividades exige uma postura ativa do estudante para aprender e refletir sobre os resultados e os instrumentos da aprendizagem e, a partir disso, aplicá-los nas suas diferentes atividades sociais.

Evidentemente, esse processo é apoiado quando os sistemas de atividade estão desde o início inter-relacionados. Oliveira et. al. (2023) argumentam que na universidade os recursos disponíveis na atividade de aprendizagem podem ser combinados com o conhecimento produzido na sala de aula para ajudar os estudantes empreendedores a resolverem problemas relacionados as suas startups. Williams-Middleton et al. (2020) e Thomassen et al. (2020) demonstram que o contexto em que a aprendizagem ocorre tem um papel crítico na educação e na prática do empreendedorismo quando a universidade é capaz de articular recursos, pessoas e oportunidades de aprendizagem.

Diante dos desafios que os estudantes empreendedores enfrentam para combinar as atividades e do valor que eles atribuem para o objeto delas baseado em suas necessidades pessoais, as tarefas de trabalho passam a ser reorganizadas em novas prioridades. Eles podem ser ver mais ou menos envolvidos em certas ações de aprendizagem.

EE2, EE3, EE5, EE12 e outros empreendedores se afastaram de muitas ações da aprendizagem escolar para focar no desenvolvimento de suas startups. EE17 estava nos primeiros meses da sua startup e sua ênfase estava nas tarefas da aprendizagem escolar. EE17 acreditava que, diferente do empreendedorismo que poderia ocorrer em outro momento da sua vida, a formação como engenheira exigia a frequência na aprendizagem escolar e o cumprimento de certas regras naquele momento da sua vida. O esforço para entrar na universidade foi lembrado por EE17 para se referir à importância de manter o foco nos estudos.

As experiências de aprendizagem dos estudantes empreendedores não são as mesmas, mas as ações organizadas em torno do objeto da atividade se repetem. Assim, observou-se que a transição para o empreendedorismo se trata de um processo gradual que ocorre quando eles são expostos a certas situações de aprendizagem. Embora essas exposições sejam o ponto de partida, o objeto da aprendizagem empreendedora é construído levando em consideração as experiências sociais que os estudantes acumulam ao longo de suas vidas.

Essas experiências se juntam às necessidades que eles apresentam quando decidem ingressar em um tipo de atividade. Apesar de um sentido pessoal que o objeto recebe, ele é uma entidade realizada coletivamente que reúne estudantes empreendedores, professores, gestores e os demais membros da comunidade. Além disso, a sua realização ocorre dentro de um tipo de formação socioeconômica, o capitalismo.

Essa construção do objeto que carrega uma contradição primária ajuda a entender por que algumas ações são consideradas mais importantes e por que algumas ações são

questionadas. As contradições da aprendizagem são agravadas à medida que os estudantes empreendedores avançam na transformação do objeto dentro da rede de sistemas de atividade.

Entre os estudantes empreendedores, observou-se que os conflitos aparecem com mais frequência quando eles estão em estágios mais avançados na aprendizagem empreendedora, ou seja, quando eles realizam trocas no mercado e parecem demandar mais tempo para esse tipo de atividade. Enquanto, estudantes empreendedores iniciantes tendem a usar modelos conceituais aprendidos na sala de aula para aprender sobre um tipo de problema que será solucionado, estudantes empreendedores mais experientes demandam por instrumentos mais avançados para apoiar o crescimento das suas startups. Isso pode explicar por que alguns deles afirmam que o conteúdo e os instrumentos abordados em sala de aula não podem ser totalmente explorados fora dela.

7.4 As Contradições das Atividades de Aprendizagem e as Atividades Vizinhas

Com a expansão da universidade, as ações de empreendedorismo foram disseminadas para os demais campus, seguidas pela criação de mais espaços para o empreendedorismo estudantil, como as incubadoras, as empresas juniores e os parques tecnológicos. A disseminação do empreendedorismo se entrelaça com o princípio da universidade que passou a destacar o espírito crítico e empreendedor na formação dos estudantes. A ideia do empreendedorismo é inscrita nas regras, nos documentos institucionais e nos instrumentos da aprendizagem e, com isso, é internalizada pelas pessoas. Mas, diferente dos documentos institucionais que podem incorporar uma norma sem restrição, as pessoas nem sempre internalizam as normas sem objeções.

Ao longo dos resultados, observou-se que os estudantes empreendedores esperam por ações da comunidade que possam estar alinhadas de alguma forma às expectativas que eles apresentam para concretizar o objeto da atividade. Por exemplo, eles esperam que os docentes possam compartilhar suas experiências práticas relacionadas ao trabalho na indústria como engenheiros ou que os docentes concedam acesso ao laboratório quando solicitado.

No entanto, as atividades de aprendizagem são apoiadas pela atividade docente que apresenta padrões de ação e instrumentos que precisam ser generalizados para todos os estudantes. Por um lado, isso permite o controle da aprendizagem, por outro, homogeneiza os estudantes na universidade.

As contradições da atividade docente têm implicações tanto para os docentes, que precisam lidar com as tensões no espaço de trabalho, quanto para os estudantes empreendedores, que experimentam a atividade de aprendizagem, muitas vezes, desconectada das realidades que eles enfrentam. O estudo de Lima, Hashimoto, et al. (2014) apontou que a educação empreendedora nas universidades brasileiras se baseava em uma lógica tradicional com ênfase no domínio de conteúdos, em vez de uma aprendizagem reflexiva e baseada na prática. O estudo indicou também que as universidades seguiam uma lógica voltada para a formação de profissionais para o mercado de trabalho como tomadores de empregos preparados para tarefas específicas.

Esses resultados podem ser explicados pelo modo de funcionamento das atividades que ocorrem na universidade em torno de regras rígidas que permitem a generalização e o controle da aprendizagem. Nesse contexto, a contradição se estabelece em diferentes níveis. Os resultados deste estudo indicam que os professores precisam adaptar suas abordagens de ensino e os instrumentos de aprendizagem conforme os recursos disponíveis na universidade. Por exemplo, os recursos para a realização de visitas técnicas, os equipamentos tecnológicos e os materiais pedagógicos para a aprendizagem são alguns dos instrumentos que nem sempre

estão totalmente disponíveis. Alguns professores mencionaram que, às vezes, eles precisavam fazer uso de recursos próprios para realizar certas ações.

Por um lado, a literatura, os estudantes e a comunidade sugerem abordagens de aprendizagem práticas e conectadas com a realidade fora da sala de aula, por outro, os recursos disponíveis não são suficientes para que as ações de ensino sejam conduzidas de novas maneiras. Ademais, a atividade docente deveria observar as regras estabelecidas nos documentos institucionais. Apesar do controle de presença ser obrigatório, um dos docentes questionou a necessidade de instrumentos de controle. Para ele e para outros docentes, o empreendedorismo requer abordagens mais ativas que, às vezes, são difíceis de serem implementadas.

A implementação dessas abordagens também precisa considerar as regras de avaliação da atividade docente. Sobre isso, dois professores, que haviam implementado mudanças em suas disciplinas, relataram experiências negativas de avaliação por parte de alguns estudantes. Embora os professores tenham percebido a experiência de ensino e de aprendizagem como positiva, a avaliação por uma parte dos estudantes não foi a mesma. Como resultado, os docentes tiveram que reorganizar suas ações. Portanto, é possível concluir que, embora a atividade seja coletiva, a consequência da regra de avaliação da atividade é experimentada individualmente.

O uso de modelos comuns na sala de aula facilita a transmissão do conteúdo que precisa ser aprendido pelos estudantes, mas exige que eles sejam capazes de assimilar e colocar em prática nas suas atividades sociais. Os professores fornecem uma caixa de ferramentas que pode ser acessada pelos estudantes na sala de aula, no entanto, essas ferramentas só podem ser acessadas de acordo com as regras da aprendizagem escolar, alguma delas no início do curso e outras no final. Porém, as ações que ocorrem na

aprendizagem empreendedora nem sempre correspondem ao tempo em que essas ferramentas são colocadas à disposição dos sujeitos.

Consequentemente, a sala de aula é vista como um requisito da frequência escolar obrigatória e uma disciplina pode ser considerada menos efetiva para apoiar o objeto de uma ou de outra atividade. Alguns estudantes empreendedores relataram que as trocas mais significativas para o empreendedorismo ocorreram fora da sala de aula, quando eles puderam entrar em contato com os professores para compartilhar os problemas enfrentados em suas startups e receber *feedback*.

Além da dificuldade que as regras impõem para a troca de experiências nas salas de aula, os professores enfrentam posições contrárias ao objeto da aprendizagem empreendedora na universidade. Essas posições contrárias repercutem nas interações e nas oportunidades que os estudantes empreendedores acessam dentro da universidade. Na divisão do trabalho da atividade docente, é comum encontrar professores que participam de conselhos econômicos, comissões e associações do trabalho produtivo, como representantes da universidade. Por meio dessa participação, os professores buscam articular oportunidades de aprendizagem para os estudantes. Contudo, sugere-se nesta tese que o potencial dessas oportunidades pode não ser totalmente explorado quando os estudantes encontram dificuldades para acessar informações sobre elas na universidade por meio dos demais membros da comunidade.

O objeto da aprendizagem empreendedora e o objeto da atividade de gestão estão parcialmente compartilhados. Os gestores são responsáveis pelas incubadoras e/ou pelos programas de empreendedorismo que fornecem suporte para o desenvolvimento dos empreendimentos e para a aprendizagem dos estudantes no contexto do empreendedorismo.

O objeto da atividade de gestão é percebido sob diferentes pontos de vista. Enquanto alguns gestores estão mais inclinados para apoiar a criação de uma startup, outros enfatizam a educação para o empreendedorismo, a transferência de tecnologia ou o desenvolvimento

regional por meio de empreendimentos inovadores. Mesmo com pontos de vistas diferentes acerca do objeto, os padrões de ação são comuns entre eles. As suas ações são coordenadas em torno do apoio à criação e ao desenvolvimento de startups pelos estudantes e para realizá-las eles recorrem ao suporte e aos instrumentos fornecidos por membros da comunidade.

A internalização desses instrumentos não ocorre livre de contradição. Um dos gestores entende que o instrumento de monitoramento não pode ser aplicado da forma como ocorre em incubadoras não vinculadas à universidade. Os resultados que se buscam alcançar por meio desse instrumento priorizam o desempenho e a obtenção de resultados por esses empreendimentos, algo que é compreensível nas incubadoras com forte atuação voltada para o mercado com empreendedores totalmente dedicados ao empreendedorismo.

No entanto, eles entendem que essa abordagem é difícil de ser implementada na universidade. Apesar dessa compreensão, as ações concretas são guiadas por esse tipo de abordagem. Alguns gestores consideram ainda que as regras poderiam ser mais rígidas para pressionar os estudantes para o trabalho empreendedor, mas, ao mesmo tempo, eles acreditam que esse tipo de regra poderia afastar os estudantes da incubadora.

A percepção dos gestores acerca das regras da aprendizagem e a sugestão de regras mais estreitas seguem uma lógica que é coerente com o trabalho empreendedor como propulsor do desenvolvimento econômico e as expectativas que os membros da comunidade podem ter em relação ao empreendedorismo na universidade. Nessa perspectiva, a atividade de gestão conduzidas nas incubadoras requer a frequência dos estudantes empreendedores e o cumprimento de ações coerentes com lançamento de empreendimentos bem-sucedidos. Essa abordagem é reafirmada por meio do uso de instrumentos e de regras que conduzem o comportamento dos gestores e dos estudantes empreendedores no ambiente de aprendizagem como parte de uma cultura empreendedora que é introduzida na universidade.

Para Metcalf et al. (2021), as escolhas de um gestor podem ser baseadas no conjunto de resultados que uma aceleradora universitária deseja alcançar e, portanto, não há escolha certa ou errada. Algumas podem focar na educação dos estudantes e outras no lançamento de startups e seus resultados. Contudo, qualquer escolha requer um compromisso com a formatação do programa, incluindo as formas de apoio que serão fornecidas aos estudantes empreendedores. Metcalf et al. (2021) argumentam, também, que programas com foco na educação devem possuir um corpo docente qualificado, enquanto um programa voltado para a criação de startups deve promover o acesso a recursos e ao corpo docente.

De acordo com Metcalf et al. (2021), a forma como aceleradoras universitárias avaliam o sucesso de seus programas é mais desafiadora quando comparada com os programas voltados para o lançamento de empreendimentos econômicos bem-sucedidos com foco nos resultados financeiros.

Embora eles estejam discutindo aceleradoras universitárias, os debates ajudam a problematizar como as universidades e seus mecanismos, como incubadoras ou aceleradoras, projetam as suas expectativas nos estudantes empreendedores e organizam os seus recursos para que esses resultados efetivamente aconteçam, levando em consideração o aprendizado e o desenvolvimento de estudantes empreendedores na universidade.

Como Metcalf et al. (2021) afirmam “é relativamente fácil medir o status das empresas após a conclusão, mesmo longitudinalmente, mas mais difícil medir o impacto educacional” (p. 690). Essas discussões chamam a atenção para novas maneiras de incentivar o empreendedorismo na universidade evocando instrumentos de aprendizagem coerentes com aquilo que as universidades desejam alcançar por meio de atividades voltadas para o empreendedorismo.

Embora alguns gestores pareçam conscientes dessas diferenças, suas ações permanecem focadas no desenvolvimento das startups e no uso de ferramentas elaboradas

fora da universidade e que não consideram a condição do estudante empreendedor. Quando os gestores foram questionados sobre a existência de algum critério utilizado na ferramenta de monitoramento ou alguma outra ferramenta que pudesse abranger a característica do empreendedor também como estudante na universidade ou, ainda, que pudesse considerar os desafios que o estudante enfrenta na aprendizagem escolar, eles afirmaram que isso não era possível, pois a ferramenta se concentrava no desenvolvimento do empreendedor. Esse enfoque no empreendedor foi acentuado por um dos gestores que destacou a diferença entre um estudante e um empreendedor na universidade, considerando a incubadora como um local para os empreendedores.

Diante disso, uma contradição do tipo secundária ocorre na atividade de gestão. Os gestores veem dificuldades para aplicar a ferramenta de monitoramento que foi elaborada por membros da comunidade. Isso é justificado pela falta de disposição dos estudantes empreendedores em participar do monitoramento, pela falta de orientação para os gestores quanto à aplicação da ferramenta ou pela natureza da aprendizagem empreendedora na universidade que, na perspectiva de alguns, não está somente voltada para a criação de empresas reais.

Além disso, após as sessões de monitoramento, o gestor deve atuar para disponibilizar instrumentos, ações de aprendizagem e outros recursos para o desenvolvimento dos empreendedores e dos empreendimentos. No entanto, os gestores relatam dificuldades para fornecer suporte aos empreendedores devido à falta de recursos financeiros e às regras de utilização desses recursos quando disponíveis. Frequentemente, eles recorrem ao auxílio fornecido pelos membros da comunidade para oferecer eventos, treinamentos, consultorias e outros tipos de serviços.

O monitoramento serve para a demonstração de resultados relacionados às startups que são utilizados pelos gestores para obter apoio dos membros da comunidade. Logo, esses

resultados podem ser encontrados circulando entre os membros da comunidade. Para Metcalf et al. (2021), os programas de aceleradoras de universitárias precisam ter objetivos e uma estrutura de avaliação coerentes. As aceleradoras com foco no lançamento e no crescimento de startups devem articular métricas de desempenho dos empreendimentos, enquanto aquelas com objetivos educacionais precisam estar atentas à avaliação da aprendizagem dos estudantes (Metcalf et al., 2021).

Na universidade, a atividade de acompanhamento psicopedagógico e assistência estudantil busca assegurar o bem-estar e a permanência dos estudantes na universidade para a conclusão do curso. As tarefas de trabalho estão concentradas, principalmente, no auxílio estudantil. Os participantes dessa atividade consideram que a divisão atual do trabalho implica em uma carga elevada de trabalho que limita o desenvolvimento de outras ações voltadas para o objeto da atividade. Essa limitação é agravada pela falta de profissionais e de uma compreensão holística e integrada acerca das diferentes atividades que o estudante pode se envolver na universidade.

Os profissionais de acompanhamento psicopedagógico e assistência estudantil descreveram uma relação mais distante das atividades dos gestores das incubadoras e dos estudantes fundadores de startups. Esse contexto mostra que a atividade de acompanhamento abrange uma parcela importante dos estudantes na universidade, mas não existem ações planejadas com referência aos desafios que os estudantes empreendedores encontram na universidade. Contudo, os atendimentos psicopedagógicos são disponibilizados para todos os estudantes. Além disso, alguns instrumentos também poderiam ser utilizados para apoiar a experiência de aprendizagem dos estudantes empreendedores na universidade.

7.5 A Narrativa Acerca do Estudante Empreendedor na Universidade

Diante das regras da aprendizagem escolar, os estudantes empreendedores precisam encontrar meios para se dedicarem ao trabalho fora da sala de aula. Anteriormente, nos resultados, descreveu-se sobre a experiência de estudantes que trabalhavam durante o terceiro turno e que buscaram apoio psicopedagógico para superar as dificuldades de aprendizagem. O trabalho durante uma graduação é comum para uma parte significativa dos estudantes brasileiros (Lima, Nassif, et. al., 2014).

Na aprendizagem empreendedora, a forma flexível de trabalho, a valorização da própria força de trabalho e as outras ideias em torno do objeto da atividade justificam a jornada de trabalho acumulativa que eles experimentam. Os desafios dos estudantes empreendedores não são totalmente estranhos aos docentes e aos gestores.

Às vezes, ele diminui uma disciplina no semestre, para ele ter um pouco mais de tempo para ele poder se dedicar, né? Todos os alunos que estão empreendendo na incubadora, eles têm o acesso livre à incubadora durante todo o período, inclusive à noite. Nós não estamos lá, mas eles têm acesso à incubadora. (P2)

Além disso, os professores e os gestores compartilham o entendimento de que os estudantes empreendedores desenvolvem habilidades que ajudam nesse desafio. O estudante empreendedor é conhecido pelo seu comportamento ativo, pela busca de oportunidade e por outras características associadas ao empreendedor. Isso confere um aspecto positivo da aprendizagem que coloca o estudante como principal responsável pelo processo empreendedor, ou seja, ser ou não bem-sucedido depende de um conjunto de habilidades e da disposição do sujeito para fazer isso acontecer. Combinar a atividade de aprendizagem é, então, apenas mais uma tarefa dentre tantas outras que eles terão que realizar, assim como

ocorre com os demais estudantes envolvidos nas diferentes atividades do trabalho e na atividade escolar.

A contradição entre a divisão do trabalho na aprendizagem empreendedora e as regras da atividade escolar produzidas na atividade docente é revelada à medida que os estudantes empreendedores são estimulados a participarem de um evento de empreendedorismo, mas encontram barreiras impostas por uma regra da aprendizagem escolar. Um tensionamento também ocorre quando os instrumentos da aprendizagem empreendedora estão no local da aprendizagem, mas não são facilmente acessíveis, e quando os instrumentos e o conteúdo desenvolvido na sala de aula têm valor de uso apenas na aprendizagem escolar e não parecem úteis para a prática do empreendedorismo no estágio que alguns estudantes empreendedores se encontram.

