



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO

PPA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO

JULIANO CESAR DE OLIVEIRA

**APRENDER A EMPREENDER: O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E
O DESENVOLVIMENTO EMPREENDEDOR NA UNIVERSIDADE**

MARINGÁ (PR)

2021



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO

PPA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO

JULIANO CESAR DE OLIVEIRA

**APRENDER A EMPREENDER: O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E
O DESENVOLVIMENTO EMPREENDEDOR NA UNIVERSIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração (PPA), área de concentração “Organizações e Mercado”, da Universidade Estadual de Maringá (UEM).
Orientador: Prof. Dr. Marcio Pascoal Cassandre.

MARINGÁ (PR)

2021

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

O48a

Oliveira, Juliano Cesar de

Aprender a empreender : o processo de aprendizagem e o desenvolvimento empreendedor na universidade / Juliano Cesar de Oliveira. -- Maringá, PR, 2021. 163 f.: il. color., figs.

Orientador: Prof. Dr. Marcio Pascoal Cassandre.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Departamento de Administração, Programa de Pós-Graduação em Administração, 2021.

1. Empreendedorismo. 2. Desenvolvimento empreendedor. 3. Aprendizagem empreendedora. 4. Universidade - Aprendizagem - Empreendedorismo. I. Cassandre, Marcio Pascoal, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Administração. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

CDD 23.ed. 658.421

JULIANO CESAR DE OLIVEIRA

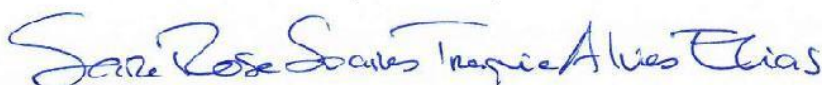
**APRENDER A EMPREENDER:
o processo de aprendizagem e o desenvolvimento empreendedor na
Universidade**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Administração, do Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Estadual de Maringá, sob apreciação da seguinte banca examinadora:

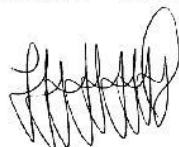
Aprovado em 11 de fevereiro de 2021



Dr. Marcio Pascoal Cassandre
(presidente)



Dr^a. Sara Rosa Soares Traquina Alves Elias
(membro examinador externo – Victoria University - Canadá)



Prof. Dr. Juliano Domingues da Silva
Membro Examinador do PPA

MARINGÁ
2021

AGRADECIMENTOS

Ao longo dessa jornada foram muitos os motivos para agradecer. Da aprovação no processo de seleção para ingressar no programa até este momento, o meu sentimento é de gratidão por tantos os momentos e tantas as pessoas que contribuíram para o meu crescimento como pesquisador, administrador e, principalmente, ser humano. Dessa forma, endereço meu agradecimento de forma especial:

A Deus, pelo dom da vida e por me amparar em todos os momentos da vida.

Aos meus pais, Sirlei e Antônio, pela relação incondicional e eterna de amor.

Ao meu companheiro, professor e pesquisador, Pedro Fernandes, por todo esforço sem medida para me ajudar seguir adiante, e principalmente, pela nossa família.

Ao meu orientador e professor, Marcio Cassandre, por acompanhar cada passo desse processo, me ouvindo, questionando e orientando com afetividade, me incentivando à criatividade e à autonomia, com todo o cuidado que a formação científica exige.

Aos membros da Banca Examinadora desta dissertação, formada pelos professores Marcio Pascoal Cassandre, Sara R.S.T.A. Elias e Juliano Domingues, por todas as contribuições.

Aos colegas, funcionários e professores do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPA), da Universidade Estadual de Maringá (UEM) pelas discussões e apoio técnico.

Aos estudantes e empreendedores que participaram da pesquisa e me ajudaram a construir as discussões deste trabalho.

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), por me proporcionar o afastamento para cursar o mestrado e por ter me colocado em contato com o empreendedorismo.

Ao grupo de pesquisa Metodologias Intervencionistas e Aprendizagem Trans / Formativa, em especial minhas colegas e pesquisadoras do grupo Elisângela e Isabela, por me acompanhar e auxiliar durante o percurso metodológico da pesquisa.

Por mais que eu continue a aprender, continuarei sendo uma pessoa inacabada
– a possibilidade de mais crescimento, mais experiência, permanece –
ou ainda estou aprendendo a ser eu!

(Peter Jarvis)

RESUMO

Agir sobre uma oportunidade de negócio é um processo humano complexo que envolve como empreendedores aprendem e se desenvolvem ao longo da vida. A aprendizagem é parte da atividade humana e o desenvolvimento do indivíduo tem origem na sua interação dialética com o mundo social, o que envolve os processos educativos da aprendizagem. Partindo desse pressuposto, a atenção se volta para a atuação das instituições de ensino nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do estudante, que se coloca na condição de potencial empreendedor. Desse modo, o objetivo desta dissertação consiste em compreender o processo de aprendizagem empreendedora e o desenvolvimento empreendedor de estudantes de uma instituição de ensino superior com a finalidade de orientar a elaboração de práticas pedagógicas para formação de empreendedores. Para isso, adotou-se uma abordagem construtivista da aprendizagem empreendedora baseada na Psicologia histórico-cultural e no modelo *Triadic Model of Entrepreneurial Learning*. Para alcançar o objetivo, a pesquisa narrativa e a técnica *focus group* com o uso de *storytelling* e imagens teatrais foram adotadas como aporte metodológico da investigação. A pesquisa ocorreu com estudantes de uma instituição pública de ensino superior que optaram por empreender em determinado momento do seu percurso acadêmico, recebendo o apoio da universidade para a criação de empresas reais. Para identificar esse perfil, optou-se por realizar a pesquisa em uma instituição que tivesse entre suas práticas pedagógicas um programa de incentivo ao empreendedorismo, entre eles, o apoio na criação de empresas por meio de uma incubadora. Os resultados demonstram que o empreendedorismo parecia algo distante antes do ingresso na universidade. Histórias inscritas nas narrativas e contadas por eles retomam experiências de vida que os aproximam daquilo que acreditam ser o empreendedor, alguém reconhecido, independente e autodidata, que busca resolver problemas para ajudar as pessoas. No início da universidade, envolvidos pelo medo de um mundo novo, preferem não arriscar fora da sala de aula. Depois de algum tempo, impulsionados pelos colegas e pelos professores, começam a se envolver em outras atividades e a se inserir em outros espaços da universidade. Nesses espaços, entram em contato com o empreendedorismo e descobrem que empreender é possível, mesmo na universidade. Nesse contexto, entram em contato com histórias de sucesso e com “empreendedores de sucesso”, que são tomados como referência. Imersos nesse ambiente, eles aprendem e constroem histórias de quem desejam ser e criam projetos que podem se transformar em empresas reais. A rotina muda, as responsabilidades se tornam maiores e a sobrecarga de tarefas também, eles já não são apenas estudantes, agora, assumem a identidade de empreendedor na busca de uma empresa de sucesso. Essa identidade reorganiza a relação com a universidade, com os colegas e a com família. Aprender a empreender é um processo social, compreendido de forma contextual em vez de um processo puramente educacional.

Palavras-chave: Aprendizagem. Desenvolvimento. Empreendedor. Estudante. Universidade.

ABSTRACT

Acting on a business opportunity is a complex human process that involves how entrepreneurs learn and develop throughout their lives. Learning is part of human activity and the development of the individual comes from his dialectical interaction with the social world, which involves the educational processes of learning. Based on this assumption, the attention turns to the role of educational institutions in the student's learning and development processes, which places itself in the condition of potential entrepreneur. Thus, the objective of this dissertation is to understand the entrepreneurial learning process and the entrepreneurial development of students from a higher education institution to guide the development of pedagogical practices for training entrepreneurs. For this, a constructivist approach to entrepreneurial learning was adopted based on historical-cultural psychology and the Triadic Model of Entrepreneurial Learning. To achieve the objective, narrative research and the focus group technique with the use of storytelling and theatrical images were adopted as a methodological support of the investigation. The research took place with students from a public institution of higher education who chose to enterprise at a certain point in their academic path, receiving the support of the university for the creation of real companies. To identify this profile, it was decided to carry out the research in an institution that had among its pedagogical practices a program to encourage entrepreneurship, among them, the support in the creation of companies through an incubator. The results show that entrepreneurship seemed distant before entering university. Stories inscribed in the narratives and told by them resume life experiences that bring them closer to what they believe to be the entrepreneur, someone recognized, independent and self-taught, who seeks to solve problems to help people. At the beginning of the university, surrounded by fear of a new world, they prefer not to risk it outside the classroom. After some time, driven by colleagues and professors, they start to get involved in other activities and to insert themselves in other spaces of the university. In these spaces, they get in touch with entrepreneurship and discover that entrepreneurship is possible, even at the university. In this context, they get in touch with success stories and with “successful entrepreneurs”, who are taken as a reference. Immersed in this environment, they learn and build stories of who they want to be and create projects that can become real companies. The routine changes, the responsibilities become greater and the burden of tasks too, they are no longer just students, they now assume the identity of an entrepreneur in the search for a successful company. This identity reorganizes the relationship with the university, with colleagues and with the family. Learning how to undertake is a social process, understood in a contextual way rather than a purely educational process.

Keywords: Learning. Development. Entrepreneur. Student. University.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. <i>Triadic Model of Entrepreneurial Learning</i>	46
Figura 2. Percurso metodológico da pesquisa.....	51
Figura 3. A trajetória de vida do empreendedor: presente, passado e futuro.....	55
Figura 4. Exemplo de um roteiro utilizado nos encontros (Encontro 1).....	60
Figura 5. Quem é o empreendedor?.....	136
Figura 6. O processo de aprendizagem empreendedora na universidade.....	137
Figura 7: A trajetória de vida do empreendedor: presente, passado e futuro.....	148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Principais Métodos, Técnicas e Recursos Pedagógicos no Ensino de Empreendedorismo.....	17
Quadro 2. Ensino de empreendedorismo nas instituições de ensino analisadas.....	19
Quadro 3. Práticas experimentais no ensino do empreendedorismo.....	22
Quadro 4. Instrumento para coleta de narrativas.....	55
Quadro 5. Estruturação de um roteiro para coleta das narrativas.....	56
Quadro 6. Criando um diálogo com a ajuda de <i>storytelling</i>	58
Quadro 7. Categorias de análise para organização das narrativas.....	64
Quadro 8. Estrutura de análise da narrativa.....	64
Quadro 9. Caracterização dos participantes da pesquisa.....	68
Quadro 10. Ideias práticas sobre como melhorar o processo de aprendizagem.....	142

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NO ENSINO SUPERIOR: COMO AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PROMOVEM A APRENDIZAGEM EMPREENDEDORA?.....	15
2.1 ABORDAGENS CONSTRUTIVISTAS NA EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO: O PAPEL DO PROFESSOR E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	27
2.2 APOIO E FINANCIAMENTO DAS PRÁTICAS DE EMPREENDEDORISMO NAS IES: IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	31
3 APRENDIZAGEM EMPREENDEDORA À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	35
3.1 A RELAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL.....	37
3.2 REFLEXÕES ACERCA DO PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM.....	40
3.3 ATIVIDADE MEDIADA: O USO DE INSTRUMENTOS E SIGNOS NA ATIVIDADE EMPREENDEDORA.....	42
4 APRENDIZAGEM EMPREENDEDORA: TRIADIC MODEL OF ENTREPRENEURIAL LEARNING.....	44
5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	50
5.1 NARRATIVAS COMO ESTRATÉGIA DE PESQUISA DA APRENDIZAGEM EMPREENDEDORA.....	52
5.2 EMPREENDEDORES EM CENA: FOCUS GROUP, STORYTELLING E IMAGENS TEATRAIS COMO TÉCNICA DE PESQUISA.....	57
5.3 NARRATOLOGIA: ANÁLISE DAS NARRATIVAS.....	62
5.4 O CAMPO DE PESQUISA E O ACESSO AOS PARTICIPANTES.....	65
5.5 O PESQUISADOR E O CAMPO DA PESQUISA.....	66

6 EMPREENDEDORES EM CENA: OS PERSONAGENS DA PESQUISA.....	68
6.1 LEONARDO, APAIXONADO POR TECNOLOGIA.....	69
6.2 HENRIQUE, “UM CARA” QUE CONSTRUIU UMA EMPRESA DE TECNOLOGIA E MELHOROU A VIDA DAS PESSOAS.....	71
6.3 JULIA E O DESENGAVETAMENTO DE PROJETOS.....	73
6.4 RICARDO E O SONHO DE SER “GRANDE”.....	74
6.5 PEDRO E O ESPÍRITO COMPETITIVO.....	77
6.6 LEANDRO, DO EXEMPLO AO CONTRAEXEMPLO.....	80
6.7 FERNANDO E A DESCOBERTA DA UNIVERSIDADE.....	81
6.8 MÁRIO E A CONSTRUÇÃO DE UM PROPÓSITO.....	83
6.9 DANIEL E O SONHO DE SER RECONHECIDO.....	85
6.10 VITOR, QUANDO O <i>HOBBY</i> SE TRANSFORMA EM OPORTUNIDADE.....	87
7 APRENDER A EMPREENDER: A TRANSIÇÃO PARA A UNIVERSIDADE E O CONTATO COM O EMPREENDEDORISMO.....	89
7.1 APRENDER A EMPREENDER NA UNIVERSIDADE: PRIMEIROS PASSOS.....	98
7.2 A RELAÇÃO COM A UNIVERSIDADE E OS APRENDIZADOS DO EMPREENDEDORISMO.....	118
7.3 A UNIVERSIDADE E A CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA EMPREENDEDORA: “O EMPREENDEDOR DE SUCESSO”.....	124
8 IDEIAS PRÁTICAS DE COMO MELHORAR O PROCESSO DE APRENDIZAGEM EMPREENDEDORA NA UNIVERSIDADE.....	142
9 A EXPERIÊNCIA METODOLÓGICA DO PESQUISADOR E OS DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA.....	145
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
11 REFERÊNCIAS.....	158

1 INTRODUÇÃO

A criação ou o reconhecimento de uma oportunidade de negócio, assim como sua transformação em um empreendimento, depende de alguns fatores, como, por exemplo, os recursos e as habilidades comportamentais que o empreendedor dispõe. Contudo, agir sobre uma oportunidade é um processo humano complexo que envolve como as pessoas aprendem e se desenvolvem ao longo da vida. Na literatura sobre o empreendedorismo, estudos enfatizam habilidades comportamentais encontradas em um empreendedor e que devem ser buscadas por aqueles que desejam empreender; por outro lado, a literatura parece não ter abordado de igual modo os processos que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento do empreendedor.

Rae (2000) entende que a busca por teorias e modelos definitivos, baseada na identificação de características e traços fixos, prestou pouca atenção à exploração dos processos humanos de como as pessoas realmente aprendem, limitando-se em muitos deles à lógica formal de causa e efeito, na qual os empreendedores e as suas empresas são tomados como unidades de análise disponíveis para serem estudados objetivamente, como se estivessem em um laboratório. Em outra direção, esta dissertação sublinha a necessidade de explorar os processos humanos de como as pessoas aprendem, entendendo que a aprendizagem é parte da atividade humana (Elkjaer, 2004).

Nesta dissertação, a aprendizagem assume uma natureza voltada para o empreendedorismo e é concebida como um processo de tomada de sentido, no qual as pessoas desenvolvem a capacidade de agir de forma diferente, constroem significados a partir da sua experiência contextual e criam outras realidades (Rae, 2000). Enquanto processo de sentido, apreender a empreender não se trata apenas de saber fazer, mas inclui também a qualidade de entender o porquê algo é feito. A esse respeito, Rae (2005, p. 154) argumenta que “saber, fazer e entender o porquê” são eventos interdependentes. Isso significa que o empreendedor pode saber cognitivamente como elaborar um plano de negócio, entretanto, não significa que ele consiga colocá-lo em prática, portanto, não se pode dizer que houve aprendizado.

Como parte da atividade humana, acredita-se também que a aprendizagem transcende os espaços formais de aprendizado e se desenvolve nas relações que o sujeito estabelece com seu mundo social mediada pelo uso de instrumentos e signos. Baseado em Vygotsky (1978), entende-se, nesta dissertação, que o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado realizado em um determinado grupo cultural a partir da sua interação social; as características tipicamente humanas não estão presentes desde o seu nascimento, mas resultam da interação dialética com seu meio social e cultural. Embora Vygotsky tenha como ponto de

partida os estudos sobre o desenvolvimento da criança, sua atenção estava voltada para compreender os processos humanos complexos.

Para Cole e Scribner (1991), a ênfase de Vygotsky nos estudos sobre o desenvolvimento infantil estava na sua convicção de que esses estudos se constituíam como o meio teórico e metodológico elementar para compreender os processos humanos. Partindo desse pressuposto, a transposição dos trabalhos de Vygotsky para as discussões teóricas acerca da aprendizagem e do desenvolvimento empreendedor, propostas nesta dissertação, transcendem a ideia de aprendizagem e de desenvolvimento reduzidos a um estágio de vida do indivíduo, como na infância ou na adolescência. Em outra direção, acredita-se que o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado realizado em um determinado grupo cultural, o que ocorre ao longo de toda a sua vida, dentro e fora dos espaços formais de aprendizagem.

Um conceito, portanto, não é aprendido por meio de um treinamento mecânico, tampouco pode ser transferido pelo professor ao aluno (Rego, 2014). Para Vygotsky (2001, p. 84), “a experiência prática mostra que é impossível e estéril ensinar os conceitos de uma forma direta”. Isso não significa que a educação formal advinda das instituições de ensino não seja importante para a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante, pelo contrário, essas instituições propiciam um conhecimento sistemático sobre aspectos que ainda não fazem parte da vivência direta do aluno (Rego, 2014).

Essa constatação atrai a atenção para a atuação das instituições de ensino nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do estudante, que se coloca na condição de potencial empreendedor, e acena para a necessidade de reflexão acerca da efetividade das abordagens, métodos e recursos pedagógicos por elas adotadas para promover algum nível de educação voltada para o empreendedorismo. Para Vygotsky (1978), a escola desempenha um papel importante na aprendizagem do aluno, articulando conceitos construídos na experiência pessoal e concreta do indivíduo e dos conceitos elaborados em sala de aula por meio de um ensino sistemático.

Quando o foco é direcionado para a aprendizagem empreendedora no contexto dessas instituições, tem-se uma série de métodos e recursos pedagógicos que buscam promover a aprendizagem empreendedora, como programas e centros de empreendedorismo, disciplinas de empreendedorismo, palestras, visitas técnicas, empresas juniores e incubadoras de empresas, reforçando que o empreendedorismo pode ser ensinado. Essas atividades pedagógicas, quando propostas e implementadas, são acompanhadas por objetivos de aprendizagem e, em algumas delas, espera-se como resultado a criação de empresas reais.

Notadamente, se os resultados dessas atividades podem ser traduzidos em mais empresas, gerando mais empregos e proporcionando a arrecadação de mais impostos, o governo é propenso a financiar projetos dessa natureza. Se por um lado, o resultado é um fator atrativo de financiamento, por outro, quando o foco se desloca da aprendizagem para a mensuração de resultados traduzidos muitas vezes em termos econômicos, os processos humanos de aprendizagem e desenvolvimento parecem não ter a mesma importância.

Esse movimento dualista que sugere uma oposição entre processos e resultados no contexto de práticas pedagógicas adotadas por instituições de ensino também suscita questões que conduzem ao problema desta pesquisa. Assim, problematiza-se nesta dissertação: Como ocorre o processo de aprendizagem e o desenvolvimento empreendedor em uma instituição de ensino superior?

Com base no problema identificado, o objetivo geral desta pesquisa consiste em compreender o processo de aprendizagem empreendedora e o desenvolvimento empreendedor de estudantes vinculados a uma instituição de ensino superior, com a finalidade de orientar a elaboração de práticas pedagógicas para formação de empreendedores.

Diante disso, os seguintes objetivos específicos foram definidos: (i) analisar as práticas pedagógicas que a instituição adota para promover a aprendizagem e o desenvolvimento de estudantes empreendedores; (ii) descrever como estudantes aprendem a empreender em uma instituição de ensino e como as experiências anteriores desses indivíduos se relacionam com o processo da aprendizagem empreendedora; e (iii) analisar a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento empreendedor de estudantes vinculados a uma instituição de ensino superior.

Diante desses objetivos e do recorte teórico proposto, adotou-se nesta dissertação uma abordagem construtivista da aprendizagem empreendedora baseada na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1978) e no modelo da aprendizagem empreendedora proposto por Rae (2005) a partir da teoria social da aprendizagem de Wenger (1998). Para alcançar os objetivos, a pesquisa narrativa (Alves & Blikstein, 2006; Gabriel, 2015) e a técnica *focus group* (Freitas & Oliveira, 2006) com o uso de *storytelling* (Gabriel, 2013) e imagens teatrais (Pässilä, Oikarinen & Kallio, 2013) foram adotadas como aporte metodológico da investigação.

A escolha da pesquisa narrativa sugere que as organizações não são espaços de explicações puramente racionais, mas de experiências compartilhadas e processos criativos (Rae, 2005). Para esse autor, a pesquisa narrativa é usada para explorar o processo de aprendizagem na vida do empreendedor, acessando as suas ações e interações no seu ambiente de trabalho, suas aventuras pessoais e empresariais. É relevante considerar que embora esta dissertação utilize a terminologia “empreendedor” para se referir aos estudos sobre a

aprendizagem empreendedora e aos participantes da pesquisa, o uso do termo compreende empreendedoras e empreendedores.

Para o desenvolvimento do estudo e para a coleta do material, quatro etapas foram realizadas: (i) levantamento sistemático em periódicos nacionais e internacionais acerca do tema proposto; (ii) coleta de narrativas da vida empreendedora; (iii) construção de uma narrativa coletiva com ênfase na reflexão sobre o processo de aprendizagem empreendedora e o desenvolvimento empreendedor na instituição; e (iv) análise das narrativas. A técnica *focus group* associada ao uso de *storytelling* foi empregada na terceira etapa da coleta. O conjunto de narrativas compôs o corpus de análise da pesquisa, interpretado por meio da narratologia (Alves & Blikstein, 2006; Gabriel, 2015).

A pesquisa ocorreu com estudantes de uma instituição de ensino superior, escolhidos com base em uma dupla condição: estar regularmente matriculado na instituição e ter optado por empreender em determinado momento do seu percurso acadêmico. Para identificar esse perfil, optou-se por realizar a pesquisa em uma instituição que tivesse entre suas práticas pedagógicas um programa de incentivo ao empreendedorismo. Assim, a instituição de ensino selecionada oferece aos seus estudantes apoio na criação de empresas por meio de uma incubadora de base tecnológica, certificada e reconhecidas pela Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores (Anprotec). A instituição tem cursos superiores de tecnologia, bacharelados (entre eles engenharias) e licenciaturas por meio de *campi* descentralizados no Estado do Paraná. O estudo foi realizado em uma de suas unidades localizada na região Norte do Paraná.

É importante considerar que o campo da pesquisa é também o espaço de trabalho do pesquisador desta dissertação como coordenador do programa de empreendedorismo e, por meio dessa relação, foi possível acessar os participantes da pesquisa. A existência desse programa de empreendedorismo permitiu identificar estudantes envolvidos com o processo de criação de empresas reais por meio da incubadora de empresas da universidade. Todavia, isso não significa que a aprendizagem empreendedora ocorra somente nesse espaço, mas, a escolha dos participantes por essa via contribuiu para a identificação e o acesso aos empreendedores da pesquisa. A quantidade de participantes foi definida a partir do número de empresas e projetos apoiados pela universidade. Embora 15 empreendimentos tenham sido identificados no programa, nem todos os empreendedores atenderam aos critérios estabelecidos na pesquisa, já que alguns não estudaram na instituição e outros já haviam concluído a graduação.

É importante destacar que embora os estudos sobre a aprendizagem empreendedora tenham se desenvolvido na literatura internacional, sobretudo nos Estados Unidos da América,

na Suécia e no Reino Unido, o histórico de produções no Brasil ainda é pequeno. Primeiro, porque as pesquisas nacionais se caracterizam, basicamente, pelo emprego de bases teóricas internacionais das fases iniciais da aprendizagem, não apresentando novidades teóricas; e, segundo, porque há somente uma reprodução daquilo que está sendo desenvolvido internacionalmente (Vogt & Bulgacov, 2018).

Sendo assim, esta pesquisa tem sua relevância, no plano teórico e metodológico, na medida em que possibilita ampliar o debate sobre o tema no Brasil, tomando como base um modelo da aprendizagem social e, principalmente, por inserir nesse contexto as contribuições teóricas do psicólogo russo Lev Semenovich Vygotsky, o modelo teórico da aprendizagem empreendedora proposto por Rae (2005), além da pesquisa narrativa associada à técnica *focus group*, *storytelling* e imagens teatrais, para compreender o processo de aprendizagem e o desenvolvimento empreendedor. No campo empírico, esta dissertação tem sua relevância por proporcionar aos participantes da pesquisa reflexões sobre o desenvolvimento e a aprendizagem empreendedora, reconhecendo a partir das suas vozes como a aprendizagem realmente acontece.

Nas instituições de ensino, o tema ganha uma relevância ainda maior, sobretudo em um momento em que os resultados parecem sobrepor os processos de aprendizagem. A esse respeito, o trabalho pode oferecer elementos para que as práticas pedagógicas sejam repensadas, assim como a atuação docente na formação do aluno. Se por um lado a universidade precisa estar alinhada às demandas tecnológicas, econômicas e sociais do país, por outro, ela não pode perder de vista o seu papel na formação crítica e reflexiva do aluno.

Na sequência desta introdução, o capítulo dois apresenta uma revisão teórica a respeito das abordagens, práticas e técnicas pedagógicas utilizadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) para o ensino do empreendedorismo, demonstrando a partir de estudos realizados na China alguns desafios relacionados à implementação de um ensino para o empreendedorismo baseado em uma abordagem construtivista, sobretudo quanto aos desafios ligados à posição do professor em sala de aula e aos processos de avaliação da aprendizagem. Ainda no capítulo dois, apresenta-se uma discussão acerca do financiamento das atividades que envolvem o ensino do empreendedorismo e sua repercussão no processo de aprendizagem.

O capítulo três tem o propósito de discutir a aprendizagem empreendedora à luz da Psicologia Histórico-Cultural, explorando suas contribuições para a compreensão do tema. No quarto capítulo, a discussão continua a partir da contribuição do *Triadic Model of Entrepreneurial Learning* (Rae, 2005). O capítulo cinco, por sua vez, se concentra em

apresentar o percurso metodológico da pesquisa, inclusive a relação do pesquisador com o campo da pesquisa.

No capítulo seis, os empreendedores entram em cena. Os personagens da pesquisa são caracterizados por meio das histórias contadas ao longo dos encontros. Na sequência, o capítulo sete ocupa-se de aprofundar as discussões sobre como os empreendedores aprendem a empreender na universidade com base nas narrativas deles. O capítulo oito apresenta ideias práticas sobre como melhorar o processo de aprendizagem empreendedora na universidade, propostas pelos participantes da pesquisa no último encontro coletivo. O nono capítulo discorre sobre a experiência metodológica do pesquisador e os desdobramentos da pesquisa. Por fim, têm-se as considerações finais e as referências.

2 EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NO ENSINO SUPERIOR: COMO AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PROMOVEM A APRENDIZAGEM EMPREENDEDORA?

No campo do empreendedorismo, a educação empreendedora é concebida como um aspecto relevante para a criação e o desenvolvimento de novas empresas e, por conseguinte, para o desenvolvimento econômico e social sustentável de um país. No âmbito internacional, estudos têm se interessado cada vez mais pelo tema em pelo menos duas perspectivas: uma orientada para a prática empreendedora no contexto das instituições de ensino, impulsionada pelo desenvolvimento de programas de educação orientados para o empreendedorismo, e outra perspectiva relacionada à necessidade de avanços teóricos e metodológicos no campo da pesquisa acadêmica.

Fayolle, Gailly e Lassas-Clerc (2006) entendem os programas de educação para o empreendedorismo em um sentido amplo, definindo-os como qualquer programa pedagógico ou processo de educação para atitudes e habilidades empresariais que envolve o desenvolvimento de certas qualidades pessoais. A educação para o empreendedorismo, portanto, não se limita à ideia de uma disciplina formal, alcançando assim outras formas de aprendizagem que possam proporcionar atitudes e habilidades empresariais.

A partir de uma revisão sistemática da literatura sobre o empreendedorismo nas IES observou-se que a educação empreendedora tem sido promovida por meio de diferentes abordagens, métodos e recursos pedagógicos. Pittaway e Edwards (2012) compreendem que o empreendedorismo nos programas acadêmicos tem sido abordado sob três perspectivas.

A primeira abordagem busca fornecer conhecimento “sobre” o que é o empreendedorismo, ou seja, trata-se de uma perspectiva do tipo "sobre" e se concentra mais em conhecimento do que em habilidades ou experiência (Pittaway & Edwards, 2012). Blesia, Iek, Ratang e Hutajulu (2019) apontam que esse tipo de abordagem fomenta as competências cognitivas dos alunos.

A segunda perspectiva concentra-se no conteúdo e nas habilidades empresariais a partir da combinação entre a teoria e a prática, sendo conhecida como uma abordagem do tipo “para” o empreendedorismo (Pittaway & Edwards, 2012). Essa forma está centrada no aluno e é baseada nos processos de aprendizado com o objetivo de apoiar o desenvolvimento de competências cognitivas e funcionais (Pittaway & Edwards, 2012). As abordagens desse tipo assumem várias formas, incluindo a aprendizagem experimental.

Por fim, a terceira perspectiva refere-se ao aprendizado “através” do empreendedorismo, assumindo assim uma orientação mais pedagógica que explora o valor da aprendizagem experiencial em que a prática educacional é incorporada em outros cursos, fornecendo aos estudantes a conscientização e a experiência de empreendedorismo como algo relevante para o seu campo de interesse (Pittaway & Edwards, 2012). Embora esses cursos não estejam ligados à área de negócios, eles entendem a importância do aprendizado por meio do empreendedorismo como forma de criar oportunidades para os estudantes na sua área de atuação.

Zaring, Gifford e McKelvey (2019) também distinguem de maneira empírica os tipos “sobre” e “para” a partir de Caird (1990), Co e Mitchell (2006), Cumming e Fischer (2010) e Mwasalwiba (2010). Para os autores, um programa baseado na teoria sobre o empreendedorismo refere-se a uma educação projetada para fornecer aprendizado acadêmico sobre conhecimentos cientificamente estabelecidos acerca do tema, usando teorias, modelos e fatos. Por outro lado, um programa orientado para o empreendedorismo é projetado para explorar conhecimentos tácitos e mais práticos do empreendedorismo, utilizando trabalhos práticos com o apoio de especialistas (Zaring, Gifford & McKelvey, 2019).

Aprender “sobre”, “para” ou “através” do empreendedorismo ou aprender combinando essas maneiras de abordar o empreendedorismo nos programas acadêmicos, parece ter uma relação com os recursos e os métodos pedagógicos que as instituições de ensino adotam para promover a aprendizagem empreendedora. Pittaway e Edwards (2012) entendem que uma abordagem do tipo sobre, por exemplo, apresenta formas pedagógicas tradicionais da prática educacional e essas abordagens são geralmente didáticas, enquanto uma abordagem do tipo

para baseia-se na combinação da teoria com a prática utilizando simulações e atividades experimentais.

Além das abordagens adotadas no ensino do empreendedorismo, outro ponto importante na literatura diz respeito aos métodos e recursos adotados pelas instituições de ensino para promover a educação empreendedora. Para Zaring et. al. (2019), os métodos utilizados para o ensino de empreendedorismo podem ser distintos nas universidades, considerando os objetivos de um programa, curso ou as medidas de apoio existentes.

Rocha e Freitas (2014) entendem que uma vez que a formação empreendedora envolve uma série de conteúdos de aprendizagem, faz-se necessário organizar as diversas metodologias com as respectivas aplicações pedagógicas. Com base em pesquisadas realizadas na literatura nacional e internacional, Rocha e Freitas (2014) apresentam as principais práticas educacionais sugeridas para o ensino do empreendedorismo – o Quadro 1 descreve essas atividades.

Quadro 1. Principais Métodos, Técnicas e Recursos Pedagógicos no Ensino de Empreendedorismo

Métodos, Técnicas e Recurso	Aplicações
Aulas expositivas	Transferir conhecimentos sobre o empreendedorismo, as características pessoais do empreendedor, os processos de inovação, as fontes de recursos, os financiamentos e os aspectos legais de pequenas empresas
Visitas e contatos com empresas	Estimular <i>network</i> e incitar o estudante a sair dos limites da IES para entender o funcionamento de mercado na vida real. Desenvolver visão de mercado
Plano de negócios	Desenvolver as habilidades de planejamento, estratégia, <i>marketing</i> , contabilidade, recursos humanos, comercialização. Desenvolver a habilidade de avaliação do novo negócio, analisando o impacto da inovação no novo produto ou serviço. Construir habilidade de avaliar e dimensionar riscos do negócio pretendido
Estudos de casos	Construção da habilidade de pensamento crítico e de avaliação de cenários e negócios. Desenvolver a habilidade de interpretação e definição de contextos associados ao empreendedorismo
Trabalhos teóricos em grupo	Construção da habilidade de atuar em equipe. Desenvolver a habilidade de planejar, dividir e executar tarefas em grupo, de passar e receber críticas construtivas. Ampliar a integração entre o saber e o fazer
Trabalhos práticos em grupo	Desenvolver a habilidade de testar novas ideias. Desenvolver a capacidade de avaliar mudanças e prospectá-las como fonte de oportunidades
Grupos de discussão	Construção da habilidade de concepção de ideias, prospecção de oportunidades, reconhecendo-as como oportunidades empreendedoras. Estimular o raciocínio intuitivo para criação de novas combinações de serviços ou produtos, transformando-as em inovações

Seminários e palestras com empreendedores	Transferir conhecimentos das experiências vividas por empreendedores desde a percepção e criação do produto, abertura do negócio, sucessos e fracassos ocorridos na trajetória empreendedora
Criação de empresa	Transpor as informações do plano de negócios e estruturar os contextos necessários para a formalização. Compreender várias etapas da evolução da empresa. Desenvolver a habilidade de organização e planejamento operacional
Aplicação de provas dissertativas	Testar os conhecimentos teóricos e a habilidade de comunicação escrita dos estudantes
Atendimento individualizado	Desenvolver a habilidade de comunicação, interpretação, iniciativa e resolubilidade. Aproximar o estudante do cotidiano real vivido nos pequenos negócios
Trabalhos teóricos individuais	Construção da habilidade de geração de conhecimento individualizado, estimulando a autoaprendizagem. Induzir o processo de autoaprendizagem
Trabalhos práticos individuais	Construção da habilidade da aplicação dos conhecimentos teóricos individuais, estimulando a autoaprendizagem. Estimular a capacidade laboral e de autorrealização
Criação de produto	Desenvolver habilidade de criatividade, persistência, inovação e senso de avaliação
Filmes e vídeos	Desenvolver a habilidade do pensamento crítico e analítico, associando o contexto assistido com o conhecimento teórico. Estimular a discussão em grupo e o debate de ideias
Jogos de empresas e simulações	Desenvolver a habilidade de criar estratégias de negócios, solucionar problemas, trabalhar e tomar decisões sob pressão. Aprender pelos próprios erros. Desenvolver tolerância ao risco, pensamento analítico, comunicação intra e intergrupar
Sugestão de leituras	Prover ao estudante teoria e conceitos sobre o empreendedorismo. Aumentar a conscientização do ato empreendedor
Incubadoras	Proporcionar ao estudante espaço de motivação e de criação da nova empresa, desenvolvendo múltiplas competências, tais como habilidades de liderança, organizacionais, tomada de decisão e compreender as etapas do ciclo de vida das empresas. Estimular o fortalecimento da <i>network</i> com financiadores, fornecedores e clientes
Competição de planos de negócios	Desenvolver habilidades de comunicação, persuasão e estratégia. Desenvolver capacidade de observação, percepção e aplicação de melhorias no padrão de qualidade dos planos apresentados. Estimular a abertura de empresas mediante os planos vencedores

Fonte: Rocha e Freitas (2014, pp. 469-470)

Embora possa ser observado uma série de métodos, técnicas e recursos pedagógicos, Henrique e Cunha (2008) constataram que há uma inclinação para as práticas pedagógicas que incitem a ação do aluno, como plano de negócios, simulação de negócios, jogos, desenvolvimento de empresas ou produtos virtuais ou reais, visitas a empresas e estudos de caso. As diferentes abordagens, assim como os métodos e recursos utilizados no ensino de empreendedorismo, reforçam o argumento de que o empreendedorismo pode ser aprendido e,

portanto, que o empreendedor pode não ser um sujeito nato. A partir de uma pesquisa bibliométrica utilizando o indexador *webofscience*, constatou-se uma série de práticas e abordagens adotadas pelas instituições de ensino em diferentes países e, ainda, uma série de estudos experimentais que apontam o potencial de alguns recursos e métodos para o empreendedorismo, como, por exemplo, a gamificação e o uso de *blended learning*. A descrição metodológica dessa etapa é detalhada no percurso metodológico da pesquisa.

O Quadro 2 sintetiza os resultados do estudo bibliométrico, descrevendo de maneira geral as abordagens e os métodos utilizados pelas instituições de ensino analisadas. É importante ressaltar que nesta dissertação os resultados das pesquisas foram agrupados, portanto, não diferenciam quais habilidades, métodos, recursos ou abordagens são adotados de modo específico por cada instituição.

Quadro 2. Ensino de empreendedorismo nas instituições de ensino analisadas

Instituição de ensino	Habilidades-Objetivos	Métodos e técnicas	Abordagens
Faculdades de economia e de administração dos Estados Membros da União Europeia*	Orientação de desempenho, assumir riscos, comunicação, solução de problemas, colaboração, trabalho em equipe, aprender a aprender e gerenciamento de tempo	Atividades em equipe, discussões, atividades de avaliação de problemas, estudos de caso e palestras	Sobre → Para Teoria e prática
Instituições de ensino superior da Suécia**	-	Exposição rápida baseada em módulo e curso. Exposição teórica e prática por meio de programa de empreendedorismo. Aconselhamento e suporte monetário. Exposição em sala de aula. Imersão como empreendedor. Incubadoras ou empresas de investimento	Sobre → Para Apenas aprendizado acadêmico. Aprendizagem acadêmica e trabalho prático
Universidade de Massachusetts (US), nos Estados Unidos da América	Criatividade. Pensamento crítico. Colaboração. Comunicação e habilidades sociais. Habilidades de pesquisa. Solução de problemas. Consciência transcultural	Trabalho em equipe. Aprendizagem baseada em projetos. Estudos de caso. Discussões. Sessões de <i>brainstorming</i> . Visitas de campo a empresas, incubadoras de empresas, organizações sociais, locais culturais	Aprendizagem Experiencial. Multidisciplinar. Multicultural. Interativo. Centrado no aluno

Universidade de York (UK), nos Estados Unidos da América	Criatividade. Pensamento crítico. Colaboração. Comunicação e habilidades interpessoais. Resolução de problemas. Trabalho em equipe. Inovação	Trabalho em equipe. Aprendizagem baseada em projetos. Estudos de caso. Aprendizagem baseada em problemas. Aprendizado híbrido. Prática de reflexão	Aprendizagem experiencial. Interdisciplinar. Ativo
Babson College (US), nos Estados Unidos da América	Criatividade. Pensamento crítico. Identificação de oportunidade. Avaliação de oportunidades. Capacidade de trabalhar sob pressão. Trabalho em equipe	Trabalho em equipe. Aprendizagem baseada em projetos. Prototipagem. Discussões. Sessões de <i>brainstorming</i> . Prática de reflexão. Avaliação pelos pares	Aprendizagem experiencial. Mão na massa, orientação para a ação
Instituto de Ensino Superior Ruhengeri (INES), em Ruanda	Assumir riscos. Autonomia. Inovação. Proatividade. Competitividade	Criação de um plano de negócios. Discussões em classe e estudos de caso. Palestras, geração de ideias e modelos de negócios. Leitura, discussão e tarefa individual. Tarefa em equipe. Pesquisa em campo. Participação e reflexão. RPG (<i>role playing</i>). Simulação. Apresentação	Abordagem crítica e experimental

* Universidade de Viena, Trinity College Dublin, Katholieke Universiteit Leuven, Universidade de Bolonha, Universidade de St. Kliment Ohridski, Universidade da Letónia, Universidade de Zagreb, Universidade de Vilnius, Charles University, Universidade de Amsterdã, Universidade de Aarhus, Universidade de Coimbra, Universidade de Tartu, Universidade de Liubliana, École normale supérieure, Paris, Universitat Autònoma de Barcelona, Technische Universität München, Universidade de Cambridge, Universidade de Creta, Universidade Alexandru Ioan Cuza, Universidade de Szeged.

** Faculdade de Design de Beckmans, Mid Sweden University, Instituto de Tecnologia de Blekinge, Royal College of Music em Estocolmo, Universidade de Tecnologia de Chalmers, Instituto Real de Arte, Universidade de Dalarna, Escola de Dança e Circo um, Escola de Silvicultura, Gammelkroppa Universidade de Södertörn, Universidade de Gotland, Academia de Artes Dramáticas de Estocolmo, Universidade de Halmstad, Escola de Economia de Estocolmo, Universidade de Jönköping, Universidade de Estocolmo Karolinska Institutet, Universidade Sueca de Ciências Agrícolas Karlstad University, Universidade de Umeå Universidade Konstfack de Artes, Artesanato e Design, Faculdade Universitária de Ópera, Universidade de Kristianstad, Universidade de Borås, Instituto Real de Tecnologia KTH, Universidade de Gotemburgo, Universidade de Linköping, Universidade de Gävle, Universidade de Linnaeus, Universidade de Skövde, Universidade de Tecnologia de Luleå, University West Universidade de Lund, Universidade de Uppsala Universidade de Mälardalen, Universidade de Örebro Malmö University College

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Na Suécia, Zaring et. al. (2019) descobriram que as IES do país escolheram uma variedade de orientações para seu envolvimento com a educação empreendedora. Os autores identificaram ainda dimensões importantes na progressão e no nível educacional para o equilíbrio entre a teoria e a prática e o papel de diferentes estruturas de apoio. Na Suécia, algumas universidades oferecem suporte de aconselhamento para promover o empreendedorismo entre os estudantes e incentivar a criação do próprio negócio durante os estudos. O apoio prestado por meio de alguma forma de aconselhamento especializado, como assistência na construção e manutenção de redes de relacionamento e atração financeira, é o mais comum. Os autores verificaram que uma instituição oferecia, além do aconselhamento, o suporte monetário na forma de capital somente para apoiar a criação de uma empresa durante a graduação. Além do apoio dado explicitamente aos programas educacionais, eles observaram que as IES suecas também disponibilizavam aos futuros empreendedores acadêmicos uma forma mais geral de apoio microeconômico por meio dos chamados escritórios de inovação.

Em um estudo realizado em faculdades de administração e de negócios dos estados membros da União Europeia, Ramona (2019) constatou que os programas educacionais desses países combinavam a abordagem sobre empreendedorismo com a perspectiva para o empreendedorismo, se concentrando no desenvolvimento de competências cognitivas, funcionais e comportamentais por meio de palestras combinadas com técnicas de aprendizado ativo. A autora explica que embora a maioria dos cursos (98,88%) tivesse suas raízes em uma perspectiva teórica e tradicional, muito progresso havia sido feito, pois mais de 50% dos cursos utilizavam métodos ativos de aprendizagem. Ramona (2019) concluiu que essas instituições conseguiam desenvolver a maioria das habilidades empreendedoras e que os alunos que nelas estudavam eram orientados para tarefas e pessoas, valorizavam o desempenho e eram capazes de resolver problemas e assumir riscos calculados.

As IES dos EUA e do Reino Unido adotam métodos e técnicas que envolvem processos de interação e reflexão. Pluzhnik, Ilnitskaya e Lucci (2018) concluíram que o modelo acadêmico mais utilizado de educação para o empreendedorismo nas IES desses países foi o modelo de aprendizagem experiencial. Para os autores, a escolha adequada de métodos e técnicas de ensino permite que os alunos adquiram conhecimento e desenvolvam habilidades por meio de experiências ativas em situações do mundo real, proporcionando que os alunos revelem seu potencial intelectual e criativo.