Por um lado, a aprendizagem empreendedora é considerada uma atividade extracurricular e a universidade dispõe de um conjunto de instrumentos para a sua realização. Nesse caso, basta a iniciativa do estudante para colocar suas ideias empreendedoras em prática. Por outro, a atividade de aprendizagem escolar funciona a partir de um conjunto de regras que dificultam a participação nessas ações que ocorrem fora da sala de aula. O desafio de combiná-las é atribuído, principalmente, ao estudante. “Ele [*estudante empreendedor*] é um aluno que consegue administrar melhor essas, né, conciliar melhor essas coisas” (P10). “Então, eu vejo que é difícil, eles têm que abdicar de questões, às vezes pessoais e tal, para conseguir dar conta da dupla jornada (...). Mas isso os tornam felizes, realizados” (P4).

Diferente da atividade de aprendizagem no trabalho em um emprego regular, no empreendedorismo, a aprendizagem ganha dimensões novas, já que ela tem um objeto e uma natureza de funcionamento que parecem depender de ações isoladas de um indivíduo.

Argumentos, como sacrifício e passar a madrugada trabalhando, podem reforçar essa ideia de um ideal empreendedor, que é generalizado na sociedade, quando, na verdade,

qualquer objeto é uma realização coletiva em sistemas de atividade inter-relacionados.

Portanto, essa é uma realização que requer ações recíprocas para a concretização do objeto. O sucesso ou o fracasso na construção de um objeto pode refletir de maneira particular nas necessidades que os sujeitos apresentam, ainda assim, o objeto e os seus resultados serão compartilhados por todos os participantes dos sistemas de atividade.

Sendo assim, é preciso atenção acerca dessas interpretações que individualizam o trabalho do estudante empreendedor na universidade. Um dos profissionais de acompanhamento psicopedagógico desta pesquisa sugeriu que a distância entre a atividade de acompanhamento psicopedagógico e assistência estudantil e a aprendizagem empreendedora pode ser explicada pelas crenças que reforçam um ideal de empreendedor que enfrenta dificuldades em busca de um propósito, ainda que isso implique no distanciamento social e nas jornadas exaustivas de trabalho. Para esse participante, pode haver uma naturalização do sofrimento nas atividades de aprendizagem que precisa ser investigada.

As interações entre os sistemas de atividade precisam ser entendidas por meio dos processos de mediação cultural, nos quais, os componentes da atividade recebem significados culturalmente estabelecidos. O objeto da aprendizagem empreendedora é sustentado por ideias comuns acerca do empreendedor na sociedade que privilegiam a realização individual associada ao ganho. Dodd et al. (2021) mostram como a atenção voltada para “unicórnios” centrados no crescimento exponencial e conduzidos por certos tipos de empreendedores reificaram o significado do empreendedorismo como busca de riqueza.

Essa perspectiva que coloca o empreendedorismo de modo unidirecional é disseminada nas universidades pelos professores e gestores dos programas de empreendedorismo (Dodd et al., 2021) por meio de representações e processos de mediação cultural. Dodd et al. (2021) entendem que os educadores contribuem para moldar a cultura do empreendedorismo na sala de aula e, portanto, eles devem estar atentos e conscientes das

ações e do pensamento disseminado dentro da universidade. Para elas, a legitimação da cultura do empreendedorismo baseada em resultados econômicos cada vez maiores, reafirmada também pela mídia, encoraja nos estudantes à crença da busca pelo ganho como caminho ideal a ser perseguido.

O pensamento de Dewey (1979) acerca da educação é coerente com a proposição de uma abordagem capaz de transcender as ideias dominantes do empreendedorismo. Para ele, o desenvolvimento da sociedade e dos indivíduos depende da educação “não para o existente estado de coisas, mas para tornar possível uma melhor humanidade futura” (p. 102) e isso é diferente de educar para um fim específico, como quando os soberanos educavam os vassalos como um meio para alcançar seus interesses pessoais (Dewey, 1979). Logo, as crenças que sustentam o empreendedorismo na universidade precisam ser examinadas quando se pretende fornecer educação em vez de empreendimentos bem-sucedidos sob o ponto de vista econômico.

O estudo de Dodd et al. (2021) é uma crítica a reificação do empreendedorismo sustentado pelo heroísmo dos empreendedores “glamorosos” responsáveis por empreendimentos de alto crescimento e, principalmente, um convite para o empreendedorismo como uma realização social, cujos resultados estão além dos benefícios econômicos. Nesse caso, a educação para o empreendedorismo precisa abranger a diversidade de empreendedores e a responsabilidade de todos os envolvidos na prática, no ensino, na gestão e na pesquisa.

Neste estudo, a inter-relação da aprendizagem empreendedora e da aprendizagem escolar abrange um conjunto de componentes que formam estruturas sistêmicas interdependentes. Essas estruturas atuais não estão desconectadas da introdução do empreendedorismo na sociedade, assim como não estão isoladas da cultura compartilhada pelos membros de uma sociedade. Sabendo disso, a universidade e os seus membros

precisam considerar como eles podem não apenas apoiar a inter-relação entre os sistemas de aprendizagem para que os estudantes tenham condições para se envolverem em ambas as atividades, mas, sobretudo, repensar a forma, o conteúdo e o contexto que os estudantes encontram nela para aprenderem a empreender de novas formas.

Na universidade, estudantes empreendedores aprendem envolvidos em um contexto em que as crenças produzidas na sociedade podem ser examinadas, reafirmadas ou questionadas. Conforme Dodd et al. (2021), os professores, os gestores e os membros da comunidade conscientes dos efeitos que suas atividades promovem podem ajudar os estudantes empreendedores a moldarem suas ações e suas maneiras de ser e pertencer na sociedade de novas maneiras.

7.6 A Inter-Relação das Atividades de Aprendizagem e os Conhecimentos Científico e Cotidiano

A tese deste estudo defende que a inter-relação entre sistemas de atividade possibilita que o conhecimento seja contextualizado e os componentes dos sistemas de atividade sejam combinados nas atividades de aprendizagem para transformar a experiência dos estudantes empreendedores na universidade.

A partir de Engeström (2016), argumenta-se que quando isso não acontece, os estudantes empreendedores experimentam ações de aprendizagem isoladas e percebem o conhecimento produzido na sala de aula desconectado do conhecimento construído nas suas rotinas práticas de trabalho, conseqüentemente, eles não se veem pertencentes a uma rede completa de sistemas de atividade de aprendizagem. “Na verdade, muitas vezes, a gente chega no canteiro de obras e acaba não conseguindo desenvolver a atividade, porque chega lá e não é uma questão de prova, né?” (EE8).

Conforme Rego (2014), Vygotsky distinguiu duas formas de conhecimento importantes para o desenvolvimento da aprendizagem, que abrangem os conceitos aprendidos em um ambiente de espaço regular de aprendizagem e os aprendidos nas atividades sociais que os estudantes participam como membros ativos. Na aprendizagem empreendedora, estudantes empreendedores, muitas vezes, se adiantam ao conteúdo que ainda será abordado em sala de aula quando precisam resolver os problemas que surgem nas ações de trabalho voltadas para o objeto dessa atividade. Eles também buscam abordar os componentes dos sistemas de atividade de forma relacional, ajustando, por exemplo, as tarefas e os instrumentos das atividades para apoiar a realização do objeto.

Diante disso, a inter-relação dos sistemas de atividade compreende a articulação de conceitos que são aprendidos dentro e fora da escola. Seguindo Dewey (1979), os resultados do estudo afirmam que a aprendizagem escolar não pode ser dissociada da vida prática e das tarefas que os estudantes encontram na sociedade. O empreendedorismo na universidade contribui para reduzir a distância entre o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano por meio de abordagens de aprendizagem em que os estudantes, segundo Morselli (2019), podem desenvolver uma compreensão colaborativa acerca de um problema e elaborar soluções dentro de sistemas de atividade combinados.

Thompson e Illes (2020) discutem a relação indissociável entre a prática, o conhecimento e a aprendizagem empreendedora. Assim, aprender a empreender é uma atividade que acontece pela internalização de conhecimentos práticos associados ao conhecimento sistematizado nas rotinas da sala de aula. Thompson e Illes (2020) entendem que na educação empreendedora é comum a ideia de que o empreendedorismo e a aprendizagem estão intimamente relacionados nas incubadoras. No entanto, eles entendem que as posições individualistas dos professores, gestores e membros da comunidade que

desconhecem a relação entre o conhecimento, a prática e a aprendizagem promovem um efeito negativo na aprendizagem.

A articulação do conhecimento na atividade estudada a partir da inter-relação dos sistemas de atividade permite entender que, em alguns casos, a sala de aula, limitada pelos fatores de enquadramento físico e institucional que vinculam a atividade docente à oferta de um conteúdo fixo, pode ser menos profícua para o empreendedorismo do que as trocas que acontecem com os professores fora dela. Portanto, as trocas externas funcionam como um recurso ativo de aprendizagem.

O conhecimento, a prática e a aprendizagem estão intimamente ligadas, mas ainda é preciso avançar sobre como essa relação é abordada nas atividades de aprendizagem. Os resultados desta tese repercutem a necessidade de os sistemas de atividade estarem combinados para que os estudantes empreendedores possam se apropriar dessa relação nas atividades de aprendizagem.

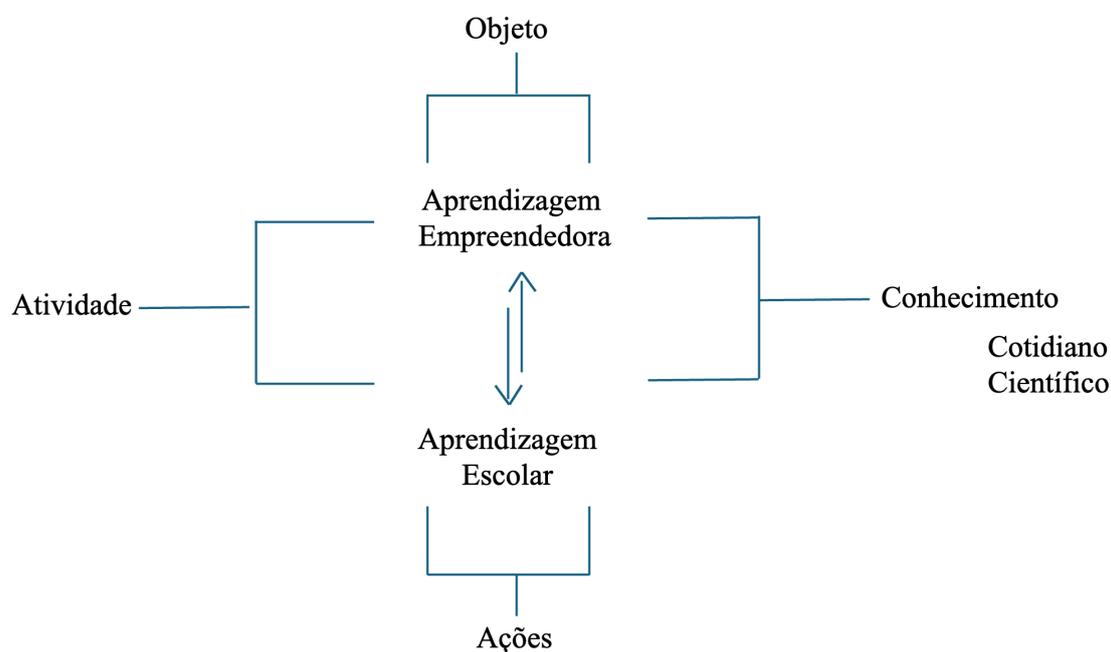
A Figura 16 representa a relação entre as atividades de aprendizagem e o conhecimento. A aprendizagem empreendedora e a aprendizagem escolar aparecem inter-relacionadas e orientadas pelo objeto compartilhado. O objeto é alcançado por meio de ações que articulam os diferentes tipos de conhecimento da aprendizagem. Dessa forma, estudantes empreendedores têm suas experiências de aprendizagem transformadas na universidade.

Fundamentalmente, a aprendizagem empreendedora na universidade está baseada em um conhecimento científico. Esse conhecimento é imprescindível para que os estudantes empreendedores possam desenvolver um produto inovador e solucionar problemas relacionados ao tipo de empreendimento que eles desenvolvem. Uma vez que não há recursos para a contratação da tecnologia ou de pessoas mais experientes, como colaboradores remunerados, os estudantes empreendedores precisam desenvolver o conhecimento ou agregá-lo de alguma forma. Para tanto, eles devem ser capazes de entender o funcionamento

dos seus sistemas de atividade para realizar escolhas mais seguras que apoiem a realização dos objetos.

Figura 16

Relação entre as Atividades de Aprendizagem e o Conhecimento



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Os membros da comunidade compartilham suas experiências práticas relacionadas ao mundo do trabalho. Estudantes empreendedores recorrem às vivências e ao conhecimento desses membros para aprender sobre ferramentas ou sobre o modelo de negócio das suas startups, para realizar testes e validação das suas ideias ou para obter outras formas de apoio. A atividade mediada socialmente por atores-chave ou membros da comunidade contribui para que os estudantes empreendedores desenvolvam habilidades e acessem recursos que podem ser utilizados para explorar oportunidades empreendedoras (Williams-Middleton et al., 2020). A aprendizagem empreendedora é realizada, então, pela inter-relação entre sistemas de

atividade que combinam os componentes das atividades e os conhecimentos cotidiano e científico em busca de um objeto.

Um aspecto essencial da aprendizagem pela experiência é a reflexão que os estudantes fazem a respeito dos eventos de aprendizagem. Cope e Watts (2000) e Cope (2005) argumentam que a aprendizagem empreendedora é um processo que envolve a reflexão sobre os eventos que moldam as tarefas de aprendizagem. Nos programas de aceleração, Metcalf et al. (2021) argumentam que os estudantes empreendedores devem aprender com suas experiências práticas para desenvolver habilidades e construir novos conhecimentos.

Assim como Pocek et al. (2021), que sugerem que a aprendizagem empreendedora está profundamente ligada à prática social, os professores, os gestores e os demais membros da comunidade precisam reconhecer a relação entre o conhecimento, as ações e as atividades de aprendizagem para pensar novas formas de funcionamento dos sistemas de atividade. Seguindo Thompsom e Illes (2020), argumenta-se que os estudantes aprendem dentro de um nexos de atividades e o conhecimento resulta de arranjos materiais e de interações nessas atividades de aprendizagem.

A próxima parte da tese analisa o funcionamento dos sistemas de atividade da aprendizagem empreendedora e da aprendizagem escolar em uma universidade internacional. As discussões sobre os dados coletados no Brasil e no Canadá são abordadas na seção final do estudo de modo a fornecer novas perspectivas sobre o conhecimento, a aprendizagem e a prática do empreendedorismo na universidade.

8 Relatando os Resultados do Canadá: a Inter-relação das Atividades de Aprendizagem

Esta parte descreve os resultados sobre a inter-relação da aprendizagem empreendedora e a aprendizagem escolar em uma instituição de ensino superior do Canadá, seguindo os procedimentos de coleta de dados descritos na seção metodológica deste estudo.

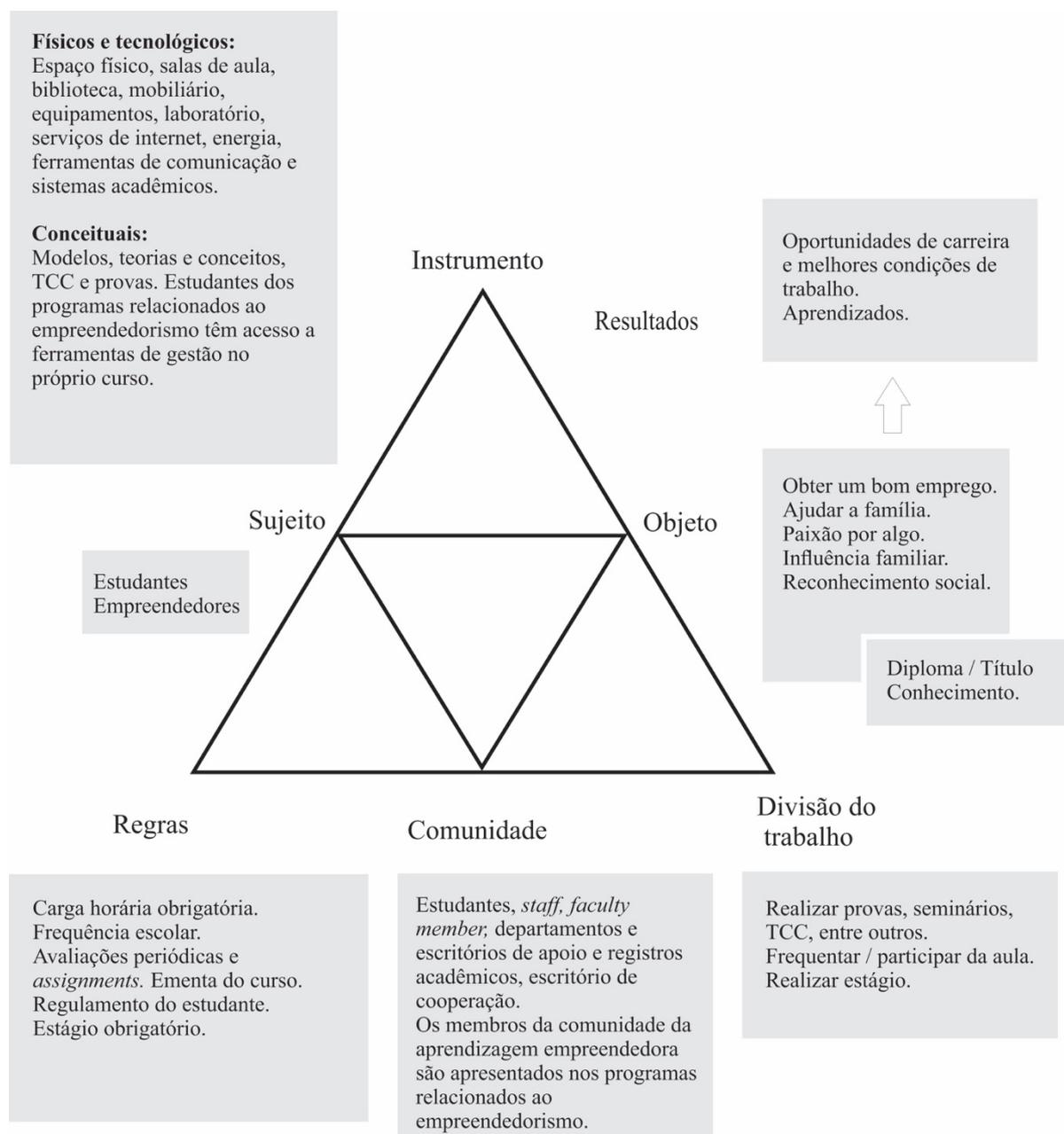
As discussões que seguem a partir desses resultados não têm o objetivo de estabelecer comparações com o estudo realizado no Brasil. Isso não significa que não se possa distinguir e aprender com as descobertas de uma ou de outra universidade de maneira relacional. Os resultados e as discussões desta parte buscam analisar o funcionamento dos sistemas de atividade da aprendizagem empreendedora e da aprendizagem escolar em uma universidade internacional. Com isso, espera-se obter novas perspectivas acerca do funcionamento dessas atividades e contribuir para a experiência de aprendizagem dos estudantes empreendedores na universidade.

Inicialmente, descreve-se o funcionamento dos sistemas de atividade da aprendizagem empreendedora e da aprendizagem escolar como atividades centrais. Em seguida, discorre-se sobre o funcionamento dos sistemas das atividades vizinhas, especificamente, a atividade docente e a atividade de gestão. Como já explicado no procedimento metodológico, diferentemente da coleta de dados realizadas no Brasil, não foram coletados dados da atividade de acompanhamento psicopedagógico e assistência estudantil.