Em Ruanda, na África, Nshimiyimana, Nabi e Dornberger (2018) descreveram como o empreendedorismo tem sido promovido no Instituto de Ensino Superior Ruhengeri. A instituição criou um módulo de empreendedorismo com abrangência em todos os

departamentos da Faculdade de Economia, Ciências Sociais e Gestão. Os autores explicam que o foco do módulo sempre esteve na criação de um plano de negócios, como método dominante no empreendedorismo, seguido de discussões em classe e estudos de caso. Para os autores, o ensino deve vincular habilidades disciplinares com expectativas do mercado, partindo das abordagens clássicas (pesquisa e publicação) às modernas abordagens transformadoras que envolvem experimentar, refletir, pensar e agir.

Alguns artigos analisados não propunham uma compreensão geral do ensino de empreendedorismo, mas concentravam-se em estudar práticas educacionais adotadas em algumas instituições de ensino, avaliando as habilidades desenvolvidas pelos alunos que participavam dessas atividades. Esses artigos, em geral, tratavam do uso de alguma abordagem, metodologia ou recurso pedagógico para o ensino de empreendedorismo, apontando suas potencialidades e/ou limitações. Embora não seja possível generalizar os resultados dessas pesquisas, as conclusões permitem ampliar o olhar sobre como as instituições de ensino tem promovido o empreendedorismo e explorar outras possibilidades de aprendizagem empreendedora.

O Quadro 3 apresenta as práticas experimentais no ensino do empreendedorismo.

Quadro 3. Práticas experimentais no ensino do empreendedorismo

Instituição de ensino	Habilidades-Objetivos	Métodos e técnicas	Abordagens
Universidade de Patras, na Grécia	Conhecimento empresarial. Autoeficácia. Autoconfiança. Intenção empreendedora	Realidade virtual 3D, gamificação, aprendizagem baseada em games e realidade virtual. Simulação de situações do mundo real	Teórica e prática
Rede Pan-europeia de universidades	Desenvolvimento da inovação. Habilidades sociais. Habilidades de empreendedorismo	<i>Blended learning</i> discussões não presenciais e <i>on-line</i> , sala de aula invertida, páginas da <i>web</i> , vídeo-palestras, casos escritos, questionários e outras formas de tarefas <i>on-line/ offline</i>	-
Universidade chilena	Colaboração. Geração de ideias. Autoconfiança e desenvolvimento pessoal. Assumir riscos	Aprendizado experimental por meio de projetos. Trabalho em equipes multidisciplinares. Oficinas com empreendedores da região	-

Universidade Terciária em Gauteng, na África do Sul	Desenvoltura. Flexibilidade. Engajamento. Colaboração. Desenvolvimento de habilidades empreendedoras	Portfólios eletrônicos, <i>tablets</i> e outros <i>gadgets</i> de tecnologia da inovação, como <i>laptops</i> . Imagens audiovisuais	-
Universidade de Castilla – La Mancha, na Espanha	Habilidades em gerenciamento de projetos. Resolução de conflitos. Planejamento e gerenciamento de infraestruturas de tecnologia da informação e da comunicação. Capacidade de trabalhar em equipe e habilidades gerenciais	Aprendizado experimental. Criação de uma empresa baseada em tecnologia (TBE) através do desenvolvimento de projeto comum (PC). Plano de negócios. Identificação, desenvolvimento e apresentação oral de um modelo de negócios	-
Universidade do Reino Unido – Diploma Nacional Superior (HND)	Trabalho em equipe, Autoestima. Inovação. Proatividade. Assumir riscos. Reflexão guiada – o que eu aprendi? Autoconfiança	Criação de lojas <i>pop-up</i> . Plano de negócios. Criar, planejar e executar um evento. Trabalho em grupo. Palestras. Vídeo, apresentação formato <i>pitch</i>	Aplicação para experiencial. Atividade de aprendizagem
Universidade de Sevilha e Universidade de Valência, na Espanha	Autoconfiança. Pensamento crítico. Capacidade de diálogo	Gamificação. Criação de APP. Concurso de ideias. Plano de negócios. Página <i>web</i> . Oficinas teóricas e práticas. Premiação de ideias	Aprendizagem prática. Aprendizagem ativa
Reino Unido (cursos de farmácia)	Proatividade. Autodisciplina e determinação (depende da atividade docente)	Estudos de caso. Trabalho em grupo. Portfólios. Relatórios. Ensaios. Apresentações orais. Pôsteres. Conferências. Solução de problemas. Exames Clínicos Estruturados	Aprendizagem experiencial - através

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Wang, Yueh e Wen (2019) investigaram na Universidade Nacional de Taiwan (NTU) as diferenças nas competências e intenções empreendedoras dos alunos de escolas de administração que cursaram o Programa de Criatividade e Empreendedorismo (CEP) e aqueles que não cursaram. Mesmo que o objetivo do trabalho não tenha sido explorar a abordagem, os métodos e os recursos pedagógicos nos processos de ensino e aprendizagem, é possível inferir,

a partir do trabalho, que embora a educação em administração da NTU tenha se iniciado em 1948, foi somente a partir de 2008 que a universidade passou a abordar a educação empreendedora por meio do CEP. Esse programa foi desenvolvido para atuar como uma plataforma empresarial para recrutar estudantes interessados em se tornar empreendedores ou que gostariam de entender o empreendedorismo, oferecendo a eles cursos de orientação interdisciplinar em salas de aula combinando aprendizagem prática e participação ativa.

Wang et. al. (2019) destacam que uma atividade de aprendizado relevante no programa é a oportunidade de interação entre estudantes e empreendedores experientes do mundo real dos negócios. O curso foi projetado para oferecer oportunidades para os alunos participarem ativamente da aprendizagem e acumularem experiências de exercícios práticos. A proposta dos cursos do CEP é equipar os alunos matriculados com capacidades de trabalho em equipe e habilidades para resolver problemas. Para os autores, a maioria dos cursos pode ser caracterizado como atividades de aprendizado orientadas à solução de problemas por meio do trabalho em equipe.

Durante o programa, é solicitado aos alunos a elaboração de planos de negócios e, ao longo da jornada dos cursos, espera-se que esses alunos transfiram suas habilidades aprendidas, fragmentadas pelas disciplinas de seus departamentos, para a experiência, exercitando a solução de problemas em seus planos de negócios (Wang, Yueh & Wen, 2019). Com base nos resultados da pesquisa, os autores concluíram que o programa apresentou impactos positivos em todas as competências e intenções empresariais, que a eficácia nos domínios de atitude era mais evidente do que nos domínios de conhecimentos ou habilidades e que as disciplinas acadêmicas tiveram um efeito nas competências e intenção empreendedora dos alunos.

Pisoni (2019) estudou a implementação do aprendizado híbrido (*blended learning*) por universidades integrantes da Rede Pan-europeia para o desenvolvimento de habilidades de inovação e empreendedorismo. O *blended learning* é a “integração de experiências de aprendizado presenciais em sala de aula com experiências de aprendizado *on-line*” (Garrison, 2004, p. 96).

Pisoni (2019) explica que a implementação da metodologia nas universidades considerou os diferentes contextos em que cada uma estava inserida, logo, os conteúdos *on-line* foram criados baseados nos cenários da vida real com uso de exemplos locais. A autora concluiu que professores e alunos reconheceram o uso de *blended learning* para promover o desenvolvimento de competências importantes. O estudo também demonstrou que a principal dificuldade de implementar a aprendizagem combinada foi encontrar o equilíbrio certo de

materiais de aprendizagem para oferecer aos alunos sem sobrecarregá-los, bem como trazer o professor *on-line* para a sala de aula.

Bosman e Fernhaber (2018), por sua vez, buscaram fornecer uma solução em potencial para integrar o aprendizado autêntico ao projeto de engenharia na sala de aula com base em discussões *on-line*, cultivando a mentalidade empreendedora. A experiência descrita pelas autoras sugere um aprendizado “através” do empreendedorismo, que explora o valor da aprendizagem incorporada em outros cursos, fornecendo aos estudantes a conscientização e a experiência de empreendedorismo como algo relevante para o seu campo de interesse, tendo em vista que esses cursos não estão ligados à área de negócios. O estudo que também combinou experiências de aprendizado presenciais em sala de aula com experiências de aprendizado *on-line* foi realizado em universidade de médio porte no Centro-Oeste dos Estados Unidos. *Prompts* de discussão *on-line* foram desenvolvidos para um curso de Introdução à Engenharia baseados no contexto implícito de identificação de uma oportunidade, habilidades profissionais, mentalidade empreendedora e alinhamento com o design do curso (Bosman & Fernhaber, 2018). As autoras concluíram que os alunos também avaliaram o aprendizado híbrido e as discussões *on-line* como método de aprendizagem viável.

Em uma universidade chilena, Hebles, Llanos-Contreras e Yániz-Álvarez-de-Eulate (2019) buscaram determinar quais atitudes e habilidades empreendedoras os alunos das faculdades de engenharia, saúde, ciências sociais, ciências e economia adquirem ao participar de um programa de educação para o empreendedorismo e inovação oferecido pela universidade. De acordo com os autores, o programa segue uma metodologia de aprendizado experimental por meio de projetos nos quais os alunos trabalham em equipes multidisciplinares. Em todos os cursos do programa, os alunos participam de palestras e *workshops* com empresários da região. O treinamento inclui assuntos na linha de empreendedorismo que enfatiza o apoio ao desenvolvimento de iniciativas de estudantes e empresários da comunidade e, ainda, assuntos na linha de inovação que promovem iniciativas inovadoras com valor social.

Bell e Bell (2018) detalharam uma abordagem para o ensino do empreendedorismo baseando-se na experiência de uma universidade do Reino Unido que redesenhou um curso de empreendedorismo para que os alunos projetassem e implementassem planos de negócios para uma loja *pop-up* e um evento na comunidade local. O estudo foi realizado com alunos ingressantes no Diploma Nacional Superior (HND) do Reino Unido, um programa de graduação profissional que oferece uma rota alternativa de entrada para estudantes que buscam graduação e que não foram aceitos sob o sistema tradicional de admissão (Bell & Bell, 2018).

Os alunos podem completar o programa HND da universidade e, em seguida, aplicar alguns dos créditos ganhos para continuar estudando na universidade em nível de graduação.

Yatu, Bell e Loon (2018) buscaram examinar as contribuições da pesquisa no campo da educação para o empreendedorismo na Nigéria. Os autores apontaram que a aprendizagem e o ensino de empreendedorismo nas instituições de ensino superior do país parecem estar mais focados na conscientização sobre o empreendedorismo do que em uma abordagem experiencial. Os autores concluíram que o desenvolvimento e o suporte aos empreendimentos devem ser uma prioridade do governo, dentro ou fora do ambiente educacional, e que o envolvimento do setor privado é fundamental na educação para o empreendedorismo a fim de promover serviços de orientação, aconselhamento ou apoio a estudantes de empreendedorismo, ainda no ensino superior.

Outra prática adotada para o ensino de empreendedorismo no ensino superior refere-se ao uso de jogos e competições entre os estudantes. Watson, McGowan e Cunningham (2018) exploraram a participação de alunos do Reino Unido em Competições de Plano de Negócios (BPC) e os resultados de aprendizado empresarial proporcionados por meio dessas atividades. Para os autores, a competição proporcionou aos participantes o desenvolvimento de competências quanto ao lançamento e à apresentação do empreendimento, produção do plano de negócios, criação de redes de relacionamento e, também, confiança e autoeficácia.

Nesse mesmo sentido, na Alemanha, Kriz e Auchter (2016) também exploraram o aprendizado a partir da competição nacional alemã baseada em jogos empresariais, “a *EXIST priME Cup* (também chamada de EPC)” (Kriz & Auchter, 2016, p. 179). Entre os resultados da pesquisa, os autores concluíram que houve um aumento geral no conhecimento dos participantes sobre as habilidades de administração e preparação de planos de negócios (exigido no contexto de inicialização) e que o jogo de simulação melhorou positivamente a capacidade dos alunos de elaborar um plano de negócios.

Ainda sobre o uso de jogos e competições, Fernández, Fernández-Gavira, Oliver e Puyana (2017) exploraram a gamificação e o uso de aplicativos móveis como proposta educativa para o empreendedorismo. Por meio da proposta, os autores argumentaram a favor de uma formação prática e do uso aprendizagem lúdica para o ensino do empreendedorismo. Por fim, concluíram que o uso de aplicações móveis contribuiu de maneira positiva para os processos de ensino-aprendizagem e favoreceu metodologias mais flexíveis, ativas e dinâmicas.

Embora muitas instituições de ensino tenham adotado práticas voltadas para a aprendizagem experiencial que incitem a ação do aluno, conforme apontou Henrique e Cunha

(2008), não se pode afirmar que elas tenham deixado o ensino orientado para um tipo “sobre” o empreendedorismo.

O plano de negócios continua sendo um dos recursos pedagógicos mais utilizados para o ensino de empreendedorismo, mas é importante lembrar que a elaboração de um plano de negócio nem sempre é capaz de promover a aprendizagem empreendedora, uma vez que o aluno pode saber como elaborá-lo, entretanto, pode não saber como colocá-lo em prática. Parece haver uma inclinação para práticas pedagógicas que estejam alinhadas com uma perspectiva para o empreendedorismo e que proporcionem a aprendizagem baseada em experimentos ativos e reflexivos, mas sua inserção no contexto das instituições ainda ocorre acompanhada de muitos desafios.

Na China, Bell (2019) estudou os desafios da implementação de uma educação empreendedora baseada em abordagens construtivistas, tendo em vista as políticas do Ministério da Educação da China, que assinalava para a necessidade de abordagens ativas de educação e centradas no aluno, em oposição à passividade, à memorização e ao treinamento mecânico no processo de aprendizagem. Bell (2019) identificou: (i) desafios relacionados à posição do professor em sala de aula e à falta de familiaridade com o processo de aprendizagem, com o trabalho coletivo e com a dinâmica de grupo; (ii) a relação entre o conteúdo ensinado e as atividades práticas; e (iii) o processo reflexivo de aprendizagem na educação construtivista.

A próxima seção descreve os resultados das pesquisas desenvolvidas por Bell (2019) e propõe uma reflexão acerca da atuação docente e dos processos de avaliação na educação para o empreendedorismo, conforme a abordagem teórica assumida nesta pesquisa.

2.1 ABORDAGENS CONSTRUTIVISTAS NA EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO: O PAPEL DO PROFESSOR E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Apesar de muitos estudos enfatizarem a importância de uma aprendizagem baseada na experiência prática associada a um conjunto de métodos e recursos pedagógicos ativos, é possível observar em muitos países formas tradicionais de aprendizagem fundamentadas na cultura tradicional da sala de aula. Bell (2019) entende que como resultado de diferentes reivindicações de abordagens e métodos para o empreendedorismo, como, por exemplo, aprendizagem baseada na resolução criativa de problemas e participativa (Jones & Iredale, 2010), aprendizagem prática, em grupos e redes (Rasmussen & Sorheim, 2006), métodos interativos orientada para a ação, autoaprendizagem, trabalho em grupo e aprendizagem

baseada em projetos (Arranz et. al., 2017), aprendizagem experiencial com simulações em computador, visitas a negócios e exercícios realistas em sala de aula (Solomon, 2008), as abordagens construtivas de aprendizagem ativa são cada vez mais suplementares às abordagens educacionais tradicionais para desenvolver o empreendedorismo e estudantes empreendedores. Embora várias abordagens tenham sido citadas como construtivistas ativas, algumas podem ser mais autênticas e, portanto, oferecer o potencial de serem mais eficazes como oportunidades de aprendizagem (Bell, 2019).

Apesar de serem cada vez mais suplementares, o processo de implementação de abordagens pedagógicas que estimulem a reflexividade na aprendizagem empreendedora não parece ser uma tarefa fácil, sobretudo em sistemas educacionais onde prepondera uma visão predominantemente objetivista, com foco na reprodução do conhecimento transmitido pelo instrutor.

Bell (2019) estudou os desafios e as experiências de uma universidade chinesa na implementação de uma educação empreendedora baseada no construtivismo. A educação chinesa se sustentava em uma visão predominantemente objetivista e alicerçada em métodos de ensino de transmissão comportamentalista, no qual o foco era a reprodução do conhecimento transmitido passivamente pelo instrutor e a avaliação ocorria por meio de testes para alcançar o domínio do conteúdo (Bell, 2019).

O autor explica que a partir das reformas pedagógicas propostas pelo Ministério da Educação da China, o ensino do empreendedorismo passou a ser incentivado no país, incorporando as reformas pedagógicas que tinham como objetivo reduzir a ênfase na aprendizagem passiva tradicional e mecânica, incentivando a participação ativa, as habilidades para solucionar problemas e os trabalhos em equipe. Tan (2016) descreve que embora os documentos oficiais não identificassem nenhum suporte específico de teoria pedagógica para a reforma, estudiosos e educadores chineses concordavam que o construtivismo sustentava essa reforma como teoria dominante.

Com base em dados coletados por meio de entrevistas realizadas com estudantes que haviam concluído um curso de empreendedorismo baseado no construtivismo em uma universidade chinesa, Bell (2019) identificou quatro temas-chave que desafiavam a transição de uma educação tradicional para uma educação construtivista na China: a falta de familiaridade com o processo de aprendizagem construtivista, o trabalho em grupo e a dinâmica de grupo, a ligação do conteúdo ensinado às atividades práticas e ao processo reflexivo de aprendizagem na educação construtivista. O curso tinha como objetivo incentivar nos alunos o

reconhecimento de oportunidades e permitir a construção de projetos com base em suas habilidades e interesses.

Bell (2019) observou que as rotinas sugeriam que os alunos preferiam permanecer com uma abordagem didática passiva do que serem cocriadores na situação de aprendizagem. A experiência representava incertezas para o aprendizado, tendo em vista que os estudantes, além de inseridos em um contexto cultural que privilegiava a figura do mestre e seus ensinamentos, sentiam-se confortáveis com a transmissão auxiliada pelos livros didáticos em um ambiente estritamente controlado.

Bell (2019) também apontou que alguns estudantes queriam um foco maior no livro didático e não estavam acostumados com as novas práticas. Os comentários destacavam o desconforto com a abordagem e a incerteza se eles alcançariam o conhecimento esperado sem um livro a seguir (Bell, 2019). Os desafios surgiram em grande parte da falta de experiência de abordagens construtivistas e de a cultura tradicional estabelecida em sala de aula, que muitas vezes desencorajavam o aluno a falar, questionar e pensar criticamente (Bell, 2019).

Tan (2016) elencou alguns desafios relacionados à aceitação de ideias, pressupostos e práticas construtivistas para a reforma pedagógica na China. Para a autora, esses desafios decorreram, principalmente, da incompatibilidade entre o construtivismo e as visões tradicionais sobre a natureza do conhecimento, ensino, aprendizagem e avaliação.

O primeiro deles estava relacionado ao argumento utilizado por alguns educadores chineses acerca da incompatibilidade do construtivismo com a abordagem objetivista, que privilegiava a transmissão do conhecimento e que tradicionalmente era considerada como uma boa forma de ensino no país.

Outro desafio apontado pela autora foi o conflito entre os modos de avaliação construtivista e aqueles privilegiados na China. Para ela, em termos de avaliação, um professor construtivista normalmente não procura uma resposta “certa”, mas se concentra nas diversas interpretações construídas pelos alunos, distanciando-se de um modelo de avaliação conteudista centrada na memorização e na reprodução objetiva do conhecimento.

Para Tan (2016), o construtivismo como teoria do conhecimento pressupõe que não existe um corpo fixo de verdades do mundo real descobertas por estudiosos, contidas em livros didáticos, pelos professores e, posteriormente, transmitidos aos alunos. Nesse sentido, a aprendizagem empreendedora pode ser entendida como um processo construtivo e reflexivo, em que o indivíduo desenvolve a capacidade de agir e cria realidades a partir da sua experiência contextual. É uma atividade social de interação em um contexto que envolve uma dimensão histórica e cultural. Tan (2016) argumenta que em vez de denotar um estado de coisas definido,

o construtivismo é melhor entendido como compreendendo um continuum com visões diversas e sobrepostas de 'realidade', 'conhecimento', 'ensino' e 'aprendizado', etc.

Contrapondo as práticas pedagógicas centradas no professor e por ele guiadas sob a educação orientada para o exame, no construtivismo as práticas são centradas no aluno (Tan, 2016) e estimulam a participação, investigação independente, habilidade prática, habilidades de resolução de problemas, trabalho em equipe, pensamento crítico e avaliações formativas (Bell, 2019), com o uso de recursos e ambientes centrados no aluno e auto direcionados (Tan, 2016).

Os alunos aprendem construindo ativamente seu próprio conhecimento e sua compreensão, mas isso passa necessariamente por um processo de reflexão, no qual o professor pode potencializar o aprendizado articulando conceitos que o aluno já dispõe com conceitos que o estudante aprenderá ao longo do seu percurso de desenvolvimento. Para Bell (2019), o processo construtivista requer questionamentos, críticas e *feedback* construtivos que devem ser encorajados em meio as dificuldades que os alunos poderão encontrar. Os instrutores podem desempenhar um papel significativo nesse processo, incentivando o pensamento crítico e conduzindo-o por meio de questionamentos. Para ele, isso pode ajudar os alunos a relacionar o conteúdo ensinado com sua aplicação.

Aprendizagem empreendedora, como processo de tomada de sentido em que os indivíduos se envolvem ativamente para construir novas realidades, transformando ideias em empresas reais ou apenas atuando de forma empreendedora, requer questionamentos dos pares e crítica construtiva para o processo de aprendizado. Bell (2019) destaca a importância do questionamento e da crítica em todas as etapas do processo, argumentando que em todas elas o processo de aprendizado experimental é fundamental para o aprendizado e a entrega bem-sucedida de um projeto.

Baseado nessas discussões, observa-se que o foco da aprendizagem construtivista está nos processos humanos de como as pessoas aprendem e constroem significados a partir das suas experiências contextuais, em sentido oposto de abordagens que priorizam uma educação objetivista, orientada para exames e ênfase nos resultados da aprendizagem.

Conforme foi apresentado, os estudos de Bell (2019) e Tan (2016) apontaram alguns desafios para implementação de práticas pedagógicas construtivistas tendo como ponto de partida as reformas pedagógicas chinesa. Além desses apontamentos, outro tema-chave parece relevante para se pensar a aprendizagem no contexto das IES, sobretudo em instituições mantidas ou apoiadas por recursos financeiros privados: a relação entre o financiamento das atividades e os processos da aprendizagem.

2.2 APOIO E FINANCIAMENTO DAS PRÁTICAS DE EMPREENDEDORISMO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Para promover a aprendizagem empreendedora, as instituições de ensino têm desenvolvido ou se apropriado de métodos e recursos pedagógicos voltados para a prática do empreendedorismo, como palestras, visitas técnicas, empresas juniores, programas, centros de empreendedorismo e incubadoras de empresas, reforçando que o empreendedorismo pode ser ensinado. Essas atividades pedagógicas, quando propostas e implementadas, geralmente, são acompanhadas por objetivos de aprendizagem e, em algumas delas, espera-se como resultado a criação de empresas reais.

Nesse sentido, parece interessante o incentivo a mecanismos como incubadoras de empresas que, além de funcionarem como mecanismos que oportunizam a aprendizagem empreendedora, podem ter um efeito positivo com a criação e o desenvolvimento de novas empresas. Raupp e Beuren (2009) definem as incubadoras a partir de um conjunto de instrumentos e políticas que visam auxiliar no desenvolvimento do empreendimento. O apoio oferecido busca capacitar os empreendedores na gestão do empreendimento com o objetivo de proporcionar maiores chances de sobrevivência à empresa, quando inserida no mercado.

Entre os apoios oferecidos, Dornelas (2014) elenca a disponibilização de local com infraestrutura adequada, sala de reunião, biblioteca de negócios, laboratórios de informática, assessoria gerencial e mercadológica, apoio para participar de cursos, treinamentos e eventos, entre outros. Assim, empreendedores com ideias ainda embrionárias têm nas incubadoras um importante suporte para estruturar seu plano de negócio e começar sua empresa.

Becker e Lacombe (2005) compreendem a importância das incubadoras no Brasil a partir de um breve diagnóstico do cenário brasileiro em relação ao registro de novos empreendimentos e às elevadas taxas de mortalidade das empresas nascentes. Os autores sugerem a criação de incubadoras de empresas como alternativa para reverter o quadro, na medida em que são percebidas como fontes de recuperação da economia e desenvolvimento regional e nacional por meio da geração de empregos, parcerias estratégicas e capacitação para a inovação.

Os estudos da Anprotec (2016) dividem o desenvolvimento das incubadoras em três gerações. Na primeira, o foco está no espaço físico de boa qualidade a baixo custo; na segunda geração, o foco passa a abranger os serviços de apoio ao desenvolvimento empresarial; finalmente, na terceira geração, além dos elementos disponibilizados pelas incubadoras das

duas gerações anteriores, as incubadoras focam na criação e na operação de redes para acesso a recursos e conhecimentos junto ao ecossistema de inovação no qual ela está inserida.

De modo geral, as diferentes definições apontam que as incubadoras de empresas se apresentam como um ambiente adequado para abrigar e apoiar a criação de novos negócios. Ademais, sugere-se que as incubadoras podem desempenhar um importante papel na forma como os empreendedores aprendem, na medida em que buscam capacitá-los na gestão do empreendimento (Raupp & Beuren, 2009). Para Silva e Pena (2017) as incubadoras proporcionam aos estudantes um aprendizado baseado na percepção das próprias fraquezas e na busca em minimizá-las, em que o contato com as empresas, áreas e empreendedores tão diferentes trazem uma real experiência de aprender tentando, errando e acertando, desenvolvendo múltiplas competências, tais como habilidades de liderança, organização e tomada de decisão.

A possibilidade da criação de empresas reais parece um resultado atrativo sob o ponto de vista econômico e social, na medida em que esses “produtos” podem contribuir para a geração de emprego e de renda. Em alguns países, como na Suécia, o governo atribuiu uma prioridade muito alta à promoção dos sistemas de conhecimento e inovação relacionados às universidades, atuando ativamente para instruir vários ministérios a avaliar, aprimorar e recompensar o crescimento de universidades que priorizam atividades relacionadas à inovação e ao empreendedorismo (Zaring et. al., 2019).

Maritz e Brown (2013) entendem que os programas de educação para o empreendedorismo, geralmente, são oferecidos por IES e financiadas pelos governos. Se o resultado dessas atividades pode ser traduzido na criação de empresas reais que possam promover a criação de empregos e a geração de renda, pode ser interessante para o governo financiar projetos dessa natureza. Todavia, se por um lado, o resultado, nesses termos, é um fator atrativo de financiamento, por outro, quando o foco se desloca do processo de aprendizagem para a busca de resultados, traduzidos muitas vezes em termos econômicos, os processos humanos de aprendizagem e desenvolvimento parecem não ter a mesma importância, sugerindo a sobreposição dos resultados em relação aos processos de aprendizagem.

Apesar disso, não se pode negar que a injeção de recursos financeiros é um importante meio de apoio ao desenvolvimento e à manutenção de um programa pedagógico ou processo de educação para o empreendedorismo, principalmente quando envolve manutenção de estrutura física e pessoal, como centros de empreendedorismo e incubadoras de empresas.

Em seu estudo sobre programas e centros de empreendedorismo em IES, Bernardes e Martinelli (2004) observaram que quanto mais apoio um centro de empreendedorismo tiver da

instituição onde se encontra, dos interessados diretos nos insumos e da sociedade, maior será a chance de alcançar o sucesso. De igual modo, pode-se transpor esse entendimento para um programa de empreendedorismo. Os autores acrescentam que dependendo da missão a que se propõe o centro ou o programa de empreendedorismo, serão diferentes os interessados a influir no processo de legitimação e na garantia de seu funcionamento.

A missão de um programa de educação para o empreendedorismo se relaciona com o modo em que as atividades serão organizadas. Nesse processo, pode se intensificar a influência daqueles que têm interesse e detêm os meios para apoiar o programa. Ao refletir sobre a atuação de centros de empreendedorismo no Canadá e nos Estados Unidos, Menzies (2012) constatou que muitos fatores determinam se um centro é bem financiado ou não. As partes interessadas envolvidas na sua criação e na sua execução desempenham um papel vital na garantia dos fundos necessários para fornecer serviços que não poderiam ser custeados pelo próprio programa em razão da ausência de recursos próprios.

No caso de programas ou centros de empreendedorismo, são muitos os potenciais interessados à comunidade local, comunidade acadêmica, trabalhadores autônomos, empreendedores, empresários, agências de promoção de comércio e indústria, fundos de investimento, instituições financeiras, governo regional, outras universidades, pesquisadores, laboratórios, mídia, empresas privadas, agências governamentais, centros de distritos industriais, fundações, centros de informação tecnológica, promotores de exportação, fornecedores, excluídos sociais, entre outros (Bernardes & Martinelli, 2004). A falta de financiamento e de outras formas de apoio podem ter implicações nos serviços que serão oferecidos por um programa de empreendedorismo (Menzies, 2012).

Porém, o emprego das fontes de investimentos precisa ser analisado de forma cautelosa, uma vez que o apoio recebido na maioria das vezes exige uma contrapartida, que, por sua vez, pode se distanciar de uma preocupação com os processos de desenvolvimento humano, limitando a atuação desses programas na aprendizagem e no desenvolvimento do indivíduo. Menzies (2012) explica que se o financiamento for fornecido por um nível de governo, então, talvez um novo empreendimento possa ser incentivado. Se um investidor privado fornece o financiamento, então, talvez haja um mandato específico que acompanhará os fundos e regulamentos que regem seu uso (Menzies, 2012).

Sob uma perspectiva exclusivamente econômica, o sucesso desses programas pode parecer concebido apenas pela criação imediata de novos negócios. Essa visão orientada pelo ponto de vista econômico coloca em debate o papel da educação empreendedora e dos programas de empreendedorismo na formação do indivíduo, empreendedor ou não, e traz para

discussão a necessidade de repensar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano no ensino superior.

Schaefer e Minello (2016) entendem que a universidade, quando se propõe a apostar na formação empreendedora, deve fazê-la de forma integrada, interdisciplinar, harmonizada e transversal. Essa aprendizagem não exclui a possibilidade de que o seu resultado seja a criação de empresas de sucesso, mas não se limita a isso, tendo em vista que o objetivo da educação para o empreendedorismo não é necessariamente para todos os participantes criarem negócios a curto prazo (Fayolle et. al., 2006). Os autores argumentam que os objetivos de um programa de educação empreendedora estão associados ao desenvolvimento de uma mentalidade e de atitudes empreendedoras. Nesse mesmo sentido, Lopes (2010) entende que a educação empreendedora se caracteriza como um processo que envolve o aprendizado de conhecimentos, habilidades, atitudes e qualidades de várias disciplinas, bem distinto do ensino de uma teoria.

Aprender a empreender é um processo que transcende a noção de aprendizagem pela transmissão formal do conhecimento, está além daquilo que pode ser ensinado em sala de aula, como se o aluno fosse um dispositivo para armazenar o conteúdo que o professor pode transmitir na sala de aula. A aprendizagem empreendedora significa aprender a reconhecer e agir sobre as oportunidades e interagir socialmente para iniciar, organizar e gerir empreendimentos (Rae, 2005), e isso não ocorre pelo simples conhecimento de ferramentais gerenciais. Se o empreendedorismo é um processo inter-relacionado de criar, reconhecer e agir sobre as oportunidades, combinando inovação, tomada de decisão e ação (Rae, 2005), pressupõe ser necessário repensar a forma como instituições de ensino lidam com o ensino do empreendedorismo a fim de potencializar o aprendizado, despertando nos estudantes maior criatividade e inovação por meio de práticas pedagógicas apropriadas para tal abordagem, conectadas com sua realidade cultural, econômica e social.

A formação empreendedora requer uma abordagem com base teórica associada às atividades práticas (Schaefer & Minello, 2016). Ademais, soma-se a isso, a necessidade de articular a teoria e a prática com conhecimentos que o estudante já dispõe em seu repertório de vida, uma vez que a educação empreendedora deve estar centrada no aluno, em vez de centrar-se no professor ou no ensino, tornando o aluno um sujeito ativo no processo de aprendizagem (Schaefer & Minello, 2016). Embora possa ser necessário conferir autonomia ao aluno em um processo de aprendizagem construtivista, isso pode representar um grande desafio para os programas de empreendedorismo ou até mesmo instituições que tenham sua missão estritamente vinculada à fonte responsável por financiar suas atividades.

De qualquer modo, parece ser pacífico que um ensino tradicional pode ser insuficiente para proporcionar novas formas de pensar, sobretudo quando os estudantes advêm de diferentes contextos. Schaefer e Minello (2016) apontam para a necessidade de novos modelos pedagógicos, compatíveis com as habilidades e atitudes próprias do indivíduo empreendedor. Nesse sentido, o processo de desenvolvimento empreendedor parece envolver uma dimensão social, em que o ser humano e suas atividades sociais são organizadas culturalmente, denotando a importância do elemento cultural.

A esse respeito, a Psicologia Histórico-Cultural, que tem sua origem no trabalho de Vygotsky, aponta que o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado realizado em um determinado grupo cultural a partir da interação social e suas características humanas resultam da sua interação dialética com seu meio social e cultural (Rego, 2014). Portanto, aprender a empreender, além de ser um processo reflexivo em que o indivíduo desenvolve a capacidade de agir a partir da sua experiência contextual, é também um processo construtivo vinculado a aspectos sociais e culturais. Diante desse entendimento, o próximo capítulo aborda a aprendizagem empreendedora à luz da Psicologia Histórico-Cultural explorando possibilidades e potencialidades dessa relação para as práticas pedagógicas voltadas ao empreendedorismo.

3 APRENDIZAGEM EMPREENDEDORA À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Psicologia Histórico-Cultural tem sua origem no trabalho de Vygotsky, considerado o condutor da chamada primeira geração da teoria, entre 1910 e 1930 (Palongan, 2019). Lev Semenovitch Vygotsky nasceu em 1896, em Orsha, na Bielorrússia, e faleceu em 1934, em Moscou, na Rússia. Suas ideias buscaram superar postulados inatistas e ambientalistas do desenvolvimento humano (Rego, 2014). Como o próprio termo sugere, as abordagens inatistas advindas da filosofia racionalista e idealista baseavam-se na crença de que as capacidades básicas de cada ser humano eram inatas. Em outra direção, as concepções ambientalistas ou behaviorista, inspiradas na filosofia empirista e positivista, atribuíam exclusivamente ao ambiente a origem das características humanas, privilegiando a experiência como fonte de conhecimento (Rego, 2014). Diante das limitações dessas abordagens, Vygotsky propôs estudar o desenvolvimento humano utilizando uma abordagem sociointeracionista, influenciado pelo pensamento de Karl Marx (Luria, 2018).

Na dialética materialista, Vygotsky encontra subsídio para desenvolver seus estudos, argumentando que as características tipicamente humanas não acompanham o indivíduo desde o seu nascimento, nem são meras pressões do meio externo, mas, se constituem como resultado da interação dialética do homem com seu mundo social. O desenvolvimento mental humano, portanto, não pode ser dissociado do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. Palangana (2015) explica que para Vigotski a consciência do homem é fruto desse processo e o seu desenvolvimento está condicionado ao desenvolvimento das relações sociais que ele mantém com o mundo exterior, logo, a consciência é desde o início contaminada pela realidade objetiva.

Vygotsky recorre à dialética para compreender os processos de desenvolvimento humano em um movimento interacionista, inserido em uma realidade social produzida. Os trabalhos de Vygotsky evidenciam sua preocupação com uma psicologia que tivesse relevância para a educação e para a prática médica, associada às demandas práticas exigidas pelo governo em seu contexto histórico (Cole & Scribner, 1991).

Vygotsky partiu dos estudos sobre o desenvolvimento da criança para compreender os processos humanos complexos por meio das suas funções superiores, como a percepção, a atenção, o pensamento e a memória, funções que distinguem a espécie humana das espécies animais, mas isso não significa que as suas pesquisas se limitam a compreender o desenvolvimento da criança. Para Steiner e Souberman (1991), embora Vygotsky tenha dedicado a maior parte de seus esforços ao estudo da criança, considerá-lo como um estudioso do desenvolvimento infantil é um erro.

De fato, os processos humanos não podem ser entendidos apenas como aqueles que pertencem a um determinado estágio de vida do sujeito como na infância ou na adolescência, pelo contrário, acredita-se que os processos que caracterizam a complexidade da espécie humana perpassam todos os estágios de vida em maior ou menor grau. Cole e Scribner (1991) apontam que quando Vygotsky fala de sua abordagem como privilegiadora do “desenvolvimento”, isso não deve ser confundido com uma teoria do desenvolvimento da criança.

Cole e Scribner (1991) explicam que a ênfase de Vygotsky no estudo do desenvolvimento da criança foi decorrente da sua convicção de que esse estudo era o meio teórico e metodológico elementar necessário para desvendar os processos humanos complexos. Nesse sentido, a transposição da Psicologia Histórico-Cultural para a Aprendizagem Empreendedora nesta dissertação, objetiva explorar esses processos no curso do desenvolvimento empreendedor, assumindo que aprender a empreender é parte da atividade

humana, na qual as pessoas se envolvem ativamente para agir sobre oportunidades. Partindo desse pressuposto, acredita-se que o indivíduo não assume uma identidade empreendedora desde o seu nascimento, em outras palavras, ele não nasce empreendedor.

Em outro sentido, entende-se que o desenvolvimento empreendedor tem sua origem na interação dialética do indivíduo com seu mundo social e isso envolve os processos de educativos da aprendizagem empreendedora. Assim, a realidade e o conhecimento não se apresentam de forma objetiva, mas são socialmente construídos, sugerindo que as práticas pedagógicas não podem estar desconectadas do contexto em que os alunos estão inseridos. Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural pode trazer implicações diretas para o ensino, considerando a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento. A próxima seção apresenta debates acerca dessa relação e explora a posição teórica assumida por Vygotski (1991) a respeito da interação entre a aprendizagem e o desenvolvimento.

3.1 A RELAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Vygotski (1991) demonstrou que a espécie humana apresenta funções psicológicas superiores de comportamento que a distingue das espécies animais; essas funções possuem uma gênese cultural e não biológica. Elas surgem e sofrem transformações ao longo do aprendizado e do desenvolvimento (Cole & Scribner, 1991). Ao elaborar sua posição teórica a respeito da interação entre o aprendizado e o desenvolvimento, Vygotski (1991) sintetizou as concepções correntes que exploravam a relação entre o desenvolvimento e o aprendizado em crianças em três grandes posições teóricas para demonstrar como essa relação ainda permanecia confusa do ponto de vista metodológico.

Para os teóricos da primeira posição, “os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado” (Vygotski, 1991, p. 53). O aprendizado é, então, um processo externo que apenas utiliza os estágios de desenvolvimento da criança. Nesse sentido, a capacidade da criança de deduzir, interpretar e dominar as formas lógicas de pensamento ocorrem sem qualquer influência de um aprendizado escolar. Os ciclos de desenvolvimento precedem o aprendizado, logo, esse último não participa do desenvolvimento da criança e pouco pode oferecer nesse processo.

Uma segunda posição teórica entende que o aprendizado é desenvolvimento. Os processos são inseparáveis e mantêm uma relação de dependência. Sempre que há aprendizado, como ler ou escrever, há desenvolvimento. Vygotski (1991) argumentava que para esses

teóricos, o desenvolvimento era visto como o domínio dos reflexos condicionados, assim, o processo de aprendizado estava completo e vinculado ao processo de desenvolvimento. Os teóricos da terceira posição defendiam a combinação entre as posições anteriores como forma de superar as limitações de uma ou outra teoria. A combinação entre aprendizagem e desenvolvimento mostravam o caráter interagente dos processos, evidenciando uma relação mútua de dependência (Vygotski, 1991).

Em outra direção, Vygotski (1991, p. 61) propôs a existência de “relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não poderiam ser englobadas por uma formulação hipotética imutável”. Diferentemente do que defendiam alguns teóricos, para ele, aprendizado não é desenvolvimento, mas o aprendizado pode resultar em desenvolvimento mental e, assim, colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, não aconteceriam, se constituindo como aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (Vygotski, 1991).

Para ele, os processos de desenvolvimento progrediam de forma mais lenta, não coincidindo com os processos de aprendizado; o desenvolvimento e o aprendizado nunca eram realizados em igual medida ou em paralelo. Para Vygotski (1991), o desenvolvimento nas crianças nunca acompanhava o aprendizado escolar da mesma maneira, como uma sombra acompanha o objeto que a projeta. Dessa ordem resulta, então, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Ao estudar as relações entre o processo de desenvolvimento e a aprendizagem, Vygotski (1991) busca superar as proposições que se baseavam em ciclos de desenvolvimento associados, como, por exemplo, a idade de cada criança. Ao invés disso, Rego (2014) e Palangana (2015) descreveram dois níveis de desenvolvimento propostos por Vygotski: o primeiro, referente às conquistas já consolidadas, ou seja, um desenvolvimento real, no qual um estágio de mudança já foi alcançado, e o segundo nível, correspondente às capacidades que ainda serão construídas.

Observa-se que enquanto o nível de desenvolvimento real refere-se às funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados, ou seja, como produtos de desenvolvimento, o nível de desenvolvimento potencial indica o desenvolvimento que poderá ser alcançado. Entre esses dois níveis, situa-se a ZDP, definida como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotski, 1991, p. 58).

Para Vygotski (1991, p. 60), “um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal”, despertando vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente. Nesse sentido, o aprendizado é um aspecto necessário e fundamental do processo de desenvolvimento humano (Rego, 2014) e é nesse contexto que as instituições de ensino se configuram como espaços capazes de potencializar os processos de aprendizagem que podem resultar em um aprendizado.

Correa (2017) acentua a importância do conceito de ZDP para o ensino, uma vez que pode contribuir para elevar a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos de diagnósticos do desenvolvimento mental no contexto dos problemas educacionais. Para além disso, sugere-se nesta dissertação pensar, a partir desse conceito, outras formas de avaliação que não sejam as baseadas, exclusivamente, em testes formais que privilegiam o domínio de conteúdo ou, de modo específico no campo do empreendedorismo, a criação de empresas reais como principal resultado da aprendizagem. Com o conceito de ZDP, Vygotski (1991, p. 60) entende que o “bom aprendizado” é aquele que se antecipa ao desenvolvimento e, dessa forma, contribui para o desencadeamento e o amadurecimento de funções ainda em estágios embrionários.

Quando o foco da aprendizagem está centrado nos processos humanos de como as pessoas aprendem a empreender com apoio de práticas pedagógicas, reitera-se a importância do trabalho pedagógico por meio da atividade docente e da atuação das instituições de ensino nos processos de aprendizagem e no desenvolvimento empreendedor.

Correia (2017) entende que o professor precisa considerar que ele é um dos mediadores da cultura socialmente valorizada, situando-se entre seu aluno e o conhecimento escolar, com a tarefa de conduzir o primeiro a se apropriar do segundo. Rego (2014) argumenta que na perspectiva Vygotskiana, o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado realizado em um determinado grupo cultural e que as instituições propiciam um conhecimento sistemático sobre aspectos que ainda não fazem parte do repertório do aluno. Nesse sentido, a próxima seção busca aprofundar a discussão sobre o papel das instituições de ensino à luz da Psicologia Histórico-Cultural.

3.2 REFLEXÕES ACERCA DO PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Para Vygotski (1991), o aprendizado e o desenvolvimento se inter-relacionam desde o primeiro dia de vida da criança, mas o ingresso na escola proporcionará outro tipo de conhecimento, articulado com conceitos já existentes no seu repertório. Em contraste com a psicologia tradicional, que descreve o desenvolvimento da mente humana como um processo influenciado por dois grupos principais de fatores (biológico e social), a Psicologia Histórico-Cultural define o ambiente social não apenas como um fator, mas como uma fonte de desenvolvimento, portanto, o desenvolvimento da mente humana não é biológico, mas um processo social e cultural (Veresov, 2010) que tem início ainda na infância. A escola pode articular diferentes conhecimentos para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

Palangana (2015) explica que a aprendizagem está presente desde o início da vida da criança e que toda a situação da aprendizagem tem sempre um histórico precedente, ao mesmo tempo em que produz algo novo no desenvolvimento da criança. Para Vygotski (1991), o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola e qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se depara na escola tem sempre uma história prévia. Portanto, a criança, muito antes de entrar na escola, já constitui uma série de conhecimento que a cerca. Analogamente, pressupõe-se que estudantes que se colocam na condição de potencial empreendedor, mesmo antes de ingressar na universidade, já dispõem de conhecimentos oriundos da sua própria existência humana que serão utilizados na construção de novos conhecimentos.

Vygotski (1991) problematiza a disciplina formal e a ideia de aprendizagem baseadas em ciclos fixos de desenvolvimento. Logo, “cada assunto tratado na escola tem a sua própria relação específica com o curso de desenvolvimento da criança, relação essa que varia à medida que a criança vai de um estágio para outro” (Vygotski, 1991, p. 61), assim, um conceito não é aprendido por meio de um treinamento mecânico, tampouco pode ser transferido pelo professor ao aluno em uma determinada idade escolar (Rego, 2014).

Para Rego (2014), a criança, desde cedo, realiza uma série de aprendizados por meio da interação em seu ambiente físico e social, observando, experimentando ou recebendo instruções de pessoas mais experientes como membro de um grupo sociocultural que opera sobre todo o material cultural que tem acesso. Essa interação do indivíduo com o seu mundo físico e social, capaz de proporcionar novos aprendizados, é uma atividade mediada pelo uso de instrumentos

e de signos que a tornam mais complexa e sofisticada, resultando em novas relações com o ambiente e uma nova organização do próprio comportamento (Correia, 2017).

Nesse processo de aprendizagem, Oliveira (1993) aponta que é na ZDP que a intervenção de outros indivíduos é mais transformadora e a escola, por sua vez, tem um papel essencial para conduzir o ensino de acordo com os estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando como um motor de novas conquistas psicológicas. Para a autora, se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, a escola desempenha um papel fundamental na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas.

O professor também tem um papel importante nesse processo, na medida em que pode interferir na ZDP dos alunos, estimulando etapas de desenvolvimento que não ocorreria espontaneamente. Oliveira (1993) argumenta que as rotinas que normalmente ocorrem na escola dentro dos processos de ensino, como demonstração, assistência e instruções nas atividades, são fundamentais na promoção do bom ensino. Isso não significa que as intervenções ocorram apenas pela atuação dos professores; a interação entre alunos também provoca intervenções no curso do desenvolvimento. Oliveira (1993) explica que os grupos de crianças apresentam diversidade quanto ao conhecimento já adquirido nas diversas áreas e uma criança adiantada em um determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento das outras.

Além de destacar o papel da escola e do professor, a ideia de que o aprendizado impulsiona os processos internos do indivíduo coloca em discussão a relevância do ambiente sociocultural e das interações que ocorrem no processo de aprendizagem. Para Oliveira (1993), quando as situações de aprendizado não são propícias, o desenvolvimento fica impedido de ocorrer. Como exemplo, a autora descreve que uma “criança normal”, que crescesse em um ambiente exclusivamente formado por surdos-mudos, não desenvolveria a linguagem oral, ainda que os requisitos inatos necessários estivessem presentes. Oliveira (1993) aponta que embora Vigotsky tenha enfatizado o papel da intervenção no desenvolvimento, sua atenção se voltava para o meio cultural e para as relações entre indivíduos, as quais eram mediadas pelo uso de instrumentos e signos.

Partindo desse entendimento, a próxima seção tem o propósito de explorar o conceito de mediação no processo de aprendizagem como parte da atividade humana com auxílio de signos e instrumentos que também caracterizam a atividade empreendedora.

3.3 ATIVIDADE MEDIADA: O USO DE INSTRUMENTOS E SIGNOS NA ATIVIDADE EMPREENDEDORA

Para Vygotsky (1978), a relação do indivíduo com o mundo é mediada por instrumentos e sistemas de signo, os quais auxiliam a atividade humana. Querol, Cassandre e Bulgacov (2014) apontam que Vygotsky criou a ideia da mediação cultural da ação humana baseada no conceito de atividade de Marx (1976), que se tornou central na perspectiva histórico-cultural. Como parte do desenvolvimento da espécie humana, a produção desses instrumentos e signos estão relacionadas às necessidades circunscritas em uma realidade social.

Palangana (2015) observa que o aspecto cultural e histórico foi de extrema importância para Vigotski entender as formas em que a sociedade organiza o conhecimento disponível, veiculado pelos instrumentos físicos e simbólicos e o caráter histórico desses instrumentos, considerando sua criação e seu aperfeiçoamento ao longo da história da espécie humana. Luria (2018) descreve que o aspecto cultural envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrentará. Essas tarefas também são organizadas no trabalho, orientada pelos papéis sociais que as pessoas ocupam e pelos instrumentos que elas criam para auxiliar nas suas atividades. Para Luria (2018), esses instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem.

De acordo com Vygotski (1991), enquanto o instrumento tem a função de servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade, ou seja, como um meio de controle e domínio da natureza, o signo é orientado internamente, não modificando em nada o objeto da operação psicológica. Logo, o signo constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo.

O sistema de signos reestrutura a totalidade do processo psicológico, tornando uma criança capaz de processar seu movimento e de reconstruir seu processo de escolha em bases totalmente novas. Quando um empreendedor utiliza, por exemplo, um equipamento eletrônico para receber pagamentos ou quando cria um fluxo de caixa como forma de organização financeira, tem-se nesses objetos a figura de um instrumento que permite ao empreendedor controlar suas atividades.

Por outro lado, os números e as letras inseridos nesses instrumentos fazem parte de um sistema de signos que reestrutura a totalidade do processo psicológico e permitem ao empreendedor, por exemplo, compreender qual o resultado financeiro da sua atividade. A compreensão compartilhada da escrita de um número de telefone ou a representação de uma

empresa por meio de um logotipo inserido em um cartão de visitas também são exemplos de signo. Com o uso desse sistema simbólico, a espécie humana consegue compartilhar conhecimentos construídos ao longo da sua história. A representação de uma marca expressa em um símbolo não é algo tangível, mas pode ser acessada psicologicamente e, mais que isso, pode ser compartilhada e lembrada por gerações.

Para Vygotski (1991), o sistema de signos reconstrói o processo de escolha em bases totalmente novas. Adiciona-se a isso a possibilidade de combinar elementos dos campos visuais do presente e do passado (por exemplo, o instrumento e o objeto-alvo) em um único campo de atenção, o que leva, por sua vez, à reconstrução básica de outra função fundamental, a memória (Vygotski, 1991).

A associação do presente e do passado pela função memória é uma característica da espécie humana que permite a ela se organizar de modo conveniente, com o uso de instrumentos e signos, a seus propósitos. Vygotski (1991) explica que a criança se desprende daquilo que está em sua lembrança direta e sintetiza com sucesso o passado e o presente de modo conveniente a seus propósitos por meio de formulações verbais de situações e atividades passadas. Na criança, essa característica humana de produzir formas verbais torna possível a busca de instrumentos auxiliares na solução de desafios e a habilita a planejar antecipadamente uma solução para um problema (Vygotski, 1991). Signos e palavras são meios de contato social com outras pessoas e é no curso do desenvolvimento intelectual que o uso de signos é incorporado a ação humana, assim “o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado. Não vemos simplesmente algo redondo e preto com dois ponteiros, vemos um relógio e podemos distinguir um ponteiro do outro” (Vygotski, 1991, p. 25).

Dessa forma, o indivíduo não percebe seu mundo social e os elementos que dele fazem parte de forma isolada, pelo contrário, sua percepção consiste em formas organizadas ao invés de isoladas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (Vygotski, 1991). Nesse sentido, a linguagem é um aspecto essencial do desenvolvimento humano, uma vez que a relação entre o uso de instrumentos e a fala afeta várias funções psicológicas.

Embora as discussões abordadas tenham como ponto de partida o desenvolvimento da criança, a Psicologia Histórico-Cultural apresenta conceitos relevantes para a compreensão dos processos humanos de aprendizagem e desenvolvimento ao longo da vida do indivíduo, mediados pelo uso de instrumentos e signos em um contexto histórico e cultural. Além disso, a noção de desenvolvimento real e de desenvolvimento potencial habilitam o caminho para a

discussão da ZDP, inserindo no debate a atuação das instituições formais de ensino para promover o “bom aprendizado” (Vygotski, 1991, p. 60), como aquele que se antecipa ao desenvolvimento de funções ainda em estágios iniciais.

Assim, sugere-se que esses conceitos possam contribuir para a compreensão do processo de aprendizagem empreendedora e o desenvolvimento empreendedor, uma vez que aprender a empreender é um processo que transcende a noção de aprendizagem pela transmissão formal do conhecimento, não se trata de adquirir um conhecimento funcional, mas de um processo social em que as pessoas aprendem de modo ativo e reflexivo, como será discutido no próximo capítulo, a partir do *Triadic Model of Entrepreneurial Learning* (Rae, 2005).

4 APRENDIZAGEM EMPREENDEDORA: TRIADIC MODEL OF ENTREPRENEURIAL LEARNING

A aprendizagem empreendedora tem sido compreendida a partir de diferentes perspectivas teóricas. Vogt e Bulgacov (2018) apontam que o estudo desse tema tem origem nas discussões sobre o empreendedorismo e a aprendizagem do empreendedor e pontuam, a partir de Festervand e Forrest (1993), os avanços em direção ao crescimento e ao desenvolvimento do tema como área de estudo. Vogt e Bulgacov (2018) explicam que no início das pesquisas sobre a temática, a perspectiva individual caracterizava os trabalhos sobre a aprendizagem, mas era recorrente o emprego de uma perspectiva cognitiva com base em autores como Bandura ou Piaget. Os autores também destacam a utilização de uma abordagem experiencial com base nos estudos de Kolb (1984) e, mais tarde, uma perspectiva social baseada no modelo elaborado por Rae (2004).

Para Vogt e Bulgacov (2018), a perspectiva cognitiva considera que o conhecimento é adquirido, retido e utilizado no processo de aprendizagem. Nesse sentido, Leiva, Alegre e Monge (2014) entendem que a aprendizagem se refere à forma como o indivíduo adquire, assimila e organiza conhecimento obtido de estruturas existentes. Considerando que o foco dessa abordagem está na estrutura cognitiva do sujeito, a aprendizagem empreendedora é um processo mental de aquisição, estoque e uso do conhecimento empreendedor (Leiva et. al., 2015).

Em outro sentido, entretanto, sem desconsiderar as teorias cognitivas, as pesquisas sobre a aprendizagem empreendedora passaram a adotar uma perspectiva experiencial como base para explicar o aprendizado dos empreendedores. No Brasil, por exemplo, o modelo elaborado por Politis (2005) tem sido utilizado para explorar a aprendizagem empreendedora como um

processo contínuo que tem origem na experiência do indivíduo. A autora enfatiza a diferença entre experiência empreendedora e conhecimento empreendedor. A experiência refere-se à vivência do empreendedor nas atividades relacionadas ao empreendedorismo, como a participação em eventos ou a criação de um novo empreendimento, enquanto o conhecimento é o resultado prático da experiência empreendedora, aquilo que ele obtém a partir da sua experiência (Politis, 2005).

Uma outra abordagem refere-se à perspectiva social da aprendizagem empreendedora, tendo como ponto de partida o modelo apresentado por Rae (2005), baseado na teoria social de Wenger (1998). Para Rae e Carswell (2001), a aprendizagem é um processo social, mais complexo do que é sugerido pelos modelos de espiral única e dupla propostos por Argyris (2003).

A aprendizagem é um processo dinâmico que proporciona o desenvolvimento do comportamento empreendedor. A partir dessa última abordagem, argumenta-se que a aprendizagem empreendedora se refere ao processo social de como as pessoas constroem novos significados para identificar e agir sobre as oportunidades, organizando e gerenciando um negócio (Rae & Carswell, 2001; Rae, 2003; 2004; 2005).

Com base em Mumford (1995), Rae (2003; 2005) afirma que a aprendizagem pode ser compreendida como a habilidade para agir de forma diferente e isso compreende três dimensões interdependentes: saber, fazer e entender o porquê algo está sendo feito. Isso significa que aprender a trabalhar de maneira empreendedora, não se trata da simples aquisição de um conhecimento funcional, mas envolve o fazer ativamente com a compreensão do “o que” e “o porquê” algo está sendo feito (Rae, 2003).

Como já abordado, uma pessoa pode saber conceitualmente como elaborar um plano de negócio, mas isso não significa que ela consiga colocá-lo em prática. Logo, o saber e o fazer na prática empreendedora envolvem uma tomada de sentido que torna significativo o processo de aprendizagem. Para Rae e Carswell (2001), as pessoas podem saber cognitivamente, mas se suas ações não mudam, não se pode dizer que elas aprenderam. A aprendizagem é um processo de sentido em que as pessoas criam realidade, logo, é muito mais do que adquirir um saber funcional.

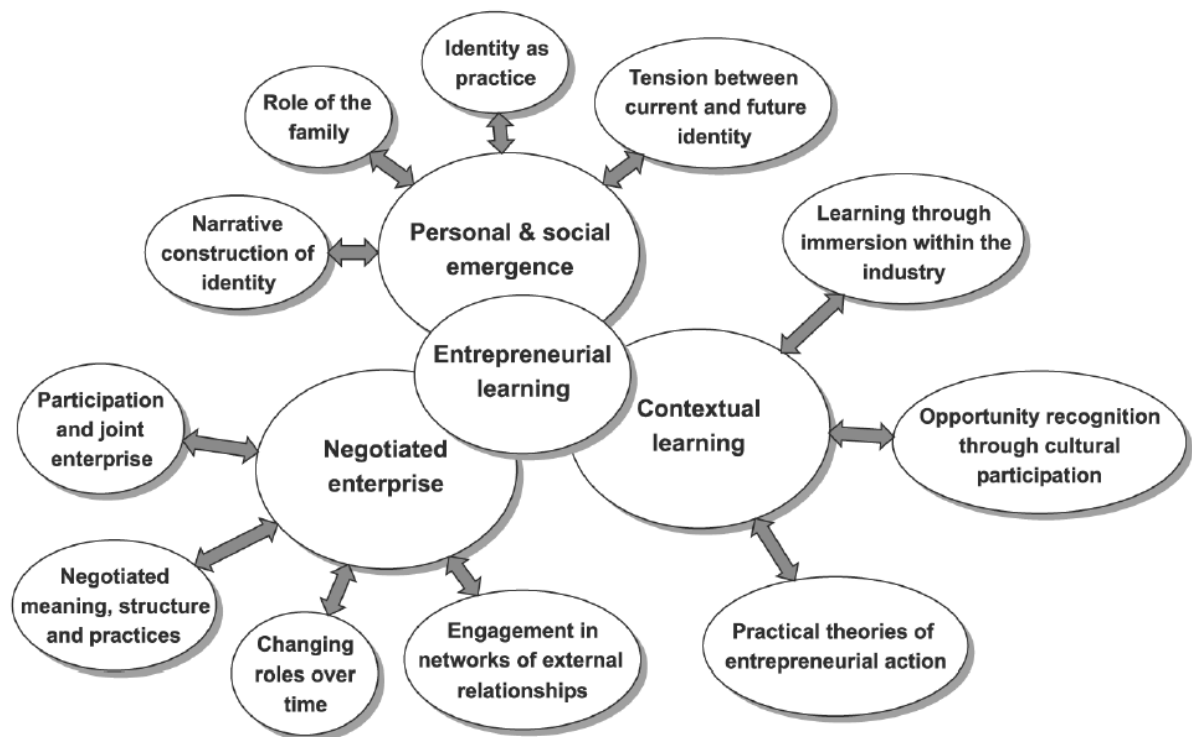
Para Rae (2000), as pessoas aprendem quem elas podem ser, constroem histórias de quem elas querem ser e trabalham para tornar essas histórias reais. A aprendizagem deve ser explorada de forma contextual e ativa em vez de um processo puramente educacional (Rae, 2005). Nesse sentido, o processo de desenvolvimento empreendedor parece envolver uma dimensão social, em que o ser humano e suas atividades sociais e comportamentais imersas em

um ambiente cultural são de tanta relevância como os aspectos econômicos, predominantemente destacados na literatura.

Ao elaborar o modelo teórico da aprendizagem, intitulado *Triadic Model of Entrepreneurial Learning*, Rae (2005) elencou duas aplicações dele, uma educacional e a outra para a prática empreendedora. A ênfase da aplicação educacional explora a necessidade de uma abordagem holística da aprendizagem empreendedora, na qual os próprios estudantes podem fazer uso para entender seu próprio aprendizado. O autor reforça a ideia de que no campo educacional há necessidade de um modelo holístico de aprendizagem empreendedora para que os alunos possam conferir sentido a sua própria aprendizagem, prática e desenvolvimento.

O modelo defendido por Rae (2005) apresenta o processo de aprendizagem empreendedora por meio de três grandes temas: emergência pessoal e social, a empresa negociada e a aprendizagem contextual. Os três temas discutidos formam a tríade da aprendizagem empreendedora e se desdobram em subtemas, conforme demonstra a Figura 1.

Figura 1. *Triadic Model of Entrepreneurial Learning*



Fonte: Rae (2005)

O modelo se baseia na teoria social de Wenger (1998) de aprendizagem, adaptando-a à atividade de aprendizagem empresarial, em que alguns dos temas de Wenger se tornam mais significativos do que outros, enfatizando a criação, reconhecimento e desenvolvimento de oportunidades (Rae, 2005). Ainda de acordo com Rae (2005), o modelo também se baseia na

abordagem socioconstrucionista, com uso de narrativas e teorias antecedentes, tais como construtivismo e o pragmatismo, incluindo Mead (1934), Dewey (1938), Vygotsky (1962), Polkinghorne (1988), Shotter (1993) e Gergen (1999).

No primeiro tema, o autor enfatiza os aspectos relacionados à família, à educação e à construção da identidade empreendedora por meio das relações sociais. A emergência pessoal e social é entendida como o desenvolvimento da identidade empresarial e isso inclui o início da vida e as experiências familiares, educação e formação profissional, além das relações sociais (Rae, 2005). Para o autor, as pessoas procuram renegociar suas identidades pessoais e sociais que expressam quem são, quem querem ser e como elas preferem ser reconhecidas dentro de seu contexto social.

Por meio da narrativa de uma personagem, Rae (2005) explicita como os papéis familiares se relacionam com a posição que as pessoas ocupam no trabalho, mas, ao mesmo tempo, evidencia que embora existam papéis socialmente instituídos, as pessoas podem reivindicar um direito próprio, de ser visto como alguém que pode assumir outra identidade, como sugere o relato de uma empreendedora entrevistada por ele: “Mas chegou uma fase em que eu não queria ser vista como apenas uma esposa e uma mãe. Eu queria o reconhecimento como uma pessoa em meu próprio direito” (Rae, 2005, p. 327).

A busca por uma outra identidade pode estar associada a uma tensão entre uma identidade assumida e uma identidade que a pessoa deseja alcançar. Rae (2005) explica que nas histórias empresariais, muitas vezes, existe tensão entre a identidade atual e o futuro, onde a insatisfação com a realidade existente é expressa por meio da ação empresarial.

O papel das famílias é significativo na construção de identidades. Para Rae (2005), as histórias empreendedoras são construídas com referência às relações pessoais com os pais, cônjuges e filhos. O mundo social e o mundo do trabalho fazem parte do mesmo universo e, embora os papéis possam ser alterados por meio de negociações, as relações não deixam de existir no contexto das tradições culturais e sociais, tais como a posição de marido e esposa, pai e mãe.

Para ele, essas tradições desempenham um papel importante na construção da identidade: são tradições que caracterizam a natureza social e cultural da espécie humana e que orientam suas atividades. É nesse contexto que as pessoas desenvolvem a identidade como prática das atividades pessoais e sociais (Rae, 2005). Elkjaer (2004) entende que o aprendizado é um processo prático e não cognitivo, não podendo ser separado da criação da identidade (profissional).

No segundo tema, denominado “empresa negociada”, Rae (2005) busca se aprofundar em como os empreendedores constroem coletivamente um novo negócio, concluindo que uma empresa não é concretizada por uma única pessoa, mas por meio de relações de negociação com outros, incluindo colaboradores, parceiros e investidores. Assim, quando uma empresa cresce, empreendedores podem assumir novos papéis e novos colaboradores podem ser necessários, fazendo, com isso, que os processos de aprendizagem se dinamizem e as práticas assumam novos sentidos.

Rae (2005) argumenta que as ideias e as aspirações dos indivíduos são realizadas por meio de processos interativos de intercâmbio com outros, dentro e em torno da empresa, incluindo clientes, investidores e coatores, como sócios ou empregados. Para ele, a empresa bem-sucedida pode se tornar mais complexa em operação e estrutura, empregando mais pessoas. Esse processo pode levar a uma transição da informalidade para a instituição de papéis formais, acompanhada de mudanças nas relações e nas estruturas da organização, uma vez que significativas mudanças nos fundadores e outros papéis são inevitáveis quando o negócio se desenvolve (Rae, 2005)

Quando as pessoas são empregadas pela empresa, elas passam por um processo de incorporação das normas culturais de participação, comportamento e linguagem. Esse é um processo de aprendizagem que envolve a integração cultural e a identificação do indivíduo como colaborador no negócio (Rae, 2005). Para Cook e Yanow (1993), as organizações podem se constituir e reconstituir a partir do ingresso de novos membros, na medida em que novos significados podem ser compartilhados pelo grupo.

A identidade cultural da empresa é formada e promulgada por meio das interações com os grupos externos. A empresa depende de sua identidade, práticas e da credibilidade da sua história para ser aceita e compreendida dentro de suas redes escolhidas (Rae, 2005). A partir de Wenger (1998) e com base nos resultados da sua pesquisa, Rae (2005) corrobora com a ideia de que a empresa é conjunta na medida em que é comunitariamente negociada. Para ele, um aspecto essencial do processo de aprendizagem empresarial é a capacidade construtiva de envolver outros para esse fim.

No terceiro tema, Rae (2005) conecta a emergência pessoal e social e a empresa negociada em uma aprendizagem contextual. As pessoas podem desenvolver a intuição e a capacidade de reconhecer as oportunidades no contexto em que estão inseridas, fazendo uso dos instrumentos e dos recursos que dispõem para alcançar um outro estágio de desenvolvimento. Tal aprendizagem é relacional, funcional e orientada para a resolução de problemas, sendo que por

meio da participação e da interação social, as pessoas compreendem como as coisas acontecem, estabelecendo rotinas que funcionam em determinadas situações.

Rae (2005) afirma que a aprendizagem, nesse contexto, revela sua forma criativa e associativa ao combinar ideias, tecnologias e recursos para explorar uma oportunidade. Para ele, a aprendizagem contextual ocorre por meio da participação na comunidade, na indústria e em outras redes em que as experiências individuais são relacionadas e o significado compartilhado é construído. Por meio dessas experiências situadas e desses relacionamentos, as pessoas podem desenvolver a intuição e a capacidade de reconhecer as oportunidades (Rae, 2005). O indivíduo empreendedor, por meio de uma imersão situada e da participação nessas redes, desenvolve a compreensão social e intuitiva de suas necessidades, normas de estilo de vida e preferências.

Uma narrativa apresentada por Rae (2005) descreve como um personagem criou uma empresa a partir da identificação de uma oportunidade em um contexto por ele conhecido. A narrativa reforça o entendimento de que antes de todo o conhecimento necessário para a criação de uma empresa é preciso considerar as circunstâncias ou condições existentes. Esse é um processo de aprendizagem criativa, associativa, de colocar ideias, oportunidades, tecnologias e recursos juntos em novas formas e agir quando o mercado e outros fatores externos proporcionam vantagens.

Rae e Carswell (2000) argumentam que a aprendizagem empreendedora é um processo social contínuo de aprendizagem individual em que as pessoas aprendem com suas experiências e com as dos outros. O conteúdo da aprendizagem é desenvolvido a partir dessas experiências em transações contínuas, na qual o indivíduo é o responsável por transformar essas experiências em novos aprendizados. O comportamento empreendedor é uma atividade intensamente social, pois não é possível trabalhar de maneira empreendedora fora de um contexto social (Rae, 2003).

Contudo, as concepções tradicionais de aprendizagem muitas vezes se relacionam com os processos cognitivos do indivíduo subestimando o contexto social em que a aprendizagem ocorre com seu significado (Rae, 2003). Logo, o ensino acadêmico de empreendedorismo e o espírito empresarial continuam privilegiando a aprendizagem de forma teórica, cognitiva, em vez da participação e da prática (Rae, 2003).

Em contraste com um processo centrado em procedimentos e controles racionais e que busca suprimir a criatividade educacional, é preciso pensar a educação para o empreendedorismo com as potencialidades que o indivíduo dispõe para criar algo novo, fazendo uso da sua própria imaginação. Para Rae (2013), as poderosas funções de percepção inconsciente e significado, por meio de instinto, emoção e intuição, devem ser apreciadas e não

suprimidas, de modo que os indivíduos possam se tornar mais conscientes tanto do valor, como das limitações do conhecimento que é produzido por esses caminhos. Rae (2013) afirma que há uma necessidade de um processo de aprendizagem holístico, em que os alunos possam usar seu repertório pessoal no processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O percurso metodológico desta pesquisa foi realizado em quatro etapas. A primeira, consistiu em compreender o tema proposto a partir de um levantamento sistemático em periódicos nacionais e internacionais. Inicialmente, foi realizado um levantamento da produção acadêmica brasileira sobre o tema nos últimos cinco anos. As buscas foram realizadas nos indexadores *Scientific Periodicals Electronic Library* (Spell), *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), *Microsoft Academic* e *Scopus*, utilizando as palavras: “aprendizagem organizacional”, “aprendizagem empreendedora”, “aprender” e “empreendedor”.

De modo complementar, uma segunda busca foi realizada na base *webofscience*, parametrizada com as seguintes palavras-chave: “*entrepreneurship*”, “*Higher education*”, “*entrepreneurship education*”, “*learning*” e “*teaching*” e com os seguintes requisitos: artigos publicados nos últimos cinco anos e acesso totalmente aberto. Adicionalmente, uma nova busca foi realizada utilizando a palavra “*entrepreneuring*”. A partir do resultado apresentado, o pesquisador realizou a leitura de todos os resumos a fim de selecionar os trabalhos relevantes para esta pesquisa. Além dessas bases indexadoras, os principais periódicos da área foram consultados.

Após essa etapa inicial, adotou-se como método de investigação a pesquisa narrativa (Alves & Blikstein, 2006; Gabriel, 2004) associada às técnicas de *focus group* (Freitas & Oliveira, 2006), *storytelling* (Gabriel, 2013) e imagens e frases baseadas em imagens teatrais (Pässilä et. al., 2013).

A partir dessa definição que as três etapas metodológicas seguintes foram definidas: na segunda etapa, foi realizada a coleta das narrativas de vida dos empreendedoras tendo como ponto de partida o *Triadic Model of Entrepreneurial Learning* (Rae, 2005); na terceira, as narrativas foram reunidas e exploradas, primeiramente, pelo pesquisador, para elaboração de imagens baseadas na ideia de imagens teatrais (Pässilä et. al., 2013); também foram adicionadas frases extraídas das narrativas.

Na sequência, as imagens e as frases foram exploradas em um encontro com todos os participantes da pesquisa por meio da técnica de *focus group* e *storytelling*. Algumas imagens

foram substituídas por fotografias que representavam cenas dos participantes da pesquisa em alguma atividade realizada na universidade, como, por exemplo, participando de algum projeto de extensão, estudando ou realizando alguma atividade relacionada à empresa em espaços da universidade.

Por fim, na quarta etapa, o conjunto de narrativas (individuais e coletivas) constituíram o *corpus* de análise da pesquisa, que foi interpretado por meio da narratologia (Alves & Blikstein, 2006). A Figura 2 representa o percurso metodológico da investigação e as próximas seções aprofundam os procedimentos, detalhando o percurso seguido a partir da definição dos objetivos da pesquisa.

Figura 2. Percurso metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

5.1 NARRATIVAS COMO ESTRATÉGIA DE PESQUISA DA APRENDIZAGEM EMPREENDEDORA

A escolha da pesquisa narrativa contrapõe a ideia de que as organizações não são espaços de criação de narrativas, mas de explicações puramente racionais. Ainda que no lado visível das organizações, as relações formais preponderem, isso não significa que as relações informais inexistem. Quanto mais se adentra ao universo das organizações, mais se pode descobrir sobre seus contrastes e sobre as experiências das pessoas que nelas (re)existem.

Rae (2000) afirma que quando se pretende aprender sobre a percepção das pessoas e suas experiências, é indispensável ouvir e entender suas histórias. No campo do empreendedorismo, quando empreendedores são tomados como objetos de análise sob uma lógica puramente racional, corre-se o risco de desconsiderar os processos complexos que envolvem a natureza humana (Rae, 2000).

A pesquisa narrativa pode ser entendida como o discurso que trata das ações que ocorreram no passado a partir de duas estruturas que coexistem: a história e o discurso (Alves & Blikstein, 2006). Enquanto a primeira corresponde à sucessão de eventos que a narrativa mostra, a segunda refere-se à maneira como o evento é apresentado. Nesse sentido, é insuficiente tentar compreender qualquer fenômeno sem tomar consciência do enredo que leva a sua existência, principalmente nas organizações. Para Alves e Blikstein (2006, p. 421), “a literatura sobre cultura organizacional desde os anos 1980 derrubou a ideia de que as organizações não são espaços de história”.

As organizações são espaços de contradição, emoções e imaginação. Distante de uma ideia de neutralidade, organizações são campos carregados de valores sociais e culturais e é nesse contexto que as narrativas existem como criadoras de espaços simbólicos, nos quais a hegemonia dos fatos, da informação e da racionalidade técnica podem ser desafiadas (Gabriel, 2015). Como um fio que se estende por uma longa camada de tecido entre laços e nós, os fatos nunca acontecem isoladamente. Gabriel (2004) explica que os fatos raramente falam por si e as narrativas e histórias permitem dar sentido a eles e a identificar os seus significados.

Como dispositivos que conferem ao indivíduo um sentido, as narrativas permitem entender que os eventos não são apenas infundidos com significado, mas construídos e contestados (Gabriel, 2004; 2015). O autor explica que diferentemente de rótulos, logotipos, provérbios, hipóteses, teorias ou sintomas neuróticos, edifícios, roupas, instrumentos musicais, utensílios de cozinha ou vários outros textos que podem ser lidos, as narrativas envolvem eventos ou ações realizadas por personagens, inter-relacionadas e sequenciadas no tempo.

Pode-se inferir a partir disso que três elementos parecem ser fundamentais para a narrativas: evento ou ações, cadeia temporal (tempo) e personagem. Quando se descreve um objeto, como, por exemplo, os traços físicos de um computador, está-se apenas produzindo um texto que pode ser lido, isso não significa que o texto não tenha sentido. Ocorre que a simples descrição não apresenta elementos suficientes para caracterizá-lo como narrativa, já que falta entender, por exemplo, a origem e as transformações desse objeto no tempo, os personagens envolvidos na sua criação e o desencadeamento dos eventos que levaram a sua descrição.

É certo que a narrativa é mais que isso. Narrativas são tipos específicos de texto e não são simples sinais, ícones ou imagens, muito menos objetos materiais narrativos e movimentos físicos – as narrativas exigem verbos que indicam o que os personagens fizeram ou o que aconteceu com eles (Gabriel, 2004). Agora, um novo elemento parece ser adicionado: o verbo. Personagens materializam o verbo, realizam ações que se desenvolvem no tempo e que nunca podem ser lidas isoladamente, muito menos ter seu sentido atribuído dessa forma.

No empreendedorismo, as narrativas tornaram-se amplamente estabelecidas como meio para compreensão dos processos de aprendizagem, muitas vezes relacionadas com a noção de episódios de aprendizagem, como os períodos de aprendizagem significativos no trabalho e na produção de uma identidade (Rae & Carswell, 2000; Rae, 2005; 2013). Esses episódios, embora possam parecer eventos isolados, jamais se separam do empreendedor enquanto sujeito que pertence a um mundo social, submerso em tradições culturais e sociais que atravessam seu modo de existir. Para Vogt e Bulgacov (2019), as narrativas das histórias de vida revelam fragmentos de aprendizagens concebidas no envolvimento do indivíduo com diversas práticas, inclusive aquelas não relacionadas ao mundo dos negócios e a determinadas práticas empreendedoras anteriores.

Gabriel (2004) argumenta que as narrativas são eventos especiais em organizações e capazes de produzir grandes feitos para fazer sentido, mas, igualmente, são facilmente apagadas pela racionalidade e pelo barulho das informações que tornam os espaços organizacionais saturados. Aprender sobre a aprendizagem empreendedora por meio de episódios desvinculados de um contexto mais amplo ou sob a regência da burocracia organizacional, coloca em risco a compreensão desse processo. Sob esse argumento entende-se que o emprego da narrativa permite ultrapassar os limites formais da organização e da aprendizagem empreendedora, englobando as experiências do passado e a motivação para aquilo que ainda será alcançado no futuro.

Nesse sentido e nesta etapa, a pesquisa adotou o *Triadic Model of Entrepreneurial Learning* (Rae, 2005) como ponto de partida para a coleta das narrativas empreendedoras em

três encontros realizados por videoconferência. Os encontros foram gravados apenas em áudio e transcritos posteriormente. No primeiro deles, os participantes foram convidados a produzir um relato oral sobre sua própria história de vida, evidenciando fatos importantes para o seu desenvolvimento. Os empreendedores foram convidados a contar histórias pessoais e profissionais envolvendo aspectos relacionados à família, à educação, ao trabalho e ao empreendedorismo, seguindo a tríade da aprendizagem (Rae, 2005), mas não se restringindo a ela.

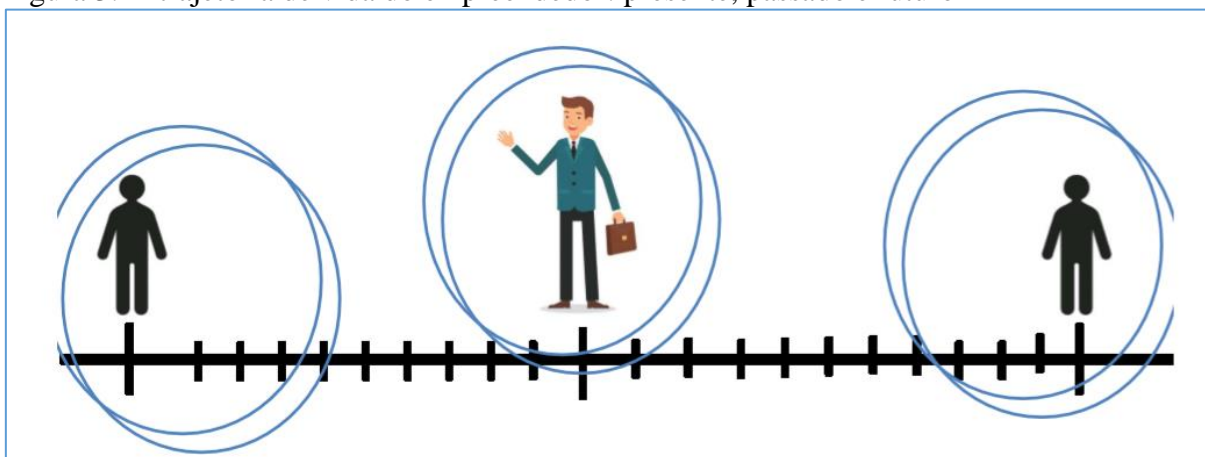
No segundo, foram coletadas as narrativas relacionadas à experiência de construir coletivamente a empresa em um contexto de aprendizagem; nesse encontro, foram abordados os processos de aprendizagem por meio da atuação da universidade, as práticas pedagógicas empregadas no ensino do empreendedorismo e as interações que conectam o empreendedor com o mundo social, entendendo a materialização da empresa por meio das relações com os outros (Rae, 2005). O terceiro encontro, como uma aprendizagem relacional, funcional e orientada para a resolução de problemas (Rae, 2005), buscou entender como as pessoas desenvolvem a intuição e reconhecem oportunidades no ambiente acadêmico em que estão inseridas.

Para coleta do material, o pesquisador se reuniu com os empreendedores individualmente em três encontros de aproximadamente uma hora. Como um emaranhado de fios a ser desenrolado, às vezes interrompido e novamente amarrado, as narrativas foram coletadas por meio de um movimento de idas e voltas. Em cada encontro, as abordagens do pesquisador buscaram torná-los momentos informais, mas sempre mantendo o foco nas narrativas do empreendedor, interrogando as experiências e examinando não apenas suas origens, mas também aquilo que não possa ser facilmente percebido.

Os encontros foram realizados utilizando a plataforma *skype*, devido às medidas de distanciamento social no contexto de pandemia da covid-19 (OMS, 2020). No início de cada encontro, os objetivos e o percurso metodológico da pesquisa foram reiterados, uma vez que o termo de consentimento livre e esclarecido já havia sido assinado por alguns participantes selecionados quando o momento permitia o contato social; para outros o termo foi formalizado por *e-mail*.

Adicionalmente, optou-se por apresentar no início de cada encontro a imagem ilustrativa apresentada na Figura 3, como forma complementar a explicação sobre a pretensão e os procedimentos envolvidos na coleta das narrativas de cada encontro.

Figura 3: A trajetória de vida do empreendedor: presente, passado e futuro



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Com base na imagem, as seguintes orientações foram repassadas aos participantes: i) “Suponha que este seja você em três momentos da sua vida, no passado, no presente e no futuro”; ii) “Aquilo que conheço sobre você está representado no círculo do meio, ou seja, o estudante que está regularmente matriculado na instituição e que optou por empreender em determinado momento do seu percurso acadêmico”; iii) “O primeiro círculo representa você em um ponto anterior a isso e desconhecido por mim e o terceiro representa você em um ponto futuro, que eu também não conheço”; iv) “Entre cada círculo existem intervalos, representados pelos traços verticais”; v) “Esses traços representam histórias sobre a sua vida e são essas histórias que eu gostaria que você contasse”.

Para os encontros individuais também foram estabelecidos: i) um instrumento padrão composto por temas e subtemas da aprendizagem empreendedora com base no *Triadic Model of Entrepreneurial Learning* (Rae, 2005) para orientar a coleta do material empírico de forma padronizada – apresentado no Quadro 4; e, ii) estruturação de um roteiro das atividades de todos os encontros, conforme o Quadro 5.

Quadro 4. Instrumento para coleta de narrativas

EMERSÃO PESSOAL E SOCIAL			
Construção da Identidade	Papel da família	Identidade como Prática	Tensão entre a identidade presente e a identidade futura
Formação na educação formal (escola) Participação em associação estudantil Relação com colegas. Rotinas de estudo Formação complementar Participação em cursos profissionalizantes (artes, tecnologias e negócios) Organização familiar Formação dos pais Ocupação dos pais Valores praticados/religião/tradição familiar Relação com a família. Papel desempenhado Empreendedorismo na família Referência familiar Atividade do trabalho A primeira atividade remunerada A primeira vez que ganhou dinheiro e o que fez com ele O sentimento de ganhar o próprio dinheiro A experiência Profissional O contato com o			

empreendedorismo antes da faculdade Transição para universidade A escolha do curso/universidade Adaptação na cidade ou mudança de rotina A experiência de morar sozinho e o novo papel assumido A construção de novas relações sociais Trajetória acadêmica e o primeiro contato com o empreendedorismo na universidade Experiência em sala de aula e fora dela Participação em projetos de extensão e de pesquisa Participação em associação estudantil O primeiro contato com o empreendedorismo A decisão de criar um projeto/abrir uma empresa na universidade O apoio e o papel da família				
EMPRESA NEGOCIADA				
Participação e construção da empresa	Mudança de papéis ao longo do tempo	Negociação de significados, estruturas e práticas	Rede de relacionamento	Participação e construção da empresa
A contribuição dos sócios Como conheceu os sócios Como decidiram empreender A contratação dos primeiros colaboradores Acesso ao primeiro investidor Outras pessoas que ajudam a construir a empresa A contribuição do empreendedor em relação aos colaboradores e aos sócios Participa de associações comerciais Realiza algum tipo de trabalho coletivo na comunidade Se envolve em projetos sociais Valores compartilhados na empresa Estrutura física e tecnológica disponível Processos existentes Integração de novos colaboradores e parceiros Objetivos definidos Ocupações profissionais antecedentes Atividades já realizadas na empresa Posição atual na empresa Como as transições aconteceram Aprendizados relacionados às mudanças de papéis Cooperação e apoio recebido de parceiros Pessoas que foram essenciais para a construção da empresa; feedback de clientes, sócios				
APRENDIZAGEM CONTEXTUAL				
Reconhecimento da oportunidade por meio da participação cultural		Teorias práticas de ação empreendedora	Aprendizagem por meio da imersão na universidade	
Como foi o processo de reconhecimento da oportunidade A definição do modelo de negócio A escolha do segmento de atuação A identificação de um problema a ser resolvido O conhecimento a respeito da solução proposta Práticas realizadas na empresa. Ambiente organizacional O envolvimento com empreendedorismo na universidade a partir das práticas pedagógicas A escolha do Projeto O ambiente de empreendedorismo promovido pela universidade A conciliação dos estudos na universidade com a atividade empreendedora A rotina de estudos e a rotina na empresa A mediação dos professores O acesso a estrutura de apoio da universidade (incubadora; hotel; laboratório, cantina).				

Fonte: Elaborada pelo autor (2020) adaptado do *Triadic Model of Entrepreneurial Learning* de Rae (2005)

Quadro 5. Estruturação de um roteiro para coleta das narrativas

ENCONTRO (I)	
Período: 08/06/2020 a 13/06/2020	Tempo previsto para cada encontro: 1h
Apresentação da Pesquisa: objetivos, percurso metodológico, imagem ilustrativa Tema: Emersão pessoal e social Construção da Identidade Papel da família Identidade como Prática Tensão entre a identidade presente e a identidade futura	
Confirmação ou ajustes na agenda do encontro seguinte	
Encerramento	
ENCONTRO (II)	
Período: 15/06/2020 a 20/06/2020	Tempo previsto para cada encontro: 1h
Resumo do encontro anterior Tema: Empresa negociada	

Participação e construção da empresa Mudança de papéis ao longo do tempo Negociação de significados, estruturas e práticas Rede de relacionamento Participação e construção da empresa	
Confirmação ou ajustes na agenda do encontro seguinte	
Encerramento	
ENCONTRO (III)	
Período: 22/06/2020 a 27/06/2020	Tempo previsto para cada encontro: 1h
Resumo do encontro anterior Tema: Reconhecimento da oportunidade por meio da participação cultural Teorias práticas de ação empreendedora Aprendizagem por meio da imersão na universidade Retomando a imersão pessoal e social A construção da identidade empreendedora Revisitando o passado para pensar o presente e o futuro	
Encerramento	

Após a coleta do material, as narrativas orais foram transcritas e analisadas; depois, foram utilizadas na próxima etapa da pesquisa utilizando *storytelling* e a técnica de grupo focal.

5.2 EMPREENDEDORES EM CENA: *FOCUS GROUP*, *STORYTELLING* E IMAGENS TEATRAIS COMO TÉCNICA DE PESQUISA

Nos estudos sobre a aprendizagem empreendedora, Rae (2005) destaca a importância da aprendizagem por meio da história e do entendimento compartilhado dos eventos e dos significados que constituem a vida empreendedora. O ato de contar histórias é uma forma cultural de compartilhar esses significados e de se relacionar com o mundo, uma vez que “as histórias de vida são, por natureza, relatos subjetivos e socialmente construídos, nos quais o contador é ator e narrador” (Rae, 2000, p. 150). O *storytelling* permite que as pessoas descubram uma voz pela qual elas podem construir a verdade sobre sua experiência, comunicá-la, debatê-las e compartilhá-las com outras pessoas (Gabriel, 2004).