A Figura 17 e a Figura 18 apresentam a organização dos sistemas de atividade da Aprendizagem Escolar e da Aprendizagem Empreendedora no Canadá, respectivamente. As experiências de todos os estudantes empreendedores foram agrupadas, contudo, os estudantes empreendedores, sujeitos dos sistemas de atividade, cursaram diferentes programas da universidade. Como resultado, foram encontradas diferenças no funcionamento dos sistemas de atividade a partir das experiências de cada um deles.

Figura 17

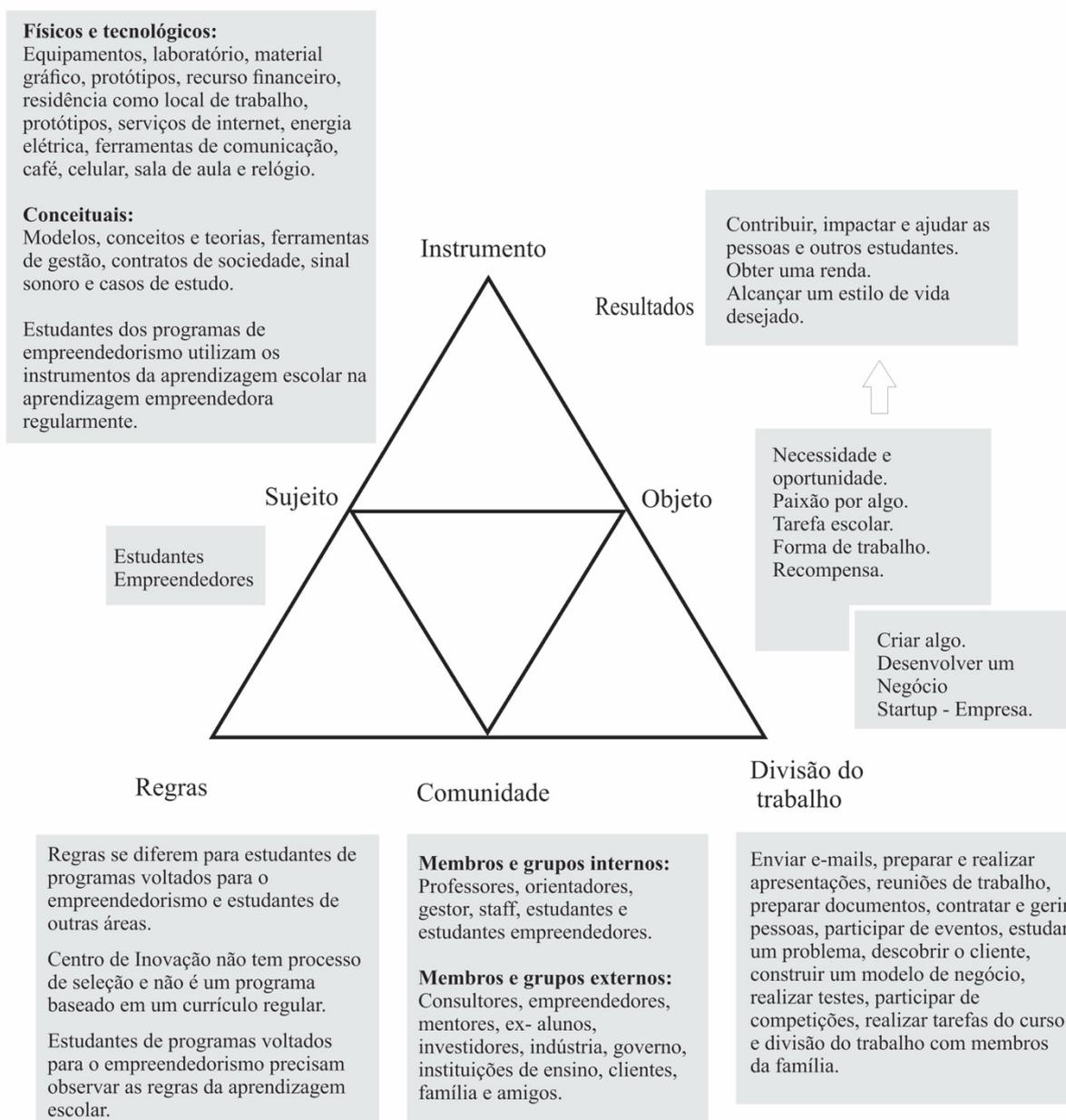
Sistemas de Atividade da Aprendizagem Escolar no Canadá



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Figura 18

Sistema de Atividade da Aprendizagem Empreendedora no Canadá



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

SE1 se formou no programa de negócios e se especializou em empreendedorismo no período final do curso. SE4 se formou no Programa de Pós-Graduação em Negócios. Ambos começaram suas startups no período final do curso, alinhados a uma tarefa escolar.

SE5 é um empreendedor que se formou em um programa de pós-graduação que integrava as áreas de Engenharia e Negócios. Ao longo desse curso, os estudantes deveriam trabalhar em um projeto de tese que poderia se transformar em uma nova empresa. SE3 e SE2 eram empreendedores que iniciaram suas startups durante a graduação em cursos de engenharia, mas um deles já havia concluído a graduação. As experiências de SE1, SE4 e SE5 se diferem dos demais que não frequentaram um curso diretamente relacionado ao empreendedorismo.

Os professores entrevistados realizavam ações de ensino nos anos iniciais dos cursos de negócios ou nos períodos finais, quando os alunos de negócios escolhiam se especializar em uma área específica, como o empreendedorismo. Diferente do Brasil, em que a especialização se refere a um curso de pós-graduação, a especialização no caso desta pesquisa se refere à concentração do curso de graduação em uma área específica nos anos finais. Nas seções seguintes são descritos os resultados dos dados coletados nesta etapa da pesquisa realizada no Canadá.

8.1 A Busca pelo Objeto das Atividades de Aprendizagem

O objeto da atividade é alcançado de forma coletiva e o seu sentido é compartilhado entre os sujeitos da atividade. No entanto, ele também é realizado por meio de ações individuais na qual cada sujeito é responsável por uma tarefa específica. A combinação de ações individuais no sistema de atividade coletivo integra os diferentes sentidos que um objeto recebe, por um lado, um sentido pessoal, que corresponde às necessidades de cada um

dos sujeitos na atividade, e, por outro, um sentido coletivo, que é compartilhado entre o grupo de sujeitos do sistema de atividade. Dessa forma, as necessidades individuais são atendidas à medida que o objeto da atividade é alcançado com a colaboração dos demais membros do grupo.

O objeto da aprendizagem empreendedora no Canadá também pode ser compreendido a partir da relação necessidade-objeto. SE1 ingressou na universidade motivada pelos pais e acreditando que o curso escolhido poderia ser legal, principalmente, porque um membro da família havia comentado sobre o curso ser conhecido por uma abordagem mais holística acerca dos negócios. SE1 optou por se especializar em empreendedorismo e o início da sua startup ocorreu quando os professores solicitaram que os estudantes, incluindo SE1, iniciassem um projeto para ser explorado nas tarefas de aprendizagem ao longo do curso. SE1 aproveitou os aprendizados que teve durante um intercâmbio de estudo em outro país para começar sua startup.

SE4 também iniciou sua startup no período final do curso provocado por uma tarefa escolar semelhante, mas motivado por questões econômicas e sociais relacionadas a sua história pessoal e da sua família. SE4 concluiu seu estudo de graduação ainda no seu país de origem e, mais tarde, se mudou para o Canadá para estudar MBA. Na sua perspectiva, entrar na universidade representava a possibilidade de ter um emprego melhor para melhorar a sua vida e a da sua família. SE5 era formado em engenharia e ingressou no curso de MBA influenciado por um amigo e pela crença de que esse curso proporcionaria novas oportunidades no mercado de trabalho.

SE3 já tinha se graduado em outro curso quando decidiu estudar engenharia. Depois de algumas experiências profissionais, SE3 percebeu o seu trabalho menos atrativo e pouco flexível para acomodar suas habilidades e interesses por inventar coisas novas que as pessoas estavam dispostas a pagar. SE2 ingressou na universidade conectado com sua paixão por

videogames. SE2 descobriu a possibilidade de transformar algo que gostava em um tipo de negócio que poderia ser monetizado e, ao mesmo tempo, acomodar um estilo de vida relacionado aos seus interesses. Diferente dos demais estudantes empreendedores que participaram deste estudo no Canadá, SE2 ainda não havia monetizado com uma startup.

Na aprendizagem empreendedora, o objeto assume um sentido pessoal baseado nas necessidades dos sujeitos. O estágio de necessidade é identificado pelo desejo de melhorar de vida, pela forma de trabalho flexível, pela paixão por algo, pelas tarefas regulares do curso, entre outros, que dão sentido à construção de algo que alguém esteja disposto a pagar para obtê-lo. O objeto é percebido, então, como algo que pode ser concretizado e, à medida que isso ocorre, os participantes do sistema de atividade se beneficiam dos seus resultados.

O objeto da aprendizagem escolar também surge de um motivo pessoal, como, por exemplo, ajudar a família, a paixão por algo, a influência familiar, a indicação e a expectativa social. O curso de pós-graduação para SE4 representa a possibilidade de obter melhores condições de trabalho e de renda para ajudar a família. SE1 não pensava em “entrar para o mundo dos negócios”, mas o ingresso na universidade e uma tarefa escolar mudaram sua percepção e o seu interesse pelo empreendedorismo. SE4 e SE5 já haviam concluído um curso superior antes de iniciarem os estudos relacionados ao empreendedorismo. Eles buscavam expandir suas chances de trabalho no mercado, mas SE5 estava inclinado desde o início para fazer isso por meio de um empreendimento, enquanto SE4 descobriu essa oportunidade no decorrer do curso.

SE2 e SE3 estavam em cursos não voltados para negócios. As motivações do SE2 para se candidatar a um curso de engenharia eram, principalmente, a busca por uma renda estável e um trabalho que proporcionasse o estilo de vida que desejava. Além disso, SE2 acreditava que um diploma de graduação tinha um valor importante na sociedade – até, então, ele ainda não havia obtido um. Para SE3, ter “letrinhas ao lado do seu nome” era uma forma

de reconhecimento que indicava a sua expertise na área em que sua empresa atuava e, portanto, poderia apoiar o crescimento da sua startup. No entanto, a passagem pela universidade trouxe para SE3 muito mais do que essas letrinhas ao lado do seu nome.

(...) obter um diploma para que isso me ajudasse a levantar mais dinheiro para o negócio. Acidentalmente, acabei aprendendo muitas coisas. Mas, naquela época, eu era convencido e pensava, oh, eu sei tudo. Eu só preciso desse diploma. Mas, realmente, o ato de obter o diploma mudou meu cérebro e eu saí disso muito mais inteligente. (SE3)

Todos esses participantes tentavam construir algo que estava sendo apoiado pela universidade de diferentes maneiras. Enquanto o objeto das atividades de aprendizagem está diretamente ligado nos programas voltados para o empreendedorismo, estudantes de engenharia interpretam o objeto da aprendizagem escolar como forma de apoiar a aprendizagem empreendedora. Diferente dos estudantes SE1, SE4 e SE5, que desde o início foram expostos às situações de aprendizagem para o empreendedorismo, o contato dos estudantes de engenharia, SE2 e SE3, aconteceu mais tarde.

No Canadá, os estudantes empreendedores formaram um pequeno grupo que se dividia entre a área de negócios e a engenharia. Enquanto três iniciaram suas startups em um curso com tarefas voltadas para a criação de negócios, os demais eram empreendedores dos programas de engenharia, que, voluntariamente, decidiram iniciar suas startups. Com exceção do participante SE2, que frequentava o curso de graduação, todos os demais já haviam concluído o curso e se dedicavam integralmente à startup. Além disso, eles iniciaram suas empresas no período final da graduação.

Os objetos da aprendizagem empreendedora e da aprendizagem escolar são compreendidos sob múltiplas perspectivas. Os motivos que dão origem à ação de cada sujeito são pessoais, mas como foi explicado ao longo deste trabalho, o objeto é uma realização

coletiva e, portanto, existe um sentido que é compartilhado pelos participantes desses sistemas de atividade.

A ideia de algo que está sendo construído com o apoio da aprendizagem escolar é comum entre todos eles. A startup é um objeto que conecta todos esses estudantes empreendedores em torno de resultados que a maioria deles tem alcançado. A realização desse objeto assegura o ganho, ou seja, a recompensa pela criação de algo com valor econômico, social e ambiental, conforme a natureza de cada empreendimento.

O princípio da contradição que foi debatido anteriormente nesta tese pode ser utilizado para analisar o valor do objeto dentro da universidade, isto é, na atividade de aprendizagem escolar e fora dela. As ações de aprendizagem escolar, como, por exemplo, realizar provas e seminários e frequentar a aula, têm um valor de uso dentro da sala de aula. Elas são imprescindíveis para a obtenção de uma nota e, posteriormente, um diploma de nível superior. Evidentemente, estudantes dos cursos ligados ao empreendedorismo podem fazer uso dessas ações combinadas com o trabalho em suas startups. Mesmo assim, eles ainda devem se submeter à entrega de relatórios, testes e outros instrumentos típicos da aprendizagem escolar.

Essas ações ganham mais sentido na aprendizagem empreendedora quando os docentes incentivam o uso dessas tarefas em trocas fora da sala de aula que podem ser úteis para a startup deles: “Durante o curso, este é o seu bilhete dourado. Este curso é o seu bilhete dourado porque você pode dizer ‘sou um estudante de empreendedorismo na [universidade]. Você poderia me ajudar?’ (...). Eu encorajo os alunos a fazerem o *pitch*, pois eles podem conseguir dinheiro. Então, eu digo: ‘ganhe dinheiro com a sua lição de casa’” (P2).

A tarefa continua tendo valor dentro da sala de aula, mas, fora dela, os estudantes podem trocar o tempo e o trabalho depositados nela por algo que pode ser mais interessante no contexto do empreendedorismo. SE3 considera a seguinte relação: "Sim, é tempo versus

valor. Você chega ao fim e o exame é 80% do curso e você pode aprender tudo em três dias, então, continue indo bem e faça suas tarefas (...). Algumas pessoas gostam de tirar A e tudo mais, você sabe, isso é ótimo, mas...”.

As ideias acerca do valor que uma tarefa da aprendizagem pode assumir parecem ser acentuadas em um curso que busca estimular nos estudantes não apenas o pensamento empreendedor, mas também o pensamento como investidor. Durante as observações de campo no curso de empreendedorismo, o conteúdo discutido com os estudantes abordava os diferentes papéis do empreendedor. Em um rápido exercício, os estudantes foram estimulados a pensar sobre a viabilidade de uma ideia sob o ponto de vista econômico para dizer se eles apostariam ou não naquelas ideias. Ao longo do curso, os estudantes experimentaram o processo de ideação de uma startup e, ao final dele, alguns estudantes participaram de uma competição que incluiu um prêmio em dólar canadense para os grupos vencedores.

O valor de troca do objeto da aprendizagem escolar é definido para SE3 nas relações futuras fora da universidade. SE3 descreve como o título pode apoiar a obtenção de fundos para desenvolver o seu empreendimento. As entrevistas de SE1, SE4 e SE5 sugerem uma relação mais próxima do objeto das atividades de aprendizagem considerando o próprio desenho do curso que eles estavam vinculados. P2 e as notas de observação em campo mostram que desde o início os estudantes podem trabalhar em tarefas úteis dentro e fora da sala de aula, compatíveis com uma perspectiva que impulsiona os estudantes cada vez mais rápido para o mercado de consumo e de trocas.

À medida que os estudantes empreendedores dos cursos relacionados ao empreendedorismo avançam na aprendizagem escolar e realizam testes e tarefas para a obtenção de créditos escolares, mais próximos eles estarão do objeto da atividade escolar e da aprendizagem empreendedora. Para SE3, o título associado a um tipo de conhecimento

específico pode configurar uma relação de troca mais valiosa para a obtenção de recompensas fora da universidade.

8.2 Atividades Vizinhas e o Objeto Compartilhado

O professor conduz ações de ensino para apoiar a aprendizagem dos estudantes. O *staff*, por sua vez, fornece apoio para que o ensino e a aprendizagem sejam combinados e colocados em prática com a ajuda dos instrumentos disponíveis na universidade para o empreendedorismo.

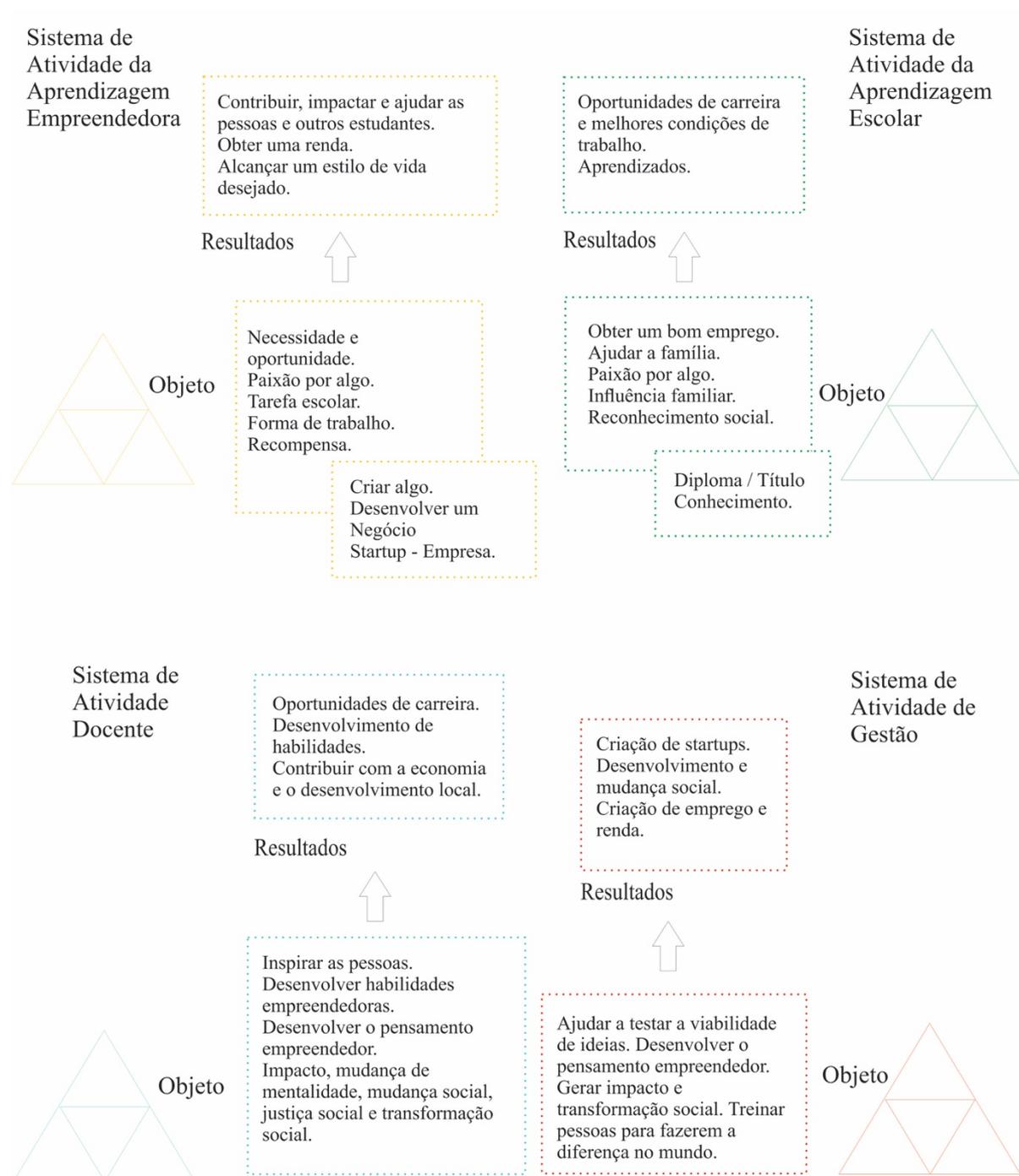
O objeto da atividade docente surge de motivos baseados nas experiências pessoais e de trabalho antes do ingresso dos professores na universidade (Exemplos: a relação com a família, a mudança e as oportunidades de carreira, a remuneração). O objeto é construído também com referência ao trabalho que deve ser realizado na universidade, uma vez que o sistema de atividade docente mantém uma relação de interdependência com os demais sistemas de atividade da universidade e, portanto, o objeto não pode desconsiderar as regras produzidas em outras atividades que ocorrem na universidade.