Nesse sentido, contar histórias é também uma forma de potencializar os processos sociais de aprendizagem e de reconhecer na própria trajetória de vida do empreendedor a sua voz como fonte para o seu aprendizado. Ao estudar os processos de aprendizagem empreendedora a partir da história oral da vida de fundadores de *startups* e do uso de entrevistas temáticas, Vogt e Bulgacov (2019) observaram que a origem dos fragmentos da aprendizagem decorre da trajetória de vida dos empreendedores, na medida em que esses empreendedores se envolvem em diferentes práticas sociais e desenvolvem conhecimentos oriundos dessas experiências. Os autores concluem argumentando que esses conhecimentos, em determinados casos analisados, foram relevantes para a preparação empreendedora, para o reconhecimento de oportunidades e para a condução do atual empreendimento.

Partindo desse entendimento e baseados nas narrativas coletadas na etapa anterior, foi proposto neste estágio da pesquisa, a criação de um diálogo entre os participantes com a ajuda do *storytelling* (Pässilä et. al., 2013) e a técnica de *focus group* (Freitas & Oliveira, 2006), privilegiando a interação entre os participantes. No *focus group*, Freitas e Oliveira (2006) afirmam que os participantes influenciam uns aos outros pelas respostas às ideias e colocações durante a discussão e são estimulados por questões fornecidos pelo moderador. Essa interação propicia a construção de um aprendizado coletivo, no qual as pessoas criam conhecimento participando e contribuindo para negociações dos significados das ações e situações. Ao invés de oferecer respostas prontas, um processo social de aprendizagem deve estimular o dialogar sobre o que é significativo para as pessoas em seu trabalho (Pässilä et. al., 2013).

Para isso, as narrativas de vida dos empreendedores coletadas na etapa anterior da pesquisa foram organizadas e categorizadas em temas, utilizando o *Triadic Model of Entrepreneurial Learning* (Rae, 2005). Na sequência, os temas evidenciados nas narrativas de dois ou mais empreendedores foram recortados pelo pesquisador e transcritos em cartas na forma de fotografias e imagens; também foram adicionadas frases extraídas das narrativas. Essas imagens ilustrativas foram exploradas coletivamente pelos empreendedores com a mediação do pesquisador em quatro encontros virtuais com duração de quatro horas e trinta minutos, seguindo os passos descritos no Quadro 6.

Quadro 6. Criando um diálogo com a ajuda de *storytelling*

Etapas	Descrição
Etapa 1 – Geração de temas	Produção de imagens e textos utilizando narrativas de empreendedores (Rae, 2005)
Etapa 2 – Consulta e reminiscência	História individual: escrevendo e relembando a experiência pessoal e compartilhando com outras pessoas
Etapa 3 – Narração e compartilhamento	História coletiva: uma mistura das experiências dos membros do grupo, compostas em uma história coletiva (pode várias histórias apresentadas por grupos)
Etapa 4 – Compartilhando e explorando	Apresentações orais e análise coletiva de histórias em grupo apontando os pontos decisivos das histórias que identificam cadeias alternativas de eventos
Etapa 5 – Explorando e refletindo	Discussão reflexiva e questionamento reflexivo delineando o contexto mais amplo, o “quadro geral”; como atos dos participantes e mudanças nas práticas impactam nos outros e vice-versa
Etapa 6 – Explorando, gerando e analisando	Descobrir o que precisa ser feito de maneira diferente tornando as estruturas sociais visíveis mapeando práticas alternativas
Resultados	Ideias práticas para o que precisa ser feito, como renovar o trabalho e como aprofundar a cooperação com colegas

Fonte: Elaborado pelo autor adaptado de Pässilä et. al. (2013)

Esses encontros foram acompanhados por duas pesquisadoras do Grupo de Pesquisa Metodologias Intervencionistas e Aprendizagem Trans / Formativa (Mediata). Durante os encontros, as pesquisadoras forneciam suporte para o desenvolvimento do diálogo por meio de anotações que foram repassadas ao pesquisador após o encerramento dos encontros. O roteiro dos encontros foi compartilhado com as demais pesquisadoras e, dessa forma, elas também puderam realizar intervenções nos diálogos com os participantes da pesquisa. Essa medida foi adotada a partir do segundo encontro, como forma de manter a interação entre os participantes caso a conexão da *internet* de algum dos pesquisadores fosse interrompida.

No primeiro encontro com os participantes da pesquisa, as imagens representando eventos da trajetória de vida dos empreendedores foram apresentadas pelo pesquisador. Os empreendedores foram orientados a identificar os temas e os eventos representados em cada imagem, associando-os com a lembrança de experiências pessoais consideradas significativas para o seu desenvolvimento e que representassem a sua identidade.

Para conduzir o encontro, foi elaborado um roteiro descrevendo as orientações para os pesquisadores e a organização do encontro, incluindo os temas, as atividades e o objetivo da reflexão. Nesse encontro, foram apresentados os temas relacionados à construção da identidade empreendedora, à relação com a família e com amigos, às referências relacionadas ao empreendedorismo como ponto de partida para construção e compartilhamento de uma história pessoal. Uma das atividades do encontro foi realizada por meio do aplicativo *miro*, uma plataforma que permitiu criar um quadro com *post-its* inseridos coletivamente e simultaneamente para representar a ideia de “quem é o empreendedor”. A Figura 4 apresenta um exemplo de um roteiro utilizado nos encontros, no caso do Encontro 1.

Para os demais encontros, também foram estabelecidos roteiros incluindo os outros temas como ponto de partida para a criação dos diálogos. No terceiro e no quarto encontros foram apresentadas fotografias que representavam cenas dos participantes da pesquisa realizando atividades nos espaços da universidade. As fotografias e as frases extraídas das narrativas foram utilizadas para estimular o diálogo entre os participantes a respeito dos temas propostos.

Figura 4. Exemplo de um roteiro utilizado nos encontros (Encontro 1)



ROTEIRO PARA CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA COLETIVA

Encontro I - Data prevista: 06/10/2020 - Empreendedores em cena: intervenção com estudantes e empreendedores

Etapa 1 - Geração de temas: produção de imagens teatrais utilizando narrativas de empreendedores (Rae, 2005)					
Etapa 2 - Consulta e reminiscência: história individual - escrevendo e lembrando a experiência pessoal e compartilhando com outras pessoas (Tempo previsto: 01h10min)					
Tempo	Responsável	Material de apoio	Atividade	Objetivo (Reflexão)	Instruções para o pesquisador
25 minutos	Pesquisador	Slides 1-6	1 Apresentação de imagens e contextualização das histórias contadas acerca da relação com a família e eventos que foram significativos. 2 Apresentação individual dos participantes	O que te trouxe até aqui? Quem eu sou? Qual evento relacionado ao meu passado é significativo?	Contextualizar o objetivo do encontro e o trabalho de organização das narrativas. Após apresentação do pesquisador, solicitar aos participantes a apresentação pessoal e a indicação de um evento/fato que marcou a sua trajetória até chegar na universidade e na incubadora
Problematização					
20 minutos	Pesquisador	Slides 7-8	Discussão: Nascer empreendedor ou se tornar empreendedor?	Empreendedor como processo de construção social	A questão será apresentada ainda sem resposta dos participantes. O pesquisador deverá estimular o participante a pensar sobre a questão a partir das reflexões seguintes:
	Participantes		Apresentação das referências e da discussão	O que eles fizeram para serem referências? Porque? Seriam empreendedores se não tivesse realizado algo que os tornaram reconhecidos? Como eles conheceram essas referências?	1 Para responder a essa questão o pesquisador apresentará aos participantes as referências elencadas durante a coleta das narrativas individuais. 2 Pedir para alguns deles descrever quem são essas referências. 3 Após descrição, o pesquisador realizará os seguintes questionamentos: (i) O que eles fizeram para serem referências? Por quê?; (ii) Seriam empreendedores se não tivesse realizado algo que os tornaram reconhecidos?; e (iii) Como eles conheceram essas referências?
Problematização					
25 minutos	Participantes	Slide 9 e aplicativo Miro	Utilizar o aplicativo para a caracterização do empreendedor por meio das respostas dos participantes. Solicitar que cada participante descreva em um <i>post-it</i> : "quem é o empreendedor"?	Quem é o empreendedor?	Para descrever quem é o empreendedor (ainda não estamos tratando do estudante e empreendedor), os participantes serão convidados a descrever em <i>post it</i> a compreensão que eles têm acerca de quem é o empreendedor.
	Pesquisador	Slide 9-10	Ser empreendedor é... (Discutindo as questões)		Na sequência, o pesquisador apresentará algumas frases decorrentes da coleta das narrativas individuais, relacionadas com a reflexão proposta. O pesquisador solicitará a validação da frases obtidas.
	Participantes	Slide 11	Discutindo quem é o empreendedor e qual a relação desse empreendedor com o que eu estou fazendo	Descrever quem é o empreendedor	Com base nos materiais coletados em <i>post-it</i> e da leitura das frases, o pesquisador estimulará nos participantes a resposta acerca da questão: "quem é o empreendedor?"

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

No quarto encontro, os participantes foram estimulados a criar duas histórias coletivas com base nos diálogos criados anteriormente, utilizando um roteiro inicial estabelecido pelo pesquisador. Esse roteiro foi construído utilizando fragmentos das histórias de cada estudante. Os participantes foram divididos em dois grupos utilizando a própria plataforma virtual para fazer a divisão e criar os ambientes de trabalho. Após a criação dos espaços virtuais, cada grupo passou a ser acompanhado por uma pesquisadora que, além de realizar os registros das observações e controlar o tempo da dinâmica, apresentou o roteiro inicial para a criação da história coletiva. O encontro teve duração de uma hora e trinta minutos. Os participantes foram orientados a imaginar um enredo com a criação de um personagem que representasse e sintetizasse as diferentes histórias, demonstrando como esse personagem se tornou um empreendedor e o que foi importante na sua trajetória, criando, dessa forma, um significado compartilhado pelos empreendedores e, ao mesmo tempo, estimulando a imaginação do grupo.

Superação, raiva, angústia, desespero ou até mesmo a indiferença, como toda história contada, algum nível de sentimento esperava-se obter dos participantes, além das possibilidades de ocultação ou da supervalorização de um fato narrado. Rae (2000) explica que ocultação e exagero, provavelmente, estão presentes em algum grau na maioria dos relatos, mesmo que sem intenção as pessoas se apresentam como desejam ser percebidas. Mesmo que alguém esteja mentindo, sua história conterá alguns elementos da verdade para torná-la confiável. Isso não a torna inválida, tampouco coloca em risco a pesquisa. Pelo contrário, essas histórias com todos os seus mistérios e encantos podem revelar aquilo que está para além da realidade visível. Gabriel (2004) observa que histórias contadas não eliminam fatos, mas são elaborações poéticas sobre fatos que revelam muito sobre desejos inconscientes.

Como uma obra de arte que expressa uma crítica social por meio da caricatura de um fato ou de uma personalidade pública, histórias como elaborações poéticas contam aquilo que nem sempre é fácil externar. Para Gabriel (2000; 2015), mesmo que não seja preciso ou "verdadeiras", essas histórias abrem janelas valiosas para uma ampla gama de fenômenos organizacionais, incluindo cultura, política, gestão do conhecimento, entre outros.

Gabriel (2004) entende que além de buscar se relacionar com fatos que aconteceram, as histórias descobrem nesses fatos uma trama ou um significado, evidenciando que os fatos não acontecem por si, mas de acordo com os requisitos de uma trama. Nesse ponto, reside o desafio e a habilidade do contador de histórias em um trabalho de imaginação criativa que não perde contato com eventos, mas sempre procura descobrir um significado mais profundo neles (Gabriel, 2004). Juntos, os participantes reuniram experiências individuais para um processo de

reflexão coletiva, debatendo e questionando como as pessoas aprendem e se tornam empreendedoras.

Após quase quarenta minutos da atividade, foi solicitado aos empreendedores que a história fosse contada pelo grupo. O pesquisador solicitou a reflexão sobre a relação do personagem criado com o seu próprio processo de desenvolvimento, compreendendo a partir da narrativa coletiva como a história de vida do personagem ressoou na sua realidade e como isso poderia contribuir para o seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem na universidade. Com o resultado das múltiplas histórias contadas por empreendedores, entende-se que a narrativa pode ajudar a compreender como empreendedores atribuem sentido a sua aprendizagem e, por conseguinte, atuarem sobre as oportunidades.

Conforme Vogt e Bulgacov (2018), acredita-se que a narrativa fruto de uma ou de mais histórias possa ser utilizada como ferramenta para o entendimento daquilo que se almeja compreender sobre o processo de aprendizagem empreendedora. Para isso, pressupõe-se que os sujeitos empreendedores e praticantes ao relatarem as suas experiências, rotinas e mudanças vivenciadas forneçam ao pesquisador indícios do desenvolvimento de um aprendiz.

Após a conclusão dessa etapa, todo o material coletado por meio das narrativas individuais e coletivas foi sistematizado e analisado com uso da narratologia (Alves & Blikstein, 2006). Após as reflexões, os participantes foram convidados a sugerir ideias práticas de como o processo de aprendizagem empreendedora na universidade poderia ser melhorado, utilizando as experiências individuais e coletivas por meio do diálogo criado. Enquanto os participantes se manifestavam, o pesquisador elaborava um quadro com as ideias propostas.

5.3 NARRATOLOGIA: ANÁLISE DAS NARRATIVAS

Histórias de vida não são totalmente verdadeiras, nem falsas, nem totalmente completas ou incompletas (Rae, 2000). Seja qual for o grau de veracidade, histórias contadas parecem ter sempre algo a revelar. De acordo com Gabriel (2004), em vez de aceitar todas as vozes da experiência como igualmente válidas e igualmente digno de atenção, cabe ao pesquisador interrogar experiências, buscando examinar os pontos cegos que a legitimam. Para ele, longe de ser uma fonte não qualificada de conhecimento, a experiência deve ser tratada com ceticismo e suspeita.

Para Rae (2000), o abismo entre a realidade vivida, a experiência e a história da vida empresarial e a produção e aplicação da teoria acadêmica parece amplo. A história, o entendimento compartilhado dos eventos, o significado cultural, os processos e os significados

que constituem a vida empreendedora são capturados e explorados de maneira imperfeita por muitas pesquisas e podem até não ser considerados válidos ou importantes. Para ele, a narrativa é um método válido para pesquisar a aprendizagem humana e o desenvolvimento cultural do empreendedorismo.

A narratologia, por sua vez, refere-se à técnica de análise das narrativas por meio da qual se busca entender a totalidade do texto a partir das suas peculiaridades (Alves & Blikstein 2006). Barthes et. al. (2011) distingue três níveis da narratologia: o nível das funções, o nível das ações e o nível da comunicação, ligados entre si segundo um modo de integração progressiva em que “uma função não tem sentido se não tiver lugar na ação geral de um actante” (Barthes et. al., 2011, p. 27), ou seja, o agente da ação indicada pelo verbo. Para ele, a própria ação recebe sua significação quando é narrada, confiada a um discurso que tem seu próprio código.

No nível das funções, Barthes (1966) identificou as funções e os indícios como unidades mínimas da narrativa, descrevendo as funções como unidades de conteúdo que mantêm uma correlação de sentido com outras unidades e representam a trajetória de uma ação, sendo caracterizadas com unidades distributivas (Alves & Blikstein, 2006). Essas funções são definidas como cardinais ou catalisadoras. As cardinais são as unidades que constituem o núcleo da narrativa e se caracterizam pela apresentação de uma ação que abre o caminho alternativo para a continuidade do fluxo narrativo (Alves & Blikstein, 2006). As funções catalisadoras assumem uma importância menor e preenchem os espaços vazios entre as demais funções (Alves & Blikstein, 2006).

Alves e Blikstein (2006, p. 409) descrevem que “as outras unidades da narrativa são os indícios que correspondem às unidades integrativas do texto” e se dividem em índices e informantes. O primeiro refere-se ao caráter de um agente da narrativa, a um sentimento, atmosfera ou filosofia, enquanto o segundo, em menor importância, representa as unidades utilizadas para identificar a narrativa no tempo e no espaço (Alves & Blikstein, 2006).

Alves e Blikstein (2006) explicam que o nível da ação corresponde à integração de funções e indícios por meio das personagens, a fim de compreendê-las pela sua participação nas esferas de ação definidas por três grandes roteiros da conduta humana, que fazem parte do universo narrativo que Barthes et. al. (2011) denomina como desejar, comunicar e lutar. Para ele, a palavra “ações” não deve ser compreendida como “no sentido de pequenos atos que formam o tecido do primeiro nível, mas no sentido das grandes articulações da práxis (desejar, comunicar e lutar)” (Barthes et. al., 2011, p. 46).

Por fim, no nível da comunicação, o narrador estabelece uma conexão persuasiva junto ao destinatário, ou seja, refere-se à comunicação entre o narrador e o destinatário (Alves & Blikstein, 2006). É fundamental ressaltar que esses níveis estão integrados, implicando em uma análise total da narrativa. A análise do material coletado no campo foi estruturada nos três níveis, a partir de uma organização sistemática baseada no *Triadic Model of Entrepreneurial Learning* (Rae, 2005) conforme o Quadro 7.

Quadro 7. Categorias de análise para organização das narrativas

EMERSÃO PESSOAL E SOCIAL			
Construção da Identidade	Papel da família	Identidade como prática	Tensão entre a identidade presente e a identidade futura
EMPRESA NEGOCIADA			
Participação e construção da empresa	Mudança de papéis ao longo do tempo	Negociação de significados, estruturas e práticas	Rede de relacionamento (clientes, investidores e coatores, como sócios ou empregados)
APRENDIZAGEM CONTEXTUAL			
Reconhecimento da oportunidade por meio da participação cultural		Teorias práticas de ação empreendedora	Aprendizagem por meio da imersão na universidade

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Rae (2005)

É importante destacar que toda narrativa é por constituição ideológica, portanto, ela transcorre como algo naturalizado cuja origem transcende a noção de temporalidade e suas condições materiais de produção (Alves & Blikstein, 2006). A partir desse entendimento, é necessário considerar que alguns elementos do discurso também estão presentes na narrativa, como o dialogismo, a polifonia, o silêncio e a intertextualidade (Alves & Blikstein 2006) como pode ser observado na estrutura de análise proposta para esta dissertação no Quadro 8.

Quadro 8. Estrutura de análise da narrativa

Funções			Indícios	
Transformação	Estratégica	Simbólica	Índices	Informantes
Comunicação			Personagens	
Elementos da narrativa				
Dialogismo	Polifonia		Intertextualidade	Silêncio

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Alves e Blikstein (2006)

Alves e Blikstein (2006) explicam que o dialogismo é compreendido a partir do fenômeno da interação verbal, uma vez que o indivíduo só pode ser compreendido na sua relação com o outros. Assim, o dialogismo é “apresentado como a condição constitutiva dos sentidos dos enunciados linguísticos” (Alves & Blikstein, 2006, p. 413), logo, as palavras não

são monológicas, mas dialógicas. A polifonia é entendida a partir da distinção de duas categorias de textos: dogmática e polifônica (Alves & Blikstein, 2006). Enquanto na primeira apenas uma voz fala, na segunda, tem-se a existência de várias vozes que falam ao mesmo tempo, sem que haja preponderância de uma delas (Alves & Blikstein, 2006). Para os autores, o dialogismo e a polifonia permitem a quem fala conduzir, ou não, o destinatário de forma sutil para o efeito e a resposta desejados.

A intertextualidade, por sua vez, é o processo de incorporação de um discurso em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado ou transformá-lo (Fiorin, 1994 apud Alves & Blikstein, 2006), e o silêncio pode ser compreendido como a iminência de sentido. Assim, ele tem uma dimensão política e carrega um potencial estratégico para a ação: “é um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido” (Alves & Blikstein, 2006, p. 414).

Para análise das narrativas, as transcrições foram organizadas utilizando *software Atlas.ti*. Para cada narrativa individual e coletiva, foi elaborado um documento. A partir das leituras realizadas, foram criados citações e comentários no próprio documento relacionando com uma codificação criada no *software* a partir das teorias utilizadas. Na sequência, os documentos foram exportados para o *Microsoft Excel* e duas colunas foram adicionadas, uma para os elementos e funções da narrativa e outra para relacioná-los com os objetivos desta dissertação. O conjunto das narrativas e os registros criados a partir delas constituíram o *corpus* de análise e interpretação da pesquisa.

5.4 O CAMPO DE PESQUISA E O ACESSO AOS PARTICIPANTES

Para realização desta pesquisa, dez estudantes de uma IES foram convidados para participar do estudo. Previamente e em consonância com os objetivos da pesquisa, os seguintes critérios foram estabelecidos para escolha dos participantes: estar regularmente matriculado na instituição e ter optado por empreender em determinado momento do seu percurso acadêmico.

Para identificar esse perfil, optou-se por uma instituição que tivesse entre suas práticas pedagógicas um programa de incentivo ao empreendedorismo com espaço para a criação de empresas. O programa de empreendedorismo da IES escolhida oferece apoio na criação de empresas por meio de incubadoras de base tecnológica, certificadas e reconhecidas pela Anprotec. Na incubadora, a instituição oferece um espaço de pré-incubação denominado hotel tecnológico. A existência desse programa de empreendedorismo possibilitou identificar

estudantes que estavam envolvidos com o processo de aprendizagem empreendedora, buscando desenvolver a capacidade de agir diante de uma oportunidade.

A incubadora se constitui como um ambiente da instituição propício para a criação de empresas reais, atraindo alunos dispostos a transformar uma oportunidade em uma empresa ou a apenas aprender sobre o empreendedorismo. Todavia, isso não significa que a aprendizagem empreendedora ocorra somente nesse espaço, mas, a escolha dos participantes por essa via teve como objetivo a identificação e o acesso aos empreendedores da pesquisa. É importante destacar que embora exista a diferença entre pré-incubação e incubação, a escolha dos participantes não fez distinção em relação ao estágio de desenvolvimento do projeto ou do empreendimento.

Outro ponto que corroborou a escolha do campo refere-se à atuação profissional do pesquisador na IES selecionada, que possibilitou identificar a existência das atividades pedagógicas voltadas ao ensino de empreendedorismo e ao perfil dos estudantes da pesquisa. A quantidade de participantes foi definida a partir do número de estudantes com projetos e empresas apoiadas pela IES. Embora 15 empreendimentos tenham sido identificados no programa, nem todos os empreendedores cumpriam aos critérios estabelecidos na pesquisa, já que alguns não estudaram na instituição e outros já haviam concluído o curso.

É válido destacar que na pesquisa qualitativa a escolha dos participantes pode exigir flexibilidade no desenho da pesquisa, não sendo necessário definir com exatidão o número de informantes, bastando apenas uma noção de quem serão seus possíveis entrevistados, desenvolvida a partir de uma delimitação teórica (Taylor & Bogdan, 1998). Nesse mesmo sentido, Cropley (2019) afirma que na pesquisa qualitativa o número de informantes depende em parte da intensidade do contato com o objeto de estudo e do objetivo da investigação.

Após a escolha dos participantes da pesquisa, o pesquisador estabeleceu contato para apresentar os objetivos do estudo e obter o consentimento formal dos empreendedores, seguindo as Resoluções Normativas 466/2012-CNS e 510/2016-CNSO.

5.5 O PESQUISADOR E O CAMPO DA PESQUISA

Esta dissertação emerge da co-construção da relação entre pesquisador e participante, na qual o pesquisador assume um papel de *spect-acting* em vez de *shadowing* (Gill, 2011). Isso significa que a pesquisa é construída em um espaço de interação, em que o pesquisador não é um expectador passivo. Gill (2011) explica por meio da pesquisa etnográfica o seu posicionamento no campo, adotando o termo *spect-acting* para discutir como a sua presença no

campo se constituía um espelho em que os participantes refletiam a sua auto concepção e utilizavam da relação para construir a sua identidade. Se, por um lado, os participantes construíram a sua imagem a partir da pesquisadora [Gill], por outro, ela também reorganizou o seu comportamento na relação e construiu a sua própria concepção. Para Gill (2011) a relação entre o pesquisador e os participantes não é neutra, mas se entrelaça em categorias como idade, gênero, etnia, classe e religião.

De modo semelhante, o pesquisador deste estudo constrói a sua identidade no campo, como alguém que se coloca em uma posição diferente do habitual para dialogar e refletir coletivamente com os participantes. Esse espaço da pesquisa é caracterizado por relações intersubjetivas e pelas relações construídas dentro e fora dele. Neste trabalho, o pesquisador é também o coordenador da incubadora e do programa de empreendedorismo e por meio dessa posição é capaz de acessar os participantes de outras formas. O contato estabelecido em certo nível está imbricado nas relações de trabalho e a forma como os participantes se apresentam é capaz de reiterar a forma como querem ser reconhecidos na universidade.

Gill (2011) argumenta que a identidade dos participantes é co-construída no campo e o pesquisador não é alguém que apenas observa de forma invisível, o pesquisador não é invisível. O pesquisador impacta no campo desde o momento de contato (ou mesmo antes), ao longo do trabalho e mesmo depois de deixar o campo, o que foi evidenciado nos desdobramentos da pesquisa. As negociações acerca da identidade ocorrem em formas casuais e colaborativas.

Assumir uma posição *spect-acting* implica em um processo de reflexividade, no qual o pesquisador entende os seus vieses no campo e na forma como está envolvido na construção da pesquisa. Compreender o processo de aprendizagem empreendedora nesta pesquisa demonstra não apenas o interesse teórico e metodológico, mas também o desejo de contribuir para as atividades de trabalho em que os participantes da pesquisa estão envolvidos, por isso, o trabalho emerge da co-criação dos participantes e, nesse sentido, *spect-acting* encoraja os espectadores a perceber que eles são atores e atores para reconhecer sua simultaneidade como espectadores (Gill, 2011).

Gill (2011) argumenta ainda que a reflexividade é um aspecto necessário nessa forma de pesquisa, embora negligenciado. A atuação de *espect* como um novo termo exige que o pesquisador considere a reflexividade no sentido de abrir as possibilidades emancipatórias no campo. Além disso, outro elemento importante na atuação do *espect* é a construção de sessões de interrogatório no trabalho de campo como meio para desenvolver o relacionamento sincero e promover um espaço que incentive o compartilhamento de experiências (Gill, 2011).

Partindo desse entendimento, apresenta-se no próximo capítulo a discussão dos resultados desta pesquisa. Na sequência, aparecem as reflexões acerca do posicionamento do pesquisador no campo, relacionando histórias que aconteceram antes, durante e depois da pesquisa.

6 EMPREENDEDORES EM CENA: OS PERSONAGENS DA PESQUISA

No empreendedorismo, aprender a empreender é um processo em que as pessoas se envolvem ativamente para agir sobre oportunidades e constroem significados a partir das experiências contextuais, no qual o desenvolvimento do empreendedor é realizado em um mundo socialmente organizado e envolve os processos de educativos da aprendizagem. Nesse sentido, a realidade não se apresenta de forma objetiva e as características que conferem identidade ao empreendedor não estão presentes desde o seu nascimento. Aprender a empreender e empreender é um processo social.

A partir da pesquisa narrativa, adentrou-se no universo particular de dez estudantes e empreendedores de uma universidade que oferece um programa de apoio ao empreendedorismo por meio de incubadora de empresas, de projetos de extensão e de outras práticas pedagógicas relacionadas ao empreendedorismo. Todos os estudantes estavam vinculados à incubadora ou ao hotel tecnológico da universidade. Embora os participantes não fizessem diferenciação nas falas e se considerassem vinculados à incubadora, quatro estudantes ainda estavam desenvolvendo o projeto no hotel tecnológico, entendido como uma fase que antecede a incubadora, ou seja, a pré-incubação. O Quadro 9 caracteriza os participantes da pesquisa.

Quadro 9. Caracterização dos participantes da pesquisa

Nome	Curso	Fase do projeto
Leonardo	Engenharia da Computação	Projeto pré-incubado
Henrique	Engenharia da Computação	Empresa incubada
Julia	Engenharia da Computação	Projeto pré-incubado
Ricardo	Engenharia da Computação	Empresa incubada
Pedro	Engenharia Mecânica	Empresa incubada
Leandro	Engenharia Eletrônica	Empresa incubada
Fernando	Engenharia da Computação	Empresa incubada
Mário	Engenharia de Software	Projeto pré-incubado
Daniel	Engenharia da Computação	Empresa incubada
Vitor	Engenharia de Controle e Automação	Projeto pré-incubado

Fonte: Elaborado pelo autor

Nessa fase, o projeto ainda não se constituiu como empresa, apesar das atividades desenvolvidas serem semelhantes e o apoio recebido da universidade ser o mesmo em relação à incubação.

Nas seções deste capítulo, apresentam-se os personagens desta pesquisa de dissertação, descrevendo a história contada ao longo dos encontros. No início de cada uma delas, revela-se a transcrição de um fragmento narrado pelo próprio participante no último encontro, cujo texto representa a síntese de quem é esse estudante e empreendedor a partir da sua própria construção.

É fundamental ressaltar que os nomes dos participantes, das empresas e dos projetos foram alterados, assim como os nomes das referências do empreendedorismo mencionadas por eles ao longo dos encontros. Leonardo é o primeiro participante apresentado, um jovem que se intitula persistente e apaixonado por tecnologia.

6.1 LEONARDO, APAIXONADO POR TECNOLOGIA

Eu acredito que o Leonardo é uma pessoa apaixonada por tecnologia, eu acho que já ficou bem evidente que ele é apaixonado por tecnologia, ele sempre procura novidades, procura inovar, procura coisas relacionadas à tecnologia para solucionar algum problema. O Leonardo acredita que a tecnologia resolve qualquer problema, ele tem esse pensamento, e o Leonardo é uma pessoa que abrange diversas experiências, ele acha que a melhor coisa que se tem é você ter novas experiências, você não ter medo de encarar o problema, de encarar alguma situação, que aquilo vai te gerar uma experiência, que é o mais importante de um profissional, de uma pessoa, e a experiência a gente não pode pensar: “ah, não vai dar certo, ah, não vai surgir algum efeito”. Eu acho que tudo o que a gente faz na vida ganha experiência, nada é em vão. Sabe, eu acho que o Leonardo é essa pessoa que é fadado a tentar, mas sempre tentar ir atrás, sempre buscar algo positivo nas coisas, sempre buscar experiências, ir buscar, tentar e se não conseguir, tentar de novo, ter essa persistência. Eu me defino uma pessoa persistente e apaixonada por tecnologia (Leonardo, 2020).

Leonardo nasceu em uma pequena cidade do interior do Estado de São Paulo e cresceu em outra cidade, igualmente pequena, também no interior de São Paulo. Ele é filho de pais cabelereiros, desde pequeno se destacava nos estudos e isso era confirmado pelas próprias professoras que frequentavam o salão de cabeleireiro da sua mãe: “(...) muitas professoras que também vinham no salão da minha mãe sempre ficavam falando na cabeça da minha mãe: ‘o Leonardo não pode ficar aqui não, ele tem que ir para uma escola melhor’” (Leonardo, 2020).

No final do ensino fundamental, incentivado por um primo que estudava em uma escola técnica, Leonardo decidiu participar do vestibular dessa escola, acompanhado de outros amigos da sua cidade: “(...) foram dez pessoas que passaram no vestibular e eu digo que a gente foi

pioneiro porque aqui na cidade só quem estudava em outra cidade, estudava em escola particular” (Leonardo, 2020).

Esse ato de pioneirismo teve repercussões na sua cidade, já que Leonardo conta que outros estudantes começaram a se espelhar na sua realização. Foi nessa escola que ele teve contato com a área de informática por meio de um curso técnico. Ainda na infância, Leonardo (2020) lembra do primeiro computador “brancão, bem velhinho” que ganhou de presente do pai, sendo que desse contato com a tecnologia surgiu a ideia de crescer e trabalhar com tecnologia.

No ensino médio, especificamente no período do vestibular para entrar em uma universidade, Leonardo (2020) entende, novamente, que realizou um ato de pioneirismo na sua cidade: “(...) eu acho, também, que eu fui um pioneiro aqui da cidade porque na época só tinha uma pessoa aqui que tinha conseguido entrar numa [universidade] pública (...)”. Para ele, entrar em uma universidade pública o diferenciava do pensamento de muitos moradores de cidades do interior, ou seja, aqueles que não têm um “sonho muito grande e pensam em trabalhar para conquistar sua casa e viver” (Leonardo, 2020).

Leonardo ingressou na universidade para cursar Engenharia da Computação, deixando a sua cidade e a casa dos pais para começar uma nova etapa da sua vida. A transição e a adaptação na universidade aconteceram gradativamente, com a colaboração dos pais e dos colegas. O primeiro dia de aula foi muito emblemático, Leonardo (2020) conta que enviou mensagem para a sua mãe dizendo: “mãe estou indo para faculdade”; com sorriso e um olhar de quem lembra dos sentimentos envolvidos, Leonardo (2020) descreve: “eu falei: ‘nossa! olha a mensagem que eu mandei pra minha mãe’. Eu lembro que foi algo muito gratificante falar essa frase para eles”.

Na faculdade, Leonardo se envolveu em projetos de iniciação científica, participou de projetos de monitoria e de eventos, como a Mostra da Ideia, um evento realizado na universidade para incentivar o empreendedorismo. É nesse contexto que ele deu início ao projeto “Limpex”, um projeto de aplicativo mobile com o objetivo de conectar prestadores de serviço de limpeza doméstica e usuários desse serviço. Leonardo (2020) é um estudante e empreendedor que se intitula “apaixonado por tecnologia, persistente, sempre em busca de novas experiências”.

6.2 HENRIQUE, “UM CARA” QUE CONSTRUIU UMA EMPRESA DE TECNOLOGIA E MELHOROU A VIDA DAS PESSOAS

Henrique é um cara que nasceu numa família de condições não tão boas, mas também não tão ruins, em uma condição confortável. Estudou em escola pública o tempo inteiro, é filho de professor, de um agente de segurança. Essas histórias por ser filho deles, por conviver com diversas histórias, sempre me trouxe problemas da sociedade, sempre foi muito ligado a isso e aí eu fui crescendo e sempre tive uma vontade dentro de mim de fazer o bem para sociedade e para as pessoas que estavam ao meu redor. Isso se intensificou dentro da universidade e dentro dos movimentos que eu fiz parte dentro da universidade e reflete muito na minha história de empreendedor. Eu acredito forte que eu vou conseguir mudar o mundo e eu acho que é isso que me motiva bastante: a vontade de querer fazer o bem por meio da minha profissão, por meio dos meus relacionamentos com as outras pessoas e uma vontade bem grande de querer fazer o bem para as pessoas que estão ao meu redor. Então, eu acho que no futuro o Henrique vai ser um cara que construiu tecnologia e empresa, que trouxe o bem e melhorou a vida das pessoas na sociedade como um todo (Henrique, 2020).

Henrique sempre foi curioso, não por acaso. O retrato que Henrique trouxe à memória no primeiro encontro foi a cena do seu pai içando o motor de um carro na garagem de casa para consertar. Enquanto seu pai trabalhava nisso, Henrique e seu irmão “pirralhavam em volta do pai” (Henrique, 2020). Em determinado momento, cansado das travessuras dos filhos, seu pai ofereceu um telefone queimado e propôs para eles: “(...) ‘se vocês consertarem, eu dou R\$ 100,00 pra vocês’. Ele assinou um cheque de R\$ 100,00 e botou embaixo do telefone” (Henrique, 2020). Só depois disso que o pai teve a tranquilidade para continuar o trabalho. Para Henrique, essa história representa muito a sua infância, ou seja, o pai sempre foi alguém que incentivou a curiosidade.

Henrique se recorda das brincadeiras de criança e dos compromissos que faziam parte da sua rotina, como ajudar nas tarefas de casa. Seus pais, servidores públicos, trabalhavam fora de casa na maior parte do dia. A sua história é marcada, também, pela música e pela vivência na igreja evangélica, um espaço social onde ele teve a oportunidade de aprender a tocar violino. O contato com a música foi cada vez maior na adolescência, principalmente, quando conheceu um colega que decidiu abrir uma escola de música na cidade. Logo, Henrique passou grande parte do ensino médio ensinando música e realizando apresentações musicais na cidade em que morava, contrariando as ordens do pai que impunha a ele o distanciamento da música para se dedicar aos estudos.

Influenciado pela música e contrariando as ordens do pai, ele decidiu prestar o vestibular nessa área, mas desistiu durante o processo. Esse evento foi descrito da seguinte forma: “Eu

queria muito fazer música. Falei com meu pai, ele ficou maluco comigo. ‘Que mané música, não vai dar certo, você não vai ganhar dinheiro, quando tiver uma crise, a primeira coisa que se corta é a cultura’. E aí, eu vi que não ia rolar a música” (Henrique, 2020).

Contrariado e sem muita clareza de qual curso escolher, Henrique optou por estudar Engenharia da Computação. Para ele, importava sair da casa dos pais e estudar em uma universidade pública, ou seja, as suas motivações para entrar na universidade, sendo que a primeira é justificada, em parte, pela frustração com as limitações impostas pelo pai.

A transição para a universidade e a adaptação ocorreram, relativamente, de forma tranquila para ele, embora tenha existido um grande esforço para convencer, inicialmente, sua mãe a respeito da mudança de cidade e, posteriormente, quanto ao local que ele queria morar. Na cidade de destino, morava uma tia da sua mãe, uma senhora, que segundo ele, era muito religiosa e dona de um pensionato. Henrique não suportava a ideia de ter que morar com alguém da sua família, mas chegou a visitar a tia e o pensionato. Com esforço e argumento, ele convenceu a mãe a deixá-lo morar em um local que pudesse ter privacidade e liberdade.

Na universidade, não havia dúvida sobre como fazer amigos: “Eu vim pensando assim: ‘tipo, vou encontrar a primeira pessoa que sorrir pra mim e grudar nela’ e foi isso que eu fiz” (Henrique, 2020). Um pouco tímido e perdido por não ter recebido uma boa orientação da universidade, ele se envolveu em um projeto de iniciação científica ainda no início do curso.

Já no sexto período, ele decidiu se envolver em atividades extraclasse. A primeira aproximação ocorreu com o movimento estudantil por meio da música, quando ele encontrou um membro do Diretório Central dos Estudantes (DCE), tocando violino na sala do DCE. Essa aproximação foi um ponto de transformação na sua experiência com a universidade e, também, de reencontro com a sua própria história, que, então, passou a ser escrita distante das imposições do seu pai.

Henrique descreveu essa transformação da seguinte forma: “Eu acho que o Henrique é marcado pelo Henrique antes do movimento estudantil e o Henrique depois do movimento estudantil. Tem até uma comparação legal de fazer que é minha foto do RG [carteira de identidade] de antes e a minha foto da carteira de motorista” (Henrique, 2020).

A vivência fora da sala de aula incluiu a participação em projetos de extensão, empresas juniores, eventos e, mais tarde, a criação da sua própria empresa a partir de um estágio realizado em uma empresa da área de tecnologia. A vivência na universidade associada à história de vida acentuou a vontade de Henrique de fazer o bem às pessoas ao seu redor, além do desejo de resolver problemas da sociedade. Para ele, isso reflete a sua história de empreendedor e é dessa

forma que ele deseja ser lembrado, como “um cara” que construiu uma empresa de tecnologia que trouxe o bem e melhorou a vida das pessoas na sociedade.

6.3 JULIA E O DESENGAVETAMENTO DOS PROJETOS

Eu sou a Julia, eu sou uma pessoa que desde criança, eu acho, que eu fui movida por curiosidade e por encontrar novos desafios e isso me levou a desafios, como na minha escola, em que eu desenvolvi algumas coisas com robótica, que me motivava a ser uma pessoa que resolvia problemas de lógica e construir coisas diferentes, resolvia problemas. Depois eu parti pra iniciar a minha vida técnica no meu curso de informática e ali eu vi que eu tinha habilidades na área de programação e desenvolvimento, e aí, por isso, escolhi fazer a minha faculdade de engenharia da computação. Só que lá, também, eu vi que a gente não vive só da parte técnica, então, eu decidi fazer outros desafios como empreender e, também, desenvolver a minha parte social, no projeto onde eu ajudo outras crianças a viver o que eu também vivi e que me despertou coisas, como a curiosidade e a motivação, e a querer resolver as coisas que estavam à minha volta (Julia, 2020).

Sempre muito ativa e movida pela curiosidade, Julia desde a infância queria participar das atividades relacionadas à igreja, à escola e à família. Na escola, ela se “descobriu” na área da robótica, açada pela sua curiosidade e pelo estímulo dos professores. Logo, dentro desse contexto que ela viu crescer internamente o desejo de resolver problemas e ajudar as pessoas. Para Julia, estudar era algo brilhante, apesar do seu pai não atribuir essa mesma importância para os estudos. Ela conta que o pai não concluiu os estudos e talvez por isso e por morar em uma cidade do interior, não entendia a relevância de estudar: “Meu pai, ele acha que eu tinha que estar trabalhando, sabe esse pensamento do interior?” (Julia, 2020).

Dois anos após o nascimento de sua irmã, quando Julia tinha nove anos de idade, os seus pais se separaram. Esse fator trouxe implicações para a sua vida, acelerando seu processo de amadurecimento. Julia cuidou da sua irmã desde a infância, uma experiência que ela acredita ter proporcionado um crescimento antecipado com a responsabilidade que isso envolvia: “(...) eu tive um crescimento antecipado, sabe? (...) a minha irmã para mim é tipo a minha filha, tipo, hoje eu vejo, mas eu não me arrependo de nada, eu agradeço” (Julia, 2020).

O trabalho é algo que apareceu por volta dos seus 15 anos de idade, ajudando a mãe em serviços de *buffet*. Julia assistia a mãe trabalhando e isso a deixava vislumbrada. Mais tarde, Julia recebeu um convite de trabalho para ajudar sua prima em uma loja de ar-condicionado, mas se deparou com um conflito de escolha: permanecer nas atividades de robótica ou se dedicar ao trabalho com sua prima. Julia optou por permanecer nos treinos de robótica, embora também desejasse o trabalho.

Após concluir o ensino médio, ela aceitou trabalhar com sua prima, mantendo o interesse e o sonho de entrar na universidade. Isso ocorreu logo na sequência, quando Julia participou do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e com a nota obtida foi aprovada em uma universidade pública para cursar Engenharia da Computação. O sonho de entrar na universidade tinha se tornado realidade, principalmente, após a sua mãe decidir apoiá-la na decisão, ainda que isso gerasse um distanciamento físico entre elas.

Julia ingressou na universidade e uma nova etapa da sua vida se iniciou longe dos pais e da irmã, que por muito tempo esteve aos seus cuidados. A adaptação e a integração na universidade não foram fáceis, sobretudo para ela que sempre vivenciou as relações de forma muito afetiva. Para Julia, havia um nível de individualidade entre os alunos que promovia uma certa competição e isso dificultava a sua integração na universidade. Julia conta que foi aprendendo aos poucos a lidar com as diferenças.

O início da etapa universitária foi mediado por incertezas e pelo medo, mesmo existindo o desejo de se envolver ativamente nas atividades. Julia tentou experimentar alguns projetos, mas com medo de prejudicar o seu desempenho em sala de aula, optou por retrair e focar nas disciplinas. A partir do terceiro semestre, ela passou a se envolver em atividades fora da sala de aula. Empresa júnior, projetos de extensão e iniciação científica são algumas das atividades que fizeram parte da sua trajetória na universidade, antes de se juntar ao Leonardo para dar início ao projeto “Limpex” na pré-incubação, já no sexto período da graduação. O projeto teve início na sala de aula, mas impulsionado pelos professores e por alguns eventos promovidos pelo programa de empreendedorismo da universidade rompeu essa barreira e passou a receber o apoio da incubadora.

Atualmente, Julia avalia o empreendedorismo como uma forma de contribuir para a sociedade, ainda que talvez não seja por meio do projeto que ela desenvolve, considerando os riscos envolvidos. Um campo de possibilidades e de “luzinhas brilhantes”, isso é o que a universidade representa para ela; o empreendedorismo é apenas uma dessas “luzinhas” que a universidade acendeu, mas Julia não deixa de lado o desejo de ter a vivência profissional trabalhando em uma indústria, talvez espelhada pelo trabalho dos pais que ela assistia na infância e na adolescência.

6.4 RICARDO E O SONHO DE SER “GRANDE”

Então, sou um baiano do interior que tem o sonho, tem o sonho de ser grande, de ser reconhecido, e usou das experiências de vida, de tudo que já passou, pra criar algo novo.