Inspirar pessoas para se tornarem empreendedoras, promover a justiça social e produzir impactos positivos que levem à mudança social e promover a mudança de pensamento (*mindset*) empreendedor são as formas como os docentes descrevem o objeto da atividade. Todas essas ideias podem ajudar os estudantes a concretizarem uma ideia de negócio, mas o objeto da atividade não é a criação de empresas, assim como não é a preparação do estudante apenas para o mercado de trabalho.

A Figura 19 representa as perspectivas acerca do objeto nas diferentes atividades analisadas no Canadá.

Figura 19

Objeto das Atividades de Aprendizagem e das Atividades Vizinhas no Canadá



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Evidentemente, a abertura formal e a operação de um empreendimento não ocorrem na sala de aula. No entanto, os primeiros passos da ideação de uma startup e, mesmo práticas como *pitch*, prototipagem e validação de um produto, podem ocorrer dentro dela. O objeto da atividade docente busca preparar o estudante para atuar de forma competente e empreendedora na sociedade. P3 entende que os estudantes ingressam no curso de empreendedorismo com diferentes anseios, como, por exemplo, se tornar um especialista em certos tipos de negócios ou mesmo ser um especialista em serviços para empreendedores. Alguns buscam ser empreendedores em negócios com fins lucrativos e outros não. A matriz curricular descreve que o curso busca preparar os estudantes para diferentes desafios relacionados ao empreendedorismo.

Os professores entendem que o motivo pelo qual os estudantes ingressam no curso de empreendedorismo não pode ser generalizado e, por conseguinte, eles estão buscando objetos distintos, ou seja, nem todos os que frequentam a sala de aula estão interessados em “construir algo”, uma startup. Como resultado, o objeto da atividade docente precisa ir ao encontro de cada estudante.

Os estudantes empreendedores envolvidos no empreendedorismo para a criação de empresas reais podem se beneficiar, por exemplo, dos instrumentos e dos conteúdos fornecidos em sala de aula para apoiar o desenvolvimento de suas startups. Por outro lado, estudantes interessados em fornecer serviços de consultoria podem se beneficiar do conhecimento a respeito desses instrumentos para apoiar empresas existentes. Dessa forma, o objeto da atividade docente é parcialmente compartilhado com o objeto da aprendizagem empreendedora. O objeto da atividade de gestão é descrito da seguinte forma:

Nosso objetivo é realmente ajudar alguém que tem uma ideia para uma startup, a descobrir se essa ideia é viável ou não. E queremos ser capazes de fazer isso muito rapidamente (...), então, nossa principal missão não é tentar colocar todo mundo na

mesma fórmula, mas ser capaz de descobrir como cada empreendedor é para tentar ajudá-los com o nosso suporte. (G1)

G1 faz parte da atividade de gestão e entende que o objeto envolve o desenvolvimento do *mindset* empreendedor e de um ecossistema empreendedor. Assim, muitas ações realizadas na sua atividade não têm apenas o objetivo de auxiliar um fundador de startups a testar a viabilidade de ideias: “(...) nosso foco não tem sido apenas na startup, mas ser capaz de ajudar a abordar a lacuna de treinamento para formar futuros empreendedores de uma maneira prática” (G1). A atividade é dirigida tanto para o desenvolvimento de empreendimentos em diferentes estágios, como para o desenvolvimento do pensamento empreendedor no sentido de “treinar empreendedores que farão a diferença no mundo” (G1).

Há duas ideias em torno do objeto, o empreendedor e a startup. À medida que os membros da comunidade são treinados para pensar de forma empreendedora, eles podem criar empreendimentos que geram valor social, ambiental e econômico para a sociedade. G1 conclui que essas ideias podem ser observadas a partir das empresas que surgiram ao longo dos últimos anos apoiadas pela universidade.

Ao analisar o objeto da aprendizagem escolar e da aprendizagem empreendedora em uma rede de atividades interconectados, observou-se que o fato deles estarem parcialmente compartilhados requer a elaboração de diferentes ações e instrumentos de aprendizagem compatíveis com as necessidades que os estudantes apresentam nos sistemas de atividade que eles participam mesmo fora da universidade.

8.3 A Atividade de Aprendizagem Mediada pelo Uso de Instrumentos

A atividade é mediada pelo uso de instrumentos e orientada para um objeto que aparece durante a trajetória acadêmica dos estudantes empreendedores. Enquanto para SE1, SE4 e SE5 os instrumentos relacionados à aprendizagem empreendedora são introduzidos em um curso de maneira planejada, para SE2 e SE3, os instrumentos parecem menos disponíveis no ambiente de aprendizagem e, portanto, eles precisam de uma ação ativa para identificá-los.

Modelos conceituais adotados para estabelecer as primeiras ideias a respeito do funcionamento de um negócio, como *Business Model Canvas*, plano de negócio e planilhas de análises financeiras e de mercado, são instrumentos utilizados para estabelecer ações e obter uma visão abrangente sobre como essas ações deverão ser conduzidas. Os estudantes dos cursos ligados ao empreendedorismo aprenderam ainda dentro da sala de aula sobre oportunidades empreendedoras, descobertas do cliente e teste de validação de ideias, com o uso de uma porção de ferramentas planejadas na atividade docente.

Nem todos os sujeitos frequentaram um curso regular de empreendedorismo. Os participantes em áreas não relacionadas ao empreendedorismo descrevem que o conhecimento sobre as ferramentas de gestão ocorreu, principalmente, no contato com os membros da comunidade (SE3) e nas buscas pela internet (SE2).

Na universidade, o centro de empreendedorismo é um parceiro fundamental para todos eles, no entanto, SE2 acredita que as ações dele poderiam incluir orientações sistematizadas e bem estabelecidas sobre os passos que um empreendedor iniciante deveria seguir. Por meio desse mecanismo, os estudantes empreendedores podem ter acesso a treinamentos, serviços de mentoria e capital inicial para colocar em prática suas ideias. O recurso financeiro na forma de capital inicial foi obtido por todos os participantes por meio de competições de negócios – *Pitch Competitions* – promovidas ou divulgadas pelo

programa. A divulgação das competições que aconteciam dentro e fora da universidade eram frequentes, tanto nos eventos presenciais, como nos canais eletrônicos de comunicação. Essa constatação ocorreu por meio da participação do pesquisador deste estudo nos eventos relacionados ao empreendedorismo.

Em geral, obter financiamento é um desafio para empreendedores nascentes. Na universidade, estudantes podem fazer uso dessas competições para conseguir capital inicial. No entanto, alguns demandam mais recursos para alavancar suas startups. Nesse caso, eles podem recorrer aos membros da comunidade que estão fora da universidade. SE4 contou como isso foi desafiador para ele: “Os investidores geralmente não investem em estudantes. Eles geralmente investem depois que você se forma e está construindo a empresa”. Mesmo depois de formado, SE4 precisou de algum tempo para obter financiamento, pois além de estar começando algo novo em outros país, ele precisava encontrar membros da comunidade dispostos a investir na sua startup.

Como afirma Warhuus et al. (2021), a aquisição de um financiamento externo é um desafio para empreendedores iniciantes que ainda não detêm patrimônio. A experiência de SE4 mostra que esse processo pode ser ainda mais desafiador quando o empreendedor não possui uma rede de relacionamento consolidada e participa de um sistema de atividade longe de seu país de origem.

SE3 participou de inúmeras competições de plano de negócio e conseguiu levantar investimentos que foram utilizados para o desenvolvimento inicial da tecnologia. Com a tecnologia pronta, SE3 e seus sócios puderam reafirmar a viabilidade do negócio e obter outras fontes de financiamento para expandir o objeto da atividade.

A partir dessas experiências, observou-se que o uso de recursos financeiros depende de regras que não são estabelecidas nas atividades de aprendizagem. Pressupõe, então, que essas regras implicam em obrigações que não podem ser totalmente cumpridas por estudantes

empreendedores que, além de estarem em uma dupla jornada de trabalho, precisam construir experiências no mundo do trabalho e uma rede de relacionamento para apoiar a realização do objeto da aprendizagem empreendedora.

Outros instrumentos utilizados pelos estudantes empreendedores se referem aos artefatos de natureza física utilizados diretamente na atividade. O uso dos laboratórios e dos equipamentos de engenharia disponíveis na universidade foram úteis para SE3 realizar testes e estudos relacionados à tecnologia da sua empresa.

Apenas SE5 fez uso no passado de um escritório físico na universidade para instalar sua empresa durante algum tempo. Antes da pandemia de Covid-19, a universidade contava com uma área física que fornecia escritórios de trabalho compartilhados para os estudantes empreendedores. Encontrou-se no trabalho empírico desta pesquisa mais de uma explicação para a descontinuidade desse serviço após a pandemia, como, por exemplo, a expansão da universidade e a falta de espaço físico para outras atividades e a existência de escritórios de trabalho oferecidos pela comunidade fora da universidade.

Os instrumentos conceituais planejados na atividade docente ganham vida na sala de aula combinados com as demais ferramentas que compõem o arranjo desse espaço. Mesas, cadeiras, projetor de multimídia e quadro e pincel são utilizados para introduzir as explicações acerca de um conceito e assegurar que os estudantes tenham condições adequadas para se apropriar deles.

Durante as observações, encontrou-se um estudante no corredor da universidade com um papel na mão caminhando de um lado para o outro repetidamente. Foi possível perceber que ele estava praticando algo. Então, decidiu-se perguntar o que estava acontecendo. O estudante explicou que estava frequentando um curso de especialização e praticando o *pitch* naquele momento. Em alguns minutos, ele deveria voltar para a sala de aula para fazer sua apresentação. Logo, mesmo um corredor pode se transformar em um espaço para o ensaio de

ações práticas do empreendedorismo, demonstrando que os estudantes podem se valer de todo arranjo físico da universidade na atividade de aprendizagem.

Na sala de aula, os estudantes entram em contato com conteúdos e ferramentas gerais que precisam ser úteis para aqueles que pretendem perseguir carreiras, como especialistas em empreendedorismo, e para aqueles que estão interessados em aplicar as ferramentas de suas startups. SE1 e SE4 entendem que o curso foi fundamental para eles e as ferramentas aprendidas continuam sendo utilizadas em suas startups. Mesmo decorrido alguns anos da sua graduação, SE1 afirmou que ainda recorria eventualmente aos documentos produzidos durante a universidade sobre sua empresa como forma de apoiar suas decisões atuais: “Foi realmente incrível porque eu ainda volto e uso alguns desses documentos e coisas que criamos naquela época, como nosso documento de marketing ou nosso documento financeiro (...). Eu não estaria aqui se não tivesse feito tudo isso” (SE1).

Essa combinação entre as ferramentas da aprendizagem escolar e a aprendizagem empreendedora foi possível porque na perspectiva de SE1, SE4 e SE5 o programa deles foi totalmente desenhado para que isso acontecesse.

É a maneira como o programa foi projetado. Toda a ideia do semestre final no curso de empreendedorismo era ajudar os alunos a encontrarem problemas e transformá-los em negócios. Então, se o seu programa é projetado para ajudá-lo a construir um negócio, você constrói um negócio. Mas, se o seu programa é projetado para apenas ensinar toda a teoria e coisas sobre isso, então, você apenas se concentra na aula e espera obter boas notas no final do semestre, esse é seu foco no programa de empreendedorismo. (SE4)

SE1 também afirma que durante o curso eles estavam literalmente imersos no empreendedorismo e o objetivo principal era construir um negócio. SE1, SE4 e SE5 estiveram desde o início envolvidos em programas que possibilitaram o uso de instrumentos e

de conteúdos planejados para apoiar o desenvolvimento de suas startups. Diferentemente disso, SE2 e SE3 estavam em outros programas e precisaram buscar formas para estabelecer conexões entre os sistemas de atividade.

8.4 As Regras dos Sistemas de Atividade

Entrar na universidade, permanecer nela e concluir um curso de nível superior exigem o cumprimento de um conjunto de regras bem estabelecidas. A aprendizagem escolar vincula os estudantes às regras do programa e da universidade com a ajuda de uma norma geral que estabelece diretrizes relacionadas ao comportamento dos futuros profissionais. A frequência escolar e a carga horária obrigatória, a realização de testes e tarefas escolares (*assignments*) para a obtenção de notas (*grading scale*), a participação em estágios obrigatórios e outras atividades descritas na matriz curricular dos cursos informam ao estudante sobre as regras da aprendizagem escolar. Trata-se, portanto, de uma atividade dirigida sob um conjunto de regras fixas e que são conhecidas previamente pelos estudantes. Entrar na universidade implica aceitar as regras da instituição escolar.

Os exames periódicos são realizados por meio de testes escritos que avaliam o desempenho dos estudantes e os diários de classe ajudam a controlar a frequência escolar e o conteúdo abordado na sala de aula. Os livros didáticos ajudam os professores a elaborarem aulas e a planejarem os instrumentos e os conteúdos da aprendizagem. Esse contexto orientado por regras da instituição antecipa as ações dos professores e dos estudantes na sala de aula.

As regras da aprendizagem empreendedora são percebidas como mais flexíveis para os estudantes empreendedores que não estão ligados ao curso de empreendedorismo, pois o envolvimento na aprendizagem empreendedora depende, principalmente, da ação voluntária

desses estudantes. A criação de uma startup não é um requisito obrigatório para eles obterem um diploma de graduação.

Na universidade, o centro de empreendedorismo é um mecanismo que acolhe ideias de negócios de toda a comunidade e os seus serviços podem ser acessados a qualquer momento do período escolar. G1 explica que esse mecanismo não é um programa baseado em um currículo regular e, portanto, não tem a intenção de graduar empresas ou empreendedores, como ocorre em programas regulares de incubação. Em vez disso, ele fornece serviços amplos para apoiar todos os estudantes interessados em desenvolver suas ideias durante ou mesmo depois da graduação na universidade. Todos os serviços são gratuitos e mesmo quando os empreendedores são bem-sucedidos em suas startups, não há qualquer obrigação acionária ou cobrança relacionada aos serviços fornecidos.

Diferente dos estudantes de engenharias que podem ou não experimentar os primeiros passos da criação de uma startup na universidade, os estudantes que frequentaram programas relacionados ao empreendedorismo tiveram que participar de algumas tarefas para construir “a primeira experiência empreendedora” (P1) na universidade.

SE1, SE4 e SE5 iniciaram suas startups seguindo tarefas que tinham um objetivo de curto prazo: a obtenção de uma nota na aprendizagem escolar. Contudo, a exposição a essas tarefas permitiu que eles descobrissem que as ideias rascunhadas em *post-its* dentro da sala de aula poderiam ser transformadas em negócios fora dela. Embora as regras fossem previamente estabelecidas, eles puderam lidar com elas, na maioria das vezes, combinadas com o objeto da aprendizagem empreendedora. Nesse sentido, P3 entende que o curso de empreendedorismo foi desenhado para que os estudantes pudessem adaptar as tarefas em suas startups.

Permitimos que eles [*os estudantes*] adaptem a experiência ao que eles esperam obter da experiência. Então, algumas tarefas são necessárias. Mas, algumas delas são

opcionais, quero dizer, opcionais no sentido de que você tem que fazer algumas tarefas, mas você pode escolher quais delas fazer para melhor se adequar ao que você está procurando alcançar. (P3)

Os estudantes dos programas de empreendedorismo podem iniciar suas startups em um tempo parecido, ou seja, no último período do curso e por meio de uma tarefa projetada pelo professor. Entretanto, é possível questionar sobre a experiência de estudantes empreendedores mais experientes que já possuem um empreendimento avançado. Um dos professores mencionou que busca obter uma participação ativa desses estudantes empreendedores na sala de aula, assegurando a possibilidade de eles organizarem as tarefas de aprendizagem de acordo com o estágio de suas startups. No entanto, os dados coletados neste estudo são insuficientes para avançar nessa questão.

A atividade docente é regida por regras da instituição que requerem que os professores tenham habilidades para despertar a curiosidade e o interesse dos estudantes pelos temas trabalhados na sala de aula. Desde o curso de empreendedorismo, os estudantes são expostos a situações práticas de aprendizagem dirigidas pelos professores.

No entanto, abordagens baseadas na prática podem ser difíceis de serem implementadas tendo em vista os arranjos físico e institucional que os professores encontram na universidade e suas próprias experiências acerca de uma disciplina. Nos resultados desta tese, observou-se como as regras da instituição vinculam a atividade docente, embora elas possam ser negociadas.

Um dos membros da atividade docente aceitou ministrar aulas no curso desde que as seguintes condições fossem observadas: as turmas deveriam ser organizadas em grupos de até cinquenta alunos e o curso deveria seguir uma abordagem de aprendizagem experiencial. Apesar disso, elaborar conteúdos, instrumentos, aplicar as regras de avaliação que incluem o *feedback* individual para cada aluno e, ainda, ser avaliado pelos próprios estudantes impõem

desafios para a implementação de certas abordagens de aprendizagem, sobretudo, quando os estudantes apresentam diferentes perspectivas acerca do que eles buscam na sala de aula.

P1 estava pensando em reorganizar o curso para o semestre seguinte tendo em vista o *feedback* recebido dos estudantes e as conversas que estava tendo com outros membros da comunidade. Para ele, existia “uma demanda burocrática por nota” por parte de alguns estudantes, mas a abordagem utilizada na sala de aula enfatizava o aprendizado e a experiência prática que eles estavam tendo com a evolução de um projeto que eles estavam desenvolvendo nas aulas: “Então, eu queria que eles estivessem abertos para discutir comigo o projeto e como o projeto estava funcionando, sem uma preocupação com a nota que eles tirariam, para ver o esforço deles no projeto” (P1).

Nem todos os estudantes foram receptivos a abordagem devido à forma como eles foram avaliados e como as notas foram atribuídas pelo professor. Além da expectativa dos estudantes, P1 precisou lidar com a necessidade de internalizar nas tarefas de aprendizagem as regras da universidade acerca dos processos de avaliação.

8.5 A Comunidade dos Sistemas de Atividade

A atividade é sempre uma realização coletiva ainda que dentro dela cada sujeito seja responsável por ações individuais. Apesar da literatura destacar fortemente o protagonismo do empreendedor, uma empresa é construída coletivamente (Rae, 2005) e a comunidade tem um papel importante no sistema de atividade da aprendizagem empreendedora.