Então, eu acho que sou uma pessoa que busca sempre por inovação, não gosto de depender de ninguém e quero ter minhas próprias coisas e, com base nisso, eu quero ajudar cada vez mais pessoas com as tarefas delas e acredito que com o empreendedorismo seja a forma mais fácil de eu conseguir atingir o maior número de pessoas. É por isso que eu empreendo, o sonho de ser grande é meu e o sonho de ajudar mais pessoas também, mas acredito que só com o empreendedorismo ao longo do que eu passei seja a forma mais fácil, rápido e eficaz de eu atingir o maior número de pessoas e é isso. Estou com a empresa que busca ajudar a pecuária, assim como o meu avô fazia nos anos [19]50 e [19]60 que vendia gado percorrendo até dois mil quilômetros, a gente quer fazer percorrendo o dedo no celular, que é 15 centímetros, então, é encurtar essa distância entre compradores e vendedores e ajudar cada vez mais pessoas, um pouco (Ricardo, 2020).

Ricardo é baiano e irmão do Daniel, juntos com um amigo formam a sociedade da empresa que estão construindo com apoio da universidade. Ricardo estudou em escola particular durante o ensino fundamental e em um instituto federal, com professores advindos de diferentes estados do país, como ele faz questão de destacar, no ensino médio. Nessa instituição, Ricardo participou de um projeto de extensão como monitor de matemática para ajudar alunos quilombolas que estudavam na instituição e tinham dificuldades de aprendizagem. Ele entende que o projeto de extensão trouxe resultados importantes para a escola: “(...) depois que a gente começou no segundo ano já ingressou 17 e no terceiro ano ingressou 28 pessoas e o nível de desistência caiu bastante, então, foi um projeto, digamos, de sucesso, né, porque aumentou muito a quantidade de pessoas quilombolas que vieram de lá” (Ricardo, 2020).

Ele também foi líder de turma durante algum tempo, o que fez Ricardo se aproximar mais dos professores e da organização da escola. Com isso, ele participou dos conselhos de classe e até de algumas discussões sobre a aprovação ou a não aprovação de alunos, como destaca na sua narrativa. Seu pai, formado em Agronomia e Pedagogia, sempre teve uma vivência intensa no campo antes de ingressar no serviço público. Ricardo conta que em determinado período seu pai chegava a dormir duas horas por dia em função dos trabalhos no campo e na sala de aula. Depois de algum tempo de trabalho, seu pai foi aprovado em um concurso público e na percepção de Ricardo, ele acabou se acomodando, talvez pelo fato de ter trabalhado muito e pelas dificuldades que enfrentou para cuidar da família.

A mãe de Ricardo é Técnica em Enfermagem e é considerada por ele uma empreendedora, embora também acredite que ela tenha se acomodado após ter sido contratada pela prefeitura do município onde a família reside. A identidade de empreendedora é associada por ele ao esforço que a mãe sempre fez para ter uma renda própria: “(...) minha mãe, ela sempre foi mais desse lado empreendedor, digamos, porque ela sempre vendeu coisas, sempre procurou

fazer coisas do lado dela; ela tentava fugir desse tipo de sistema de emprego, digamos assim, até que em certo momento ela acabou se acomodando” (Ricardo, 2020). Mesmo se “acomodando”, a mãe manteve a atividade de vendedora.

Mas, ela não é a única empreendedora da família. Ricardo elenca uma série de familiares que decidiram ter o próprio negócio, vinculando a ideia de empreendedor com o trabalho autônomo: “Então, acho que o empreendedorismo na minha família todo mundo, são poucos, assim, que tem emprego, até meu primo que é médico, ele não trabalha como médico pra os outros, ele criou uma própria clínica, é o primeiro médico da família assim” (Ricardo, 2020).

Embora Ricardo tenha crescido no interior da Bahia, ele sempre desejou estudar na região Sul do Brasil. Ele passou em uma universidade no Estado do Rio Grande do Sul, mas sua mãe não permitiu o ingresso. Ricardo também passou em uma universidade no Mato Grosso, estado onde residia alguns familiares por parte de mãe, e foi nessa universidade que ele começou o curso de Engenharia Mecânica.

Com dificuldade de se adaptar à cidade do interior mato-grossense e com Daniel (irmão e atual sócio) se preparando para entrar em uma universidade na área da computação, eles, com apoio dos pais, decidiram escolher uma universidade que pudesse oferecer os dois cursos e, ao mesmo tempo, reduzir as despesas que o pai teria com a manutenção dos filhos em cidades diferentes. Com isso, Ricardo solicitou a transferência de universidade para continuar cursando Engenharia Mecânica e Daniel iniciou o curso de Engenharia da Computação, ambos na mesma universidade.

As histórias de Ricardo e Daniel têm um ponto em comum vivenciado no final do ensino médio: ambos não concluíram o ensino médio na escola. Eles optaram por sair da escola, realizaram o Enem e com a nota obtida formalizaram a conclusão do ensino médio, algo que naquela época era possível.

A transição para a universidade foi acompanhada de surpresas e não faltaram “aventuras”, como gosta de definir Ricardo. Uma delas se refere à chegada em outra cidade, sem dinheiro e sem local para dormir. Sem preocupação, Ricardo encontrou uma solução rápida para a primeira noite, enquanto aguardava a chegada do seu irmão. A história contada por Ricardo sobre isso carrega a marca de um desejo de independência, uma forma de fazer as coisas sem depender de recursos financeiros dos pais, embora não seja isso que aconteça na prática. A adaptação de Ricardo na universidade ocorreu, relativamente, de forma tranquila, já que, segundo ele, grande parte dos problemas enfrentados no Nordeste brasileiro não faz parte da nova realidade vivenciada. Ricardo (2020) recorda ao chegar na rodoviária da cidade: “Eu

peguei o ônibus, aí, ônibus tinha ar-condicionado, eu até estranhei isso, tem ônibus e tem ar-condicionado”.

Na universidade, Ricardo se envolveu em muitas atividades, mas confessou que a instituição que estudava em Mato Grosso parecia ter uma estrutura mais ampla e melhor. Ricardo se envolveu, também, na organização de eventos, como a Semana Acadêmica de Engenharia Mecânica, participou de projetos de extensão e de um projeto de empreendedorismo social. Ricardo fez parte da empresa júnior de Engenharia Mecânica e, naquele momento, com a ajuda de outros amigos, iniciou o projeto que deu origem a sua empresa.

Atualmente, ele possui um projeto na área de tecnologia da informação que oferece uma plataforma para a compra e a venda de gado bovino. Ricardo usou da sua experiência de vida para construir a empresa que ele acredita, instigado pelo seu sonho de “ser grande”, ajudar as pessoas e ser reconhecido pelo que faz.

6.5 PEDRO E O ESPÍRITO COMPETITIVO

Eu diria que eu falaria sobre as origens da minha família, então, eu sempre vim de família muito humilde, nunca tive muito luxo na minha família apesar de ter alguns tios que são mais endinheirados. Minha família, pai, mãe e irmãos, sempre fomos bastante humildes, temos o básico, só que eu sempre tive o incentivo da minha mãe e do meu pai pra fazer as coisas que eu gostava e eu sempre tive uma curiosidade de natureza e de buscar coisas novas, de buscar coisas que estavam além do que falavam pra mim, que era o esperado, que eu aprendesse, que eu soubesse ler naquela idade. Eu queria saber ler e escrever de letra de mão, era uma coisa que eu sempre quis fazer, além do que é esperado de mim, de querer mostrar que era mais capaz do que estimava. E se fosse seguindo toda minha vida escolar, eu sempre, da minha escola que era muito simplesinho, eu sempre consegui por buscar mais, eu consegui resultados a mais e foi o que me permitiu entrar na universidade e fazer um curso de engenharia. Então, essa visão de buscar mais foi o que me permitiu com o meu histórico. Mesmo com o meu histórico das escolas, com toda a condição que a gente tinha, chegar em uma faculdade de engenharia e aí, a partir do momento que eu cheguei na faculdade de engenharia, eu estava com um sentimento de buscar mais, então, só fazer engenharia não era suficiente para mim porque é isso aí, todo mundo já estava fazendo, então, buscar mais sempre foi uma coisa muito presente na minha vida. Quando eu tive essa oportunidade de buscar mais e empreender foi um caminho natural, já estava ali, sabe, era só um grupo assim e agora empreendendo. Já o meu desejo de buscar mais continua, o meu desejo de fazer diferente do que já estão fazendo, continuar. Então, eu vejo que no futuro esse mesmo pensamento que me trouxe até aqui sucedendo os objetivos que eu tinha funcionou, eu vejo que ele vai funcionar. Da maioria das empresas que estão aí trabalhando com tecnologia a gente não quer ser só mais uma, a gente quer fazer diferente e a mais, eu acho que é isso que vai levar a gente no longo prazo, uma empresa que faz a diferença na vida das pessoas e eu vejo no longo prazo, (...), que fique marcado no pensamento das pessoas que daqui dez anos, as pessoas vão lembrar numa memória positiva (Pedro, 2020).

Pedro tem uma narrativa marcada pelo desejo de surpreender as pessoas por meio de realizações que podem superar qualquer expectativa que elas têm a seu respeito, ou seja, ele sempre quer fazer algo que vai além daquilo que as pessoas esperam dele. Sobre a infância, Pedro se lembra dos conflitos vividos na escola por dispor de habilidades que extrapolavam as esperadas para crianças da sua idade, como a recordação de uma professora proibindo sua escrita em forma cursiva, algo que o frustrava e promovia de certo modo o desinteresse pela escola.

Pedro tem origem em uma família humilde na qual a renda da casa resultava do trabalho da mãe, Técnica de Enfermagem. O seu pai trabalhava na propriedade rural de seus avós e não tinha uma renda fixa. Pedro começou a trabalhar cedo, ajudando os avós em uma sorveteria, localizada em uma cidade da região litorânea do Estado de São Paulo. Foi nesse espaço de trabalho, aprendendo com seus avós, que ele descreveu os primeiros aprendizados relacionados à gestão de uma empresa: “Eu acho que minha avó foi quem me ensinou bastante coisa do que eu sei sobre empreendedorismo e administração. Minha vó tinha uma noção de contabilidade e de negociação que era muito boa, ela comprava os sorvetes, na praia funciona por temporada, então, ela comprava o sorvete antes para pagar depois e ela fazia as contas certinho de quanto ela precisa vender, previa a demanda de quanto que ela precisa fazer” (Pedro, 2020).

Para ele, trabalhar foi uma forma de conseguir a sua independência e um meio para pagar suas despesas de estudo, especificamente, o transporte escolar utilizado para assistir as aulas em uma escola que ficava em outra cidade. O trabalho foi algo importante e por meio dele Pedro conseguiu guardar o dinheiro que foi utilizado para custear parte das suas despesas na universidade.

A narrativa do Pedro é construída por histórias que o colocam na frente de outras pessoas e é com base nessas histórias contadas que ele constrói a sua identidade, de alguém que está, segundo sua própria definição, “fora da curva” devido as suas realizações, ou seja, em posição de destaque em relação a outras pessoas. Essas histórias parecem supervalorizar as suas habilidades e envolvem eventos que aconteceram mesmo antes dele entrar na universidade. Pedro se recorda da sua aprovação no primeiro vestibular que prestou para o curso de Física na Universidade de São Paulo (USP), ainda no primeiro ano do ensino médio. Apesar de ter sido aprovado, Pedro não poderia iniciar o curso pela condição de estudante que não havia concluído o período escolar.

Apesar de querer estudar Física na USP, nem tudo aconteceu como ele esperava e as expectativas viraram frustrações. Pedro ingressou em curso de Técnico em Edificações e, incentivado pelos pais, decidiu cursar Engenharia Civil. No entanto, isso não se concretizou:

Pedro não foi aprovado no vestibular e teve a sua “primeira” frustração: “Acho que eu fiquei um ponto atrás da nota de corte e não passei, foi bem frustrante pra mim. Eu fiquei meio frustrado com a minha nota porque eu nunca tinha reprovado em nada” (Pedro, 2020).

Impulsionado pelo sentimento de não ter sido aprovado, Pedro “colocou na cabeça”, como gosta de enfatizar, que gostaria de estudar no Instituto Técnico da Aeronáutica (ITA) para cursar Engenharia Aeronáutica, mas, igualmente, isso também não se concretizou. Com a nota obtida no Enem, Pedro conseguiu ser aprovado para o curso de Engenharia Mecânica na universidade que atualmente frequenta.

A transição para a universidade envolveu deixar a casa dos pais e mudar de cidade, algo que para ele foi natural. Na chegada à nova cidade, a primeira coisa que ele buscou foi uma oportunidade de trabalho. Logo nos primeiros dias, ele encontrou uma oportunidade de emprego em um estabelecimento de alimentação, mas precisou aguardar até completar a idade adequada para o trabalho. Quando isso ocorreu, Pedro assumiu a vaga e começou a conciliar o estudo com o trabalho, algo que para ele representou a total independência dos pais e pouco tempo após iniciar a faculdade.

Depois de algum tempo, Pedro foi desligado do trabalho por entrar em conflito com o proprietário do estabelecimento. Segundo ele, o proprietário não aceitava muito bem as suas sugestões de melhoria e mantinha certa “rixa” de relacionamento. Então, quando cometeu um erro de pedido, fato que ele justifica pela falha no equipamento utilizado, acabou desligado do emprego. A partir dessa experiência, ele afirmou: “Comecei a ver que, tipo, eu tinha uma visão de como uma empresa funciona, de como deveria funcionar, tipo, o cara estava fazendo tudo errado, ele estava fazendo muita coisa errada, estava lá com a empresa rodando, eu falei: ‘pô, eu também consigo fazer um negócio desse’” (Pedro, 2020).

A integração na universidade e a construção de novas amizades aconteceu de forma gradativa, contudo, Pedro chegou a treinar para conversar com as pessoas porque tinha dificuldade de se comunicar e se relacionar. Na universidade, ele ficava deslumbrado com a quantidade de coisas para fazer. E, a partir disso, começou a ter muitas ideias, inclusive a de criar uma empresa que pudesse relacionar Engenharia Mecânica com Tecnologia da Informação, área que sua namorada estudava.

Pedro participou de iniciação científica, de um evento de exposição de ideias e, mais tarde, decidiu se inscrever no processo seletivo da incubadora da universidade. Nesse contexto, ele e outros colegas da universidade formaram uma sociedade para construir uma empresa que disponibiliza uma plataforma *mobile* para conectar prestadores de serviços automotivos com usuários desses serviços.

6.6 LEANDRO, DO EXEMPLO AO CONTRAEXEMPLO

Eu acho que olhando para o meu passado, né, até ficando um pouco a parte do que eu penso hoje, eu vejo que eu já tinha muito dessa perspectiva de habilidades do empreendedor. Então, eu era uma criança que era taxada as vezes de turrão, respondão, que duvidava, que retrucavas coisas, então, tinha essa visão já, uma criança, então, eu era uma criança bastante ligada com essa visão e com o decorrer da minha vida, com algumas transformações, algumas exposições, eu pude aprender. Então, eu tive uma infância, eu tive, vamos dizer assim, a sorte de ter um direcionamento, seja dos meus pais através de exemplos e com contraexemplos, então, não posso dizer que eu venho de uma tradição tão ruim, mas chegou um ponto que eu comecei a questionar toda minha criação nesse sentido de estabilidade e hoje eu acho que eu sou muito produto disso, desse questionamento que eu fiz com relação à minha própria criação, ao meu desenvolvimento, como questionador. Então, hoje eu consigo colocar melhor o meu olhar, o que eu tenho pela frente, algumas possibilidades, eu sou um pouco mais analítico no sentido de buscar alguns argumentos melhores, seja até pela própria formação. Então, acho que assim, se fosse resumir agora daqui pra frente é muito buscar, além de retomar o passado e olhar para o que eu fui com relação a esse questionamento, é buscar agora realizações. Então, tem até aquela frase em latim que eu acho que agora estou usando bastante como mantra que é o “facto non verba”, fazer não falar. Eu prego que eu acredito hoje, acho que o Leandro de hoje está muito baseado nisso, olhando para o passado e para o ponto que eu cheguei, buscando sempre melhorar no sentido de realizações (Leandro, 2020).

A história de vida do Leandro é baseada nos exemplos e contraexemplos da família. Nos exemplos, ele percebeu aquilo que não gostaria de reproduzir na sua vida. Embora tenha crescido em uma família que priorizou a estabilidade, inclusive na sua forma de educação, o processo de se questionar em relação à sua própria criação foi algo muito presente na sua formação: “(...) chegou um ponto que eu comecei a questionar toda minha criação nesse sentido de estabilidade e hoje eu acho que eu sou muito produto disso, desse questionamento que eu fiz com relação à minha própria criação” (Leandro, 2020).

Leandro estudou em escola pública, localizada na periferia e com uma proposta diferenciada, a rigidez, a ponto de proibir que meninas e meninos andassem juntos. Ainda na infância, ele relembra algo que contribuiu para a sua formação: as relações de amizade construídas. No final do ensino fundamental, Leandro passou a estudar em um instituto federal, onde teve a oportunidade de participar de iniciação científica e ter contato com o seu primeiro estágio de trabalho. No quarto ano do curso, ele realizou um estágio de técnico eletricista de manutenção e, nesse contexto, desenvolveu o interesse pela área de eletricidade, que mais tarde o levaria para o curso de Engenharia Elétrica.

Os seus pais concluíram apenas o ensino médio com o programa de supletivo, enquanto o pai concursou e se aposentou na carreira militar, a mãe ainda mantém o trabalho como

professora de oficina de artes em uma instituição de ensino católico. Leandro lembra que também teve uma educação religiosa. Segundo ele, seus pais sempre o apoiaram nas suas decisões, inclusive não fazendo interferências nas suas escolhas, ou seja, ele considera como uma grande forma de apoio deixar os filhos livres para que eles possam fazer escolhas.

O processo de mudança e adaptação para a universidade aconteceu de forma tranquila, principalmente, por ter recebido apoio da namorada que iniciou os estudos na mesma universidade que ele, mas no curso de Engenharia Mecânica. No primeiro semestre, Leandro se sentiu inseguro com relação às disciplinas e, por isso, optou por não participar de atividades fora da sala de aula. O medo de reprovar fez ele criar uma certa disciplina para o estudo. No segundo semestre, começou a entender que a vida acadêmica não poderia se restringir às disciplinas: “(...) se você fizer só o mínimo, dificilmente você vai conseguir ter grandes êxitos, então, você tem que fazer algo a mais que o mínimo” (Leandro, 2020).

Leandro, então, participou de projetos de extensão, de iniciação científica, de competições e de eventos promovidos com apoio da universidade, até conhecer o Pedro, por intermédio da sua namorada, e receber o convite para se juntar à empresa que estava no primeiro estágio de formalização dentro da universidade. Leandro ingressou na empresa, mas inseguro e com receio de não conseguir contribuir com as atividades, por considerar que não tinha o conhecimento necessário para isso: “(...) a princípio eu fui meio receoso porque o que dá segurança pra gente é o conhecimento, então, como eu sentia que eu não tinha, eu acabei ficando meio inseguro; até hoje tenho que transformar essa insegurança em trabalho pra poder correr atrás” (Leandro, 2020).

Leandro visualizou essa oportunidade e o momento que vivência agora se configura pelo grande desafio de se tornar uma pessoa melhor em todos os sentidos, trilhando um caminho que segue na direção contrária do incentivado pelos pais, ou seja, um caminho que para ele é incerto e difícil, mas com um saldo positivo. É uma forma de viver o contraste da estabilidade e construir outros aprendizados.

6.7 FERNANDO E A DESCOBERTA DA UNIVERSIDADE

Eu sou Fernando, como empreendedor eu tive um começo como todo mundo que não sabe o que faz ou como faz e a inspiração de todo empreendedor é ter alguém que vai lá e faça acontecer. Essa pessoa pra mim foi importante, uma delas seria a Alzira [sua mãe] e outras pessoas que eu conheci nesse mundo. E eu comecei como uma pessoa que não sabia o que ia fazer da vida, mas que sempre teve a ideia de ter a independência financeira na parte de gestão da vida e que até mesmo não queria fazer faculdade. Eu queria até não ter feito faculdade, ter uma empresa mesmo pra ter toda essa ideia de

independência. Mas, no geral, eu acho que essas três conversas que a gente conseguiu, até mesmo eu falei coisas que eu não sabia. Quando a gente começa pensar e falar as coisas que a gente já fez, está tentando fazer agora, o que a gente vai fazer no futuro, a gente idealiza que a gente não sabe nada, porque querendo ou não, a gente tenta aprender todo dia, mas acaba que a gente ouve bem, mas, não pratica, a gente tenta fazer algo acontecer, não consegue. Eu acho que o empreendedorismo é muito isso, você ver algo dando certo, você quer fazer, mas, não sabe como, quando, e você fica meio perdido. Eu acho que é sempre muito bom você ter um caminho, esse caminho você tem que praticar desde o começo que você percebeu, que quer ser algo, quer ser alguém, então, eu percebi isso quando eu estava no terceiro colegial. No segundo colegial, eu percebi que eu queria ser empreendedor a partir de pessoas que eu me inspirava no meu caminho; tentei não fazer faculdade, mas acabei fazendo. Eu acho que isso foi beneficiado a mim, hoje eu conheci todo mundo que eu criei a empresa, fiz *network* e com uma galera que eu não teria oportunidade sem ter feito a faculdade. Eu acho que é essencial, o pessoal fala que (...) [Max] ou pega o cara da *Microsoft* também, os caras saíram da faculdade, mas os caras criaram uma empresa dentro da faculdade e esse pessoal que você conhece nessa vida acadêmica, querendo ou não, muda toda situação que eu tive antes. Então, eu conheci a galera que eu faço as minhas ideias e que me ajuda a desenvolver a empresa também, eu conheci na faculdade. Eu vejo esse caminho que eu tento traçar: é ter independência na parte financeira, na parte de tomar decisões, fazer o que eu quero, fazer naquela hora, eu acho que o empreendedorismo me permite fazer isso, então, eu vejo que tudo começou quando eu tive a minha ideia de querer fazer algo, não sabia o que, ou como ou quando, mas só ter essa ideia de querer fazer algo (Fernando, 2020).

Fernando é filho de pais professores, nasceu em uma cidade do interior de São Paulo, morou na capital do Estado e, nos últimos anos, se mudou para o Norte do Paraná. Os seus pais trabalhavam em locais distintos e não moravam juntos, algo que repercutiu na relação que ele construiu com a família. Essas mudanças também refletiram na dinâmica que Fernando vivenciou nos estudos, passando por diferentes escolas.

A mãe de Fernando, além de professora, começou a empreender na universidade que trabalhava por meio de um projeto aprovado em um edital de apoio à criação de empresas e do programa de incubação de empresas da universidade. Depois de algum tempo, Fernando, já no ensino médio, passou a trabalhar na empresa da mãe e a se envolver com eventos na área de empreendedorismo. Apesar dos seus pais serem professores, entrar para a faculdade nunca foi o objetivo do Fernando. Aconteceu, não como algo planejado, mas, como único caminho que se apresentava em um determinado momento da sua vida.

Fernando tinha a ideia de construir uma empresa, conquistar sua independência e ganhar algum dinheiro para se mudar do Brasil, o que não se concretizou. Foi nesse contexto que ele se viu “obrigado” a ir para a universidade, fazendo a escolha de um curso sem qualquer motivação: “Eu pensei em várias coisas, eu não sabia de nada, até hoje não sei, é o que eu passei, eu falei, acho que esse aqui está bom” (Fernando, 2020).

O ingresso na universidade não foi uma experiência positiva, sendo que um dos motivos atribuído por ele trata-se do nível de exigência de um curso de engenharia. Diferente de todos os demais participantes, Fernando não conseguiu participar de iniciação científica: “Eu sempre busquei iniciação, nunca consegui, acho que eu não sou um aluno como exemplo pra conseguir iniciação” (Fernando, 2020).

Ele tentou também criar um projeto de extensão com o apoio de uma professora, todavia, o projeto não avançou. A ideia inicial consistia em incentivar os estudantes a participarem de eventos relacionados à criação de *startups*. Para ele, quando alguém entra na universidade está perdido e dispõe de pouca informação, é um mundo totalmente diferente, um mundo à parte que “(...) não tem nada a ver com o mundo real” (Fernando, 2020).

Logo, foi justamente por meio de um evento que impulsiona a criação de *startups* que Fernando iniciou a sua empresa, apoiado por alguns colegas e pela própria mãe, sua mentora. Mesmo não sendo um “sonho” entrar na universidade e sem qualquer tipo de motivação para isso, Fernando entendeu a importância e as oportunidades que a universidade pode proporcionar. Para ele, o ambiente da universidade, apesar de ser acadêmico, pode proporcionar muita coisa além da sua formação.

6.8 MÁRIO E A CONSTRUÇÃO DE UM PROPÓSITO

Meu nome é Mário, (...) eu tive vários contatos com pessoas incríveis na minha vida. Eu vejo que a sociedade em si tem vários problemas, eu acho que a visão que importa é a gente ver esses problemas como oportunidade e não imaginar a gente como seres limitados, tipo, ver as coisas como impossíveis de resolver. A gente tem que ver tudo como possível e se esforçar para alcançar tais soluções, se a gente fizer isso em cada interação com as pessoas que a gente tem, dar o nosso melhor, ter uma boa interação, entregar valor pra cada um em cada projeto que a gente se envolve no nosso trabalho, na nossa vida pessoal, tudo que a gente se dedicar, e entregar valor para cada interação dessa, eu acho que a gente pode construir uma sociedade melhor, um país melhor, um mundo melhor pra todo mundo (Mário, 2020).

Mário é objetivo nas suas falas e é assim que ele conduz as suas histórias. Nascido em uma pequena cidade do interior de São Paulo e tendo presenciado a separação dos pais aos 13 anos de idade, Mário conta que teve uma rotina de estudos corrida, dividindo o seu tempo entre a escola e um curso técnico que realizava no contraturno. Com sorriso, ele conta que sempre gostou de fazer coisas: “Eu já cheguei a ir mais cedo para conversar com os professores se eu poderia utilizar o laboratório para fazer, se eu não me engano, um relógio” (Mário, 2020).

O primeiro “trabalho remunerado” aconteceu ainda na infância, durante o ensino fundamental. Mário conta que gostava bastante de desenhar e, depois da aula, aproveitava para desenhar e vender os desenhos para os colegas da sala: “Eu vendia meus desenhos, cobrava acho que R\$ 0,30 por folha, eu fazia aqueles desenhos da Turma da Mônica” (Mário, 2020). Por sinal, o trabalho é um elemento importante nas suas histórias. Quando ele concluiu o ensino médio, constatou que entrar na universidade não era a melhor opção e fazer um técnico para acelerar o ingresso no mercado de trabalho era o caminho mais viável naquele momento. Logo, diferente de outros estudantes que durante o ensino médio começam a se preparar para a faculdade, Mário seguiu outro caminho, optou por fazer um curso técnico para obter um retorno mais rápido, já que sua preocupação era conseguir um trabalho.

Após concluir o curso técnico, Mário planejou o seu ingresso na universidade com o objetivo de não depender financeiramente da sua mãe. O curso escolhido foi Engenharia de Controle e Automação, que se aproximava da sua formação técnica em mecatrônica. Antes de entrar na universidade, Mário não havia morado sozinho, esse também foi um dos motivos para escolher a universidade: “Eu queria vir pra cá pra aprender a me virar em todos os aspectos, cuidados da casa em todos os aspectos, não só os financeiros, mas, também, nos cuidados da casa, alimentação” (Mário, 2020).

Na universidade, Mário se envolveu com projetos de extensão e chegou a criar alguns projetos que, posteriormente, foram institucionalizados pela universidade. Participou, também, do DCE e, nesse ambiente, passou a ter contato com estudantes que estavam criando a empresa júnior da área da computação. O seu percurso na universidade foi acompanhado de críticas em relação à formação promovida por ela, ou seja, para ele, a universidade perdeu a essência e a criação de conhecimento foi substituída pela replicação de conhecimento no sentido de formar funcionários para as empresas.

Além de participar dos projetos de extensão, Mário criou um projeto com o objetivo de receber o apoio da incubadora para transformá-lo em uma empresa. É na incubadora que Mário visualizou um dos maiores retornos que teve da universidade: “(...) deveria ter conhecido ela [incubadora] desde o começo da faculdade porque é realmente ali que a gente tem interface com os problemas que tem na sociedade” (Mário, 2020).

Diferente de outras pessoas que “descobrem o seu propósito de vida muito cedo” (Mário, 2020), ele entende que o seu propósito foi construído gradativamente e a partir dessa construção, foi cristalizando a sua identidade por meio das relações que foram estabelecidas: “Se você estiver passando na padaria pra pegar um pão e falar um bom dia, assim, você está

agregando valor no dia da pessoa, eu acho que essa visão, isso que eu acredito, dessa identidade que o empreendedorismo trouxe” (Mário, 2020).

Portanto, Mário é um jovem e acredita que todo esse trabalho que iniciou na incubadora não foi para simplesmente criar o projeto, mas para construir uma empresa que entregará soluções para ajudar a sociedade.

6.9 DANIEL E O SONHO DE SER RECONHECIDO

Isso é uma das dificuldades que eu tenho, de expressar o que eu sou, mas, vamos lá. Eu sou Daniel, eu sou baiano, nascido no interior da Bahia, vim de família classe média, não foi uma família pobre, mas uma família bem sofrida, bem guerreira, que sempre teve no meio do empreendedorismo na parte de pecuária, na parte da agropecuária em si. Eu vim por meios um pouco turbulentos na minha carreira, na minha vida, mas eu vim estudar Engenharia da Computação na universidade (...) e aqui eu descobri o empreendedorismo de maneira mais prática, que eu conseguia aplicar. Então, aqui eu conseguia formular uma ideia e crescer e me desenvolver como empreendedor que eu sou hoje, então, eu me especializei na área de desenvolvimento, mas eu acredito que eu tenha um conhecimento geral de todas as áreas da empresa. Então, eu cresci em cima disso e é isso que eu gostaria e quero para o meu futuro, então, eu espero bastante ser reconhecido pelo que eu faço e pelo que eu pretendo fazer e trazer para a população de maneira geral (Daniel, 2020).

Daniel morou até os quatro anos de idade em um povoado com aproximadamente quinhentos habitantes no interior da Bahia. Depois, sua família se mudou para uma cidade pequena baiana, local que ele permaneceu até entrar na universidade. Daniel estudou em escola particular durante o ensino fundamental e em um instituto federal no ensino médio, quando, então, começou “a botar o pé na informática” (Daniel, 2020). Mas, antes disso, com 12 anos de idade, Daniel já tinha contato com a área, criando desenho gráficos de cartões de aniversário e formatando computadores. Ele conta que embora sua mãe tivesse o desejo que ele estudasse medicina, sua paixão era pela área de informática e motivado pelo desejo de trabalhar em uma grande empresa foi cursar Engenharia da Computação.

Diferente dos colegas que optaram por permanecer na Bahia para realizar os estudos, Daniel, apoiado pelo pai que zelava pelos estudos dos filhos, decidiu deixar o Estado: “Meu pai foi catador, plantador de tomate, plantou roça, ele sofreu muito na área rural, na verdade minha família inteira, tanto parte pai, quanto parte de mãe, veio do meio da agricultura, então, roça, gado e na Bahia a seca era muito forte, então, ele se ferrou muito e não queria que a gente se ferrasse de jeito nenhum” (Daniel, 2020).

Em meio às dificuldades, o seu pai concluiu os estudos, cursou duas faculdades e teve que se superar na vida para criar os filhos, por isso, ele é uma das maiores inspirações de Daniel. Após um longo período de trabalho no campo e na cidade, conciliando o trabalho na roça com a atividade de professor, o seu pai foi aprovado em um concurso público. Quando Ricardo, seu irmão, ficou doente e os pais tiveram que se dedicar ao tratamento dele, Daniel passou a ser cuidado pela sua avó: “(...), mas eu era muito pequeno pra ser deixado ser criado com a minha vó, né, minha vó tinha muitos netos, então, eu vivia na rua, vivia solto” (Daniel, 2020). Por isso, Daniel passou grande parte da sua infância distante dos pais e isso influenciou na relação que hoje mantém com a família.

Na escola, Daniel se envolveu em projetos de extensão e de iniciação científica e participou de olimpíadas de física, informática e matemática. No final do Ensino Médio, desmotivado com a forma de ensino e com uma greve de professores decidiu interromper os estudos, mesmo estando a poucos meses de concluir o curso. Daniel deixou a escola e passou a se preparar em casa para concluir o ensino médio e entrar na faculdade por meio do Enem. Naquele contexto, uma boa nota possibilitava a validação do ensino médio e, ao mesmo tempo, o ingresso em uma universidade, logo, foi esse o caminho que ele optou, assim como fez Ricardo, seu irmão e atual sócio.

Daniel conseguiu uma boa nota no Enem, validou o ensino médio e junto com a família decidiu estudar Engenharia da Computação em uma universidade em que o seu irmão também pudesse continuar estudando Engenharia Mecânica, de modo a contribuir com a redução das despesas que seus pais teriam para mantê-los em universidades diferentes. Nesse período, a universidade parecia representar algo totalmente diferente da sua experiência no ensino médio, ou seja, havia uma expectativa (e até um desejo) que a universidade fosse algo diferente, algo que, segundo ele, não se concretizou.

Apresentando um inconformismo, Daniel entende que o conteúdo de aprendizagem dos primeiros anos na universidade foram os mesmos aprendidos no curso técnico, ainda no ensino médio. A partir do segundo semestre ele começou a se envolver em projetos de extensão, sendo que o primeiro deles foi um projeto de empreendedorismo social. Ele também participou de projetos de robótica. Em um evento de empreendedorismo promovido pela universidade, Daniel, seu irmão e um amigo se juntaram e criaram um projeto que deu origem a empresa de tecnologia para o agronegócio e que mais tarde passou a receber o apoio da incubadora da universidade.

6.10 VITOR, QUANDO O *HOBBY* SE TRANSFORMA EM OPORTUNIDADE

Meu nome é Vitor, eu sou nascido e criado no interior, cidades pequenas, sempre rodeado do meio automotivo, então, sempre pesquisei sobre isso. Durante adolescência eu comecei a me interessar mais por áreas em torno da mecânica, elétrica e computação, então, eu decidi que seria legal cursar Engenharia de Controle e Automação. Entrei pra faculdade de primeira, aos 17 anos, e na faculdade eu consegui evoluir muito questões pessoais e na parte técnica e lá na faculdade me interessei muito por eficiência energética nos projetos de extensão que eu participei; fui gerente de projetos e acho que isso abriu muito a minha cabeça pra coisas e, nesse meio tempo, acabei me interessando muito sobre o comando de válvulas e dessas pesquisas, que começaram como *hobby*, eu enxerguei uma oportunidade ali e resolvi empreender. Agora, nesse estágio, estamos bem embrionários, mas eu vejo que nos próximos cinco anos são muitos promissores e se a gente passar essas barreiras de agora, da questão financeira e de produção, vamos ter muito sucesso (Vitor, 2020).

Vitor nasceu e cresceu no interior do Estado de São Paulo, em uma cidade de aproximadamente cinco mil habitantes. Até os seus dez anos de idade conviveu com o trabalho do pai, “rolista de carro” – alguém que compra e conserta carros para revender –, e com a *bomboniere* dos seus avós, logo, é esse contexto que marcou a sua infância. Alguns anos depois, o seu pai ingressou no serviço público para trabalhar em uma instituição de recuperação de menores infratores.

Inicialmente, Vitor estudou em uma escola pública do município que morava, mas, a partir da quarta série do ensino fundamental, teve a oportunidade de entrar em uma escola particular na condição de bolsista, algo que o ajudou muito, já que segundo ele, na sua cidade “(...) o ensino era bom só até a quarta série e depois caia no Estado, era muito ruim” (Vitor, 2020). No ensino médio, Vitor prestou vestibular e ingressou em uma escola técnica onde concluiu o curso técnico de informática.

Na sua infância e adolescência, sempre existiram regras definidas, como horário para acordar, para ir à escola, para fazer a lição de casa e para sair e voltar, logo, sempre havia uma rotina para seguir. Nas férias da escola, ele passava parte do tempo acompanhando o pai no trabalho e, às vezes, até conseguia algum dinheiro oferecendo ajuda ao pai. A mãe se dedicou aos serviços de casa até, aproximadamente, os seus dez anos, mas, depois, passou em um concurso público para trabalhar como inspetora de aluno na escola onde ele havia estudado. Os seus pais estudaram e se formaram juntos em Pedagogia e a sua mãe, depois, continuou os estudos em um novo curso até se formar como Assistente Social.

Vitor contou que antes do seu nascimento, seus pais tiveram uma experiência com a abertura de uma empresa, uma loja de artigos de R\$ 1,99, e que mais tarde acabou fechando. A

loja funcionava no centro da cidade, bem em frente à igreja matriz. O espaço foi cedido pelos seus avós, ou seja, de um lado funcionava a *bomboniere* e, do outro, a loja de artigos dos seus pais. Agora, uma papelaria funciona no local, mas as marcas desse tempo ainda são evidentes nas prateleiras construídas pelo seu pai que permanecem até hoje. As histórias são contadas pelos seus pais e o Vitor (2020) relembra: “(...) hoje em dia funciona uma papelaria onde era a loja deles, então, as prateleiras eram de madeira, assim, bem bonitas, bem acabadas e fortes, tá até hoje lá. (...) meu pai me contou que ele que fez aquelas prateleiras. (...) Aí ele começou a contar essas histórias”.

Vitor teve contato com o trabalho remunerado quando tinha cerca de 15 anos de idade, embora já tivesse auxiliado seu pai em alguma atividade e, por isso, recebido algum tipo de dinheiro. No ensino médio, trabalhou como aprendiz em uma loja de informática que funcionava na frente da sua casa em um espaço alugado pelo seu pai para um colega, Engenheiro da Computação. Vitor lembra dessa experiência como um período de aprendizados.

Nos últimos anos do ensino médio, teve início a fase de prestar vestibular e de tomar decisões relacionadas à universidade. Vitor, então, ponderava a sua escolha do curso relacionando com a referência que tinha do seu pai mexendo com os carros, do curso técnico e da experiência de trabalho na área de informática. Ele sabia, portanto, que “gostava de coisas elétricas e eletrônicas, gostava de computador e gostava de coisa mecânica” (Vitor, 2020). Partindo desse entendimento, Vitor começou a prestar o vestibular em diferentes instituições de ensino, mas foi com a nota do Enem que ele teve a aprovação para cursar Engenharia Mecânica em uma universidade pública.

A transição para a universidade foi acompanhada de mudanças, sobretudo por não existir qualquer tipo de vínculo com esse novo espaço que seria construído. Como todos os demais participantes da pesquisa, Vitor também deixou a família para morar sozinho. No caso dele, não conhecia nem a cidade, logo, ele teve que assumir as responsabilidades, como ir ao mercado, fazer compras, aprender a controlar o seu próprio dinheiro, ainda que este fosse recebido dos pais, entre outras atividades.

Na universidade, Vitor (2020) se sentiu vislumbrado com o que se deparou nos primeiros dias de aula: “O lugar já parecia enorme, aquele anfiteatro, o pessoal apresentando, olha, o que que eu faço, eu cheguei aqui, meu Deus, nossa, aí chega, tem iniciação científica, tem projeto de extensão”. Ele tentou conhecer um pouco mais da área científica por meio de amigos que estavam fazendo iniciação científica, mas não se identificou. Por outro lado, no contato com outros alunos que participavam de projetos de extensão, ele se viu inclinado para participar dessa área da universidade.

Assim, foi nos projetos de extensão que ele se aproximou da área de eficiência energética e, nesse contexto, surgiu a ideia de criar uma empresa de comando de válvulas eletrônicas e, por conseguinte, de buscar auxílio na incubadora de empresas da universidade: “Eu comecei sozinho pesquisando as coisas e tal, aí chegou um momento, pô, eu tenho tudo, eu preciso de um lugar, eu preciso de ajuda agora na parte empreendedora” (Vitor, 2020).

Por fim, Vitor revela que dessas pesquisas que começaram como *hobby* nos projetos de extensão, ele visualizou uma oportunidade e esse foi o ponto para começar a empreender na universidade.

7 APRENDER A EMPREENDER: A TRANSIÇÃO PARA A UNIVERSIDADE E O CONTATO COM O EMPREENDEDORISMO

As narrativas de cada personagem desta pesquisa demonstram os processos de interações sociais que foram construídos em diferentes espaços, como no trabalho e na escola, e na própria relação com a família. Cada participante é identificado pelos repertórios construídos na interação com esse mundo social. A atividade do trabalho é caracterizada antes mesmo da adolescência, ainda nas brincadeiras de infância, como algo que ensaia cenas da vida real, quando, por exemplo, Julia fazia junto com outras colegas pulseirinhas de miçanga para vender na escola, Mário produzia desenhos após a aula para vender para os colegas da turma e Fernando movimentava “o mercado de chicletes” da escola, mesmo sendo proibida a venda desses doces na escola.

Embora possam ser consideradas brincadeiras de criança ou uma “atividade de trabalho” ainda que representativa, existiam regras de comportamento baseadas em um mundo real, como no caso de Julia que talvez por assistir o trabalho da mãe tenha se inspirado para querer trabalhar o quanto antes. Para Vygotski (1991, p. 70), essa relação com as brincadeiras se difere na idade pré-escolar e escolar, ou seja, o objeto da brincadeira permeia a realidade e “tem a sua própria continuação interior na instrução escolar e no trabalho (atividade compulsória baseada em regras)”. O brinquedo, como figurinhas ou pulseirinhas, tem como essência a criação de uma nova relação entre as situações no pensamento e as situações reais.

O trabalho dos pais é um espelho dessa realidade e fonte para a construção de aprendizados. Além disso, o trabalho não representa apenas o sustento da família, mas é uma categoria que modifica as relações na infância, na adolescência e na vida adulta. Leonardo lembra que na infância passava a maior parte do tempo no salão de cabelereiro da mãe, considerada por ele sua primeira professora. Quando sua mãe abriu o salão, Leonardo lembra

que existiam poucos clientes e, dessa forma, ele aproveitava para escrever e desenhar com a ajuda dela, antes mesmo de entrar na escola. Se para ele a chance de vivenciar o trabalho e o contato próximo dos pais era algo real, para outros isso não acontece dessa forma. Nesses casos, o trabalho tinha implicações na convivência com os pais e promovia um distanciamento que parece repercutir na contemporaneidade, como no caso do Fernando que desde criança cresceu distante dos pais professores que trabalhavam em locais distintos e não moravam juntos.

O trabalho dos pais é uma inspiração para alguns e um contraexemplo para outros. Ricardo, Daniel e Leandro não se sentiam atraídos pelo trabalho dos pais no serviço público. Para eles, o fato de os pais serem concursados trouxe a estabilidade, que, por sua vez, levou a uma situação de acomodação, posição que não corresponde ao que eles acreditam e buscam nesse processo empreendedor como forma de gerar sua própria renda. Por outro lado, Julia concebia o trabalho da mãe, auxiliar odontológica em uma indústria há mais de 26 anos, como inspiração. Para ela, ver a mãe trabalhando estimulava a sua vontade de trabalhar o quanto antes. Em um dos encontros, Julia contou que embora tenha decidido empreender, ainda mantém o sonho de trabalhar em uma indústria, algo que sugere contradição a ideia de alguém que está tentando criar o próprio negócio.

O trabalho é, também, um meio para realizar projetos e, principalmente, conquistar a independência. Isso significa não ter que pedir dinheiro para os pais ou simplesmente fazer escolhas sem ter que oferecer qualquer tipo de explicação. Daniel argumenta que trabalhar para ter o próprio dinheiro foi uma das principais diferenças em relação a sua irmã, mesmo quando o trabalho era algo simbólico, entrelaçado nas brincadeiras de criança. Daniel e Ricardo recordaram nos encontros o tempo que juntos, depois da aula, colhiam mamona na casa dos avós para vender na cidade. Daniel descreve isso como um marco “importantíssimo” na sua vida: “Eu acho que foi um marco importantíssimo pra mim, principalmente pra querer ter meu próprio dinheiro o quanto antes, não depender de pedir pra ele [pai]” (Daniel, 2020).

Do mesmo modo, Fernando foi objetivo ao afirmar que embora dependesse financeiramente dos seus pais, a ajuda recebida se limitava às despesas básicas. Apesar disso, ele sempre desejou ter o próprio dinheiro. Pedro também lembra que desde cedo começou a trabalhar para pagar as próprias despesas com os estudos e ter suas coisas sem precisar da ajuda financeira dos pais.

A relação entre o trabalho e a independência financeira não parece se constituir da mesma forma nas narrativas do Leandro, do Leonardo e da Julia. Leandro e Leonardo descrevem que os pais sempre justificavam a condição financeira da família para comprar ou

não comprar algo. Para Leandro, agora que decidiu empreender, ter independência financeira é algo que ele deseja alcançar o mais rápido possível.

É interessante observar que a independência não parece apenas representar a possibilidade de tomar decisões por si próprio, ou seja, ser independente assinala uma característica que também é tipificada na construção da identidade do empreendedor. Na universidade, a ideia de independência é acentuada e reafirmada por eles, ainda que essa independência não seja efetivamente algo real. Ricardo, Daniel e Pedro reiteram que quando ingressaram na universidade, o dinheiro que eles tinham guardado, mesmo na infância, foi utilizado para pagar os custos gerados com a mudança. Mário também se planejou financeiramente com o objetivo de minimizar a dependência que pudesse ter da mãe.

A narrativa contada por Ricardo envolvendo a transição de universidade e a mudança de cidade é emblemática, já que quando ele muda de cidade, essa chegada se revela um desafio, pois ele não tinha dinheiro e nem local para dormir:

Nossa, eu não sabia de nada, eu peguei um ônibus e fui parar direto na porta da universidade ali, que é onde para o ônibus ali. Eu fui com minha mala, fui fazer matrícula, falei: “pô, preciso dormir hoje, agora vou fazer o que pra mim dormir?”. Eu não peço dinheiro pra o meu pai, tava sem dinheiro, eu não liguei pro meu pai pra pedir dinheiro pra ficar em hotel (Ricardo, 2020).

No portão da universidade, Ricardo foi abordado por um morador da cidade que alugava quitinete para estudantes. Sem dinheiro e sem local para dormir, Ricardo sugeriu ao morador que permitisse a ele dormir na quitinete pelo menos uma noite, antes de fechar o negócio. O morador concordou com a proposta e, no dia seguinte, Ricardo encontrou-se com Daniel, que chegou da Bahia para fazer a sua matrícula na universidade, e, com o dinheiro dos pais, foram para um hotel, onde ficaram até encontrarem um local para morar:

(...) ficou um monte de gente ali na porta da universidade entregando panfleto, não sei o quê, não sei o quê, ai eu peguei e um cara falou: “eu tenho casa pra alugar”, ai eu falei: “ah, eu não posso alugar casa assim, eu vim de longe, eu tenho que conhecer, eu tenho que pelo menos dormir uma noite lá”, ai ele falou: “então tá, então você pode dormir lá uma noite, ai se você gostar você me diz”, ai eu falei: “pronto, encontrei um local pra mim dormir”, ai eu fui e dormi nessa casa, eu nem conhecia o cara, não conhecia nada. Depois eu falei, não gostei, era só pra dormir lá uma noite e aí no outro dia o meu irmão chegou, que até então eu tava sozinho, e quando o Daniel chegou eu falei que não tem como eu ficar dormindo na casa do cara mais (Ricardo, 2020).

A narrativa tem uma função simbólica no sentido de reafirmar a sua independência. A mala, o ônibus e o morador da cidade junto com outras pessoas oferecendo moradias para os estudantes no portão da universidade são elementos que correspondem aos informantes da narrativa e ajudam a criar a atmosfera de chegada em um novo lugar.

Na adolescência, durante o ensino médio, o trabalho formalizado na condição de jovem aprendiz, de estagiário ou até mesmo na forma autônoma, também, é vivenciado por eles. No ensino médio, Leandro realizou um estágio correspondente ao seu curso de técnico eletricista e manutenção, uma experiência que permitiu ampliar o contato com a eletrônica e a ter percepções a respeito do mercado de trabalho. Mário teve a oportunidade de realizar um estágio durante o curso técnico, mas esse não foi o seu primeiro trabalho, ele havia trabalhado em uma indústria de tecelagem e em uma loja de materiais elétricos na área de automação industrial e de projetos de fornos elétricos industriais, ou seja, uma série de experiências que para ele contribuiu na sua formação. Vitor começou o trabalho como menor aprendiz depois que seus pais alugaram um ponto comercial para um colega da família iniciar uma loja de informática. Foi nesse espaço, na frente da sua casa, que ele conciliava atividades do trabalho e aprendizados da escola.

Leonardo, Julia, Henrique e Fernando também vivenciaram o trabalho de forma autônoma. Leonardo, por exemplo, aprendeu a consertar e instalar equipamentos eletrônicos, como antenas de televisão, observando o pai. Em determinado momento, ele deixou de apenas observar e passou a colocar o aprendizado em prática, prestando serviço para os seus vizinhos de forma remunerada. O trabalho permitiu que eles colocassem em prática o conhecimento construído nos espaços da escola e da família e se constitui como um meio capaz de proporcionar a independência, assim como a possibilidade de fazer escolhas na vida e de se preparar para assumi-las. Adiante, essas narrativas serão reivindicadas para dar sentido a uma identidade empreendedora que se estabelece na relação com o presente, o passado e o futuro.

Contudo, nem todos puderam trabalhar de maneira formal. Ricardo e Daniel tiveram restrição, imposta pelo pai, ao trabalho. Segundo eles, isso ocorria porque o pai queria dar condições para eles priorizarem os estudos e conseguirem uma vida melhor, tendo em vista a origem da família no campo e a própria história de vida do pai de sofrimento com o trabalho árduo na lavoura. Mesmo assim, Daniel relata que buscava trabalhar como *freelance*, criando materiais gráficos para festas da família e de amigos.

O empreendedorismo, antes de acontecer na universidade, é vivenciado ainda de forma distante enquanto criação de empresas, embora algumas tentativas de aproximação sugere representem o primeiro passo em direção ao empreendedorismo, como se pudessem justificar a

ideia de alguém que nasceu para empreender. Fernando é o único que teve contato, ainda na adolescência, com o empreendedorismo relacionado à criação de empresas na universidade. A sua mãe, professora e pesquisadora, criou uma empresa a partir da aprovação em um edital de fomento ao empreendedorismo. A empresa foi instalada na incubadora de empresas da universidade em colaboração com alguns alunos e, após alguns anos, foi graduada. A experiência e a rede de relacionamento da sua mãe oportunizaram o contato com empreendedores e propiciaram um ambiente que, mais tarde, o impulsionou para o empreendedorismo.

Leonardo conviveu durante a infância e a adolescência com a atividade de cabeleireiro dos pais. Em uma pequena cidade do interior de São Paulo, seus pais abriram dois salões de cabelereiro e nesses ambientes que ele alega ter aprendido as primeiras lições sobre a administração de uma empresa:

Eu acho que até nessa questão de empresa é algo que eles me mostraram bastante que é ter confiança também do cliente, igual meu pai, ele trabalha trinta anos e meu pai às vezes ele não tem medo de subir o preço do cabelo dele. (..) ele me mostrou como é importante essa parte de clientes (Leonardo, 2020).

Esse trecho de uma história contada por ele refere-se a um momento do trabalho do pai em que a demanda pelo serviço estava aumentando e seu pai não conseguia atender a todos os clientes. Esse evento teve reflexos na própria família, já que seu pai começou a entrar em depressão com o excesso de trabalho e teve a saúde prejudicada. Diante disso, os preços praticados no salão e o perfil dos clientes atendidos foram repensados e o seu pai tomou a decisão de aumentar os preços e, por conseguinte, definir um perfil de cliente para o salão.

Leonardo faz a aproximação com o empreendedorismo por meio de histórias contadas pelo seus pais e tios a respeito de um comércio dos seus avós:

Ele conta que o meu avô era um grande empreendedor (...), ele comprou umas pingas, algumas coisinhas assim, uma cerveja e tal, e colocou na frente da casa, numa janelinha. O pessoal ia lá comprar uma dose e ficava conversando, nisso, ele começou a ganhar dinheiro e comprar mais. Chegou um tempo que aquele barzinho improvisado começou a virar uma mercearia. Meu tio conta que a mercearia que meu avô tinha era uma das maiores daqui da cidade (Leonardo, 2020).

Apesar das histórias da família, Leonardo entende que a sua experiência no empreendedorismo aconteceu no curso técnico, ainda no ensino médio. No trabalho de conclusão da disciplina de empreendedorismo, ele e alguns colegas propuseram a criação de

um produto para uma empresa que oferecia cursos de pilates e de natação. O produto, um sistema de gestão empresarial, foi desenvolvido e vendido para a empresa. Assim, por meio disso, ele relata as reuniões de trabalho e todo o processo de desenvolvimento de uma ferramenta que pudesse atender a necessidade do cliente.

Depois de concluído, o sistema foi apresentado na disciplina para obtenção da nota, inclusive com a presença dos proprietários da empresa. A partir desse trabalho, Leonardo e os colegas começaram um processo de negociação e de venda do produto para a empresa, ainda sem ter “noção de preços”, mas com a certeza da aprovação na disciplina; ao final, eles venderam o sistema para a empresa. Leonardo conta histórias que estruturam a sua narrativa em uma função estratégica, envolvendo adjetivos de intensidade que expressam a supervalorização das realizações. Isso acontece quando ele afirma ter sido reconhecido na escola ou nos atos de pioneirismo praticados por ele e, agora, se apresenta no trabalho de conclusão do curso com a avaliação final e a venda do produto criado.

Experiências semelhantes em trabalhos de conclusão de curso, ainda no ensino médio, são relatadas pela Julia e pelo Vitor, mas, no caso deles, o produto desenvolvido não foi vendido para o cliente. Embora tenham sido incentivados e premiados pelos professores, ambos não continuaram o projeto após a conclusão do curso. Julia conta que o projeto foi “engavetado”, algo que também aconteceu, depois, já na universidade. Na família, Julia descreve que o empreendedorismo foi algo distante, assim como foi para Mário e para o Leandro, embora no caso deles alguns parentes tivessem algum tipo de comércio.

Para Leandro, as suas experiências eram opostas ao empreendedorismo, ou seja, com familiares concursados que “(...) nunca cogitaram empreender, colocar capital em risco, alguma coisa de investimento” (Leandro, 2020). Os pais do Henrique também seguiram para o serviço público, mas ele lembra de uma história, ainda de maneira vaga, a respeito de uma empresa familiar. O seu pai e o seu tio abriram um galpão de reciclagem para comprar material reciclável e revender, no entanto, a empresa encerrou as atividades e algum conflito familiar parece ter acontecido. As recordações não são boas e o sentimento que ele guarda é de rancor pela conduta do tio. Os pais do Ricardo e do Daniel também se dedicaram ao trabalho no serviço público, mas diferente da narrativa do Henrique, Ricardo entende que todas as pessoas da família são empreendedoras e que ele sempre esteve nesse meio.

Acho que quase todo mundo é empreendedor na minha família porque o tio do meu pai, irmão do meu avô, ele é dono da fazenda (...), que é uma fazenda bem conhecida lá da Chapada Diamantina na Bahia (...), o outro irmão do meu vô também tem uma gruta, que você trabalha com guias turísticos, então, lá a região trabalha muito com turismo; e

o meu outro tio, meu tio por parte de mãe, esses ai são por parte de pai, meu tio por parte de mãe, ele tem uma empresa de locação de carro hoje, mas, antigamente, na época que eu era criança, ele tinha uma empresa de fazer sinuca, mesa de sinuca (...). Então, acho que o empreendedorismo na minha família, todo mundo. São poucos assim que tem emprego, até meu primo que é médico, ele não trabalha como médico pra os outros, ele criou uma própria clínica, é o primeiro médico da família assim (Ricardo, 2020).

Daniel também apresenta a ideia de uma família de tradição empreendedora, embora em determinadas passagens da narrativa tenha apresentado a percepção do empreendedorismo como algo distante antes de entrar na universidade. Para ele, todo mundo que teve “empresa” na família, não tinha registro de empresa, ou seja, tratava-se mais de uma atividade autônoma. Daniel diz nunca ter sido estimulado para empreender, nem pela família, nem pela escola. O pensamento mais próximo de se tornar um empreendedor ocorreu no ensino médio quando ele pensou em ser médico, não para trabalhar em um hospital, mas para ter a sua própria clínica.

Pedro teve o contato com o empreendedorismo por meio dos avós; foi com eles que Pedro diz ter aprendido muita coisa sobre empreendedorismo e administração. Ele conta que seus avós tinham uma sorveteria e um restaurante na região litorânea do Estado de São Paulo. Enquanto sua avó gerenciava a compra e a venda dos produtos e a contabilidade da empresa, o seu avô cuidava do relacionamento com os clientes, ou seja, era alguém que estava na linha de frente da empresa. Vitor também se lembra da vivência que teve na *bomboniere* do avô e se recorda de alguns tios que tiveram empresas na família, associando a ideia de empreendedorismo com a formalização de uma empresa.

Se nos espaços sociais e nas relações familiares as experiências com o empreendedorismo se apresentavam de maneira distante, na escola o contato com o empreendedorismo se revelou ainda mais distante, portanto, o distanciamento parece ser rompido apenas na universidade. Daniel afirmou que a escola nunca trabalhou a vertente de empreendedorismo e que nunca discutiu a possibilidade de trabalhar na área de informática com a sua própria empresa: “(...) nunca tive isso no ensino médio e fundamental, mas eu fui desenvolvendo isso ao longo do tempo” (Daniel, 2020).

A ideia de ter uma empresa não parece algo possível antes de entrar na universidade, tampouco incentivada nos espaços de convívio e de aprendizagem que eles tiveram acesso, como a escola. Contudo, Julia, Leonardo e Vitor descreveram uma experiência no final do ensino médio de realizar um trabalho de conclusão de curso que os aproximaram de muitos conceitos do empreendedorismo.

No final do ensino médio, a atenção se voltou para a escolha da universidade e do curso, estimulados pelo desejo de deixar a casa dos pais. Henrique enfatizou na sua história o quanto

queria sair da casa dos pais para “(...) botar a cara no mundo, quebrar a cara, me resolver, dar o meu jeito” (Henrique, 2020). As frustrações com as imposições do pai alimentaram o desejo de independência: “Tem um pouco a frustração do meu pai me cortando na música, meu pai não deixando eu ir dar minhas aulas, isso me frustrava um pouco, então, eu tinha muita vontade de ir pra fora” (Henrique, 2020). Ele não sabia qual curso ou área que seguiria nos estudos; já que a música não seria um caminho viável, então, chegou a cogitar Direito, Jornalismo, outras engenharias, mas, por fim, optou por Engenharia de Computação.

Pedro também transitou por algumas opções antes de ser aprovado no curso de Engenharia Mecânica. A sua intenção era estudar na USP, mas quando foi aprovado no curso de Física, não pode dar início porque não havia concluído o ensino médio. Mais tarde, Pedro realizou um curso de Técnico em Edificações e, influenciado pelos pais, decidiu prestar o concurso para Engenharia Civil, mas não foi aprovado: “Eu fiquei meio frustrado com a minha nota porque eu nunca tinha reprovado em nada, a primeira vez que eu fui reprovado foi bastante frustrante” (Pedro, 2020).

Diante do resultado, ele prestou o Enem, com a ideia de estudar Engenharia Aeronáutica no ITA, mas a nota obtida no exame o permitiu cursar Engenharia Mecânica em outra instituição. É importante considerar que Pedro constrói uma narrativa individual de superação e de realizações que sempre buscou colocá-lo em destaque, ou seja, ele sempre desejou fazer coisas além do que as pessoas poderiam esperar, no sentido de demonstrar que a sua capacidade superava aquilo que as pessoas projetavam para ele.

Entrar na universidade é um sonho para alguns e o período do vestibular se tornou um momento de tomada de decisões. Leonardo nasceu e cresceu em uma cidade com aproximadamente cinco mil habitantes e, segundo ele, o seu ingresso na universidade pública foi um ato pioneiro no município, uma vez que para ele o pensamento dos moradores locais se restringia a ter que trabalhar para conquistar uma casa e “(...) viver, sem um sonho muito grande” (Leonardo, 2020) – inclusive ele reconhece que esse era o seu pensamento antes de ser aprovado por meio do Enem. Na época, apenas uma pessoa da cidade havia conseguido ingressar em uma universidade pública. Leonardo se recorda, inclusive, do primeiro dia de aula na universidade e da mensagem enviada para a mãe, confirmando a realização de um sonho.

Julia também conviveu com uma realidade que tornava distante seu sonho de entrar na universidade. Por muitas vezes, Julia contou que chorava em lamentações, dizendo para a mãe: “Eu não acredito que eu estudei tanto, agora eu não vou fazer nada” (Julia, 2020). Além do medo que a mãe sentia com a ideia de se afastar da filha, Julia conta que seu pai não visualizava a relevância dela continuar os estudos, algo que ela compreende a partir da formação que o pai

teve. Quando Julia foi aprovada na universidade para o curso de Engenharia da Computação, algo surpreendente aconteceu. Ela conta que não sabe o que se passou na cabeça da sua mãe, mas ficou “chocada” com a incentivo que recebeu dela para assumir a vaga. Entrar na universidade, para Julia, representou a “abertura de uma porta” e o início da realização de um sonho que começava a se concretizar.

Todavia, se para alguns entrar na universidade representava a realização de um sonho, para outros o sentimento não era o mesmo. Fernando não queria entrar na faculdade e o seu objetivo, após o ensino médio, era ganhar algum dinheiro e ir embora do Brasil. A sua fala sobre a decisão de entrar na faculdade e sobre a escolha do curso parece entoar uma obrigação a ser cumprida, tanto que até hoje Fernando diz ter dúvidas em relação ao curso escolhido: “Eu pensei em várias coisas, eu não sabia de nada, até hoje não sei” (Fernando, 2020).

Para Mário, entrar na universidade foi uma decisão planejada para um segundo momento. Quando ele terminou o ensino médio, o objetivo principal era conseguir um trabalho e, nesse sentido, optou por fazer um curso técnico como forma de acelerar a sua entrada no mercado de trabalho. Antes de entrar na universidade, ele passou, aproximadamente, um ano trabalhando e somente quando percebeu que poderia se manter financeiramente sem ter a necessidade da ajuda da mãe, decidiu começar a faculdade.

A transição para a universidade é um processo que envolve escolhas e a família faz parte delas, no sentido de orientar, incentivar ou criar as condições necessárias para que eles pudessem caminhar em direção a um sonho ou a um objetivo. Daniel e Ricardo tiveram o suporte dos pais para deixar o Nordeste em direção ao Sul do Brasil e Julia ficou muito surpresa com o incentivo da mãe após a aprovação na universidade.

Vitor, Pedro, Henrique, Leandro, Leonardo, Julia, Mário, Fernando, Ricardo e Daniel, em todas as narrativas, demonstraram que o suporte da família é imprescindível para dar condições de ingresso e permanência na universidade, ainda que esse suporte seja compreendido em diferentes níveis e condições financeiras.

Na universidade, as narrativas se ampliaram e outras histórias com novos personagens e sentimentos foram contadas. Um novo ciclo começou distante dos pais e dos familiares, distante também dos professores, amigos e colegas, que por muitos anos formaram uma rede de relacionamento e que, agora, na universidade será ampliada. Portanto, se trata de um momento de avançar na compreensão do como ocorre o processo de aprendizagem empreendedora na universidade.

7.1 APRENDER A EMPREENDER NA UNIVERSIDADE: OS PRIMEIROS PASSOS

A chegada na universidade é um momento de descobertas e de desafios, acompanhado de medos e incertezas. O medo de ser reprovado ou de não entregar algum trabalho, o medo de não fazer amigos, o medo de errar. Se por um lado, existem as descobertas, por outro, elas parecem não serem totalmente vividas em função do medo que circula a atmosfera da chegada.

Julia recorda que no início da faculdade foi logo buscando atividades que ela pudesse se envolver, mas não demorou muito para se questionar: “(...) será que eu vou dar conta de fazer tudo isso? E as disciplinas, né?” (Julia, 2020). Ela, então, entendeu que aquele era o momento de focar apenas nas aulas. Assim como Julia, Pedro e Vitor encontraram uma série de atividades oferecidas pela universidade, o que para eles tornava esse ambiente ainda mais encantador.

Pedro lembra que quando entrou na universidade ficou deslumbrado com a quantidade de coisas que tinha para fazer e aprender. Da mesma forma, Vitor conta que quando chegou na universidade, o lugar parecia enorme, com projetos de extensão e oportunidades de iniciação científica. Ele lembra do anfiteatro e das apresentações nos primeiros dias de aula: “(...) o lugar já parecia enorme, aquele anfiteatro o pessoal apresentando, olha, o que que eu faço, eu cheguei aqui, meu Deus, nossa, aí chega, tem iniciação científica, tem projeto de extensão” (Vitor, 2020).

Leandro teve o início marcado pelo medo e pela insegurança, tanto que no primeiro semestre ele alega não ter participado de nenhuma atividade extraclasse devido à insegurança em relação às matérias, principalmente, por ter tido uma educação básica que ele considerava “muito defasada”. A partir do segundo semestre, ele começou a “(...) ter uma visão um pouco melhor de que a sua vida acadêmica não poderia se limitar a fazer disciplinas” (Leandro, 2020). Para ele, a ideia de cursar apenas disciplinas não era interessante, representava fazer apenas o mínimo, algo que para ele, dificilmente, resultaria em “grandes êxitos”. Henrique teve essa percepção a partir do terceiro ano, quando “(...) um pouco avançado na faculdade” (Henrique, 2020), decidiu aproveitar outras coisas além da sala de aula.

A participação em atividades externas à sala de aula é considerada por eles tardia, algo que poderia acontecer antes se não houvesse uma “mentalidade do ensino médio”, que, de certo modo, limitou o envolvimento com a universidade pelo medo da reprovação. Essa discussão foi realizada nos encontros coletivos e alguns confirmaram que a participação nas atividades fora da sala de aula aconteceu de forma tardia. Para Julia, no início, os estudantes ainda precisam passar por um processo de mudança da mentalidade do ensino médio, pois mesmo sabendo da existência de projetos, faltava o impulso e o autoconhecimento para que ela pudesse

começar a se envolver. Para Julia, chegar nesse ponto, foi um processo de autoconhecimento e de busca individual. Henrique compartilha da ideia da Julia e acrescenta:

Eu compartilho super, quando eu fui começar a me envolver no Diretório Central dos Estudantes e na empresa júnior, foi lá no sexto semestre, sétimo semestre da minha graduação, e aí eu já tinha passado ali seis, sete semestres, perdendo o espaço da universidade para interagir, para conhecer gente, fazer projetos sabe (Henrique, 2020).

De forma descontraída e sorrindo, Henrique conta para o grupo que ainda pretende aproveitar a universidade e foi, por isso, que até hoje não se formou. Embora Julia acredite em um processo de autoconhecimento e na busca individual para chegar nesse ponto, outras pessoas foram importantes para que ela pudesse fazer essas descobertas, mesmo antes do ingresso na universidade. Logo, esse é um processo que não se desenvolve apenas no nível individual, ele é mediado pelos professores e pelos colegas e tem o suporte da própria família, o que é evidenciado nas próprias narrativas.

A primeira iniciação científica que Julia participou e não se identificou foi impulsionada por uma colega que morava na mesma casa que ela. Algum tempo depois, Julia teve outra oportunidade, agora incentivada por um professor, mas que também não se identificou:

(...) foi o meu professor de química, ele tinha falado de mim e do Leonardo para o meu professor de física, aí ele tinha oferecido os negócios de iniciação, só que na época era uma coisa nova pra mim, foi até uma época que eu fiquei triste, falei: “nossa, será que eu não vou me encontrar em nada”, assim, eu vejo tanta gente fazendo um monte de coisa legal, mas passou rápido também (Julia, 2020).

Mais tarde, Julia participou da empresa júnior e com os demais colegas teve a oportunidade de atuar no processo de construção da empresa, elaborando a missão, a visão e o valor, algo que ela sempre gostou de fazer. Além disso, ela também se envolveu em um projeto que ensinava robótica para as crianças. Nesse ambiente, Julia teve a possibilidade de retomar uma experiência da infância, quando, ainda no ensino fundamental, participou de competições e ensinou robótica para outras crianças. Algum tempo depois, outro professor convidou a Julia, novamente, para fazer iniciação científica e, naquele momento, ela aceitou com o objetivo de aprimorar suas habilidades técnicas.

Quando as incertezas e o medo são superados, as descobertas são colocadas em evidência e uma imersão começa a acontecer. A barreira do medo vai sendo contornada e cada um elabora as suas estratégias de superação. A experiência deles não se desenvolveu da mesma

forma, mas algo é semelhante entre alguns: a participação em projetos de extensão é percebida como algo mais interessante do que o envolvimento nos projetos de iniciação científica.

Aprender na universidade implica pensar o processo de aprendizagem combinando teoria e prática, nesse sentido, os projetos extracurriculares contribuem para a formação e conferem outro sentido para a experiência na universidade. Julia descreve para o grupo a importância desses projetos da seguinte forma:

Na sala de aula a gente está resolvendo problemas teóricos e no projeto, seja qual for, você tem que resolver algum tipo de problema com outras pessoas, então, eu acho que os projetos, se a gente não teve outras vivências e a gente está começando ali, é o momento da gente identificar as nossas forças e as nossas fraquezas, então, é no projeto que você vai se encontrando mais (Julia, 2020).

Leandro concorda e acrescenta que é nos projetos e nos eventos que a universidade promove aos estudantes a possibilidade de serem transformados. Para ele, quanto mais ação dentro da universidade melhor é a formação do aluno. Daniel, antes de criar a empresa, participou de projeto de extensão e de pesquisa, da empresa júnior e de projetos de robótica e de empreendedorismo social. Embora tenha participado de iniciação científica, Daniel diz que esse não foi o seu plano. Para ele, a experiência na empresa júnior foi fundamental na sua formação. Nesse espaço de aprendizagem pela prática, Daniel pontua que conheceu tecnologias que não teve acesso na sala de aula. Ele lembra de projetos desenvolvidos nesse período:

Eu peguei dois projetos na empresa júnior, um era pra desenvolvimento de um sistema já completo para *pet shop*, então, era tipo um *marketing place* de *pet shop*, vamos dizer assim. Então, eu tive que desenvolver esse sistema e eu que estava de líder no projeto, então, eu tive que liberar esse projeto e desenvolver, foi bem no período das férias e a gente desenvolveu, utilizou tecnologia que eu nunca tinha visto antes; o cliente chegou e falou: “não, eu preciso que seja desenvolvido com isso e vocês sabem?”. Eu falei: “sei”, nunca nem tinha visto a tecnologia antes, eu falei: “sei” e fui aprender, tanto que é as tecnologias que eu uso hoje (Daniel, 2020).

Vitor também tentou conhecer um pouco mais da área científica no começo, mas diz não ter se identificado. A partir da interação com os colegas que participavam de projetos de extensão, decidiu se inserir em um projeto chamado Delta-x e, na sequência, entrou na equipe Astra, um projeto de extensão com o objetivo de pesquisar e desenvolver foguetes de alta potência para competições de foguetemodélismo. Nesses projetos, ele desenvolveu atividades relacionadas à área de eletrônica e, também, organização de equipe, desenvolvimento de projetos com metas, prazos e orçamento, algo que o deixou encantado pelo trabalho.

Leandro participou de alguns projetos de extensão. Ele entrou para a equipe do Air-Design e, mais tarde, em um projeto chamado Satélite, para auxiliar na área de eletrônica e na preparação do projeto para as competições de aeromodelismo; as suas atividades também envolviam os processos de contas, orçamento e gestão de forma geral. Na área de extensão, Mário e Henrique se orgulham dos projetos iniciados por eles e que, posteriormente, foram institucionalizados pela universidade. Henrique fundou um projeto com objetivo incentivar estudantes a aprender inglês, além de ter participado da criação da empresa júnior do curso de Engenharia da Computação.

Mário criou um projeto na área de robótica que até hoje se mantém na universidade. Para ele, o processo de construção trouxe muitos aprendizados, desde o recrutamento de estudantes para participar do projeto até os vínculos que eles tiveram que criar com a universidade para que o projeto se consolidasse, uma vez que a iniciativa partiu dos próprios estudantes. Mário e Henrique também participaram do DCE e, nesse período, desenvolveram algumas atividades para melhorar a qualidade de vida dos estudantes na universidade.

Descobrir e experimentar a universidade fora da sala de aula confere outro sentido para o processo de aprendizagem desses estudantes. É nesse espaço de interação entre o aprendizado teórico e a prática que o desenvolvimento acontece. Julia se surpreendeu com as suas próprias descobertas e retratou isso na sua fala:

Eu não imaginava que eu ia chegar no ponto que eu gosto muito mais, eu gosto de programar, mas as outras partes que a faculdade me mostrou eu gosto muito mais, essa parte de trabalhar com os meninos na incubadora, essas coisas do projeto de extensão, tipo lá do Ninho, que a gente mexe com robótica com as crianças, as empresas juniores, vivências fora da faculdade, nossa eu nunca imaginei. Eu achava que ia ser só aquela coisa de ficar lá aprendendo, então, eu sou muito grata e feliz sabe, de poder viver isso (Julia, 2020).

A experiência do Henrique na universidade foi impulsionada por um elemento que fez parte da sua infância: a música. Ele se aproximou do DCE por meio de um estudante que estava no local tocando violino, o primeiro instrumento que o Henrique aprendeu a tocar:

Eu comecei a tocar violino (...) no DCE e aí eu comecei a me misturar com o pessoal do movimento estudantil. (...) minha graduação transformou minha vida. Eu acho que o (...) [Henrique] é marcado pelo (...) [Henrique] antes do movimento estudantil e o (...) [Henrique] depois do movimento estudantil. Tem até uma comparação legal de fazer que é minha foto do RG [carteira de identidade] de antes e a minha foto da carteira de motorista (Henrique, 2020).

Antes de começar a empreender com a criação de uma empresa real, eles participam de grupos organizados com objetivos de aprendizagem, como é o caso das empresas juniores ou mesmo dos projetos de extensão. O desenvolvimento depende do aprendizado realizado em um determinado grupo cultural a partir da sua interação social (Vygotsky, 1978). Portanto, aprender a empreender não é um processo individual que tem início com a criação de uma empresa, uma vez que esse novo espaço social de aprendizagem proporcionará um novo conhecimento.

Além disso, é relevante considerar que essa interação do indivíduo com o seu mundo físico e social, capaz de proporcionar novos aprendizados, é uma atividade mediada pelo uso de instrumentos e de signos que resultam em uma nova organização do seu próprio comportamento (Correia, 2017).

O contato com a música, perdido no final do ensino médio e resgatado por Henrique no movimento estudantil da universidade, não significa apenas a retomada de algo que ele gostava, mas essa aproximação representa a transformação da sua vida na graduação, a sua libertação. As fotografias são os registros da sua mudança de comportamento. Nos projetos de extensão, processos de gestão, como a construção de missão, metas e elaboração de orçamento, orientam o trabalho e reorganizam o comportamento desses estudantes.

É nesse contexto de imersão na universidade que eles também descobrem a possibilidade de empreender como forma de criar uma empresa real, algo que a princípio era entendido como uma possibilidade distante, por diferentes motivos. Ricardo acreditava que para empreender precisava de um grande capital financeiro, então, antes de pensar em ter uma empresa, ele deveria “(...) dar um jeito de fazer esse capital inicial” (Ricardo, 2020). Ricardo acreditava, também, que tinha uma visão fechada para algumas coisas e que isso foi se alterando ao longo do tempo, na medida em que testava e vendia produtos, como brigadeiro e sacolé.

Daniel conta uma história emblemática envolvendo um dos sócios da empresa quanto à ideia de empreender e que aconteceu no início da faculdade. Logo no início, Daniel descobriu que poderia criar uma empresa na universidade e isso pareceu algo interessante: “Eu falei: ‘lá dentro eu posso abrir uma empresa’. Ele [seu sócio] falou: ‘não, empresa é só depois da gente se formar’. Eu falei: ‘não, lá tem como você abrir sendo estudante, tem como você botar um projeto’ e aí isso me instigou bastante a pesquisar sobre incubadora” (Daniel, 2020).

Leonardo lembra da sua percepção sobre a falta de maturidade para participar da incubadora no início da faculdade, embora tenha pesquisado e descoberto a incubadora e os projetos que estavam sendo desenvolvidos. Para ele, ainda faltava maturidade para abrir uma empresa, além disso, no começo da faculdade, seu objetivo era “sobreviver”, concluir as “terríveis matérias de começo”, e só depois procurar o que a faculdade poderia oferecer. Além

disso, Leonardo também tinha a percepção de que para empreender era preciso ter muito recurso, ou seja, ele acreditava que não seria possível empreender sem ter algum suporte financeiro, uma ideia que foi desconstruída na universidade.

Leandro e Vitor também apresentaram uma compreensão inicial do empreendedorismo como algo distante. Para Leandro, o empreendedorismo era uma coisa que os outros faziam, assim como para Vitor que considerava o empreendedorismo algo fora da sua realidade.

Na universidade, a relação com o empreendedorismo é transformada por meio do ambiente e das condições que ela propicia no processo de imersão, seja por meio do programa de empreendedorismo e das práticas pedagógicas extracurriculares, seja por meio de disciplina relacionada ao empreendedorismo. É nesse contexto que os participantes da pesquisa tiveram contato com o empreendedorismo na universidade, com exceção do Fernando que quando ingressou na universidade já participava de um “ecossistema empreendedor” influenciado pela mãe e por alguns amigos.

Julia e Leonardo tiveram como ponto de partida para a criação do projeto uma atividade proposta em uma disciplina chamada “Oficina de Integração” do curso de Engenharia da Computação. O professor solicitou para a turma o desenvolvimento de um produto que pudesse ter aplicações mercadológicas e solucionar algum problema da sociedade. Diante da tarefa, eles decidiram se juntar para criar uma plataforma que pudesse conectar prestadoras de serviços de limpeza doméstica com usuários interessados nesse serviço. A ideia partiu de um problema enfrentado pelos próprios colegas, constatado por meio de uma comunidade virtual formada por estudantes da universidade. Leonardo descreveu a busca pela oportunidade da seguinte forma:

Então, a gente entrou lá no grupo do *Facebook* da faculdade e a gente começou a perceber ali uma dificuldade das pessoas que estavam procurando por serviços de limpeza e, também, muitos profissionais que colocaram seus serviços ali, só que por ser uma plataforma do *Facebook* a gente viu que tinham várias publicações de diferentes coisas, então, a gente percebeu ali que tinha uma oportunidade, que tinha um lugar onde as pessoas estavam tentando se comunicar, mas não estava sendo eficiente (Leonardo, 2020).

A partir dessa constatação, surgiu a ideia de um aplicativo para resolver o problema. A ideia foi transformada em um projeto que, posteriormente, foi apresentado para o professor e, a partir disso, eles passaram a ser incentivados a desenvolver o projeto após a disciplina. Essa motivação foi fundamental para que o projeto pudesse avançar. Leonardo descreve que por vezes eles ficaram desacreditados da ideia, principalmente por descobrirem que não era algo

tão inovador como pensavam. Mesmo assim, o professor sempre foi um impulsionador do processo e do potencial de realização que Julia e Leonardo poderiam alcançar.

Leonardo pontua o quanto o professor foi importante nesse processo: ele “(...) empurrava a gente para cima, dava novas ideias, mostrava um jeito novo de pensar. A partir dali também a gente acreditou bastante” (Leonardo, 2020). Com o apoio do professor, eles decidiram participar de um evento de empreendedorismo promovido na universidade, chamado Mostra da Ideia. Durante esse evento, o projeto foi apresentado para a comunidade e muitas contribuições de melhoria foram formuladas pelos participantes, inclusive por outros professores. O projeto apresentado acabou premiado no evento e o incentivo e a motivação para a continuidade se tornaram ainda maiores. Julia e Leonardo, com a orientação e o apoio do professor, decidiram, então, participar do processo seletivo da incubadora.

Ricardo e Daniel tiveram como ponto de partida para criar a empresa, um *workshop* de *design sprint*, promovido pela universidade. A motivação do Daniel para participar do evento foi a presença de alguém do *Google*: “(...) eu participei do evento de *design sprint* justamente porque estava uma base do *Google*, que era mulher do *Google*, eu ouvi o nome do *Google* lá, eu falei vou participar disso aqui” (Daniel, 2020). Daniel descreve que o evento impulsionou a criação do projeto e foi a partir disso que eles foram convidados para participar do processo de seleção da incubadora de empresas da universidade.

O projeto foi aprovado e passou a receber apoio da universidade, inclusive financeiro, por meio de uma bolsa do programa de empreendedorismo. Algum tempo depois, o projeto recebeu investimento financeiro de uma instituição de fomento à pesquisa e deu origem a uma empresa de soluções para a compra e a venda de gado e sêmen bovino. Para Daniel (2020), a incubadora antecipou algo que ele estava planejando, abrir uma empresa na universidade: “(...) quando eu tiver lá pelo sétimo, oitavo semestre, eu abro a empresa na área de computação, que eu gosto, e pronto, e aí, eu começo a empreender e vou para lá. Já estava pegando a visão de fazer empreendedorismo, mas, eu não esperava tão cedo”.

Diferente dessas histórias, Henrique, Pedro, Leandro e Mário não tiveram a mesma experiência ou ponto de partida para empreender na universidade, mas em todos eles a incubadora sinalizou a continuidade ou o início de um projeto. Henrique indica que quando terminou de cursar as disciplinas da faculdade havia um cansaço e uma certa desmotivação em relação à vida. Junto com alguns amigos, ele decidiu fazer uma viagem de bicicleta durante um mês: “Eu estava meio de saco cheio da vida, estava meio surtado, eu peguei uma *bike*, eu e mais duas pessoas, e fomos dar um rolê de *bike* e passamos um mês andando de bicicleta, foi muito

legal a gente sair de Atibaia [SP] e foi até Paraty [RJ], foi muito aprendizado mesmo” (Henrique, 2020).

Ao retornar da viagem, Henrique voltou a morar com os pais e iniciou a busca por um emprego no Estado de São Paulo. Depois de algumas entrevistas e muitos “nãos”, Henrique chegou até a empresa que o contrataria e possibilitaria o apoio por meio dos sócios e do investimento para abertura da sua própria empresa. A empresa era formada por seis pessoas na época e um dos motivos da sua contratação foi a experiência de ter participado do movimento estudantil. Nesse período, Henrique descreve a sua experiência como algo “muito louco”, pois nunca havia trabalhado em uma empresa recebendo salário. Além disso, em determinado período, a empresa começou a ter dificuldades financeiras e algumas pessoas foram desligadas, mas ele permaneceu com a ajuda de um dos sócios que renunciou ao próprio salário para isso:

Meu sócio abriu mão do salário dele pra me manter na empresa e aí eu fiquei muito feliz com essa atitude dele, ver que eu me sentia valorizado, tinha bastante espaço e na época a gente estava começando a pegar um projeto bem grande (...), que é um *e-commerce* de passagem de transporte rodoviário de ônibus, era uma empresa bem grande que eu sabia o nome da empresa, que eu viajava com a empresa e fiquei feliz em fazer parte do projeto (Henrique, 2020).

O projeto que eles estavam começando foi bem sucedido e permitiu a reestruturação financeira da empresa, com muito trabalho e esforço coletivo. Henrique acredita que esse foi período mais difícil na empresa. Durante duas semanas, o trabalho se estendia até a noite e durante um final de semana, ele e os sócios permaneciam trabalhando até às quatro horas da manhã para finalizar o projeto. Esse é um evento recordado com orgulho, logo, ainda que o cansaço estivesse presente, havia um sentimento de pertencimento à empresa que estava se reestruturando com a participação coletiva. A sua contratação na empresa expressou uma função cardinal da narrativa e a partir dela um fluxo foi criado. O sentimento de orgulho e o trabalho na madrugada com os sócios correspondem aos índices de uma narrativa, ou seja, o sentimento e a atmosfera criada naquele espaço que tornaram a história emblemática.

Henrique não havia concluído a universidade e a sua contratação tinha sido na condição de estagiário. Depois de algum tempo, ele retornou para a universidade e, nesse momento, entrou em contato com o coordenador da incubadora, que mencionou a abertura de um processo seletivo e o convidou para participar do processo, sugerindo a ideia da criação de uma empresa a partir de outra já existente para desenvolver um novo produto. Essa conversa ressoou nos seus pensamentos por algum tempo até ele apresentar uma proposta para os sócios da empresa que

já trabalhava. Nesse ponto, Henrique e os demais sócios se juntam para criar uma empresa e participar do processo de seleção da incubadora.

(...) isso ficou na minha cabeça umas duas semanas, eu voltei pra lá e comecei a falar disso, falar, falar, falar, não, o processo seletivo da incubadora está aberto e aí a gente tinha dois projetos na gaveta guardados que a gente gostaria de fazer um dia, mas não tinha a gente, não tinha oportunidade pra fazer, aí de tanto eu falar da incubadora da (...) na cabeça dos meninos, teve uma hora que o (...), que é um dos sócios majoritários das duas empresas falou, assim: “Oh *brow*, não, parece muito da hora a incubadora, (...) também, vamos fuçar as gaveta aí, vamos ver os projetos que tem, vamos botar um lá” (Henrique, 2020).

Pedro e Leandro, embora sejam sócios, tiveram história diferentes, isso porque Leandro foi convidado pelo Pedro para ser sócio da empresa, ainda no início. Quando Pedro entrou na universidade, durante a recepção de calouros, foi realizada uma palestra sobre o programa de empreendedorismo da universidade. Nesse momento, alguns empreendedores com empresas apoiadas pela universidade foram convidados para fazer uma apresentação. Pedro se recorda de uma pergunta que foi realizada por um dos palestrantes: “(...) ele fez uma pergunta lá: ‘Quem tem ideia?’ e daí eu não tinha ideia nenhuma e aí ficou esse negócio na minha cabeça” (Pedro, 2020). Essa pergunta instigou Pedro a pensar em ideias, assim, enquanto seus colegas estavam procurando participar de iniciação científica, ele estava pensando sobre como poderia criar uma empresa na universidade estimulado pela palestra de recepção dos calouros.

Nesse período, Pedro entrou em contato com a incubadora interessado em empreender, mas não havia processo de seleção aberto. A partir desse momento, Pedro começou a participar dos eventos de empreendedorismo realizados pela universidade, entre eles a Mostra da Ideia. Nesse evento, com a ajuda de alguns colegas da faculdade, surgiu um projeto para conectar prestadores de serviços da área automotiva com usuários desses serviços, uma ideia que integrava engenharia mecânica com análise e desenvolvimento de sistemas.

Apesar do projeto tomar forma no evento e da palestra realizada na recepção de calouros, a ideia de criar uma empresa teve início no espaço de trabalho a partir de um conflito com o dono da empresa. Nesse espaço, Pedro descreve que começou a entender melhor o funcionamento de uma empresa e perceber que também poderia criar uma empresa: “Eu saí de lá, mas ali eu já comecei a ver que tipo eu tinha uma visão de como uma empresa funciona, de como deveria funcionar, tipo, o cara estava fazendo tudo errado, ele estava fazendo muita coisa errada, estava lá com a empresa rodando, eu falei: ‘pô, eu também consigo fazer um negócio desse daí’” (Pedro, 2020).

Pedro participou da Mostra da Ideia e, depois de algum tempo, do processo de seleção da incubadora junto com sua namorada e outro colega da faculdade. Mais tarde, Leandro foi convidado pelo Pedro para fazer parte da empresa, depois que um dos sócios decidiu sair ainda no início das atividades. O contato entre eles é mediado pela namorada do Leandro, estudante de Engenharia Mecânica e parte do círculo de amigos do Pedro na universidade. Indiretamente, Leandro já acompanhava as atividades da empresa, mas a oportunidade surgiu com a saída de um outro sócio.