A comunidade da aprendizagem empreendedora abrange o conjunto de membros da atividade empresarial, como, por exemplo, empreendedores, investidores, parceiros ou clientes, considerados atores-chave (Williams-Middleton et al., 2020).

A família representa outro conjunto de membros que é parte fundamental da comunidade. SE1 e SE2 declaram que o apoio da família foi fundamental para que eles pudessem se dedicar à empresa. As tarefas domésticas realizadas pelos pais criam condições para o estudo escolar ou para a continuação do trabalho na startup após a sala de aula, ou ainda, para o descanso após a jornada de atividades.

SE3 teve o apoio de sua irmã, que se formou na área de negócios. Muitas oportunidades, como competições de negócios e o contato com investidores, foram possíveis por meio de sua irmã que estava em contato direto com empreendedores e professores da área de negócios. Diferente deles, SE5 acreditava que sua família e os seus amigos não compreendiam muito bem o que ele e outros colegas estavam fazendo em relação ao empreendedorismo, assim como observou o estudo de Oliveira et al. (2023) no Brasil.

Rae (2005) observou que a identidade é construída com referência às relações e aos papéis sociais que envolvem a família. No empreendedorismo estudantil, a família pode ver a atividade empreendedora de forma diferente da atividade escolar tendo em vista os papéis sociais que são esperados em certas estruturas da sociedade. No entanto, observou-se que a família também pode ter um papel no sentido de fornecer suporte para a aprendizagem empreendedora e para a aprendizagem escolar fora da universidade. Dessa forma, ela cria condições para que os estudantes possam se sentir menos pressionados para realizar essas atividades.

A comunidade da aprendizagem escolar reúne todos os membros que participam de outras atividades da universidade, como, por exemplo, os professores, os estudantes que não estão envolvidos no empreendedorismo e os profissionais que atuam na biblioteca, em departamentos acadêmicos e em secretárias de serviços administrativos.

Nos casos de SE1, SE4 e SE5, que estudaram em programas voltados para o empreendedorismo, o centro de empreendedorismo e outros membros da comunidade

empresarial aparecem desde o início da atividade por meio de ações de ensino planejadas pelos professores. Para SE2 e SE3, o centro de empreendedorismo foi apresentado no decorrer do curso. SE3 tomou conhecimento por meio de sua irmã e SE2 aproveitou o final da aula para conversar com um professor sobre sua ideia, e então, o professor orientou que SE2 entrasse em contato com o centro de empreendedorismo.

Inicialmente, o centro de empreendedorismo se concentrou nos cursos de negócios. Mais tarde, ele recebeu investimentos e expandiu sua forma de funcionamento para incluir os demais cursos da universidade. Como resultado, G1 descreveu que houve um salto quantitativo do número de startups apoiadas pela universidade e que mais membros da comunidade estavam demandando por palestras e encontros para disseminar o empreendedorismo e as formas de apoio para os estudantes empreendedores na universidade.

Ao longo das observações no curso de empreendedorismo, constatou-se que algumas ideias de negócios exigiam conhecimento relacionado a outras áreas para a prototipação e a produção de tecnologias. À medida que essa necessidade foi percebida, o professor orientou os estudantes a entrarem em contato com os estudantes de outras áreas para a obtenção de instruções e parcerias. Neste estudo, SE2, SE3 e SE5 mencionaram a importância da interação entre os estudantes de diferentes áreas, entretanto, eles acreditavam que essas interações quase não aconteciam efetivamente.

Para SE4, essa interação aconteceu no centro de empreendedorismo quando ele se deparou com estudantes de outras áreas envolvidos em desafios semelhantes: “Então, quando estou na escola de negócios, estou cercado apenas por estudantes de negócios. Mas, se eu for para o centro de empreendedorismo, há estudantes de Biomedicina (...), de Robótica, de Engenharia Oceânica, (...) de Ciência da Computação, todos construindo algo”. SE4 considera que encontrar sócios em seu programa foi mais difícil porque uma sociedade exige confiança e isso é construído ao longo do tempo. Além disso, os colegas de classe nem

sempre estavam dispostos a trabalhar no mesmo projeto: “(...) parecia uma equipe forçada, não uma equipe real que estava genuinamente interessada em construir algo” (SE4).

Considerando que nem todos os estudantes estão interessados em fundar startups no programa de empreendedorismo, os professores conscientes do sentido que os estudantes atribuem para o objeto da atividade podem direcionar suas ações de maneira mais efetiva. A esse respeito, P2 descreveu que no início do curso perguntava aos estudantes sobre quem estava atuando ativamente para colocar uma startup em funcionamento ou já tinha uma startup. Embora não fosse comum encontrar esses estudantes empreendedores em suas turmas, P2 descreveu que quando isso acontecia, esses estudantes empreendedores eram convidados a firmarem o compromisso no qual P2 se comprometia a colocá-los em posições ainda mais avançadas no desenvolvimento de seus negócios. Além de encontros fora da sala de aula para fornecer *feedback* para eles, as tarefas poderiam ser alinhadas com os problemas enfrentados em suas startups.

As atividades de aprendizagem são mediadas pelos professores e pelos membros da comunidade que trazem para a universidade suas experiências relacionadas ao empreendedorismo. Esse processo de mediação requer que os membros da comunidade estejam em constante interação para propiciar oportunidades de aprendizagem para os estudantes dentro e fora da universidade, como parceiros, mentores, consultores, investidores ou potenciais clientes. Assim, o sistema de atividade docente compreende um conjunto de tarefas na divisão do trabalho que impõe uma carga de trabalho muitas vezes acumulativa.

Ao longo do trabalho de campo, percebeu-se os professores envolvidos em diferentes tarefas de trabalho. Semanalmente, o pesquisador entrou em contato com o planejamento das aulas por meio dos e-mails que os professores disparavam para os estudantes com instruções das aulas e das tarefas que ainda aconteceriam. Ademais, algumas aulas incluíam a participação de membros da comunidade externa da universidade, como palestrantes e/ou

avaliadores de projetos. Os professores circulavam entre os membros da comunidade para identificar e captar recursos para serem utilizados durante as aulas e para organizar e divulgar eventos e competições de empreendedorismo na universidade. Um dos professores obteve recursos financeiros da universidade para promover uma competição de empreendedorismo no final do curso e conceder um prêmio em dinheiro para os estudantes vencedores.

Cada membro ou grupo de membros da comunidade tem uma tarefa dentro do sistema de atividade da aprendizagem empreendedora. Na atividade de gestão, os gestores oferecem recursos de investimento e acesso a mentores. Os professores conduzem ações de educação para o empreendedorismo e fornecem ferramentas para a realização das atividades de aprendizagem, além de conexões com os demais membros da comunidade. Empreendedores mais experientes compartilham suas experiências na sala de aula e fornecem mentorias e até recursos financeiros. Essas formas práticas de interação exemplificam a organização do trabalho na comunidade.

Mesmo com certo nível de interação entre os membros da comunidade sendo observado, os relatos dos participantes alertam para interação centrada em alguns deles e menos frequente entre estudantes pertencentes a diferentes áreas do conhecimento, como engenharia e negócios. Foi possível descobrir que além da interação entre os estudantes de diferentes faculdades ser menos frequente, apenas alguns professores eram frequentemente mencionados pelos estudantes de negócios quando perguntados sobre sua rede de relacionamento na universidade. Além disso, mesmo os estudantes de engenharia que tiveram interação com os docentes da área de negócios, se referiram aos mesmos professores. Os participantes concordam que ainda é preciso avançar na construção de um ecossistema empreendedor para promover a interação entre os estudantes de diferentes áreas do conhecimento.

Na sala de aula, as experiências sociais acumuladas pelos estudantes fora dela são compartilhadas em tarefas que requerem a interação e o esforço mútuo para a solução de problemas. Durante as observações nas aulas de empreendedorismo, notou-se que os estudantes propunham ideias para solucionar problemas relacionados aos problemas que eles próprios ou pessoas conhecidas enfrentaram. Os estudantes empreendedores iniciaram suas startups relacionadas com experiências que eles acumularam fora da sala de aula. Esse contexto informa que, por meio da interação com os demais colegas, cada estudante pode avançar nas suas atividades de aprendizagem de maneira colaborativa levando em consideração o conhecimento e as experiências construídas em outros espaços sociais.

Fora da sala de aula, a interação permanece como um dos aspectos essenciais da aprendizagem com a participação de outros membros da comunidade. As conexões que os membros ou grupos da comunidade estabelecem com os estudantes empreendedores e entre eles próprios permitem que as ações e os recursos da aprendizagem sejam conhecidos pelos estudantes, especialmente, pelos estudantes empreendedores.

A mediação social pelos membros da comunidade ocorre em diferentes níveis no espaço de aprendizagem, dentro e fora da sala de aula. Desse modo, conhecer as tarefas que os atores-chave ou os membros da comunidade realizam na divisão do trabalho pode ajudar a projetar ações de ensino e de aprendizagem compartilhadas. Os resultados desta tese fornecem ideias sobre como a interação entre a comunidade acontece em uma rede de atividades em interação e sugere como essa interação pode ser organizada para apoiar os sujeitos de um ou mais sistemas de atividade.

Uma vez que o *network* é considerado um dos recursos mais importantes para o empreendedorismo, repensar as formas que os membros da comunidade e os sujeitos interagem pode criar situações proeminentes para o desenvolvimento dos estudantes e das suas startups.

8.6 A Divisão do Trabalho nas Atividades de Aprendizagem

Combinar as tarefas de trabalho da aprendizagem escolar e da aprendizagem empreendedora na universidade é um desafio comum aos participantes, mas, as formas como eles superam situações desafiadoras não é a mesma, uma vez que alguns estudantes iniciaram suas startups durante o curso de graduação com ênfase no empreendedorismo. Nos programas de empreendedorismo, os estudantes iniciaram “projetos escolares” que se transformaram no objeto da aprendizagem empreendedora. Partindo de um problema que precisava ser solucionado e auxiliados pelas ferramentas introduzidas pelos professores na sala de aula, eles trabalharam ativamente para dar forma as suas ideias.

Com exceção de SE2, todos os demais iniciaram suas startups no último período da graduação. SE1, SE4 e SE5 foram estimulados por uma tarefa regular do curso. O trabalho inicial na aprendizagem empreendedora é centrado em ações comuns, descritas por eles como pesquisar sobre problemas, descobrir o cliente e entender os seus problemas, realizar entrevistas, construir e testar um modelo de negócio, construir uma apresentação, obter capital inicial e construir um protótipo. A atividade de vendas representa uma tarefa mais avançada na divisão do trabalho e isso ocorreu após a conclusão do curso.

Com a introdução do empreendedorismo, o objeto da aprendizagem escolar passou a ser concebido por SE3 como algo que poderia apoiar a aprendizagem empreendedora. A divisão do trabalho tem uma configuração para criar condições que possam acomodar um objeto novo. À medida que os estudantes empreendedores avançam nas atividades de aprendizagem e na transformação do objeto da aprendizagem empreendedora, a realização de tarefas para obter uma nota se torna algo menos interessante.

Acredito que internamente eu era a mesma pessoa, mas sinto que em termos de ética de trabalho, e coisas assim, isso só aumentava e, então, eu tinha que ficar realmente

confortável em trabalhar duro (...). Muito do meu tempo foi gasto na construção do negócio e menos nos cursos. Então, eu diria que me concentrei mais na construção do negócio e coloquei menos esforço em minhas notas. (SE1)

O interesse de SE3 pela sala de aula também diminuiu. Na sua perspectiva, os problemas que estavam sendo resolvidos na sala de aula não eram os mesmos encontrados nas situações da vida real.

(...) as pessoas estão me dando, você sabe, problemas fabricados para resolver por 1% da nota e você passa um dia resolvendo essa coisa que alguém já sabe a resposta. Então, permanecer envolvido com isso, quando eu sabia que eram apenas problemas fabricados e que não mudariam o mundo ou a minha vida, foi um desafio. (SE3)

SE3 passou a assumir estratégias que pudessem mantê-lo focado em sua startup e, ao mesmo tempo, permitissem que os requisitos necessários para a conclusão do curso fossem cumpridos. Estudar e frequentar as aulas nas vésperas de exame dentro das regras escolares e ler os livros-texto e memorizar o conteúdo foram algumas das estratégias.

Embora SE1 tenha diminuído o interesse por algumas tarefas, SE4 e SE5 afirmaram que não houve sobreposição das tarefas, uma vez que o programa havia sido planejado para permitir que ambas as atividades acontecessem. Nesse sentido, encontrar tempo para realizar as tarefas e estabelecer relações entre elas não foi um problema. O desafio de combinar as atividades de aprendizagem na divisão do trabalho é mais desafiador para os estudantes que estão em outras áreas. SE2 afirmou que sempre manteve boas notas, mas no período de realização desta pesquisa ele estava sentindo que pela primeira vez suas notas poderiam cair. Um cronograma fixado na parede de seu escritório era utilizado para alinhar o trabalho na startup e a rotina de estudos na universidade:

Descobri que desde que comecei no empreendedorismo, minha capacidade de concentrar nas aulas diminuiu bastante porque não estou tão engajado nelas, e não

acredito que seja por causa de uma questão de conhecimento. É mais porque eu prefiro gastar tempo trabalhando no meu projeto do que memorizando coisas para uma aula que não me interessa mais, porque tenho um negócio que administro. (SE2)

Esses resultados, combinados com os achados da pesquisa no Brasil, mostram que estudantes empreendedores inscritos em programas que não estão diretamente ligados ao empreendedorismo encontram mais barreiras para alcançar o objeto da aprendizagem empreendedora e o objeto da aprendizagem escolar. Em contrapartida, estudantes empreendedores inscritos em cursos com forte aderência ao empreendedorismo podem combinar suas tarefas e, dessa forma, experimentam menos barreiras para alcançar os objetos das atividades de aprendizagem.

Os professores são responsáveis por organizar o currículo escolar junto com outros membros da comunidade da atividade docente. A divisão do trabalho da atividade docente compreende as tarefas que ocorrem dentro e fora da sala de aula, como atribuir uma nota, fornecer *feedback*, preparar o conteúdo da aula, intermediar os processos de aprendizagem, introduzir os estudantes empreendedores para os membros da comunidade, facilitar o acesso aos recursos, interagir com os membros da comunidade, realizar pesquisas e orientações de trabalhos, participar de comitês, editar periódicos, revisar trabalhos, entre outros.

A atividade de gestão promove tarefas práticas de aprendizagem com regras mais flexíveis para os estudantes interessados na criação de empresas reais. O trabalho da atividade de gestão é realizado pelos profissionais vinculados ao centro de empreendedorismo e dividido em tarefas que têm o objetivo de disseminar a cultura empreendedora e o pensamento empreendedor na comunidade acadêmica. Nesse sentido, o centro de empreendedorismo promove palestras, competições e treinamentos que, geralmente, são abertos para toda a comunidade.

Outras tarefas da divisão do trabalho se referem às ações promovidas para apoiar os estudantes empreendedores e suas startups. Para isso, os sujeitos da atividade de gestão mantêm contato com empreendedores, investidores e professores que, eventualmente, podem se tornar mentores, avaliadores nas competições de negócios ou fornecer outros tipos de suportes para os estudantes empreendedores.

8.7 Discussões Sobre as Atividades de Aprendizagem no Canadá

Ao longo da graduação, os estudantes vinculados aos cursos relacionados ao empreendedorismo foram expostos a situações de aprendizagem planejadas para o desenvolvimento do pensamento empreendedor e de habilidades que puderam ser praticadas na construção de um empreendimento real. Diferentemente, os estudantes de engenharia que não haviam tido contato anterior com o empreendedorismo tiveram que buscar ativamente mecanismos da universidade para apoiar seus empreendimentos.

O envolvimento na aprendizagem empreendedora e na aprendizagem escolar foi acompanhado por objetos que carregavam motivos pessoais para cada um deles. Descobriu-se nesta pesquisa que o trabalho em torno do objeto modificou a relação dos estudantes de engenharia e de um dos estudantes de empreendedorismo com a aprendizagem escolar. A obtenção de uma nota e a realização de tarefas que parecem menos relevantes para a concretização do objeto da aprendizagem empreendedora foram colocados em segundo plano.

Diante disso, argumenta-se que os estudantes empreendedores prestarão menos atenção a uma tarefa escolar quando perceberem que ela é menos aplicável para atingir o objeto da aprendizagem empreendedora. O objeto revela o seu valor de uso e o seu valor de troca na atividade de aprendizagem, ou seja, a contradição primária do sistema de atividade

aparece novamente dentro de uma formação socioeconômica já conhecida (Engeström, 2016).

Enquanto na atividade de aprendizagem escolar, a realização do objeto depende de um conjunto de ações e regras bem estabelecidas que tem valor de uso nas rotinas escolares, a aprendizagem empreendedora é conduzida em um ambiente mais flexível e a realização do objeto depende, principalmente, do engajamento dos alunos. Dentro da aprendizagem escolar, o valor de uso do objeto da aprendizagem empreendedora é útil para aqueles que estão inscritos no programa de empreendedorismo.

Nos programas ligados ao empreendedorismo, as tensões que surgem entre a contradição do valor de uso e do valor de troca são menos evidentes. Desde cedo, os estudantes empreendedores são estimulados a fazer uso de suas tarefas para obter algum tipo de apoio para suas ideias. Todos eles haviam participado de pelo menos uma competição de negócios. Os programas de graduação e de pós-graduação foram projetados para reduzir a distância entre o que eles aprendiam na sala de aula e as rotinas práticas de trabalho.

Embora esta pesquisa tenha foco no relato de estudantes empreendedores fundadores de startups, o programa não tinha como objetivo principal a criação de startups, em vez disso, buscava desenvolver habilidades empreendedoras nos estudantes e apoiar a criação de valores (econômico, social e ambiental), seja para a criação de novos empreendimentos, seja para a atuação em negócios existentes, incluindo organizações sem fins lucrativos.

Por outro lado, os estudantes empreendedores nas áreas de engenharia revelam que a dificuldade para combinar as atividades e o desejo de desenvolver suas startups os levaram a diminuir o foco nas aulas tradicionais. Mesmo assim, eles persistiram nelas considerando suas necessidades pessoais. O diploma em um curso de nível superior foi visto como uma forma de reconhecimento social que possibilitava explorar oportunidades nas relações

futuras, como, por exemplo, a obtenção de investimento para expandir a empresa. Além disso, o conhecimento especializado ajudaria a desenvolver produtos inovadores.

Um nível de contradição surgiu na relação entre as regras da aprendizagem escolar e a busca pelo objeto na aprendizagem empreendedora. No decurso de suas atividades, os estudantes da área de negócios descobriram que poderiam construir uma empresa na universidade. Esse processo ocorreu por meio de uma tarefa planejada para os períodos finais da graduação ou do MBA, quando eles estavam próximos de deixar a universidade como profissionais formados. O início do projeto no final do curso contribuiu para que eles pudessem dedicar mais tempo em suas startups utilizando o aprendizado construído ao longo do curso. Não obstante, um dos participantes considerou que poderia ter começado a empreender mais cedo se a tarefa fosse introduzida na aprendizagem escolar mais cedo e, dessa forma, teria aproveitado mais as experiências dos professores e os recursos da universidade.