Vitor também participou da Mostra da Ideia, contudo, sem a pretensão de desenvolver um projeto. Ele conta que sua namorada tinha um projeto de monitor cardíaco e o convidou para fazer parte da equipe. Esse foi para ele o contato “oficial” com o empreendedorismo na universidade, envolvendo o desenvolvimento de um produto e a formação de uma equipe com objetivo em comum para empreender e alavancar a ideia. Mas, a decisão de criar um projeto e participar da incubadora aconteceu por meio dos projetos de extensão, especificamente, de um dos projetos que tinha o foco em eficiência energética.

Vitor gostava de pesquisar sobre o tema e de carros desde a infância. Fazendo pesquisas descobriu uma empresa sueca que havia desenvolvido um produto com princípios semelhantes aos que ele pretendia fazer. A partir dessas descobertas, ele se sentiu motivado e dar início ao projeto, antes mesmo de participar da incubadora. Logo, ter participado da Mostra de Ideias auxiliando sua namorada foi algo muito importante para ele, já que por meio desse evento, Vitor mudou a sua forma de compreender o empreendedorismo: “Depois daquele evento eu passei a ter outros olhos em relação ao empreendedorismo porque até então eu achava que era algo, como posso dizer assim, bem fora da minha realidade, algo que eu não conseguisse participar, sabe, aí depois de lá eu já comecei a olhar com outros olhos” (Vitor, 2020).

Mário criou um projeto específico para participar do processo de seleção da incubadora, mesmo não tendo sido a primeira vez que tenha cogitado a possibilidade de criar uma empresa real. Antes de entrar na incubadora, ele e outros amigos estavam querendo fundar uma empresa, mas ainda sem uma ideia estruturada. Nesse período, ele afirma que não sabia ainda da existência da incubadora, até que um de seus amigos apresentou a incubadora e a sua forma de funcionamento. Apesar da intenção do amigo, Mário conta que as explicações sobre a incubadora foram equivocadas e isso desmotivou a busca por esse suporte. Para eles, a incubadora teria uma parcela de direitos sobre a empresa, algo que tornava a ideia inviável.

Depois de algum tempo, Mário descobriu que o processo de seleção da incubadora estava aberto. Sem saber ao certo o que desencadeou a vontade de empreender, Mário desenvolveu um projeto para participar da seleção:

Eu não lembro onde eu vi que ia abrir as inscrições para incubadora, acho que foi na *internet*, não sei. Eu acho que, eu não sei o que desencadeou à vontade em si, mas quando eu vi que abriu as inscrições eu me dediquei pra criar um projeto com que eu pudesse participar da incubadora (Mário, 2020).

Mário considera que a abertura do processo fez ele buscar um problema que pudesse resolver utilizando tecnologia. A ideia surgiu a partir de algumas premissas colocadas por ele: a primeira delas, resolver um problema aplicado à indústria; a segunda, que o problema fosse identificado no contexto econômico da região em que estava inserido, ou seja, o agronegócio; e, por fim, a terceira, a solução criada deveria considerar o impacto econômico e ambiental gerado. Foi por meio dessas condições que surgiu o projeto de um robô de pulverização agrícola para reduzir o uso de agrotóxico na agricultura.

O reconhecimento de uma oportunidade e o processo de agir sobre ela para iniciar um negócio não se desenvolvem da mesma forma, embora possam ocorrer no mesmo ambiente. Pedro e Henrique trazem a experiência e a motivação do trabalho: enquanto o primeiro, vivência o tensionamento das relações de trabalho como um dos fatores que impulsionou a criação da empresa, o outro, tem no seu trabalho o suporte e a motivação para tirar um projeto da gaveta e criar uma empresa.

Vitor aproveitou o conhecimento e a sua experiência nos projetos de extensão, vinculando com algo que gostava de fazer como “*hobby*”, pesquisar sobre carros, para desenvolver o seu projeto. Ricardo e Daniel tiveram como ponto de partida específico um evento realizado pela universidade. Julia e Leonardo, também, se envolveram em um evento de empreendedorismo realizado pela universidade, mas contaram com o apoio dos professores dentro e fora da sala de aula para acreditar no projeto e levá-lo adiante. Fernando tornou real a criação de uma empresa a partir de um evento de *startups*, externo à universidade.

De acordo com Rae (2005), as pessoas podem desenvolver a intuição e a capacidade de reconhecer as oportunidades no contexto em que estão inseridas, fazendo uso dos instrumentos e dos recursos que dispõem para alcançar um outro estágio de desenvolvimento. Rae (2000) também entende, a partir de Gartner (1989), que o empreendedorismo passou a ser compreendido como uma forma processual e, nesse contexto, muitos autores definem o empreendedorismo em seus próprios termos.

As pesquisas anteriores se preocupavam em definir quem era o empreendedor, ao invés de abordar a capacidade de um empreendedor para aprender e se desenvolver. Essa compreensão tem implicações para os estudos sobre o reconhecimento de uma oportunidade. Wang (2014) explica que na América do Norte predominava uma abordagem de descoberta das

oportunidades como se elas existissem independentes do empreendedor, enquanto os países da Europa, centrados na escola interpretativista ou construcionista, postulavam que elas emergiam no ambiente como resultado da interação do empreendedor com esse ambiente social.

A oportunidade é explorada no contexto desta dissertação como algo que emerge no ambiente por meio da relação do empreendedor com ele. Os empreendedores combinam a sua história pessoal com o ambiente propiciado pela universidade para reconhecer ou criar uma oportunidade que emerge nesse contexto. Ricardo e Daniel criam uma oportunidade de negócio a partir dos problemas enfrentados na infância e na adolescência, ainda na Bahia. A vida no campo, a falta de água e o trabalho do pai e do avô na pecuária são transfigurados na universidade como ponto de partida para a criação de uma empresa na área da pecuária. O espaço da universidade, por meio dos eventos e das interações promovidas, oferece as condições que proporcionam o início e a continuidade da empresa. Da mesma forma, é possível constatar nas demais narrativas a interação com os espaços da universidade e do trabalho fora dela, como ponto de partida para o empreendedorismo.

Rae (2005) entende que o processo de aprendizagem é relacional, funcional e orientado para a resolução de problemas, sendo que por meio da participação e da interação social as pessoas compreendem como as coisas acontecem, estabelecendo rotinas que funcionam em determinadas situações. Nesse espaço de aprendizagem empreendedora proporcionado pela universidade, os estudantes podem combinar ideias, tecnologias e recursos para experimentar novos produtos e mercados, buscar parcerias para a resolução de problemas e reduzir as incertezas relacionadas ao desenvolvimento de um novo negócio.

Sarasvathy (1991) apresenta contribuições para o ensino do empreendedorismo que podem auxiliar no processo empreendedor utilizando as condições que esse estudante dispõe no ambiente para criar e agir sobre uma oportunidade. A pesquisadora oferece um método que considera duas formas de empreender. Na primeira, intitulada *causation*, o empreendedor define inicialmente os objetivos que pretende alcançar e identifica oportunidades oriundas de falhas de mercado que lhe permitam alcançar esses objetivos. Nesse caso, Sarasvathy (1991) explica a lógica *causation* utilizando o exemplo de um restaurante que tem na sua área de produção tudo o que é necessário para produzir aquilo que está em seu cardápio. Nessa lógica, o empreendedor analisa e atua de forma planejada.

Por outro lado, a lógica *effectuation* sugere que os recursos para produzir existem, mas serão combinados pelo empreendedor. No caso do restaurante, o cardápio será criado com base nos alimentos disponíveis levando em consideração, por exemplo, questões sazonais, ou seja, empreender nesse ambiente envolve estratégias emergentes e não preditivas. Enquanto a lógica

causation é orientada para ambientes estáticos, o processo de *effectuation* se relaciona com ambientes de elevada incerteza. Para Salusse e Andreassi (2016), o empreendedorismo agora emerge como método e o objeto de análise é a relação do empreendedor com as coisas e/ou pessoas necessárias para que essas oportunidades existam.

Apesar desse cuidado em considerar o ambiente e da teoria *effectuation* se basear em pressupostos diferentes dos utilizados pela lógica causal predominante (FISHER, 2012), o processo de aprendizagem empreendedora é entendido nesta dissertação de forma mais ampla, não se reduzindo a perspectiva momentânea da criação ou reconhecimento de uma oportunidade, tampouco a combinação que o empreendedor faz dos recursos disponíveis para agir sobre uma oportunidade.

Aprender a empreender envolve uma dimensão social em que o estudante se conecta com a sua história em um ambiente de imersão contextual para empreender, onde a família, os amigos, a universidade e outras instituições se constituem como uma base que torna possível o empreendedorismo. Não se trata apenas das atividades que os empreendedores realizam ou como gerenciam seus empreendimentos, mas como constroem a sua identidade na relação com o outro e como são impulsionados para a criação e o reconhecimento de uma oportunidade.

Nesse processo, as interações sociais e as condições proporcionadas pela universidade são fundamentais para sustentar a criação de uma empresa. Aquilo que era algo distante, que os outros faziam, passa a ser realidade para esses estudantes. Henrique afirma que a universidade contribuiu muito para sua formação empreendedora porque teve espaço para fazer as coisas fora da sala de aula e foi nesse espaço que ele acredita ter desenvolvido esse comportamento de querer mudar aquilo que considera errado. A participação no DCE, a organização de eventos, como a semana de tecnologia e sociedade, a participação em projetos de iniciação e de extensão, além da incubadora de empresas e da empresa júnior, propiciam a eles um ambiente de imersão que dá um novo sentido ao processo de aprendizagem.

Embora a instituição estudada não tenha cursos relacionados à área de negócios, existe a oferta de uma disciplina de empreendedorismo de forma optativa. Alguns dos participantes da pesquisa cursaram a disciplina e a experiência também é relatada nas histórias contadas. De acordo com eles, a disciplina tem uma abordagem teórica e como avaliação é exigido a elaboração e a entrega de um plano de negócio. Para eles, a disciplina não desenvolve o empreendedorismo, pois não há vivência prática, embora seja realizada uma visita técnica na incubadora. Para Pedro, a disciplina de empreendedorismo é falha e a metodologia utilizada é equivocada. Essa compreensão é compartilhada no coletivo por outros estudantes que também cursaram a disciplina:

A gente tem disciplina, mas ela é falha. Primeiro, porque a gente tem uma visão holística do que é ser empreendedor. O empreendedor tem características XYZ, você vê muito pouca prática apesar de você ir na incubadora. A metodologia para ensinar o empreendedor está totalmente equivocada, tanto que a atividade principal da matéria é você criar um plano de negócio” (Pedro, 2020).

Para Pedro, empreender está relacionado com a identificação e a solução de um problema sob um ponto de vista economicamente viável, mas na disciplina eles precisam trabalhar elaborando um plano de negócio para algo que já existe. Henrique afirma que não foi a disciplina de empreendedorismo que o motivou a empreender; para ele, algo que poderia melhorar a disciplina seria a participação de empreendedores de sucesso para compartilhar a sua jornada de aprendizagem. Leandro também cursou a disciplina de empreendedorismo quando estava no sétimo semestre, porém, já fazia parte da empresa junto com o Pedro. Para ele, muito conteúdo desenvolvido na disciplina já tinha sido aprendido de forma prática na incubadora, em contato com outros estudantes que estavam empreendendo.

Julia tem uma experiência diferente dos colegas. O período em que ela cursou a disciplina de empreendedorismo acabou coincidindo com a disciplina oficina de integração, algo que possibilitou relacionar o que estava aprendendo nas duas disciplinas, dessa forma, os conceitos trabalhados na disciplina de empreendedorismo eram transpostos por ela para o projeto desenvolvido na disciplina oficina de integração.

Como pode ser percebido, a disciplina de empreendedorismo não oferece uma experiência prática, se relacionando como uma abordagem do tipo “sobre” o empreendedorismo. Além do plano de negócio solicitado pelos professores, os estudantes visitam a incubadora de empresas da universidade durante o período letivo. Apesar das críticas, Julia conseguiu relacionar o conteúdo da disciplina com a criação do projeto em outra disciplina, sugerindo que poderia existir integração entre as disciplinas ofertadas pelos professores.

Além disso, é preciso considerar que a disciplina de empreendedorismo é uma das práticas pedagógicas desenvolvidas na universidade. Embora o ensino por meio dela seja caracterizado como uma abordagem teórica, existem outras atividades que complementam a aprendizagem do estudante. Portanto, a universidade combina abordagens de ensino “sobre” e “através” do empreendedorismo de Pittaway e Edwards (2012).

Além das práticas desenvolvidas na universidade, a mediação dos professores tem implicações importantes nos processos de aprendizagem empreendedora. O professor assume diferentes papéis nas histórias contadas pelos participantes da pesquisa. Ele é o mediador,

alguém que inspira, incentiva e ensina, mas, também, é a figura que cumpre apenas a função burocrática para viabilizar a criação de projetos.

Julia e Leonardo foram incentivados pelo professor desde o início, quando nem mesmo eles acreditavam no projeto que estavam criando. O professor é o guia, é aquele que encoraja, problematiza com o objetivo de ajudá-los a encontrar a solução. Leonardo (2020) descreveu a participação do professor da seguinte forma: “Ele empurrava a gente pra cima, dava novas ideias, mostrava um jeito novo de pensar e a partir dali também a gente acreditou bastante”. E Julia (2020) acrescentou: “Eu nunca pensava, tipo, vou me dedicar para isso, para ter uma ideia ou pegar uma ideia que eu já tive e transformar para aquilo, mas, com professor falando, eu acho que estimulou muito, o jeito que ele explicava pra gente, o jeito que ele falava sobre a gente acreditar na gente”.

O professor é um personagem essencial nas histórias contadas pelo Leonardo e pela Julia, ele assumiu uma postura dialógica durante o processo de aprendizagem e de reconhecimento da oportunidade, demonstrando afetividade e respeito ao processo de desenvolvimento e articulando o conteúdo da disciplina com a experiência dos estudantes na atividade prática. Freire (1996) entende que o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Assim, a prática educativa é afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.

No construtivismo, as práticas pedagógicas são centradas no aluno (Tan, 2016) e estimulam a participação, investigação independente, habilidade prática, habilidades de resolução de problemas, trabalho em equipe, pensamento crítico e avaliações formativas (Bell, 2019). A prática de aprendizagem requer *feedbacks* constantes, ao invés de testes que mais medem a capacidade de memorização do conteúdo ao final de um ciclo letivo.

O professor pode potencializar o aprendizado articulando os conceitos experimentados no cotidiano do aluno com o científico e por meio do acompanhamento e das avaliações durante o processo, promover a aprendizagem empreendedora como um processo construtivo e reflexivo, em que o indivíduo desenvolve a capacidade de agir e criar realidades a partir da sua experiência. Contudo, é importante observar que nem todos os estudantes utilizam a sala de aula como ponto de partida para reconhecer uma oportunidade.

Se por um lado, existe a ideia do professor que encoraja, por outro, existe a figura do professor que tem uma função exclusivamente burocrática ou que nem sempre acredita no potencial de realização do aluno. Henrique descreve com revolta a atitude de alguns professores durante a organização de um evento proposto pelo movimento estudantil:

(...) foi um evento de uma semana, com o mini curso, *workshop*, palestra o dia inteiro, todos os dias e quando a gente propôs esse projeto para a diretoria de graduação, falaram que a gente tinha que cortar muita coisa ali, se não a gente não ia conseguir fazer uma semana de evento, todos os dias com monte de coisa. Isso deu uma indignada na gente, os professores da computação falaram isso pra gente, e a gente saiu dizendo que: “a gente vai conseguir fazer sim, esse cara não sabe o que está falando, a gente vai fazer uma semana, não vai reduzir para três dias” (Henrique, 2020).

O evento que Henrique se refere foi realizado da forma como os estudantes idealizaram, algo que é motivo de orgulho para ele e para o Mário. Ambos participaram da organização desse evento. Henrique também lembra que como estudante tinha muitas coisas que ele não concordava, coisas que escutava dos professores e que não era legal. Partindo dessa motivação e com o objetivo de melhorar o espaço da universidade, ele decidiu participar do movimento estudantil. Ricardo compreende a relação com o papel do professor de forma burocrática, para ele, o professor é um mediador da relação do aluno com a universidade.

Os professores que eu tive contato só serve pra uma coisa: manter a relação com a universidade e conseguir recurso. Ele serve muito como um intermediador entre a universidade e o projeto, aí não tem palpite em nada praticamente e não tem também esse auxílio. Eles falam: “ah, vocês podem contar com nosso apoio”, mas não vai lá e os alunos não vão pedir apoio, porque geralmente o professor está ocupado, então, é mais essa intermediação, serve como ligação entre a universidade e o projeto (Ricardo, 2020).

Ter um professor orientador é um dos requisitos formais para os estudantes que desejam iniciar um projeto, além disso, as atividades de extensão só podem ser institucionalizadas por meio de um professor enquanto função de coordenador. É, nesse sentido, que Ricardo entende a função burocrática do professor. Todavia, a atividade docente não diz respeito apenas aquelas relacionadas à extensão, uma vez que a universidade também se ocupa do ensino e da pesquisa. Apesar disso, o professor pode se dedicar apenas a atividade de extensão e fazer uso dela para a atividade de ensino.

Além dos professores, a família também tem um papel importante para esse estudante que decide empreender, mas, as relações não são como antes. O apoio da família e as relações familiares que se constituíram como base para que ele entrasse na universidade, agora são fragilizadas. A convivência familiar, a frequência das visitas aos pais e até mesmo as interações diminuem; a família não ocupa mais o mesmo lugar. A relação com a universidade também parece que não tem a mesma importância e o sonho agora passa a ser outro: construir uma empresa de sucesso.

O apoio dos pais para o empreendedorismo é percebido de forma indireta. O auxílio financeiro recebido para a manutenção dos estudos é uma forma de viabilizar a dedicação pessoal para as atividades da empresa. Para eles, a família não entende o que eles fazem e associam a empresa como “mais um projeto da faculdade”, não atribuindo a importância que eles gostariam que tivesse.

Meu pai e minha mãe não manjam muito dessas coisas, tipo, é um projeto que está entrando lá. Como eu sempre falava para o meu pai: “pai, estou fazendo iniciação científica em tal coisa”, ele não entendia nada do que eu estava falando, ele só achava legal, não, beleza, isso, mesmo quando eu falei que entrei na incubadora, tipo, ele achou legal, mas não deu muita importância (Pedro, 2020).

Os pais do Ricardo e do Daniel entendem da mesma forma, mas com o tempo passaram a compreender melhor a atividade que os filhos desenvolvem na universidade. Leandro acredita que os seus pais não entendem o que ele faz, em função de não terem uma tradição empreendedora na família. Assim, “(...) muitos termos, muitas coisas mais novas eles acabam não entendendo, tipo *startup*; eles não fazem ideia como abre uma empresa, eu também não fazia até o final do ano passado” (Leandro, 2020).

Os pais do Henrique aceitaram a sua decisão de criar uma empresa e permanecer na universidade, mas isso só foi possível porque ele passou a ter independência financeira. No início, sua mãe questionou a decisão, ela acredita que Henrique deveria permanecer em São Paulo e conseguir emprego em uma grande empresa. Ele descreve o sentimento da mãe quando soube que ele retornaria para a universidade para abrir uma empresa: “Minha mãe não me apoiou muito assim nessa minha jornada depois que eu falei que ia voltar para cá, ela ficou mais doida ainda: ‘por que você está voltando pra lá? Você está doido? Aquela cidade não tem nada?’. Eu falei: ‘não mãe, vai dar certo, calma, confia em mim’” (Henrique, 2020).

Pedro também descreve uma relação semelhante com a sua família. No início, seu pai questionava a sua decisão. Para eles, Pedro deveria se dedicar a faculdade para conseguir um bom emprego depois de formado: “‘Não, você tem que focar na faculdade, essas coisas, e se não der certo?’ Eles vêm com essas coisas, sabe? Você não vai conseguir emprego, inclusive meu pai fala isso até hoje: ‘se você ficar com essa mentalidade aí, você não vai conseguir emprego em lugar nenhum’” (Pedro, 2020). Atualmente, eles entendem, mas ainda convivem com o medo dele deixar a universidade.

As falas transluzem o desejo e a necessidade de receber apoio da família. Apesar de não acontecer como gostariam, algum nível de suporte é contabilizado por eles. Ricardo descreve

que os pais sempre apoiaram os objetivos relacionados à empresa, inclusive financeiramente, enviando dinheiro para a formalização da empresa e para a manutenção das atividades, mas enfatizando sempre a cobrança para que ele continuasse a faculdade.

Daniel (2020) também lembra os conselhos do pai relacionados a faculdade: “Então, quando a gente veio pra cá e começou a pensar nisso, ele falou: ‘não, meu filho, vamos com calma, termina a faculdade, depois tenta fazer, vai fazer, trabalhar numa área’”. Daniel entende que os seus pais sempre tiveram o pensamento “mais fechado”, em busca de segurança e estabilidade, e isso reflete na importância que seus pais atribuem para a conclusão dos estudos dos filhos. Mesmo assim, Daniel afirma que os seus pais apoiam e confiam muito neles, pois sabem que estão no caminho certo, mesmo não entendendo o que eles fazem.

Atualmente, meu pai, minha mãe, apoiam muito, apoiam muito, mas eles não sabem basicamente do que a gente faz porque eles não entendem, mas eles sabem que a gente está no caminho certo. (...) eles apoiam, mas eles ficam meio receosos: “ah, e se isso não der certo?”. Eu sempre falo: “se não der certo eu vou fazer outra coisa”. [Pais:] “Ah, não, mas você tem que fazer a faculdade meu filho”. “Não, não precisa, eu tenho como fazer ‘n’ coisas com o conhecimento que eu já adquiri e toda a experiência que eu venho adquirindo”, mas o apoio é bom (Daniel, 2020).

Leandro recebe o apoio dos pais até hoje para manutenção dos estudos na universidade. O apoio para o empreendedorismo também acontece de forma indireta, já que para ele o simples fato de seus pais não discordarem ou criticarem diretamente o que ele faz já é uma coisa importante, sobretudo quando comparado com outras famílias que chegam a ter desentendimentos pelas decisões que os filhos tomam. Julia também acredita que o apoio existe, mas ela considera como algo que ainda não é “explorado”, no sentido de ser algo evidente, talvez pelo estágio inicial que o projeto se encontra.

Vitor, Mário, Leonardo e Fernando encontram um suporte maior da família. Leonardo conta que mesmo durante o processo de seleção, em cada fase que o projeto era aprovado, os pais comemoravam juntos. Para ele, o apoio sempre existiu, algo que ele considera muito importante na sua trajetória. Fernando também sempre teve o apoio da mãe, mesmo antes da criação da empresa na universidade. Foi ela quem o inseriu no ambiente de empreendedorismo e foi por meio dela que ele começou a criar uma rede de relacionamento que se fortaleceu na universidade.

Para Rae (2005), o papel das famílias é significativo na construção de identidades. Embora os pais percebam os filhos como estudantes e a empresa como “mais um projeto na universidade”, existe a reivindicação desses estudantes de serem reconhecidos em um outro

papel, o empreendedor. Apesar das posições socialmente instituídas no trabalho, na universidade ou na família, as pessoas podem requerer uma identidade que nem sempre corresponde àquela que as pessoas esperam ver. Ser estudante e empreendedor ainda não ocupam o mesmo espaço na família, por outro lado, na universidade, a ideia de ser empreendedor e estudante também não é muito bem compreendida, inclusive pelos próprios colegas de sala. Rae (2005) explicita como os papéis familiares se relacionam com a posição que as pessoas ocupam no trabalho e, nesse caso, é possível relacionar com os papéis instituídos na universidade, como a própria relação professor e aluno.

Além do papel da família, eles também recebem suporte dos colegas da faculdade e constroem uma rede de relacionamento com aqueles que compartilham objetivos comuns, já que nem todos entendem o que eles fazem. O tempo em sala de aula diminui e, com isso, as relações com os colegas da sala mudam, com exceção daqueles que fazem parte desse ambiente empreendedor.

Pedro considera que com a criação da empresa, as atividades em sala de aula ficaram prejudicadas, assim como o seu interesse por elas. Pedro começou a se distanciar dos colegas do curso e perdeu um vínculo que era fortalecido na aula. Em contrapartida, outras relações começaram a ser estabelecidas no espaço da incubadora, local onde a empresa estava instalada. Fernando conta que embora nunca tenha sido seu plano fazer faculdade, estar nesse ambiente foi o que possibilitou a sua realização enquanto empreendedor, foi por meio da universidade que ele também ampliou a sua rede de relacionamento com pessoas que não teria a oportunidade de conversar, sem ter ingressado na universidade.

A rede de contatos é assinalada como um dos elementos mais importantes do empreendedorismo na universidade, na qual os amigos se constituem como fonte para o aprendizado e suporte para as atividades relacionadas à empresa e aos estudos. Essa rede não se resume ao ambiente interno, ela é expandida para os contatos que proporcionam oportunidades de desenvolvimento da empresa. Pedro e Mário entendem que o principal apoio para empreender é o próprio ambiente, na medida em que conecta pessoas que, a partir das suas realizações, promovem a mudança de pensamento de outras pessoas que participam desse ambiente.

Ricardo (2020) compartilha do mesmo argumento e acrescenta: “(...) todos os eventos que a gente ia, a gente ia junto, sempre discutia entre a empresa, o que um poderia ajudar no outro”. Para ele, essa interação foi muito importante, inclusive, mais importante do que desenvolver o projeto, porque isso proporcionou pensar de outras formas e contribuiu para o seu processo de desenvolvimento. Mário também concorda e acrescenta que a contribuição

maior aconteceu por meio da rede de relacionamento construída no ambiente: “(...) o que mais me agregou é o grupinho de pessoas lá, porque todo mundo estava correndo atrás desse conhecimento, de trocar muita ideia, às vezes um achava uma coisa e falava comigo, jogava na roda, a gente discutia, até em contato com os clientes” (Mário, 2020).

Rae (2005) entende que a aprendizagem contextual ocorre por meio da participação na comunidade, na indústria e em outras redes que as pessoas compartilham experiências individuais e significados. Na universidade, a rede criada pelos estudantes estimula o aprendizado coletivo e acelera o processo de aprendizagem e desenvolvimento do empreendedor. A rede de relacionamento e o aprendizado realizado em grupo antecipam o desenvolvimento de estudantes e empreendedores e, muitas vezes, esses aprendizados se adiantam ao ensino em sala de aula, trazendo implicações para a motivação do aluno.

Rae (2005) argumenta que as ideias e as aspirações dos indivíduos são realizadas por meio de processos interativos de intercâmbio com outros, dentro e em torno da empresa, e por meio dessas experiências situadas e desses relacionamentos, as pessoas podem desenvolver a intuição e a capacidade de reconhecer as oportunidades.

Esse vínculo estabelecido entre os estudantes foi evidenciando em todas as narrativas. Se por um lado havia uma rede de relacionamento que fortalecia o processo empreendedor e os laços sociais que reforçavam uma identidade, por outro, existiam colegas da universidade que nem sempre demonstravam apoio. Henrique (2020) não hesita em pontuar que nem todos ajudaram a empreender na faculdade: “Não foram todos os amigos da graduação não, o pessoal, tipo, preferiu ir para empresa grande, não me perguntam muito sobre a empresa aqui”. Leandro entende que as pessoas nem sempre compreendem o caminho que eles escolheram trilhar e nesse percurso muitos questionam essa escolha:

“Ah, cara, você é um cara muito inteligente, foi muito bem nas matérias, você não vai trabalhar com a sua área? Vai fazer uma coisa totalmente diferente, nada haver?”. Eu falei: “Cara, eu enxergo totalmente diferente, eu acho que o que eu estou fazendo aqui é uma extensão de tudo que eu aprendi na faculdade” (Leandro, 2020).

Apesar desse caminho ter como ponto de partida e de sustentação a universidade, nem sempre isso é evidente para eles. Em algum trecho, a universidade parece ter perdido a sua relevância, se constituindo como uma parte do processo a ser questionada. Se por um lado a universidade cria o ambiente, por outro, esse ambiente parece expulsá-la.

A próxima seção aprofunda as discussões sobre esse processo de aprendizagem empreendedora. Além de explorar a relação estabelecida com a universidade nesse processo, acrescenta-se nas discussões a construção da identidade empreendedora.

7.2 A RELAÇÃO COM A UNIVERSIDADE E OS APRENDIZADOS DO EMPREENDEDORISMO

Aprender a empreender na universidade é um processo social que tem sua origem na interação do estudante com seu mundo social e isso envolve os processos educativos da aprendizagem. Aprender a empreender é um processo social que transcende a sala de aula e a própria universidade, envolve a construção de uma narrativa empreendedora baseada na imersão pessoal e social do indivíduo. Quando os espaços sociais são organizados com o objetivo de promover a prática do empreendedorismo, estudantes têm a oportunidade de construir empresas reais e construir na relação com o outro a sua identidade de estudante e empreendedor. Mesmo com o suporte oferecido, a criação de uma empresa requer um esforço que nem sempre é fácil.

Empreender na universidade implica no aumento na carga de tarefas, isso é evidente em todas as narrativas, assim como é comum entre eles o entendimento de que não se pode ter o envolvimento com outros projetos da universidade quando se pretende ter uma empresa, ou seja, é necessário definir prioridades e manter o foco. Ricardo tem uma história que descreve o acúmulo de trabalho e como isso refletiu nas suas decisões. A sua trajetória se difere dos outros participantes porque no final de 2019 ele decidiu suspender o curso de graduação e manter apenas a matrícula no curso de língua estrangeira oferecido pela universidade, para se dedicar à empresa. Ricardo conta que teve um início de depressão devido à sobrecarga de trabalho e, com a queda do seu coeficiente de desempenho acadêmico, reprovou em todas as disciplinas.

Pedro também passou a priorizar a empresa, estabelecendo uma relação simplificada com a universidade. Ele descreve que após a criação da empresa, não reprovou em nenhuma matéria e nem teve prejuízo relacionado às notas, mas sempre deixou claro para os pais que a sua prioridade era a empresa. A família passou a ficar totalmente em terceiro plano, a visita aos pais acontecia uma vez por ano. As aulas realizadas em sala, já não mais atrativas, passaram a ser desprezadas cada vez mais. Sabendo da importância formal da presença em sala de aula, Pedro criou mecanismos para conseguir levar a universidade adiante:

Meu curso não é muito difícil, ele é relativamente fácil de fazer, não precisa se esforçar muito pra passar e daí, tipo, acho que o maior esforço é o tempo que você precisa ficar nas aulas pra receber presença, só que eu sempre dei um jeito de, tipo, eu vou lá respondendo chamada no começo da aula e depois saio e vou pra incubadora trabalhar ou contrário, eu ia pra sala o professor me via sair pra ir no banheiro, ficava trabalhando, no final da aula voltava e respondia chamada; mas, eu não ficava nas aulas (Pedro, 2020).

Pedro não assiste aulas há algum tempo e quando o professor, aleatoriamente, realiza chamada, algum colega envia mensagens para ele retornar para a sala. Organizar a rotina de estudo com as atividades relacionadas à empresa não é uma tarefa fácil e os reflexos da sobrecarga de tarefas é percebido na saúde e na qualidade de vida que eles acabam desenvolvendo. Pedro entende que o seu maior prejuízo foi relacionado à saúde.

Vitor estabeleceu um acordo com os colegas para o desenvolvimento do projeto, a regra exigia que todos deveriam ter um comprometimento total. Com base na sua experiência de ter participado de muitos projetos, ele acredita que não é possível compatibilizar o projeto da incubadora com outros projetos da universidade, portanto, é necessário simplificar a relação com a universidade. Daniel sugere ter feito algo semelhante:

Eu realizava bastante, mas depois de um ano pra cá eu meio que cortei praticamente todas as coisas extras que eu fazia, tipo, eu estava em quatro projetos de extensão, fazia algumas outras coisas a mais, mas, atualmente, faz um bom tempo até que eu não me relaciono com projetos de extensão e com a faculdade, eu deixei uma relação bem mais simplificada (Daniel, 2020).

Julia também deixou de fazer outras coisas para se dedicar ao projeto, coisas que para ela representavam uma parte da sua vida e, por isso, ainda sente falta. A exceção de ter que deixar outras atividades para se dedicar a empresa foi encontrada nas narrativas do Leandro e do Leonardo. Leandro não faz distinção da vida pessoal e da profissional e o fato de ter uma empresa nunca repercutiu em outros projetos ou até mesmo na faculdade, embora compartilhe da percepção do Pedro acerca da relação com a universidade.

Eu também compartilho muito essa percepção do (...) [Pedro] com relação a esse desapego com a faculdade [*Pedro: Oh, (...) {Leandro} se você falar que prejudicou a sua vida acadêmica e vou te desmentir na frente de todo mundo, não vem não, fala verdade, risos*]. Não, não, é eu sempre fui meio, eu fazia questão de ir para as aulas, assim, questão de faltar, eu nunca tive esse desprendimento, eu era o aluninho ali que fazia tudo, só que realmente eu também vi que o modelo de você entregar um pacote, que eu acho que a graduação de forma geral faz muito isso, ela te dar um pacote e vai ter coisas que você vai usar coisas e que não, mas está ali o pacote, você não pode mexer nele, não faz sentido você mexer nele, não pode mexer nele, é intocável, e eu vi que

80% foi tempo não jogado no lixo, mas que poderia ser diferente em vários aspectos (Leandro, 2020).

Além da relação com a universidade se alterar, o conceito de universidade é ressignificado por eles e outras formas de aprender são elaboradas, aproximando da ideia de um estudante que pode desenvolver conhecimento e aprender sem a universidade. Em um dos encontros coletivos, o empreendedor é entendido como alguém que é autodidata, capaz de desenvolver o conhecimento por si próprio. Apesar desse entendimento construído por eles acerca do empreendedor, não é possível desconsiderar o processo de aprendizagem desse estudante na universidade, ainda que os aprendizados tenham se desenvolvido de outras formas e em outros espaços, como aqueles relacionados ao trabalho dos pais.

A história do Leonardo tem um fragmento de aprendizagem que é emblemático e permite compreender como a universidade pode articular as diferentes formas de produção de conhecimento. Ainda na infância, Leonardo lembra de quando o pai decidiu repensar o relacionamento com os clientes no salão de cabeleireiro. Analisando o perfil dos clientes que frequentavam o salão, seu pai decidiu alterar o preço de venda do serviço e estabelecer qual seria o seu público-alvo e como deveria se relacionar com ele. Leonardo afirma que uma das coisas que aprendeu com o seu pai foi a importância de ter a confiança dos clientes.

Ainda no final do ensino médio e depois na universidade, a ideia de ter público-alvo e estabelecer uma forma de relacionamento com ele, foi retomada por meio dos aprendizados que Leonardo tem, agora, em um outro contexto. Esse fragmento de aprendizagem é percebido quando ele descreve o trabalho de conclusão de curso. Leonardo e seus colegas desenvolveram um sistema de gestão com a ajuda do cliente e esse processo de construção colaborativa levou Leonardo a entender ainda mais o relacionamento e o desenvolvimento de um produto baseado nas necessidades do perfil do cliente.

Na universidade, essa ideia também se repete, mas de forma elaborada e impressa nos conceitos de público-alvo, gestão e organização, reafirmando o papel desempenhado pela escola, nesse caso, a universidade, na articulação de conceitos construídos na experiência pessoal e concreta do indivíduo com conceitos elaborados em sala de aula por meio de um ensino sistemático (Vygotsky, 1978).

(...) e isso eu acho que foi uma das coisas mais importantes que eu estou levando nessa parte de aprendizado, você tem que focar bem no seu público-alvo e essa parte de organização e gestão que é algo que a princípio eu não dava muito valor, era mais focado nessa parte de tecnologia (Leonardo, 2020).

Na empresa júnior, Julia aprendeu e aplicou ferramentas como 5W2H, *kanban* e *matriz swot*. Leonardo descreve o primeiro contato com o *business model canvas* quando participou do processo seletivo da incubadora, algo que “abriu sua mente para o empreendedorismo”. Henrique conta que nesse processo de aprender a empreender, aprendeu, principalmente, sobre gestão de pessoas, algo que ele acreditava ter habilidades, mas aos poucos foi descobrindo que precisava aprender cada vez mais. Para Pedro, todo aprendizado alcançado foi por meio da empresa e esse aprendizado se distinguiu daquilo que a universidade o ensinava.

Tudo que eu aprendi, que eu sei hoje, aprendi empreendendo com a empresa, gestão de pessoas, gestão de tarefas, até a noção de *marketing* e *design*, essas coisas sobre tecnologia, tudo, tudo... desde programação até gestão de tráfego, tipo, me tirou totalmente do prumo do que a faculdade me ensinou, eu consegui ver as coisas de um ponto de vista diferente (Pedro, 2020).

Pedro acredita que as coisas que estudava começaram a fazer sentido com a prática do empreendedorismo, mesmo conteúdo de áreas das Ciências Sociais, algo que para ele nunca seria possível estudando apenas engenharia. O aprendizado relacionado à área tecnológica é natural em decorrência do próprio curso escolhido, mas uma mudança ocorre em relação ao processo de aprendizagem desses estudantes. O conhecimento técnico ou a mentalidade de engenheiro não é suficiente para reconhecer oportunidades, é preciso aprender sobre negócios e mergulhar no ambiente social para reconhecer as oportunidades. Mário é um dos participantes que diz ter começado a empreender focado na tecnologia até descobrir que não se tratava apenas de tecnologia, mas de transformar isso em uma oportunidade de negócio.

Existe a tecnologia, existe a necessidade e existe um produto que resolve necessidade do cliente. Eu fui transitando desse meio basicamente de tecnologia, fui importando a questão de *marketing*, de entender o lado do cliente, ver o que precisa e o que eu preciso saber para desenvolver a tecnologia de forma que resolva esse problema, entrar também na questão do negócio, gestão de pessoas (Mário, 2020).

Essa transição que adiciona ao estudante a identidade de empreendedor é caracterizada por uma mudança na forma como eles reconhecem uma oportunidade e como atuam para torná-la real. Para Ricardo (2020), o seu amadurecimento nesse processo foi muito rápido e antecipado: “(...) você passa por coisa que você acha que você não passaria assim e eu passei muito cedo, até porque a empresa não tá consolidada”.

Leonardo justifica o seu processo de desenvolvimento comparando a sua forma de pensar atual com a forma que pensava antes de começar a empreender. Em um evento realizado

na universidade com o objetivo de estimular nos calouros à criação de ideias para resolver problemas relacionados à interação da universidade com a sociedade, Leonardo ajudou na organização e, nesse evento, observando os estudantes que estavam ingressando na universidade, percebeu o seu desenvolvimento. Ele também passou a ajudar o seu pai no salão de cabeleireiro, explorando a sua visão para reconhecer as oportunidades. No período de pandemia, Leonardo percebeu uma oportunidade com o pagamento de auxílio emergencial pelo governo, utilizando como meio de pagamento, o *picpay*. Leonardo que já utilizava o serviço, logo tratou de convencer os pais a aderirem essa modalidade de pagamento.

Julia lembra das ideias que nunca foram retiradas da gaveta pela falta de “*feeling*”, no sentido de não estar preparada para reconhecer e agir sobre uma oportunidade. Na universidade, antes de se envolver no empreendedorismo, os projetos eram desenvolvidos apenas para obtenção de nota nas disciplinas, não havia um “porquê” do desenvolvimento de um projeto, a não ser a justificativa de atender uma tarefa da disciplina.

(...) porque antes, quando a gente tinha essas coisas de ideias, eram coisas arquivadas, era só de desenvolver, tipo, de criar um sistema, mas o porquê que a gente estava criando aquilo, pra que que a gente queria criar, essas coisas, tipo, eu vejo que poderiam ser inseridos, mas a gente não tinha esse *feeling* ainda (Julia, 2020).

Fernando afirma que a sua percepção do mundo ampliou e tudo o que olha no mundo agora, de maneira mais humilde, consegue visualizar como oportunidade. Pedro também tem sua visão transformada em relação aos problemas que busca resolver. A mudança na forma de compreender o ambiente e reconhecer as oportunidades é comum entre os participantes da pesquisa. É uma mudança que Daniel (2020) não sabe como explicar: “(...) eu não sei como explicar isso, mas, eu consigo enxergar as coisas de outra forma. Eu do passado, olharia só como uma rede social de utilizar e fazer vídeos engraçados e acabou, então, esse olhar mais crítico em cima das coisas é bem interessante que eu percebi de mudança em mim”.

É importante destacar que além dos conhecimentos relacionados às áreas de tecnologia e de negócios, eles também passam a estudar conteúdos relacionados à natureza da atividade empresarial que realizam, como pode ser observado em algumas histórias. Daniel e Ricardo descrevem no início do projeto a existência de um conhecimento cotidiano a respeito da agropecuária ensinado pelo pai e por seu avô. Na universidade, eles passam a pesquisar sobre o assunto de maneira aprofundada:

Meu pai falava: “aí, isso aqui funciona”; meu avô falava: “isso aqui funciona”; e eu observando eles (...), mas quando eu fui pesquisar mais a fundo os grandes pecuaristas, eles abordam de uma maneira diferente as coisas, então, a gente teve que buscar capacitação por meio da *internet*, também de coisas mais técnicas, por exemplo, na parte de inseminação artificial (Daniel, 2020).

Mário também teve que aprender sobre agricultura, já que na cidade onde cresceu essa realidade era algo distante dele. Ele conta que por meio da rede de relacionamento e dos eventos que participava, lendo revistas, artigos e conversando com produtores rurais, foi desenvolvendo sua compreensão a respeito dessa área e percebendo o quanto era grave o problema que estava tentando resolver.

No conceito de ZDP, Vygotski (1991) ajuda a entender o processo de desenvolvimento desses estudantes com a participação dos professores ou de outros empreendedores na medida que essas pessoas atuam na zona de desenvolvimento para promover o desenvolvimento de funções que não aconteceria espontaneamente. Na universidade, os estudantes são acompanhados por professores, consultores e alguns por mentores, ainda que para eles, a participação dos professores não seja tão efetiva.

Leonardo é um dos exemplos que demonstram o nível de desenvolvimento alcançado. Depois que começou a frequentar a incubadora da universidade, ele passou a desenvolver outras formas de pensar e resolver problemas relacionados ao projeto. Em um evento para calouros, observando os estudantes trabalhando, Leonardo (2020) viu a sua forma antiga de pensar: “Eu comecei a pensar e vi que eu estava com uma ideia mais diferente depois de ter frequentado a incubadora, esses processos de cursos, porque quando eu vi eles desenvolvendo o novo produto, tentando explicar um novo produto, eu comecei a ver ali eu na minha forma antiga”.

Além disso, Leonardo e outros estudantes, passaram a auxiliar os pais de alguma forma com o conhecimento construído. Mário passou a ajudar o pai a estruturar uma loja virtual para a venda de tecidos e outros produtos e Pedro começou a incentivar o pai a criar uma empresa de casinhas infantis pré-fabricadas.

(...) aí quando eu fui pra casa nas férias eu peguei meio que pra estruturar com eles, tipo, calcular a margem de lucro, fazer uma estratégia de público pra quem eles tinham que vender, esse tipo de coisa, eu ajudei bastante minha mãe a fazer o processo de venda mesmo, de fechar as casinhas, porque, tipo, ela mandava, tipo, faço casinhas para as crianças no *Facebook*, quem mandasse mensagem. As vezes ela não fechava venda, ela falava: “as vezes se tiver interesse vai comprar”, tipo, ela recebia noventa mensagens e não fechava uma venda (Pedro, 2020).

Rae (2005) entende que a intuição e a capacidade de reconhecer as oportunidades são desenvolvidas nos espaços em que elas estão inseridas, fazendo uso e combinando os recursos que dispõem para atuar nesse contexto. Pedro, Mário e Leonardo utilizam dos aprendizados para criar oportunidades que possa auxiliar seus pais. De maneira geral, foi possível perceber que os aprendizados se relacionam, principalmente, com o desenvolvimento de uma forma de pensar diferente, aquilo que Julia chamou de “*feeling*”, uma intuição para identificar reconhecer e criar oportunidades. Esse processo de amadurecimento, que Ricardo considerou como rápido e antecipado, trouxe implicações para a rotina de cada um. As tarefas aumentaram e, com isso, a sobrecarga de trabalho. A opção foi estabelecer uma relação mais simplificada da universidade.