SE4 retornou à universidade para solicitar apoio do centro de empreendedorismo depois de formado e SE1, eventualmente, retomava os materiais produzidos durante o curso para apoiar o estágio atual da sua empresa. Durante a aprendizagem escolar, todos os empreendedores e suas startups estavam na fase de pré-receita, isto é, a venda de produtos ou de serviços ainda não havia começado.

Em geral, os estudantes empreendedores precisaram dominar o conteúdo da sala de aula para obter uma nota e, ao mesmo tempo, tiveram que transpor o conteúdo aprendido para a aprendizagem empreendedora. Por um lado, a obtenção de uma nota na aprendizagem escolar exigiu a participação na sala de aula, a dedicação de tempo e a realização de testes e tarefas relacionadas à rotina escolar. A aprendizagem empreendedora, por sua vez, também exigiu algum tempo de dedicação e trabalho. Quando essas demandas pareciam menos compatíveis, uma forma de atividade foi priorizada em relação a outra. Notou-se que os

empreendedores tendem a se afastar da aprendizagem escolar quando acreditam que as tarefas são menos relevantes para o desenvolvimento de suas startups.

A estratégia de memorização é relatada pelos estudantes de engenharia, enquanto os estudantes de negócios estão mais envolvidos em atividades práticas e conceituais que correspondem, em certa medida, às atividades de aprendizagem nas suas empresas. Na universidade, todos eles encontraram suporte no centro de empreendedorismo e sugeriram que esse mecanismo poderia estar cada vez mais próximo das salas de aula. Embora não existisse um local para receber os empreendedores e suas empresas, os membros da atividade de gestão forneciam serviços gratuitos e abertos para toda a comunidade e já haviam apoiado centenas de estudantes empreendedores e startups.

Ao invés de estabelecer comparações entre os campos de pesquisa no Brasil e no Canadá, optou-se nesta pesquisa por utilizá-los para fornecer novos *insights* e para avançar na compreensão sobre o tema e na tese que se defende neste estudo. Na parte final desta pesquisa, evidencia-se as contribuições que emergem do caminho percorrido pelo pesquisador e, então, são apresentadas orientações para a prática, a pesquisa e o ensino do empreendedorismo de novas maneiras. Desse modo, este estudo contribui para o redescobrimento da aprendizagem empreendedora da universidade.

9 Redescobrimo a Aprendizagem Empreendedora no Brasil e no Canadá: Contribuições para a Prática, a Pesquisa e o Ensino do Empreendedorismo

No decurso desta tese foi possível analisar como diferentes sistemas de atividade se relacionam para apoiar o desenvolvimento e a aprendizagem de estudantes empreendedores. A Teoria da Atividade é uma abordagem útil para explicar como as atividades sociais

funcionam e, principalmente, sugerir alternativas que possam ajudar o indivíduo a enfrentar as tensões encontradas nos sistemas de atividade.

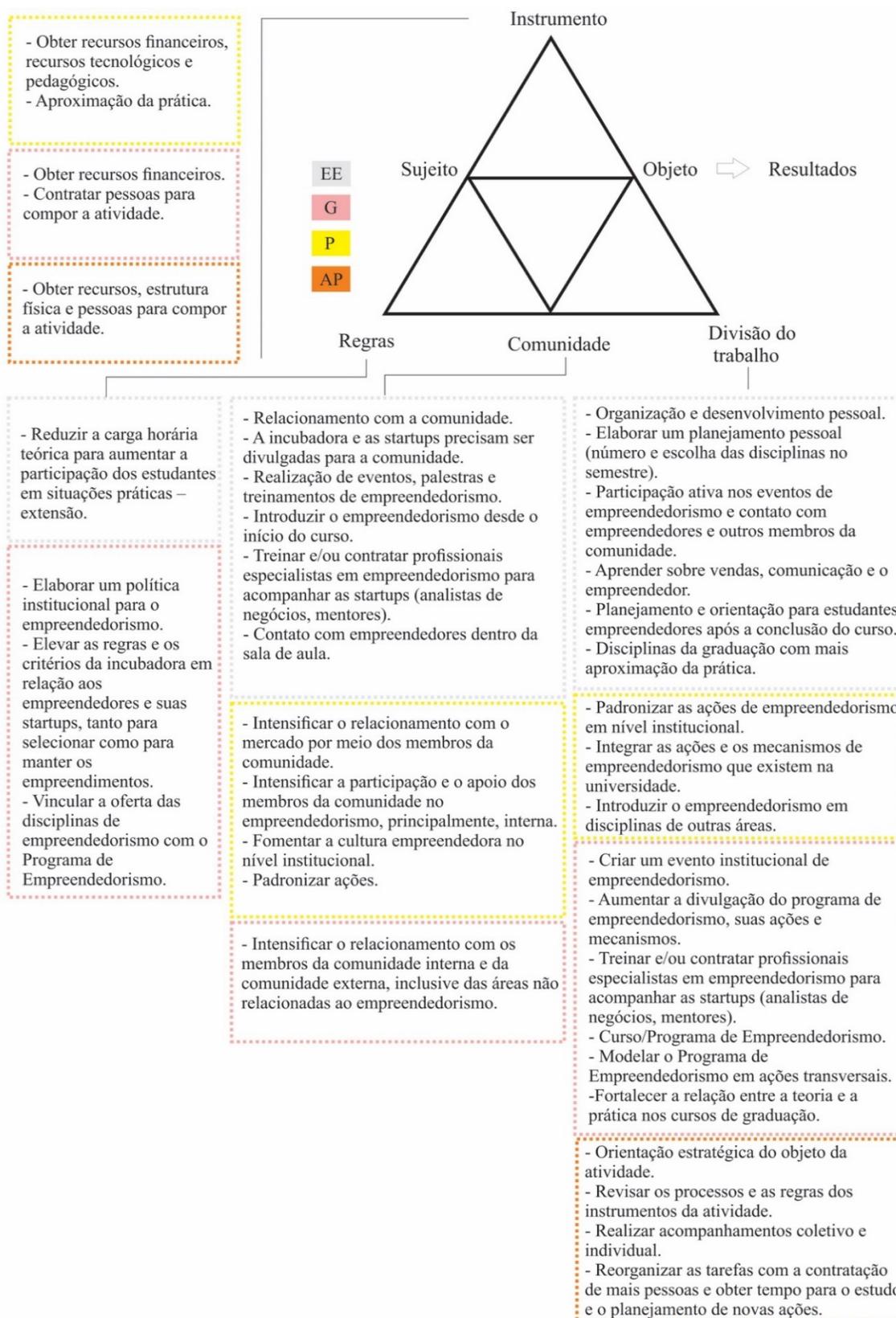
Ao longo deste estudo, identificou-se contradições na forma de funcionamento das atividades e observou-se como os estudantes empreendedores formulam ações para superá-las. A partir das entrevistas com os participantes da pesquisa, elaborou-se um rol de sugestões fornecidas por eles pensando na modelagem de uma nova forma de funcionamento das suas atividades. Assim, a Figura 20 e a Figura 21 foram elaboradas com base nos desafios que os participantes da pesquisa no Brasil e no Canadá encontraram em suas experiências práticas.

Em ambos os países, as sugestões abrangem o relacionamento com a comunidade, o desenho dos programas ou dos cursos regulares e os instrumentos das atividades. No Canadá, um dos participantes sugeriu a criação de um espaço para a instalação das empresas nascentes. Outro participante declarou que gostaria de orientações mais sistematizadas sobre a abertura de negócios no Canadá. A interação dos estudantes de negócios com estudantes de engenharia foi mencionada por estudantes dessas duas áreas.

No Brasil, é possível observar um número maior de ideias, tendo em vista a quantidade de participantes. Essas sugestões podem ser exploradas conjuntamente pelos diferentes participantes da pesquisa. Por exemplo, um dos participantes acreditava que a universidade poderia fornecer orientações de carreira no final da graduação. Apesar dos estudantes empreendedores estarem trabalhando em suas startups, nem todos estavam certos do sucesso desses empreendimentos ou estavam monetizando. A escolha de seguir no empreendedorismo após a graduação ou seguir a carreira de engenheiro em organizações consolidadas pode ser uma decisão difícil. Dessa forma, estudantes empreendedores, profissionais de acompanhamento psicopedagógico, gestores, professores e outros membros da comunidade podem trabalhar de maneira colaborativa para implementar iniciativas que apoiem o empreendedorismo e o estudante empreendedor na universidade.

Figura 20

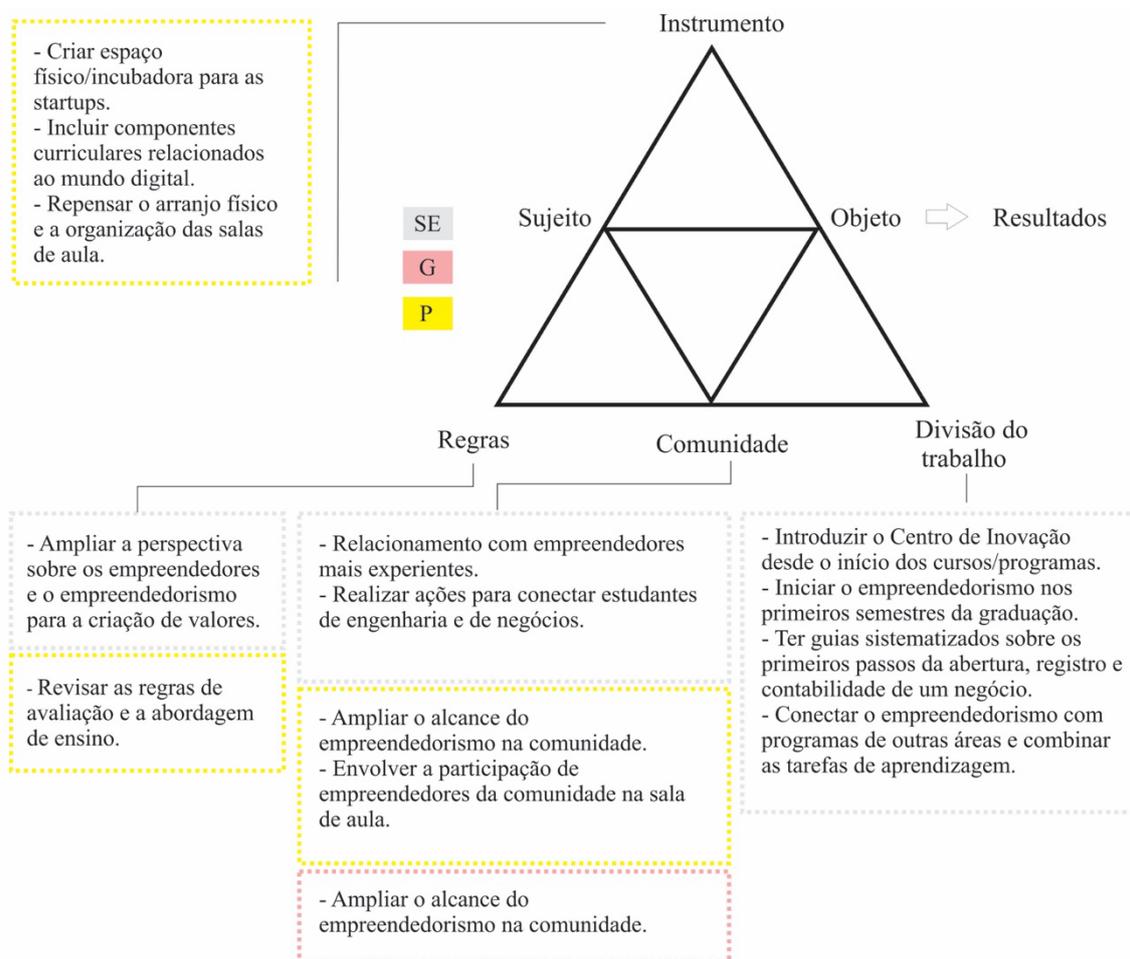
Sugestões Práticas para Apoiar as Atividades de Aprendizagem na Universidade no Brasil



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Figura 21

Sugestões Práticas para Apoiar as Atividades de Aprendizagem na Universidade no Canadá



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Adicionalmente, foram elencadas outras formas que este estudo pode contribuir para a prática, o ensino e a pesquisa sobre a aprendizagem empreendedora. Isso foi possível porque estabeleceu-se um diálogo entre as rotinas escolares e as rotinas que ocorrem no empreendedorismo quando estudantes estão engajados na aprendizagem empreendedora para a criação de empreendimentos reais. Embora a Teoria da Atividade tenha sido utilizada, principalmente, nos estudos da Psicologia e da Educação e, recentemente, nos Estudos

Organizacionais (Miettinen et al., 2009), explorou-se nesta tese o seu potencial no campo do empreendedorismo estudantil para estudar as atividades de aprendizagem.

Muitos estudos tendem a priorizar a aprendizagem empreendedora fora do contexto acadêmico porque acreditam que a aprendizagem fora da sala de aula é real, enquanto dentro da sala de aula ocorre apenas um experimento. O efeito é que muitos estudos tendem a considerar “o estudante e o empreendedor” como entidades distintas, isolando as atividades de aprendizagem.

Em outra direção, argumenta-se nesta tese que os estudantes podem iniciar e desenvolver um empreendimento real a partir de uma tarefa escolar, assim como os empreendedores mais experientes podem usar a sala de aula para aprimorar suas habilidades e alavancar um empreendimento existente. Essa relação permite abordar a aprendizagem empreendedora como uma atividade que ocorre dentro e fora da sala de aula e que conecta o aluno e o empreendedor, privilegiando toda a sua jornada de aprendizagem como igualmente válida.

As dificuldades para combinar os sistemas de atividade são percebidas por meio das contradições que os estudantes empreendedores e os demais participantes da atividade enfrentam ao longo do tempo. As discussões deste estudo não têm a intenção de questionar a introdução do empreendedorismo na universidade e as escolhas que os indivíduos fazem no engajamento em um determinado sistema de atividade levando em consideração suas necessidades. Em vez disso, analisou-se como os sistemas de aprendizagem estão inter-relacionados e argumentou-se sobre a necessidade de combinar os componentes que eles apresentam e os conhecimentos científico e cotidiano.

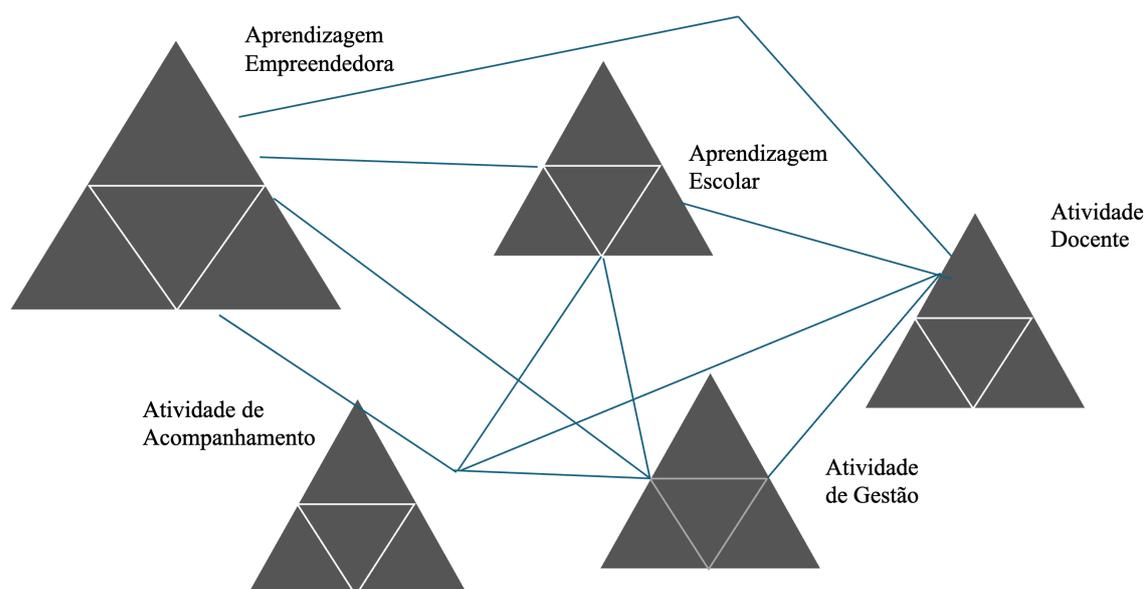
Ademais, é importante considerar que a forma como os estudantes empreendedores internalizam os processos de aprendizagem e vivenciam a universidade no contexto do empreendedorismo não pode ser generalizada, isto é, alguns podem ter mais dificuldades para

lidar com algumas rotinas do que outros e um problema individual pode não se constituir como um problema geral. De maneira geral, todos reconhecem a importância do empreendedorismo e da aprendizagem empreendedora para a formação dos estudantes e o enfrentamento dos problemas que as organizações e a sociedade enfrentam.

Os resultados deste estudo indicam que o processo de introdução do empreendedorismo na universidade e os mecanismos utilizados para a concretização da aprendizagem empreendedora precisam ser baseados em uma abordagem holística, integradora e colaborativa, compartilhada entre os professores, os gestores, os profissionais de acompanhamento psicopedagógico e assistência estudantil e os demais membros da comunidade escolar e do empreendedorismo. A Figura 22 estabelece a ideia de uma rede de sistemas de atividade inter-relacionados de maneira colaborativa.

Figura 22

Rede de Sistemas de Atividade em Colaboração



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Apesar das atividades de aprendizagem, da atividade docente, de gestão e de acompanhamento psicopedagógico funcionarem de maneira interdependentes e interconectados em uma rede de sistemas de atividade, os participantes desses sistemas precisam estar conscientes dos eventos críticos que suas ações promovem e que podem ser menos produtivos para as atividades de aprendizagem.

A visão “setorizada” ou “compartimentalizada” que alguns sujeitos utilizaram para se referir à forma como o estudante tem sido concebido na universidade brasileira pode ser utilizada para explicar os conflitos que foram observados nos sistemas de atividade. Essa constatação pode explicar, em certa medida, porque alguns gestores e professores percebem os estudantes se afastando do empreendedorismo, mesmo com o potencial que eles enxergam no ambiente de aprendizagem com eventos de empreendedorismo cada vez mais frequentes.

Ademais, os resultados mostram que os estudantes, impulsionados cada vez mais para o mercado, buscam encontrar meios que parecem mais apropriados para apoiá-los na satisfação das suas necessidades. Entrar na universidade ou no empreendedorismo representa a possibilidade de melhorar de vida e, no capitalismo, isso é possível quando os indivíduos são recompensados nas relações de troca. Entre preencher uma lista de exercício e emitir uma nota fiscal para o cliente, os estudantes empreendedores podem se ver tentados em algum momento a escolher a segunda opção.

Além disso, os componentes dos sistemas de atividade podem entrar em conflito quando os estudantes empreendedores são percebidos em ações isoladas em vez de sujeitos que participam de uma rede completa de atividades. No Brasil, o gestor tem uma visão parcial sobre a rotina de um estudante. A atividade de acompanhamento psicopedagógico também tem uma visão parcial do estudante empreendedor e do empreendedorismo na universidade. O professor de empreendedorismo se depara com professores de outras áreas que não estão convencidos da ideia do empreendedorismo na universidade.

A comunidade externa lida com um sistema próprio de atividade e tem suas regras baseadas em resultados que consideram importantes. Apesar disso, aprender a empreender ou se tornar um engenheiro depende de um conjunto de elementos disponíveis no espaço da aprendizagem e das ações compartilhadas por todos os indivíduos que participam dessas atividades, como sujeito ou membros da comunidade. Logo, o sucesso escolar ou no empreendedorismo precisa ser entendido sempre como uma realização coletiva.

Engeström (2001) e Engeström e Sannino (2010; 2020) entendem que as contradições da atividade podem ser analisadas conscientemente e podem desencadear mudanças planejadas. A ferramenta do Laboratório de Mudança tem sido utilizada no Brasil e em outros países para apoiar a mudança no ambiente de trabalho e de aprendizagem.

O conhecimento acerca das situações que os estudantes enfrentam durante a aprendizagem pode contribuir para elevar a qualidade dos recursos e das ações de aprendizagem para apoiar os estudantes empreendedores na universidade. Assim, a universidade pode se tornar uma local cada vez mais acolhedor para o empreendedorismo estudantil (Nielsen & Gartner, 2017).

O processo de mudança pode começar com o desenho de programas colaborativos com o emprego de abordagens de ensino conectadas com a prática e o conhecimento que os estudantes constroem dentro e fora da sala de aula. Observou-se ao longo deste estudo diferenças entre os estudantes conforme os programas que estavam vinculados, como o programa de empreendedorismo, o programa de engenharia e o programa de engenharia e negócios.

As discussões ao longo deste estudo indicam que nem todos os membros do corpo docente desses programas estão familiarizados com o empreendedorismo e com certos tipos de abordagens. Como resultado, nem todos estarão disponíveis para apoiar o

empreendedorismo na universidade e algum nível de tensão poderá ser desencadeado nas atividades de aprendizagem.

Ao longo da graduação, os estudantes foram expostos a situações de aprendizagem que incutiram neles a ideia de que construir uma empresa na universidade é possível. No decorrer das análises dos resultados, encontrou-se participantes que acreditavam que o empreendedorismo poderia ser introduzido para os estudantes nos primeiros períodos da graduação, enquanto outros argumentavam de forma diferente. Em alguns cursos, a disciplina de empreendedorismo era obrigatória e, em outros, eletiva.

O objetivo, a abordagem e o conteúdo dessas disciplinas foram problematizados por alguns participantes ao longo das entrevistas. Supõe-se nesta pesquisa que esses questionamentos estão relacionados com as expectativas pessoais e as compreensões de cada estudante acerca do empreendedorismo. Enquanto alguns estão interessados em obter uma ferramenta para fazer controles fiscais, outros estudantes estão interessados em obter *insights* para iniciar um projeto empreendedor.

Dessa forma, acredita-se que os professores precisam estar conscientes dos objetivos, das ações e dos instrumentos que eles projetam para os estudantes e das expectativas que os estudantes trazem para a sala de aula. Nesse sentido, uma forma negociada de conduzir as ações de ensino pode ser útil para apoiar os participantes em suas diferentes atividades. Ademais, as universidades podem desenhar seus programas levando em consideração quando e de qual forma o empreendedorismo deve ser introduzido na aprendizagem escolar.

Por exemplo, nos anos iniciais, os estudantes podem ser envolvidos em tarefas com foco no desenvolvimento do pensamento empreendedor e, depois de algum tempo, podem ser solicitados a trabalhar como empreendedores ativos em suas startups. Além disso, sugere-se nesta tese que possa haver mais interações entre estudantes, estudantes empreendedores e

professores das áreas de negócios e engenharia. Esse intercâmbio pode ser interessante para a formulação de um programa com disciplinas integradas, em vez de disciplinas isoladas.

Discute-se no decurso deste estudo que, no Brasil, os gestores podem assumir diferentes pontos de vista a respeito do objeto da atividade de gestão e percebe-se conflitos relacionados à realização de ações que, para alguns participantes, pareciam incompatíveis com a forma de funcionamento de uma incubadora universitária. Diante disso, é premente que os gestores e os demais membros da comunidade estabeleçam um diálogo para repensar qual o propósito de um programa de empreendedorismo e de seus mecanismos buscando alinhar os componentes dos sistemas de atividade de novas maneiras.

Caminhando para as conclusões da pesquisa, é fundamental ressaltar que, conforme relatado ao longo desta tese, existe um desafio de articular o que se aprende dentro da instituição escolar com outras atividades sociais, de modo que o conhecimento que se constrói na sala de aula esteja cada vez mais próximo da realidade que se vivencia fora dela.

Quando o empreendedorismo é introduzido nas universidades, um outro tipo de aprendizagem passa a fazer parte do currículo escolar – a aprendizagem empreendedora –, entretanto, existe o desafio de estabelecer relações entre elas. Quando a combinação entre a atividade de aprendizagem escolar e a atividade de aprendizagem empreendedora ocorre parcialmente, estudantes envolvidos no empreendedorismo para a criação de empresas reais podem enfrentar uma série de desafios e se sentirem inseguros para lidar com uma dupla jornada de atividades.

Este estudo buscou compreender a inter-relação entre os sistemas de atividade da aprendizagem empreendedora e da aprendizagem escolar no contexto do empreendedorismo estudantil. A partir desse objetivo, dos resultados e das discussões que foram apresentadas ao longo do estudo, argumentou-se que *a aprendizagem empreendedora é uma forma de aprendizagem realizada pela inter-relação entre sistemas de atividade combinados que*

possibilitam a articulação do conhecimento científico e do conhecimento cotidiano para transformar a experiência dos estudantes empreendedores na universidade.

Conforme foi observado no decurso desta tese, existem desafios críticos para o direcionamento do empreendedorismo na universidade, como, por exemplo, encontrar o equilíbrio entre as atividades de aprendizagem escolar e as atividades de aprendizagem empreendedora, ou atividades do trabalho e da escola. Em síntese, isso indica que ainda é preciso avançar para superar as contradições que os indivíduos encontram nessas formas de aprendizagem. Portanto, é premente o uso de abordagens que possibilitem o estudo do empreendedorismo e a aprendizagem empreendedora na universidade de novas formas.

A Teoria da Atividade como uma das tradições dos estudos baseados na prática contribui nos estudos da atividade do empreendedorismo conectada com outras atividades sociais e possibilita superar as perspectivas que abordam a aprendizagem como uma realização individual. Por meio dessa abordagem teórica foi possível observar as múltiplas perspectivas e interações que ocorrem dentro e entre sistemas de atividade em um espaço de aprendizagem regular.

Embora a Teoria da Atividade seja conhecida como uma das tradições dos estudos baseados na prática, o uso dela pela comunidade de estudiosos da prática no empreendedorismo é recente e pouco comum (Champenois et al., 2019). Apesar disso, foi demonstrado por meio deste trabalho como essa abordagem fornece um conjunto de conceitos teóricos e ferramentas metodológicas que ajudam a explicar como as atividades de aprendizagem acontecem e como os pesquisadores e os membros da comunidade escolar e da aprendizagem empreendedora podem ter suas ações nutridas por ideias fundamentais da Teoria da Atividade.

O trabalho de Thompsom e Illes (2020) representa novas possibilidades para conceituar a aprendizagem empreendedora dentro dos estudos baseados na prática. A Teoria

da Atividade adiciona ao conceito da aprendizagem empreendedora baseada na prática uma perspectiva que conecta o passado, o presente e o futuro em uma rede de sistemas de atividade de aprendizagem. Igualmente, ela pode ser utilizada para integrar as tarefas de aprendizagem e o conhecimento que os estudantes empreendedores constroem dentro e fora da sala de aula.

Enquanto a proposição de Thompson e Illes (2021) afirma a aprendizagem empreendedora como uma prática viva e observável no “aqui e agora”, os resultados desta investigação chamam a atenção para a necessidade de combinar o “aqui e agora” com as experiências que os estudantes acumulam em suas vidas e os aspectos histórico e cultural que se relacionam com as atividades de aprendizagem na universidade. Assim, estudos futuros podem expandir o conhecimento obtido até agora sobre a aprendizagem empreendedora em contextos universitários apoiados pelos resultados deste estudo que concebem a aprendizagem empreendedora como uma atividade realizada pela inter-relação entre sistemas de atividade que integra “o estudante e o empreendedor” em toda sua jornada escolar.

Por meio dessa abordagem foi possível discutir os processos históricos e dialéticos das atividades constituídas por movimentos de contradição. Observou-se os sistemas de atividade constituídos por um conjunto de componentes relacionados de forma mútua e situados localmente, mas, ao mesmo tempo, como partes fundamentais de um sistema de atividade coletivo. Dados primários de observações combinados com entrevistas que exploram as atividades no passado e no presente e documentos ajudaram a entender as atividades de aprendizagem e a fornecer contribuições sobre como os participantes envolvidos nelas podem moldá-las no futuro.

Ao estudar a aprendizagem pela inter-relação entre os sistemas de atividade, este trabalho explorou a relação entre o conhecimento, as ações e as atividades de aprendizagem dentro de uma rede de atividades inter-relacionadas. Espera-se com isso que os estudos

futuros possam considerar os estudantes empreendedores e suas startups como pertencentes a sistemas de atividade completos, evitando empurrá-los para fora da escola apenas como empreendedores ou mantê-los presos na sala de aula apenas como estudantes.

No decurso deste estudo, alguns desafios limitaram o avanço da pesquisa no Canadá. Uma parte do tempo disponível para esta pesquisa foi dedicada para obter a aprovação do comitê de ética na pesquisa. A coleta de dados exigiu um período de planejamento e de organização das entrevistas antes, durante e após o contato com os participantes, tendo em vista que apenas uma entrevista foi conduzida em língua portuguesa. Diante dessa experiência, recomenda-se que os pesquisadores possam se familiarizar antecipadamente com o campo da pesquisa e as normas que regem a pesquisa científica em outro país. Ao fazer isso, os pesquisadores podem elaborar um planejamento de pesquisa cada vez mais alinhado com suas pretensões no campo da pesquisa.

Além disso, uma parte dos dados relativos às observações na sala de aula não foram incluídas na análise deste trabalho por se referirem ao ensino do empreendedorismo. Essa decisão foi importante para manter o foco de análise nas atividades de aprendizagem sob a perspectiva dos estudantes empreendedores. Ademais, a pesquisa de campo e a descoberta de potenciais participantes para esta pesquisa também exigiram um tempo de planejamento antes do início da coleta de dados. Ao longo do estágio sanduíche, o pesquisador esteve vinculado a outras atividades relacionadas a esta pesquisa e a formação em um curso de doutorado.

Seguindo Yamagata-Lynch (2010), esta tese centrou-se na análise dos resultados privilegiando os dados relacionados ao objetivo principal do estudo. Entretanto, uma grande quantidade de dados foram coletados e permitiram identificar temas que poderão ser explorados em estudos futuros, como, por exemplo, os estudos sobre a aprendizagem empreendedora podem apoiar a elaboração de abordagens de ensino e de aprendizagem para empreendedorismo.

Morselli (2019) e Garraway et al. (2022) argumentam que a aprendizagem expansiva pode apoiar a aprendizagem empreendedora, pois ambas abordam o trabalho coletivo em torno das questões sociais que precisam de soluções conjuntas para resolvê-las. Novos estudos podem explorar como a aprendizagem expansiva pode apoiar a aprendizagem empreendedora e a articulação de conhecimentos que ocorrem dentro e fora da sala de aula. Por exemplo, estudos futuros podem descobrir como o ciclo da aprendizagem expansiva (Engeström, 2016) pode ser utilizado pelos professores, estudantes empreendedores e os demais membros da comunidade em ações colaborativas que visam enfrentar as contradições que os estudantes empreendedores vivenciam nas atividades de aprendizagem. Esses estudos podem ser conduzidos com o uso do Laboratório de Mudança (Virkkunen & Newnham, 2015; Morselli, 2019).

Acredita-se que para tornar a universidade um espaço mais acolhedor para a aprendizagem empreendedora também é preciso pensar formas de abranger a diversidade de estudantes na universidade e apoiar as diferentes formas que o empreendedorismo pode se manifestar. Dessa forma, sugere-se que pesquisas futuras possam incluir discussões sobre as questões de gênero na inter-relação dos sistemas de atividade. A maior parte dos estudantes empreendedores nos cursos de engenharia é do gênero masculino, portanto, considera-se fundamental estudar as experiências das estudantes empreendedoras que participam desses sistemas de atividade.

Sabe-se que o empreendedorismo é reconhecido pelo seu potencial de gerar impactos positivos na sociedade, mas, ao mesmo tempo, não se pode desconsiderar o seu efeito negativo quando, ao invés de oportunidades reais, ele acentua a concentração de riqueza e as desigualdades sociais (Morselli, 2014).

Verduijn e Berglund (2019) chamam a atenção para a necessidade de pedagogias empreendedoras preocupadas com o contexto global e com os problemas que a sociedade

enfrenta. A universidade é percebida como um mecanismo importante para gerar a transformação social e isso exige novos olhares para o empreendedorismo para além da criação de startups com valor econômico.

Nessa direção, a Teoria da Atividade busca promover mudanças no mundo do trabalho e gerar transformações que possam realmente melhorar a vida das pessoas e combater as desigualdades sociais. Esse interesse é acentuado na quarta geração da Teoria da Atividade com a proposição de ciclos de aprendizagem coalescentes em torno de um problema global (Engeström & Sannino, 2020). Novas pesquisas podem combinar a Teoria da Atividade em projetos de pesquisas envolvendo a colaboração entre estudantes empreendedores e membros da comunidade para explorar novas formas de empreendedorismo.

Por fim, estudiosos no campo do empreendedorismo baseado na prática argumentam que a prática é internalizada por meio de um processo físico e mental (Thompson et al., 2020; Teague et al., 2021). A Teoria da Atividade como uma dessas tradições da prática também discute como os indivíduos incorporam novos conceitos por meio de interações físicas que envolvem sentimentos, o corpo e a mente (Engeström et al., 2012).

As discussões desta tese não abrangem todos esses elementos. No entanto, sugere-se que estudos futuros possam investigar como os sentidos e as emoções se entrelaçam com os aspectos materiais e simbólicos da atividade e são incorporados pelos estudantes empreendedores na aprendizagem. Por exemplo, uma vez que os estudantes empreendedores podem se sentir desencorajados diante dos desafios que eles encontram nos sistemas de atividade, novas pesquisas podem investigar como as emoções experimentadas em situações de conflito podem moldar as escolhas futuras desses estudantes na universidade.

Ao observar que a rotina escolar toma parte considerável da vida acadêmica e iniciar uma startup pode ser um desafio para muitos estudantes, espera-se que estudantes

empreendedores, professores, gestores, profissionais de acompanhamento psicopedagógico e assistência estudantil e os demais membros da comunidade possam se beneficiar deste estudo para planejar e implementar mudanças em suas atividades. Por conseguinte, acredita-se que essas mudanças poderão ajudar a construir uma experiência de aprendizagem cada vez mais enriquecedora para o empreendedorismo estudantil.

Apoio: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): Programa PDSE - Apoio do Governo do Canadá: *Scholarship program - Elap* - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - CP (Concessão de afastamento integral para pós-graduação).

Referências

- Alcadipani, R., & Bertero, C. O. (2012). The cold war and the teaching of management in Brazil: the case of FGV-EAESP. *RAE - Revista de Administração de Empresas, [S. l.]*, v. 52, n. 3, p. 284–299.
- Alcadipani, R., & Rosa, A. R. (2011). From global management to glocal management: Latin American perspectives as a counter-dominant management epistemology. *Canadian Journal of the Administrative Sciences*, v. 28, p. 453-466.
- American Psychological Association (2022). *Manual de Publicação da APA: o guia oficial para o estilo APA*. 7. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores. (2024). *Centro de Referência para Apoio a Novos Empreendimentos (Cerne)*.
<https://anprotec.org.br/cerne/>
- Arantes, F. P., & Freitag, M. S. B. (2022). Entrepreneurial learning research: a positivist tradition? *Cadernos EBAPÉ*, vol. 20, n. 6, pp. 898-918.

- Audhoe, R., Thompson, N. A., & Verduyn, K. (2018). Expanding entrepreneurial, innovative and sustainable (EIS) ecosystems: A cultural-historical activity theory perspective. In J. Leitão, H. Alves, N. Krueger, & J. Park (Eds.). *Entrepreneurial, Innovative and Sustainable Ecosystems: Best Practices and Implications for Quality of Life* (pp. 67-89). Springer. Advance online publication.
- Bartholo, R. Souza Neto, B. Delamaro, M. C. (2006). Empreendedorismo à Brasileira. E alguns pontos cegos dos cânones da recepção da obra de Max Weber. In: Souza, E. C. L. Guimarães, T. A. (Org.). *Empreendedorismo além do plano de negócio*. 1. ed. São Paulo: Atlas, v. 1. 259p.
- Bezerra, É. D., Borges, C., & Andreassi, T. (2017). Universities, local partnerships and the promotion of youth entrepreneurship. *International Review of Education*, 63(5), 703-724.
- Bispo, M. (2013). Estudos Baseados em Prática: Conceitos, História e Perspectivas. *Revista Interdisciplinar de Gestão Social*, 2 (1).
- Brasil. (2024). Política Nacional de Assistência Estudantil. *Ministério da Educação*.
<https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/es/pnaes>.
- Burrell, G., & Morgan, G. (2019). *Sociological Paradigms and Organisational Analysis*. Routledge.
- Cassandre, M. P., & Godoi, C. K. (2013). Metodologias Intervencionistas da Teoria da Atividade Histórico-Cultural: abrindo possibilidades para os Estudos Organizacionais. *Revista Gestão Organizacional*, 6, 11-23.
- Cassandre, M. P., & Querol, M. A. P. (2014). Metodologias intervencionistas: contribuição teórico-metodológica vigotskyanas para aprendizagem organizacional. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração* (UFF), v. 8, 17-34.

- Champenois, C., Lefebvre, V., & Ronteau, S. (2019). Entrepreneurship as practice: systematic literature review of a nascent field. *Entrepreneurship & Regional Development*, 32(3–4), 281–312. <https://doi.org/10.1080/08985626.2019.1641975>
- Cole, M. (1996). Putting culture in the middle. In M. Cole, *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline* (pp.116-145). Cambridge, MA: Belknap Harvard.
- Cope, J. (2005). Toward a dynamic learning perspective of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(4), 373–397.
- Cope, J., & Watts, G. (2000). Learning by doing – An exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, Vol. 6, No. 3, pp. 104-124. <https://doi.org/10.1108/13552550010346208>.
- Costa, A. Barros, D., & Carvalho, José. (2011). A Dimensão Histórica dos Discursos acerca do Empreendedor e do Empreendedorismo. *Revista de Administração Contemporânea*. v. 15(2), art. 1, 179-197.
- Dewey, J. (1979). *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional.
- Dodd, S., Anderson, A., & Jack, S. (2021). “Let them not make me a stone” - repositioning entrepreneurship. *Journal of Small Business Management*, 61(4), 1842–1870. <https://doi.org/10.1080/00472778.2020.1867734>.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (2016). *Aprendizagem expansiva*. Tradução: Fernanda Liberali. 2. ed. Campinas, SP: Pontes.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.

- Engeström, Y., & Sannino, A. (2020). From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity*. DOI: 10.1080/10749039.2020.1806328
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts. *Journal Of Organizational Change Management*. 24(3), 368–387.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational research review*, 5(1), 1-24.
- Engeström, Y., Nummijoki, J., & Sannino, A. (2012). Embodied germ cell at work: Building an expansive concept of physical mobility in home care. *Mind, Culture, and Activity*, 19(3), 287-309.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2016). Expansive learning on the move: insights from ongoing research / El aprendizaje expansivo en movimiento: aportaciones de la investigación en curso. *Journal for the Study of Education and Development*, 39(3), 401-435.
- Fernandes, R. J. R., (2013). Breve histórico do ensino de empreendedorismo no Brasil. *Revista GV Novos Negócios*, v. 5, p. 36-39.
- Foot, K. A. (2002). Pursuing an Evolving Object: A Case Study in Object Formation and Identification, *Mind, Culture, and Activity*, 9:2, 132-149.
- Garraway, J., Friedrich-Nel H., & Dippenaar, H. (2022). Learning to become entrepreneurial through a change laboratory methodology. *Critical Studies in Teaching and Learning*, v.10.1, pp. 116-135.
- Gill, R. (2011). The shadow in organizational ethnography: moving beyond shadowing to spect-acting. *Qualitative Research in Organizations and Management*, 6 (2), pp. 115-133.

- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied Thematic Analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Holt, R. (2008). Using Activity Theory to Understand Entrepreneurial Opportunity. *Mind, Culture, and Activity*, 15(1), 52–70.
- Huberman, L. (1981). *História da riqueza do homem*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Ismail, A., & Sawang, S. (2020). Entrepreneurship Education, Pedagogy and Delivery. In S. Sawang (Ed.), *Entrepreneurship education. Contributions to management science* (pp. 1–10). Cham: Springer International Publishing.
- Jonassen, D. H., & Rohrer-Murphy, L. (1999). Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 47(I), 61–79.
- Jones, O., & Holt, R. (2008). The creation and evolution of new business ventures: an activity theory perspective. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, vol. 15(1), 51-73.
- Katz, J. A. (2003). The Chronology and Intellectual Trajectory of American Entrepreneurship Education: 1876-1999. *Journal of Business Venturing*, 18, 283-300.
- Kuratko, D. F. (2005). The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends, and Challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(5), 577-597.
- Langley, A. (1999). Strategies for Theorizing from Process Data. *The Academy of Management Review*, 24(4), 691–710.
- Lima, E., Hashimoto, M. Melhado, J., & Rocha, R. (2014). Caminhos para uma Melhor Educação Superior em Empreendedorismo no Brasil (trabalho aceito para apresentação no Enanpad 2014). Grupo APOE – Grupo de Estudo sobre Administração de Pequenas Organizações e Empreendedorismo, PPDA-Uninove. *Caderno de pesquisa*, n. 2014-03.

- Lima, E., Nassif, V. M. J., Lopes, R. M. A., & Silva, D. (2014). Educação Superior em Empreendedorismo e Intenções Empreendedoras dos Estudantes – Relatório do Estudo GUESSS Brasil 2013-2014. Grupo APOE – Grupo de Estudo sobre Administração de Pequenas Organizações e Empreendedorismo, PPGA-Uninove. *Caderno de pesquisa*, n. 2014-03.
- Lima, E., Lopes, R. M. A., Nassif, V. M. J., & Silva, D. (2011). Intenções e Atividades Empreendedoras dos Estudantes Universitários – Relatório do Estudo GUESSS Brasil. Grupo APOE – Grupo de Estudo sobre Administração de Pequenas Organizações e Empreendedorismo, PMDA-Uninove. *Caderno de pesquisa*, n. 2011-01.
- Locke, K., Golden-Biddle, K. & Feldman, Martha. (2008). Making Doubt Generative: Rethinking the Role of Doubt in the Research Process. *Organization Science*. 19. 907-918.
- Longva, K. K. (2021). Student venture creation: developing social networks within entrepreneurial ecosystems in the transition from student to entrepreneur. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 27(5), pp. 1264-1284. <https://doi.org/10.1108/IJEER-09-2020-0661>.
- Luria, A. R. (2018). Vigotskii. In: L. S. Vigotskii., A. R. Luria., & Leont'ev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. (16o ed.), São Paulo: Ícone.
- Metcalf, L. E., Katona, T. M., & York, J. L. (2021). University Startup Accelerators: Startup Launchpads or Vehicles for Entrepreneurial Learning? *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 4(4), 666-701. <https://doi.org/10.1177/2515127420931753>.
- Miettinen, R. (1999). Transcending traditional school learning: Teachers' work and networks of learning. In: Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R.-L. *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press.

- Miettinen, R., Samra-Fredericks, D., & Yanow, D. (2009). Re-Turn to Practice: An Introductory Essay. *Organization Studies*, 30(12), 1309-1327.
- Morselli, D. (2014). *Entrepreneurship Teaching in Vocational Education. A comparative study in Italy and Australia using the Change Laboratory*. (Doctoral dissertation) Ca' Foscari University of Venice and the University of Melbourne.
- Morselli, D. (2019) *The Change Laboratory for Teacher Training in Entrepreneurship Education: A New Skills Agenda for Europe*. Cham: Springer International Publishing: Imprint: Springer. Retrieved from the Library of Congress.
- Nicolini, D., Gherardi, S., & Yanow, D. (2003). Introduction: toward a practice-based view of knowing and learning in organizations. In: Nicolini, D; Gherardi, S; Yanow, D (Eds.) *Knowing in Organizations: a practice-based approach*. New York: M.E. Sharpe, p. 3-31.
- Nielsen, S. L., & Gartner, W. B. (2017). Am I a student and/or entrepreneur? Multiple identities in student entrepreneurship, *Education + Training*. 59(2), 135-154.
- Oliveira, J. C. de, & Cassandre, M. P. (2023). Learning to be an entrepreneur: Outlining aspects of social entrepreneurial learning at the university. *Contextus - Contemporary Journal of Economics and Management*, 21, e81463.
- Oliveira, J. C., Cassandre, M. P., & Elias, S. R. S. T. A. (2024). Entrepreneurial Learning Based on the Zone of Proximal Development. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 7(4), 439–467.
- Palangana, I. C. (2015). *Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vigotski*. A relevância do social. (E6 ed. 176), São Paulo: Summus.
- Pizarro Milian, R., & Gurrisi, M. (2017). The Online Promotion of Entrepreneurship Education: A View from Canada. *Educação + Treinamento* , Vol. 59 No. 9, pp. 990-1006.

- Pocek, J., Politis, D., & Gabrielsson, J. (2021). Entrepreneurial learning in extra-curricular start-up programs for students. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, v. 28 No. 2, pp. 325-345.
- Preedy, S., Jones, P., Maas, G., & Duckett, H. (2020). Examining the perceived value of extracurricular enterprise activities in relation to entrepreneurial learning processes. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 27(7), pp. 1085-1105.
- QAA. (2018). Enterprise and entrepreneurship education: Guidance for UK higher education providers. Gloucester: Quality Assurance Agency.
- Querol, M. A. P., Cassandre, M. P., Bulgacov, Y. L. M. (2014). Teoria da Atividade: contribuições conceituais e metodológicas para o estudo da aprendizagem organizacional. *Gestão & Produção* (Ufscar. impresso), v. 21, 405-416.
- Rabardel, P., & Beguin, P. (2005). Instrument mediated activity: from subject development to anthropocentric design. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 6(5), 429-461.
- Rae, D. (2003). Opportunity centred learning: an innovation in enterprise education? *Education Training*, 8 (45), 542-549.
- Rae, D. (2005). Entrepreneurial learning: a narrative-based conceptual model. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 12(3), 323–335.
- Rego, T. C. (2014). *Vygotsky - Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Sannino, A., & Engeström, Y. (2018). Cultural-historical activity theory: Founding insights and new challenges. *Cultural-Historical Psychology*. 14. 43-56.
- Saunders, M. N. K., Lewis, P. & Thornhill, A. (2019). *Research Methods for Business Students*. 8th Edition, Pearson, New York.

- Sieger, P., Fueglistaller, U. & Zellweger, T. (2014). *Student Entrepreneurship Across the Globe: A Look at Intentions and Activities*. St. Gallen: Swiss Research Institute of Small Business and Entrepreneurship at the University of St.Gallen (KMU-HSG).
- Sieger, P., Fueglistaller, U., & Zellweger, T. (2016). *Student Entrepreneurship 2016: Insights From 50 Countries*. St. Gallen/Bern: KMU-HSG/IMU.
- Sieger, P., Fueglistaller, U., Zellweger, T. & Braun, I. (2019). *Global Student Entrepreneurship 2018: Insights From 54 Countries*. St. Gallen/Bern: KMU-HSG/IMU.
- Sieger, P., Raemy, L., Zellweger, T., Fueglistaller, U. & Hatak, I. (2021). *Global Student Entrepreneurship 2021: Insights From 58 Countries*. St. Gallen/Bern: KMU-HSG/IMU-U.
- Sieger, P., Raemy, L., Zellweger, T., Fueglistaller, U. & Hatak, I. (2024). *Student Entrepreneurship 2023: Insights From 57 Countries*. St. Gallen/Bern: KMU-HSG/IMU-U.
- Souza, E. C. L. (2006). Empreendedorismo: da gênese a contemporaneidade. In: Souza, E. C. L. Guimarães, T. A. (Org.). *Empreendedorismo além do plano de negócio*. 1. ed. São Paulo: Atlas, v. 1.
- Souza, E. C. L, Guimarães, T. A. (2006). O ensino de empreendedorismo em instituições de ensino superior brasileiras. In Souza, E. C. L. Guimarães, T. A. (Org.) . *Empreendedorismo além do plano de negócio*. 1. ed. São Paulo: Atlas, v. 1.
- Teague, B., Tunstall, R., Champenois, C. and Gartner, W.B. (2021). Editorial: An introduction to entrepreneurship as practice (EAP). *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, Vol. 27 No. 3, pp. 569-578.
- Thomassen, M. L., Williams Middleton, K., Ramsgaard, M.B., Neergaard, H. and Warren, L. (2020). Conceptualizing context in entrepreneurship education: a literature review.

International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research, Vol. 26 No. 5, pp. 863-886.

Thompson, N.A. & Illes, E. (2021). Entrepreneurial learning as practice: a video-ethnographic analysis. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, Vol. 27 No. 3, pp. 579-599.

Thompson, N., Verduijn, K., & Gartner, W.B. (2020). Entrepreneurship-as-practice: grounding contemporary theories of practice into entrepreneurship studies. *Entrepreneurship & Regional Development*. 32. 247-256.

Tillmar, M. (2020). Practicing participant observations: capturing entrepreneurial practices (2020) In Gartner, W. B., & Teague, B. T. (Eds.). (2020). *Research Handbook on Entrepreneurial Behavior, Practice and Process*. Edward Elgar Publishing.

Vale, G. M. V. (2014) Entrepreneur: Origins, Theoretical Concepts, Dispersion and Integration. *Journal of Contemporary Administration*, 18, 874-891.

Verduijn, K. & Berglund, K. (2020). Pedagogical invention in entrepreneurship education: Adopting a critical approach in the classroom. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, Vol. 26 No. 5, pp. 973-988.

Virkkunen, J., & Newnham, D. S. (2015). *O laboratório de mudança: uma ferramenta de desenvolvimento colaborativo para o trabalho e a educação*. Belo Horizonte: Fabrefactum.

Vogt, S., & Bulgacov, Y. L. M. (2018). Aprender, Empreender e Aprender: a Perspectiva da Prática para o Entendimento do Processo da Aprendizagem Empreendedora. *Revista da Micro e Pequena Empresa* (Faccamp), v. 12, 28-43.

Vogt, S., Bulgacov, Y.L.M., & Elias, S. R. S. T. A. (2022). Entrepreneurial learning among practices: aesthetic and sensible knowledge in the life trajectory of entrepreneurs.

- International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, Vol. 28 No. 2, pp. 283-305.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores: Michel Cole et. al. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7 Ed. São Paulo: Martins Fontes – Selo Martins.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, C. L. & Chugh, H. (2014). Advancing Entrepreneurial Learning Research. *International Journal of Management Reviews*, 16: 24-61.
- Warhuus, J., & Frid, C., & Gartner, W. (2021). Ready or not? Nascent entrepreneurs' actions and the acquisition of external financing. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*. Vol. 27. No. 6, pp. 1605-1628.
- Williams-Middleton, K., Padilla-Meléndez, A., Lockett, N., Quesada-Pallarès, C. & Jack, S. (2020). The university as an entrepreneurial learning space: The role of socialized learning in developing entrepreneurial competence, *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, Vol. 26 No. 5, pp. 887-909.
- Wolfinger, N. H. (2002). On writing fieldnotes: collection strategies and background expectancies. *Qualitative Research*, 2(1), 85-93.
- Yamagata-Lynch, L. C. (2010). *Activity systems analysis methods: Understanding complex learning environments*. Springer US. (pp. 1–148).
- Yusoff, M. N. H. B., Zainol, F. A., & Ibrahim, M. D. B. (2015). Entrepreneurship education in Malaysia's public institutions of higher learning: a review of the current practices. *International Education Studies*, 8(1), 17-28.
- Zanella, A. (2004). Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia em Estudo*. 9(1), 127-135.

Zhang, M. (2014). Study on Enterprise Education System for Undergraduates in Universities.

Higher Education Studies, 4(6), 58-61.

Zozimo, J. P., N-Yelkabong, A., Lockett, N., Dada, L., & Jack, S. L. (2022). Beyond the

entrepreneur: A study of entrepreneurial learning from a social practice perspective

working with scientists in West Africa. *Management Learning*, 54(5), 802-824.

Apêndices

A – Roteiros de entrevistas – Estudante Empreendedor



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO



Protocolo de entrevista – Estudante/empreendedor estudantil	
	Data:
E/E:	Horário:
Função:	ID:
Entrevistador:	Local:

1. História e experiências anteriores

Descreva suas experiências profissionais anteriores relacionadas ao empreendedorismo.

2. Objeto Pessoal (motivo da atividade)

Descreva sua motivação/razão para o empreendedorismo (aprendizagem empreendedora).

Descreva sua motivação/razão para a atividade escolar (aprendizagem escolar).

3. Objeto compartilhado

Descreva a motivação/razão dos estudantes para o empreendedorismo (aprendizagem empreendedora). Descreva a motivação/razão dos estudantes para a atividade escolar (aprendizagem escolar).

4. Resultado da atividade:

Descreva quais são os resultados das atividades realizadas.

5. Descrição das atividades, ações e operações

Descreva como cada atividade é realizada na universidade (Descreva a sua atividade de aprendizagem escolar antes e após o empreendedorismo. Na sequência, descreva a sua atividade de aprendizagem empreendedora). Você acredita que após a introdução da aprendizagem empreendedora, houve alguma mudança nas suas atividades relacionadas à aprendizagem escolar? Se sim, como e por que isso ocorreu?

6. Interrelação das atividades

Você acredita que essas atividades estão relacionadas no ambiente de aprendizagem (universidade)? Se sim, como isso ocorre?

7. Divisão do trabalho e das tarefas

Descreva a organização das suas atividades e rotinas de estudo e de trabalho na universidade (Considere as tarefas relacionadas ao empreendedorismo e aos estudos, como visitas ao cliente, viagens, provas e seminários). Você já deixou de realizar alguma tarefa para se dedicar a alguma atividade da empresa ou estudos? Se sim, descreva como isso ocorreu?

8. Rede de relacionamento/comunidade

Descreva a sua rede de relacionamento dentro e fora da universidade. Descreva se a atividade de aprendizagem empreendedora influenciou as suas relações dentro e fora da universidade. Descreva a composição societária da empresa em termos de perfil dos sócios e divisão do trabalho, regras e responsabilidades. Descreva como os sócios compreendem a relação das suas atividades e se há algum apoio nas suas atividades.

9. Instrumentos e símbolos

Descreva quais são os instrumentos que você utiliza para realizar as suas atividades?

10. Regras

Descreva quais são as regras relacionadas a cada uma das atividades realizadas na universidade.

11. Ambiente de aprendizagem

Descreva a sua percepção sobre o ambiente de aprendizagem na universidade para cada uma das atividades. Descreva os instrumentos fornecidos pela universidade para cada uma das atividades. Descreva como esses instrumentos estão relacionados nas duas atividades (aprendizagem escolar e aprendizagem empreendedora).

12. Em uma escala de 1-10, qual importância você atribui para cada uma dessas atividades na universidade:

- Atividade de aprendizagem escolar
- Atividade de aprendizagem empreendedora

13. Você mudaria algo nessas atividades? Se sim, descreva a sua motivação.**14. Questão não abordada pelo pesquisador**

Há alguma coisa que eu deveria saber que não lhe perguntei?

15. Sugestões para o pesquisador

Você recomendaria algum evento escolar que você acha que devo observar

16. Questões adicionais para os participantes que encerraram uma das atividades. Por que você interrompeu a atividade?

Como ocorreu essa decisão?

Você recebeu algum tipo de suporte quando isso ocorreu?

Você compartilhou com outras pessoas sua decisão? Se sim, como isso ocorreu?

Você pretende retomar a atividade?

Se você retomar, o que você mudaria em cada uma das atividades para que isso não ocorra novamente?

B – Roteiros de entrevistas – Comunidade



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO



Protocolo de entrevista – Comunidade	
	Data:
Entrevistado:	Horário:
Função:	ID:
Entrevistador:	Local:

1. Atividade e experiências anteriores

Descreva a sua atividade na universidade, formação e experiências anteriores.

2. Objeto da atividade “profissional”

Descreva o motivo/razão da sua atividade na universidade?

3. Objeto da atividade “aprendizagem empreendedora”

Descreva o motivo/razão da aprendizagem empreendedora na universidade.

Na sua visão, por que o empreendedorismo foi introduzido na universidade?

4. Objeto da atividade “aprendizagem escolar”

Descreva o motivo/razão da aprendizagem escolar na universidade.

5. Resultado da atividade:

Descreva quais são os resultados das atividades realizadas.

6. Interrelação de atividades (profissional, aprendizagem empreendedora, aprendizagem escolar)

Como a sua atividade está relacionada com a aprendizagem empreendedora e a aprendizagem escolar? Como você auxilia os estudantes na universidade?

6. Interrelação de atividades (aprendizagem empreendedora e aprendizagem escolar)

Descreva a rotina de um estudante e a rotina de um empreendedor estudantil na universidade. As atividades de aprendizagem empreendedora e aprendizagem escolar estão relacionadas no ambiente de aprendizagem? Se sim, como isso ocorre? Você acredita que uma atividade tem influência sobre a outra? Como isso ocorre? Você acredita que existe diferenças na formação dos estudantes envolvidos na aprendizagem empreendedora/empreendedorismo e estudantes não envolvidos nessa atividade?

7. Ambiente de aprendizagem

Descreva o ambiente de aprendizagem para a aprendizagem empreendedora e a aprendizagem escolar na universidade. Descreva os instrumentos que a universidade fornece para cada uma dessas atividades. Existem instrumentos que consideram essas atividades ocorrendo paralelamente na universidade?

8. Regras e Instrumentos

Descreva os instrumentos que você utiliza e como eles se relacionam com cada uma dessas atividades. Descreva as regras da sua atividade e como elas se relacionam com cada uma dessas atividades. Descreva as regras relacionadas a cada uma dessas atividades e como elas se relacionam.

9. Você mudaria algo na sua atividade para apoiar empreendedores estudantis?**10. Em uma escala de 1-10, qual importância você atribui para cada uma dessas atividades na universidade:**

Atividade de aprendizagem escolar

Atividade de aprendizagem empreendedora

11. Questão não abordada pelo pesquisador

Você tem alguém em mente que você acha que deveria falar para a minha pesquisa?

12. Sugestões para o pesquisador

Você recomendaria algum evento escolar que você acha que devo observar?