A próxima seção continua com as discussões, utilizando como ponto de partida as histórias coletivas. Além da relação com a universidade, o debate incluiu a construção de narrativas empreendedoras a partir da figura do “empreendedor de sucesso”.

7.3 A UNIVERSIDADE E A CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA EMPREENDEDORA: “O EMPREENDEDOR DE SUCESSO”

Esta seção tem como ponto de partida as histórias coletivas elaboradas pelos participantes da pesquisa no último encontro coletivo. Após serem divididos em duas salas virtuais, os participantes de cada sala foram convidados a construir uma história que pudessem descrever o estudante e empreendedor, considerando as discussões anteriores, as experiências individuais e coletivas e as orientações do pesquisador. As orientações incluíam pensar em um personagem e no enredo da história envolvendo questões como: (i) Onde a história acontece? (ii) O que acontece? (iii) Quem está envolvido? (iv) O que ele(a) faz? (v) Qual a sua rotina? (vi) Quais os sentimentos dos personagens? (vii) Qual a relação entre eles? Após aproximadamente 45 minutos de diálogo, cada grupo contou a sua história para os demais participantes e, a partir dessas histórias, o diálogo do encontro foi desenvolvido.

Então, a gente construiu e conheceu a história do Jorge que é um estudante de 23 anos que ainda está se graduando em Engenharia de Controle e Automação. Ele veio lá do interior de Minas Gerais, classe média e além de ser estudante ele é envolvido em projetos sociais. Então, a gente vê os traços dele se repetindo por ele ser bem independente e querer agir diferente, então, ele é responsável, curioso, ele é proativo e bom comunicador. Ele é inconformado com as situações do dia-a-dia, ele tem vontade de fazer diferente e isso vem lá da vez que ele já percebeu que ele não queria ir para os concursos públicos, que era história do pai dele, então, ele separou as histórias e fez a

própria história, então, ele se desafia, ele tem visão, sonhos, impacto, ele é inconformado e, por isso, ele age diferente, então, a gente vê as habilidades dele se repetindo e os interesses dele começam lá nessas ações de voluntariado. Os projetos, eles vão para os projetos extras curriculares e ele também é interessado nas notícias, nos dados, porque é lá que estão as oportunidades. A gente vê alguns passos do Jorge, a incubadora, os projetos sociais, ele sempre pensou em ajudar as pessoas e ele trouxe isso com a rede dele do ensino médio, criando um cursinho comunitário, então, ele já participava de projetos de extensão. Mas, ele percebeu que aquilo não era suficiente pra ele, então, ele buscou mais, por isso, ele também participou de empresa júnior e um dos pontos em que ele agiu diferente das outras pessoas, e a gente vê que o Jorge é o empreendedor, foi quando ele foi além do que foi proposto. Em vez de engavetar uma situação dos projetos que ele estava fazendo, ele decidiu ir além, foi aí que ele começou a se aproximar do empreendedorismo e até nas atividades de sala o Jorge conta que ele era aquela pessoa líder, então, ele era proativo, ele estava ali, ele estava se comunicando. E ele estava dando o pontapé inicial, além disso, também, como eu já falei, ele ingressou na empresa júnior no fim da graduação, assim como a maioria dos empreendedores, e passou a trabalhar na parte de gestão de projetos (História coletiva 1).

A história construída pelo grupo retoma as experiências de cada participante em fragmentos que são concretizados na história de um novo personagem, que recebeu o nome de Jorge. A história do Jorge é o espelho das narrativas de cada empreendedor, juntas elas caracterizam a figura desse estudante e empreendedor. Jorge tem sua origem em uma cidade do interior e mesmo antes de ingressar na universidade já demonstrava independência e o desejo de agir de forma diferente, motivado pela sua curiosidade.

Ele identifica na história dos pais aquilo que ele não gostaria de fazer. Então, decidiu criar a sua própria história. Jorge se envolveu em projetos sociais com o objetivo de ajudar outras pessoas e esse comportamento de querer ajudar as pessoas, percebido ainda no ensino médio, continuou na universidade. É com esse pensamento que a história do Jorge se transformou em contato com o empreendedorismo, quando ele decidiu desengavetar os seus projetos para realizar algo maior. Esse é o ponto que o aproximou do empreendedorismo e que permitiu identificar Jorge como empreendedor.

Eu sou [pausa], durante o ensino médio eu tive a oportunidade. Como um bom aluno do ensino médio, eu sempre participei de olimpíadas de matemática, física, robótica e procurei sempre estar vendendo alguma coisa para poder ganhar o meu dinheiro e quando entrei na universidade eu olhava para o que eu fiz no ensino médio e enxergava naquilo bastante resultado. Então, tipo, meu modelo de sucesso foi muito baseado nisso, onde eu tentei, basicamente, replicar ele na universidade e muito dessa minha tentativa, ela foi sustentada. Eu vi que é isso, podia ser uma realidade. Logo nos primeiros dias onde eu tive contato com todos os projetos da universidade, eu lembro que todos os projetos de extensão foram apresentados durante a semana de recepção do calouro e um projeto me deu bastante vontade de participar foi o projeto de robótica. Esse projeto eu tive a oportunidade de entrar nele e trabalhando com a equipe, a gente pode desenvolver

várias habilidades, não são aquelas habilidades técnicas relacionadas à robótica em si, mas habilidades como gestão administrativa, a parte financeira e tudo mais e, principalmente, a questão da comunicação, que boa parte dos relatórios do trabalho são, da equipe em si, era apresentação. Só que eu percebi que só aquilo ali não seria suficiente, muito porque sempre que ia acontecendo eventos na universidade, vinha pessoas de fora, empreendedores, principalmente, aquilo me despertava uma curiosidade, um desejo na verdade muito grande entre aquele meu conhecimento técnico, minha visão em algo maior. Então, resolver problemas de pessoas, problemas reais de pessoas e transformar aquilo em dinheiro, aquilo me encantou, então, logo aquele contato que eu tive, principalmente, durante as palestras e em conversa com essas pessoas, eu percebi que aquele era o meu mundo. Então, vários conceitos, várias palavras novas foram absorvidos por mim, eu acabei pesquisando, indo atrás e tudo mais. Nesse contato assim, eu acabei descobrindo vários conceitos novos, entre eles, o conceito de *startup*, a ideia do *hackathon*, *startup weekend* e tudo mais, eu achei extremamente interessante a ideia, onde eu procurei logo, rapidamente, como eu poderia fazer aquilo e tornar aquilo real. E vi que durante o final de semana na minha universidade ia ter um evento e acabou encaixando, onde eu tive a oportunidade de encontrar com pessoas fantásticas, com excelentes ideias, debater diferentes ideias e onde eu tive a felicidade de conseguir hoje montar o meu time, que são os meus sócios atualmente. Trabalha comigo, na minha empresa, pessoas fantásticas que agregam em relação ao desenvolvimento da empresa e durante esse trabalho de desenvolvimento da equipe a gente procurou alguma forma de maturar essas ideias, onde a gente teve a felicidade de ter uma estrutura fantástica, que a estrutura da incubadora na universidade. Então, a gente viu que pra gente poder tocar o nosso projeto, a nossa empresa pra frente, a gente precisava dessa estrutura, não só fisicamente, mas, principalmente, a questão de direcionamento, a gente viu que era fundamental, principalmente em relação à questão de conexão, alguns eventos que a gente teve a oportunidade de participar. E falando um pouco mais sobre a minha passagem em relação à universidade, eu não sou um aluno exemplar, desde o começo, assim, apesar que no começo a gente acaba sendo um pouco melhor, principalmente em relação àquele medo de calouro, mas eu percebi que durante o decorrer da universidade eu precisava fazer coisas além de estudar as matérias e fazer lista, então, eu posso dizer que eu não sou um aluno exemplar, minha cabeça hoje, principalmente com essa mudança, é focado nos problemas da empresa, então, até por uma questão, acho que natural minha cabeça focada nesses problemas e eu acabo ficando meio a par com relação aos eventos familiares. Então, às vezes eu não volto muito pra casa, eu fico muito tempo trabalhando, mas eu sei que em conversa, assim com os meus pais, eles entendem, acho que a forma deles de me apoiarem, eles percebem esse futuro promissor, acho que eu entrei no papel (História coletiva 2).

A história criada pelo segundo grupo é baseada em modelos de sucesso, na busca por resultados. O modelo encontrado no ensino médio foi replicado na universidade. A participação em um projeto de extensão de robótica, ainda no início da faculdade, foi uma oportunidade para o desenvolvimento de diferentes habilidades, como gestão e comunicação. Todavia, isso não era suficiente para alguém que desejava ir além, porque o contato com outras histórias, principalmente de empreendedores que participavam dos eventos promovidos pela universidade, instigava no personagem a curiosidade e o desejo de transformar o conhecimento

técnico em algo maior, que pudesse resolver problemas e, ao mesmo tempo, gerar dinheiro. Isso foi para o personagem algo encantador, esse era o seu mundo.

A descoberta desse mundo transformou o rumo da narrativa e a história do personagem na universidade. Envolvido nesse mundo, o personagem absorveu conceitos relacionados ao empreendedorismo e foi tomado pelas histórias contadas e pela atmosfera criada. Impulsionado por isso, ele teve a oportunidade de montar a sua equipe para colocar em movimento a criação de uma empresa em um evento promovido pela universidade. Nesse processo que se desenvolveu durante a graduação, a relação com o empreendedorismo se fortaleceu enquanto o contato com a família se tornou menos frequente. O que parecia importar nesse mundo era o futuro promissor que existia pela frente.

As histórias contadas pelos dois grupos se cruzam e se confundem com as histórias dos próprios participantes da pesquisa, isso porque elas dizem respeito a esses estudantes e empreendedores. Quando perguntados sobre o sentido das histórias contadas, Julia (2020) respondeu: “Eu acho que é igual a gente, a gente tem várias histórias e essas histórias se cruzam em muitos momentos. A gente fez muitas coisas iguais, por exemplo, deixar um pouco a faculdade de lado e viver esse outro lado que ela proporciona”. Já para Leandro (2020):

Eu acho que como ela falou se encaixa muito bem, principalmente, com relação aos pontos de virada, o cara entrar na universidade, olhar para as realizações dele e decidir até certo ponto que ele iria levar pra frente, o que ele iria fazer diferente, principalmente a questão da visão empreendedora que aquela ideia da mentalidade que é o que faz o cara decidir o ponto certo de qual caminho vai trazer resultado em relação essa trajetória dele.

Essas histórias se conectam com a trajetória de cada um deles em diferentes pontos. As narrativas dos encontros individuais tomam forma no encontro coletivo por meio da apresentação pessoal de cada participante para o grupo, sendo que muitos deles retomaram a sua história pessoal como base para a construção da sua identidade. Julia cresceu vendo a “garra” da mãe em atitudes, o que tornou um exemplo que resultou na sua força e vontade de tentar buscar soluções para ajudar outras pessoas. Além disso, o contato com a robótica, ainda na infância, levou-a para a área da computação.

Pedro também fala da sua vontade de resolver o problema das pessoas e mudar o mundo com a sua força de vontade, enfatizando o seu desejo de ser reconhecido por isso. Ricardo e Daniel, parecidos em muitos aspectos, cresceram em realidades distintas. Daniel cresceu longe da família e, por isso, se considera uma pessoa desapegada. Como os demais participantes da pesquisa, eles também trazem a ideia de resolver problemas para ajudar outras pessoas, mesmo

antes de entrar na universidade. Embora a ideia de desenvolver uma empresa na área da pecuária tenha relação com a trajetória da família, Daniel se sentia desapegado da sua região e das atividades da família na pecuária. Apesar disso, ambos se reconhecem como resultado dessas histórias e daquilo ainda pretendem construir.

Alguns lembram da infância e dos objetos que fizeram parte dela como instrumentos mediadores da relação com o mundo. É o caso das antenas de televisão que Leonardo aprendeu a consertar observando o trabalho do pai e o telefone que Henrique tentou consertar estimulado pelo pai (e pelo dinheiro oferecido). Logo, são exemplos que ilustram o comportamento curioso e o desejo de resolver problemas, descrito nas histórias reais e nas histórias dos personagens criados por eles.

As histórias do Leandro e do Fernando também são marcadas pelos exemplos da família e pelo convívio com os pais, ainda que Fernando considere estranho a sua relação com eles. Fernando, desde a infância, foi estimulado pelos pais a buscar a independência e é nesse sentido que ele criou formas de conseguir o seu próprio dinheiro, arrumando computadores ou mesmo vendendo chicletes na escola. Leandro descreve a sua história baseada em dois grandes valores: estabilidade e risco. O primeiro deles foi relacionado à família, que sempre priorizou a estabilidade e o incentivou a seguir a carreira no serviço público, como aconteceu com seu irmão. O segundo valor diz respeito à postura que ele decidiu assumir ao contrapor os exemplos dos pais e questionar a sua própria criação.

A transição para a universidade é um período de escolhas, em alguns casos, planejada e, em outros, sem planejamento. O medo e as descobertas caracterizam o ingresso na universidade e permanecem nos primeiros períodos. O empreendedorismo praticado por meio da criação de uma empresa real ainda é percebido como algo distante. De maneira tímida, eles começam a se envolver nas atividades extracurriculares: primeiro, pela iniciação científica a convite dos professores e, depois, por projetos de extensão, alguns criados por eles e institucionalizados pela universidade. O medo começa a dar lugar a curiosidade e as descobertas são cada vez maiores com a participação em eventos. Assim como Jorge, o personagem criado, se encantou com as histórias de empreendedores contatadas nos eventos de empreendedorismo, os estudantes e empreendedores também participam desses eventos e estabelecem ligações com essas histórias de sucesso.

É nesse contexto que eles descobrem a possibilidade de empreender como forma de criar uma empresa real e transformam a relação com a universidade e com a própria família. O mundo descoberto pelo personagem criado, o Jorge, é caracterizado pela representação de um empreendedor baseado em modelos de sucesso. É nesse mundo que os estudantes passam a

construir a sua narrativa como empreendedor, tendo como referência as histórias compartilhadas por “empreendedores de sucesso”.

As organizações são espaços de contradição, emoções e imaginação. Distante de uma ideia de neutralidade, organizações são campos carregados de valores sociais e culturais e é nesse contexto que as narrativas existem como criadoras de espaços simbólicos (Gabriel, 2015). Leandro acredita que todo empreendedor de sucesso tem alguma coisa a acrescentar e o seu modelo de sucesso é baseado nessas histórias: “(...) talvez eu não possa lembrar especificamente do nome agora, pra mim, meu modelo de sucesso é muito baseado nesse na história dos empreendedores que eu acabo vendo, eu acho que todo empreendedor que eu acabo vendo acaba se tornando (...) uma referência pra mim” (Leandro, 2020).

Essas histórias são acessadas por meio dos eventos de empreendedorismo, alguns promovidos pela própria universidade. Pedro acredita que a soma dos eventos que participou criou o seu modelo mental: “Eu não consigo levantar um grande evento, um evento que eu fui e mudou minha mente, teve vários que foram ao longo do tempo somando e criando meu modelo mental” (Pedro, 2020). Henrique, Leonardo, Ricardo e Daniel lembram de alguns eventos que de alguma forma provocaram mudanças na sua forma de pensar ou proporcionam algum tipo de imersão ainda maior no empreendedorismo. Ricardo lembra de um evento em São Paulo que para ele foi despertador:

(...) e nesse evento contou com palestras e várias atividades assim, aí foi onde eu comecei a ver que era isso que eu queria mesmo, sabe, contato com esse tipo de coisa. (...) eles convidavam vários palestrantes que eram empreendedores, eu conheci a mulher que era do *Airbnb*, ela fez a operação do *Airbnb* e ela trabalhava com operação do *WeWork*, então, essa foi a palestra que me marcou muito, porque ela falava do *Airbnb* e eu não conhecia o *Airbnb* na época, e eu falei poxa que ideia genial, não sei o quê, e o *Airbnb* cresceu bastante e pô aquilo ali foi despertador (Ricardo, 2020).

Daniel descreve a sua imersão em outro evento que ele considera ter sido um “tapa na cara”, no sentido de algo despertador. Nesse evento, Daniel afirma que teve uma imersão maior com o empreendedorismo de forma prática “Eu tive uma imersão maior com empreendedorismo na prática, de como é que funciona, as vivências do pessoal, as palestras, de estar no ambiente em que realmente estava empreendedor lá e ver que a trajetória não é bem aquele mar de rosas que eu via na minha cabeça” (Daniel, 2020).

Pedro afirma que os eventos promovidos pela universidade ajudaram no seu processo de desenvolvimento. O contato com empreendedores que estavam agindo de forma diferente espelhou a sua forma de pensar: “(...) a gente conheceu vários empreendedores que estavam

fazendo coisa diferente e a gente viu que era possível fazer o que eles estavam fazendo, mudou muito a nossa cabeça, tipo, cada evento foi contribuindo um pouco para isso” (Pedro, 2020). Experiências semelhantes são descritas por todos os participantes da pesquisa.

Leandro entende que os projetos e os eventos que eles conseguem ter participação ativa é o que faz a universidade e o que contribui para a formação do aluno: “Acho que se for perguntar pra qualquer um aí que participou de algum evento, assistiu uma palestra minimamente interessante, provavelmente foi transformado por ela” (Leandro, 2020).

O acesso às histórias e o contato com empreendedores não estão restritos aos eventos. Referências de empreendedores e histórias de sucesso são acessadas em livros, revistas, *internet* e outros meios, e são compartilhadas entre eles. Nesta dissertação, como já mencionado anteriormente, os nomes verdadeiros dos empreendedores de sucesso também foram substituídos por nomes fictícios, sendo eles: Brian, Christopher, Eric, Max, Michael, Richard e Ryan.

Rae (2000) entende que as pessoas aprendem quem elas querem ser, constroem histórias de quem elas querem ser e trabalham para tornar essas histórias reais. Nesse sentido, a aprendizagem não pode ser explorada como um processo puramente educacional. As referências criadas se inscrevem nas histórias que eles constroem a respeito de quem eles querem ser, elas inspiram e encantam. Durante os encontros coletivos, alguns mencionam e sugerem a leitura de livros escritos por empreendedores. As referências se repetem, assim como o motivo que coloca esses empreendedores nessa posição. É interessante observar que as narrativas diferenciam “empreendedores” e “empreendedores de sucesso”.

Ricardo acredita que sua mãe é empreendedora, assim como o avô e os tios que conseguiram gerar a própria renda por meio de algum empreendimento ou pelo trabalho autônomo, mas Ricardo não os considera, hoje, como uma referência “tão grande” para empreender. Para ele, Brian, Michael e Ryan são as suas principais referências. Seu irmão, Daniel, menciona a mãe como principal referência do empreendedorismo da seguinte forma:

A minha principal referência do empreendedorismo é a minha mãe, minha mãe, ela sempre foi muito de estar fazendo, não era nem empreendedorismo que ela falava, era fazer por conta, ela sempre foi de fazer as coisas dela por conta, pra ajudar meu pai, pra tá sustentando os filhos, então, eu acho que essa garra vem muito dela (Daniel, 2020).

Mas, Daniel estabeleceu, na sequência, uma diferenciação de empreendedores, criando uma categoria de empreendedores de sucesso, na qual, a mãe parece não se enquadrar: “Mas, de empreendedores de sucesso que eu admiro bastante pelo que faz e pelo que representa pra

mim, Ryan, principalmente Ryan e Michael” (Daniel, 2020). Daniel descreve, portanto, que esses nomes foram muito relevantes para a sua formação.

Partindo do princípio que sempre é possível aprender com o outro, mas também fazendo distinção em relação aos empreendedores de sucesso, Leandro menciona o Pedro, seu irmão, e a sua mãe como referências mais próximas, no entanto, “(...) partindo para um âmbito mais geral, empreendedores que eu acredito que seja os empreendedores de sucesso e tudo mais (...), eu acredito que todo empreendedor de sucesso sempre tem alguma coisa acrescentar” (Leandro, 2020). Ao construir suas referências, Leandro busca uma identificação com a história ou com a posição que o empreendedor alcança. Ele não tem identificação com a história do Brian ou Ryan; em relação ao primeiro:

A minha história é totalmente diferente da dele, eu não vendia picolé na praia, eu não sou de uma ascendência mais humilde, não que nem ele, não ganhei a vida vendendo ou tendo uma identificação similar a dele, mas o ponto que ele chegou é admirável no sentido que ele tem essa trajetória pra contar, que não necessariamente eu me identifico, mas eu admiro porque ele saiu de um ponto A e foi pro B, sendo que esse ponto B, eu considero uma coisa muito surpreendente (Leandro, 2020).

Nesse caso, a referência é construída com base nas conquistas desse empreendedor, mas ele também elenca outros “empreendedores de sucesso” que considera possuir uma identificação quanto à história, como Eric. Leandro afirma que o seu modelo de sucesso é baseado nas histórias dos empreendedores e a partir do contato com essas histórias, esses empreendedores se tornam as suas referências.

Vitor e Mário também tem o Ryan como referência, mas Vitor acrescenta Christopher nessa lista de empreendedores. Henrique, por sua vez, acrescenta Richard, destacando o fato dele investir em bem-social com a criação de uma fundação para fins sociais, após o crescimento da sua empresa. Além dessa referência, Henrique elencou pessoas próximas com motivações ou habilidades que para ele são importantes, entre elas, os seus sócios. Fernando, embora tenha uma relação “estranha” com a família e durante as falas tenha referenciado a mãe pelo nome, mencionou ela, com hesitação, pelo nome, como referência. Para ele a trajetória que sua mãe construiu é inspiradora, sobretudo por ter construído uma empresa que está há mais de vinte anos no mercado.

E na questão de referência deixa eu pensar, boa pergunta, eu não sei se eu tenho uma pessoa de referência, mas eu digo que, eu me inspiro muito no que eu tenho muito respeito assim, eu me inspiro muito na (...) [Alzira], porque querendo ou não, eu vejo

que é muito difícil você tocar uma empresa e ela está a vinte anos no mercado (Fernando, 2020).

De maneira geral, Ryan foi o mais citado por eles, sendo que Ricardo o descreve como “referência master”. Para eles, Ryan assumiu uma posição de risco quando colocou todo o seu dinheiro para realizar outro projeto. Pedro (2020) entende que “(...) tomar o risco da forma como ele tomou é uma coisa pra poucas pessoas (...), ele poderia ter ficado resto da vida dele como milionário, depois que ele vendeu a primeira empresa ele resolveu arriscar literalmente todo o dinheiro que ele ganhou pra montar outra empresa em busca de uma visão”. Ricardo (2020) acrescenta:

É muito mais fácil você estar numa situação financeira boa e aí você se acomodar com aquela situação e viver tranquilamente o resto da vida, então, pra ele era muito simples ele pegar um milhão dele lá e, pronto, ficar só com aquilo e viver, só que ele não se acomodou e arriscou, então, isso é bem impactante pra mim, justamente nesse sentido, e o (...) [Michael] também, ele pegou dinheiro e da mesma forma replicou na empresa, (...), então ele empreende em áreas que não necessariamente é a dele.

A construção dessas referências foi baseada na história de vida e nas realizações desses empreendedores. As histórias envolvem a superação, o risco, um propósito e uma visão, mas também o dinheiro. Por exemplo, Ryan é mencionado por ter arriscado o seu patrimônio financeiro para realizar um projeto ainda maior, assim como outros empreendedores que replicaram o dinheiro na empresa e aumentaram o seu patrimônio. Para eles, o dinheiro é percebido como uma consequência.

Pedro afirma que nunca empreendeu para ganhar dinheiro ou como forma de enriquecimento, isso nunca foi a “parada” dele. Para ele, isso é consequência de um trabalho bem feito. Apesar do dinheiro não ser o foco, ele acredita que a única forma de criar soluções para problemas reais ocorre por meio da viabilidade econômica. Essa fala é registrada no final do último encontro, quando outro participante sugere incluir na universidade empreendedores sociais e organizações do terceiro setor que lidam com problemas sociais e Pedro se manifesta, enfaticamente, de forma contrária, ou seja, para ele uma solução para resolver problemas reais precisa ser economicamente viável, de outra forma, essa solução não se sustentaria a longo prazo sob o ponto de vista da criação de startups: “Se a gente pensar só em organizações não governamentais a coisa não acontece” (Pedro, 2020).

Para ele, a pesquisa não precisa ser economicamente viável, a *startup* sim, portanto, é preciso ter espaços separados. Pedro também descreve que sempre teve a vontade de resolver

problemas, “(...)”, mas não queria monetizar com eles” se referindo a uma “visão de adolescente” que ele tinha a respeito de ganhar dinheiro, para ele isso era algo ruim. Esses fragmentos da sua narrativa construída ao longo do encontro não desprezam o aspecto econômico, uma vez que as soluções criadas, para ele, precisam ter como ponto de partida, a viabilidade econômica.

Nesse contexto, é importante acentuar que as narrativas permitem entender que os eventos não são apenas infundidos com significado, mas construídos e contestados (Gabriel, 2004; 2015). De acordo com Gabriel (2004), em vez de aceitar todas as vozes da experiência como igualmente válidas e igualmente digno de atenção, cabe ao pesquisador interrogar experiências, buscando examinar os pontos cegos que a legitimam.

Não se discute a intencionalidade de quem decide empreender ou a ideia de ganhar dinheiro ou não no empreendedorismo, mas é possível questionar as representações criadas acerca de um empreendedor de sucesso. Embora em muitos casos, os pais tenham histórias inspiradoras, movidas pelo trabalho árduo, pelas dificuldades de sustentar a família e mesmo em meio a isso, conseguir oferecer uma boa condição de vida, essas histórias são diferenciadas de empreendedores de sucesso.

Daniel afirma que o dinheiro não foi a sua motivação para empreender, mas a busca pelo reconhecimento sim: “Eu tinha muita ambição, eu deixei de ter aspiração por bens materiais, prefiro mais um reconhecimento pelo que eu fiz, pelo que eu faço, eu acredito que a longo prazo eu penso mais nisso” (Daniel, 2020). Mário acredita que o dinheiro não deve ser o foco quando alguém decide empreender, embora ele mesmo mencione que na incubadora começou a empreender “(...) como carreira, como forma de ganhar dinheiro” (Mário, 2020). Para ele, as pessoas, quando começam a empreender na universidade têm o foco em ganhar dinheiro, mas isso só é possível se o empreendedor conseguir entregar valor para o cliente.

O empreendedorismo é associado à ideia de resolver problemas da sociedade e transformar o mundo. Eles adicionam como motivação para empreender a busca pela independência financeira e pelo reconhecimento, além de um propósito singular de cada empreendedor. Ser independente é uma característica dessa identidade construída pelo empreendedor e representa a ideia de decidir sem submissão a ordem do trabalho ou da família. Alguns constroem a narrativa, tentando demonstrar algum nível de independência dos pais antes mesmo de entrar na universidade ou começar a empreender. Apesar de permanecerem dependendo dos pais, histórias são criadas com o objetivo de demonstrar algum nível de independência alcançada.

Pedro e Henrique são os únicos que parecem realmente ter conquistado a independência financeira. Pedro, ainda no início da faculdade, quando começou a trabalhar em uma loja de alimentação, e Henrique por meio do estágio que possibilitou a abertura da empresa que hoje é sócio. Pedro se tornou independente dos pais desde o quarto mês da faculdade, quando eles pararam de enviar dinheiro para ele.

Entretanto, a independência também se refere à liberdade para decidir sem submissão a outro, principalmente, no trabalho. Uma das práticas compartilhadas por Ricardo e Daniel se refere à independência de cada um para realizar as atividades da empresa sem interferência do outro, ou seja, a divisão do trabalho existe e cada um tem autonomia para organizar e cumprir as tarefas.

Além disso, existe uma ideia compartilhada por Mário, Fernando, Ricardo, Henrique e Daniel a respeito do trabalho remunerado na modalidade CLT. Para eles, o trabalho submetido à ordem de outra pessoa implica na perda da autonomia e, de modo mais específico, Henrique e Daniel afirmam que essa forma de trabalho envolve “vender a força de trabalho” para o aumento e a manutenção do patrimônio de outras pessoas, algo que para eles é inviável.

O reconhecimento também é algo que alguns buscam no empreendedorismo e que aparece em histórias contadas mesmo antes de empreender, indicando não apenas uma busca, mas um nível de reconhecimento já existente. Leonardo, ainda na infância, descreve como ele ficou conhecido na escola “fazendo o seu nome” com a participação em um grêmio estudantil. Mais tarde, ele foi reconhecido na cidade e se autointitulou “pioneiro” por ser aprovado em uma escola técnica para cursar ensino médio e depois para uma universidade federal. Daniel descreve como passou a ser reconhecido na sua área: “Eu fui meio que bem conhecido em cima do que eu fazia, isso eu achei bem interessante, então, algumas pessoas sempre estão me procurando pra tirar dúvidas, me procurado pra saber como é que eu fiz, como é que faz isso e dar *workshop*” (Daniel, 2020).

Pedro sempre gostou de resolver problemas de forma criativa para receber o reconhecimento das pessoas e, dessa forma, mudar o mundo com a sua própria força de vontade. Nesse sentido, ele descreve que sempre buscou realizar coisas que estavam acima daquilo que as pessoas esperavam dele, foi esse comportamento que permitiu alcançar resultados, que aparentemente ele tenha se orgulhado, embora considere ainda insuficientes. Ricardo acredita que o empreendedor busca o reconhecimento e é isso que alimenta o ego empreendedor; ele sonha em ser grande e reconhecido pelo que faz.

Para eles, o empreendedor é aquele que busca o reconhecimento e a independência, mas é também aquele que desenvolve a capacidade de agir de forma diferente no espaço social que

está inserido. Ao mesmo tempo que é produto do ambiente, ele altera as condições existentes criando outras realidades. Ser empreendedor é um processo social que envolve os processos de como as pessoas aprendem e desenvolve habilidades para agir sobre oportunidades.

Para os participantes da pesquisa, mais do que ter determinadas características, o empreendedor é aquele que pensa diferente, tem um propósito e age para realizá-lo. Julia entende que “(...) o que mais vai dizer sobre o empreendedor, é a forma como ele reage com as coisas, como ele pensa e como as vezes pra maioria é uma coisa, mas para o empreendedor não, porque ele pensa diferente” (Julia, 2020). Leandro complementa: “Ele tem que fugir um pouco dessas ideias, desses pacotes, acho que uma das coisas que eu acredito que seja mais importante é a ideia do autoconhecimento, então não necessariamente ele terá habilidades ou características em si que vão ser determinantes” (Leandro, 2020).

Pedro associa essas ideias com a teimosia crônica extraída do livro “Como treinar o seu dragão”, algo que todos parecem concordar. Para ele, a teimosia crônica é o que faz o empreendedor não desistir dos seus sonhos. Ainda que ele não seja disciplinado, comunicativo, líder ou não tenha determinadas características, acreditar no seu potencial de realização é essencial para desenvolver qualquer habilidade.

Mesmo que você não seja disciplinado, comunicativo, líder, eu não tenho essas características, mas eu sou teimoso, eu consigo fazer mesmo assim, sabe? Você precisa ter essa visão pra que um dia você se torne líder comunicativo e etc. Então, tem que ser meio *viking* de como treinar o seu dragão (Pedro, 2020).

Henrique relaciona a teimosia crônica com o ego empreendedor e acredita que é preciso ter essa teimosia para não desistir, “(...) porque quando você pensar em desistir, a sua teimosia e o seu ego falarão assim pra você: ‘você vai aceitar a CLT?’” (Henrique, 2020). O empreendedor é alguém que se sacrifica e se desprende de bens materiais para alcançar seus objetivos. A ideia de sacrifício parece envolver a relação com a família, amigos e com a própria universidade. O empreendedor é comparado a um atleta que busca a superação diária, acreditando que sempre pode fazer melhor. Leandro exemplifica com uma história de um esportista:

Um esportista nadou no campeonato mundial, na olimpíada, eu não lembro, aí ele ganhou disparado medalha de ouro. A hora que bateu a mão lá, a primeira fala quando ele saiu da piscina, ele perguntou: “Quanto tempo eu fiz?”. Dois minutos e meio. Ele falou: “No meu treino, eu fiz dois e 25” (Leandro, 2020).

Isso tudo faz sentido nas narrativas, pois existe um propósito que as pessoas “não entendem”: o empreendedor não desiste. Quando solicitados para construir coletivamente a ideia de quem é o empreendedor, essas discussões são sintetizadas em *post-its* utilizando um quadro criado no aplicativo *miro* (Figura 5). Logo, ser empreendedor é um processo que pode ser desenvolvido na universidade porque é algo praticável, como Henrique afirma, mas as histórias contadas revelam algo que transcende a identidade do empreendedor pela prática. Como Gill (2011) percebeu, e este estudo reafirma, o trabalho real do empreendedor não é o que faz dele um empresário. Gill (2011) concluiu em seu estudo que “o que fez” o empreendedor foi a forma como ele construiu a sua identidade ao lado de outros, como colegas de trabalho, além dela enquanto pesquisadora. A partir de Bruni et al. (2004) e Essers e Benschop (2007), a autora indica que o trabalho do empreendedor está localizado na gestão da identidade.

Figura 5. Quem é o empreendedor?



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

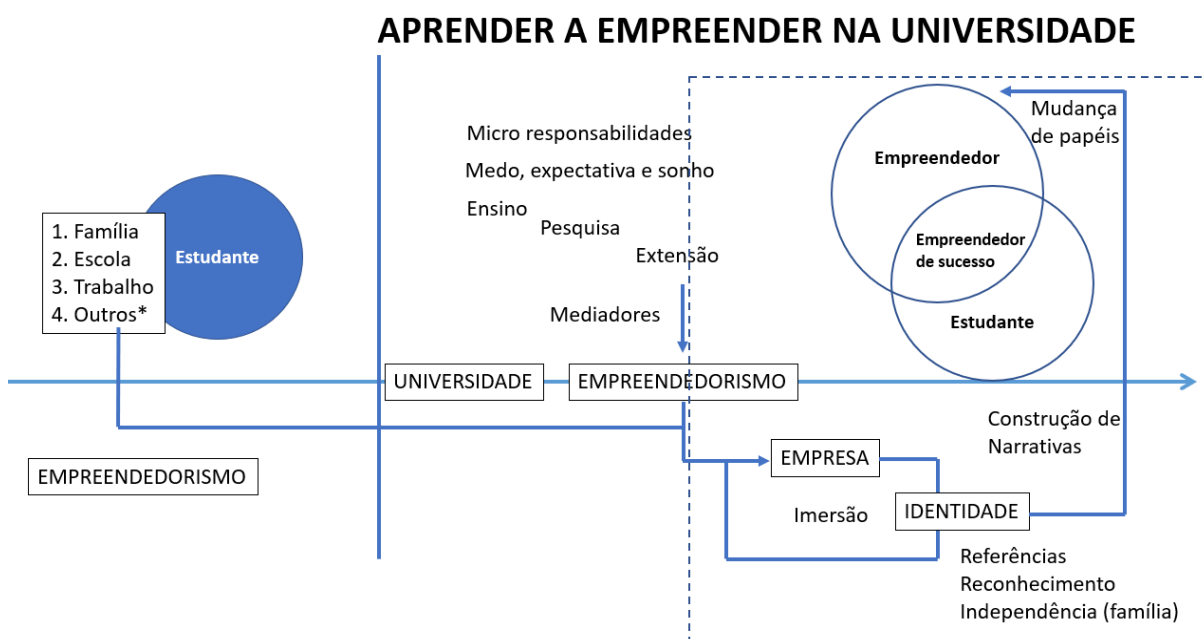
É comum entre os participantes da pesquisa histórias que tipificam a identidade empreendedora como natural, criando relações com história vivenciadas antes de entrar na universidade. Pedro, olhando para o seu histórico, afirma: “Eu sempre fui empreendedor, só que eu não sabia o que era ser empreendedor” (Pedro, 2020). Ricardo conta que sempre foi o seu objetivo ter empresa e quando isso aconteceu foi algo natural.

Daniel descreve que na adolescência a escola nunca havia trabalhado o empreendedorismo e a sua ideia sempre foi cursar Engenharia da Computação para trabalhar em uma grande empresa, talvez, algo mais próximo do empreendedorismo tenha acontecido

quando em determinado momento do ensino médio pensou em cursar Medicina para abrir uma clínica médica. Mas, em outra passagem da narrativa, ele se lembra que no final do ensino médio criou uma “empresa” de manutenção de celular e computador com um colega. A partir dessa recordação, ele passa a argumentar que sempre foi o seu desejo ter um negócio: “(...) então, eu sempre quis ter uma empresa, sempre quis ter um negócio, eu sempre achei interessante, sempre foi mais atrativo pra mim do que trabalhar para os outros” (Daniel, 2020). Após entrar na universidade, Daniel afirma ter ampliado a sua sensibilidade para empreender, uma vez que sempre teve um “tato muito bom para isso”, mas nunca havia feito da maneira “correta” para viver dessa atividade.

A relação com o empreendedorismo se concretizou na universidade com a criação da empresa e o que parecia uma realidade distante, agora se tornou real. A relação que inicialmente se apresentava como estudante e empreendedor parece não corresponder a identidade que eles assumem no empreendedorismo. A figura do empreendedor com tudo o que ele representa parece sobrepôr a universidade e o estudante. Logo, ao invés de estudante e empreendedor, as narrativas sugerem um empreendedor e estudante. As implicações disso no processo de aprendizagem e na relação com a universidade são evidentes. A Figura 6 representa o processo de aprendizagem.

Figura 6. O processo de aprendizagem empreendedora na universidade



Nota: *outros espaços de socialização que emergem das narrativas, como igreja, coletivos organizados, grupos de amigos e de estudos

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

A universidade nesse processo é compreendida como uma parte, sendo que a sua relevância é questionada por alguns participantes da pesquisa. Pedro argumenta para o grupo que quando o estudante começa a empreender, ele percebe que é possível buscar informações e construir conhecimento sem passar necessariamente pela universidade e, nesse sentido, Pedro problematiza: “(...) para que a universidade existe?”. A ideia de um empreendedor autodidata, alguém que aprende pelo seu próprio esforço, despreza tudo aquilo que eles construíram na, com e por meio da universidade.

É possível concluir pelas histórias que eles desenvolveram conhecimentos que nem sempre são acessados em um curso de engenharia, mas é importante considerar que o processo de aprendizagem não aconteceu de forma individualizada e tampouco foi restrito às disciplinas realizadas em sala de aula. A universidade, por meio da incubadora, empresas juniores, projetos de pesquisa e de extensão, e tantas outras atividades, propiciou conhecimentos em um ambiente de aprendizagem que permitiu experimentar o empreendedorismo de forma prática. Portanto, não parece coerente questionar a existência da universidade nesse contexto.

Fernando contrapõe a argumentação do Pedro: para ele, querendo ou não, a faculdade “(...) te encaminha pra algum lugar, seja acadêmico, seja para trabalho, ou seja, ele empreendedor e ela criou essa base pra onde você está agora, no meu caso, por exemplo, eu não queria fazer faculdade, eu entrei por acaso e o acaso me levou onde eu estou aqui” (Fernando, 2020). Fernando continua e acrescenta um exemplo também utilizado pelo Pedro para justificar seus argumentos em relação à universidade. O exemplo menciona Max e Richard como empreendedores de sucesso que interromperam a faculdade, porém, enquanto Pedro utiliza o exemplo para colocar em dúvida a necessidade de a universidade existir, Fernando utiliza o mesmo exemplo para argumentar acerca das oportunidades que a ele oferece.

Vou pegar um exemplo bem básico, você falou que você curtiu Max, ou sei lá, o Richard, e fala que os caras não precisavam da faculdade, mas todas as ideias que eles criaram foi na faculdade, os caras precisavam das pessoas que eles conheceram na faculdade, os caras têm uma visão diferente, mas eles estão envolvidos em algum lugar (Fernando, 2020).

Para eles, a universidade não pode ser reduzida a salas de aula e, nesse sentido, é preciso repensar a integração entre as áreas de ensino, pesquisa e extensão. Henrique é “perdidamente apaixonado pela Universidade” e para ele falta na universidade equilibrar os três pilares: ensino, pesquisa e extensão. Participar de projetos de extensão demanda um esforço e uma dedicação que nem sempre é possível, pois embora exista a oferta dessas atividades, não se criam

condições para que os estudantes possam participar. As atividades de ensino sobrepõem os pilares de pesquisa e extensão e inviabilizam a participação do aluno em outras atividades promovidas pela universidade. A esse respeito, observando as imagens apresentadas no encontro coletivo:

Então, pra quem deseja estar no meio de todas essas fotos aí, você não vai poder estar pegando a carga horária recomendada. Eu acredito que são eventos fundamentais, muito importantes, mas eu acredito que não deveria ter mais em quantidade, mas deveria ter como participar de mais, então, acaba que você consome muito tempo (...). Você consegue pegar quarenta horas de aula, mas você não consegue pegar quarenta horas de aula, quarenta horas de pesquisa, quarenta horas de extensão. Então, esse equilíbrio não existe na prática, enquanto não existir esse equilíbrio, quando alguém achar que um é mais importante que o outro, é muito difícil você conseguir conciliar os três. (Ricardo, 2020).

Além dessa falta de integração entre as áreas, eles entendem que existe um distanciamento entre o empreendedorismo e a universidade, ainda que isso pareça contraditório, já que tudo se concretizou na universidade. Para eles, a universidade tem uma ênfase acadêmica e o empreendedorismo ainda precisa ser fortalecido, algo que para Fernando tem melhorado nos últimos anos.

Para eles, essa vivência no empreendedorismo é importante não apenas para os empreendedores, mas para todos os estudantes que em algum momento poderão trabalhar em alguma empresa. O professor tem um papel importante nesse processo, é ele quem faz a mediação da relação do aluno com a universidade. Para Daniel, conforme a área do curso e a formação do professor, menor pode ser a propagação de modelos de sucesso que se aproximam do empreendedorismo, é o caso de professores que ministram disciplinas de “(...) programação de embarcados ou de circuitos” (Daniel, 2020).

Nesse mundo que o Jorge, personagem criado na história, intitulou de encantado, a universidade tem a sua atuação limitada e as expectativas em relação a ela são outras. As aulas são taxadas de inúteis, estratégias são criadas pensando apenas em cumprir o mínimo exigido para obter a aprovação e o empreendedor parece ocupar todo o espaço de aprendizagem. Quando imersos nesse mundo, a relação universidade e empresa é tensionada.

Nesse contexto, a existência da universidade é colocada em dúvida, isso fica evidente nas narrativas individuais e nas discussões dos encontros coletivos quando um dos participantes problematiza: “Será que se a gente tivesse a mesma cabeça que a gente tem hoje, a gente teria feito faculdade, escolhido o mesmo curso, trilhado esse mesmo caminho? (...). Se eu tivesse a mesma cabeça lá com 16, 17 anos, será que eu teria feito faculdade?” (Leandro, 2020). Esse

questionamento instalou uma atmosfera de tensão no ambiente, o silêncio apareceu por alguns segundos e as expressões indicam que as discussões sobre a universidade estavam apenas começando.

Nesse momento do encontro, uma das pesquisadoras que acompanhava a atividade questionou os participantes sobre o papel que a universidade teve na formação deles como estudantes que agora assumem essa identidade de empreendedor. Ricardo foi o primeiro a responder que não faria faculdade, embora considere a universidade “muito boa” pela conexão que ela propicia entre as pessoas. Ricardo e Daniel pensam de forma semelhante e ambos já tentaram convencer os pais que não é preciso cursar uma faculdade para ter sucesso, como em uma dessas conversas com o pai:

Só que ele não percebia isso, aí a gente foi lá e começou aplicar na própria experiência dele, falar o que você sabe hoje que você aplica hoje que você deve a sua faculdade, mesmo você trabalhando na área? Ele falou: “nada”, aí ele começou a ver para ele mesmo que ele via em cima dos outros, não (Daniel, 2020).

Na sequência, outro participante também afirmou que “não cursaria a faculdade”. Alguns permaneceram em silêncio e outros ficaram em dúvida. Para eles, a relação ensino, pesquisa e extensão não é equilibrada, as aulas são teóricas e priorizam o ensino em sala de aula, reproduzindo sistemas de ensino tradicionais. Eles acreditam que a universidade é mal aproveitada pelos alunos porque a própria instituição não oferece condições para que os estudantes possam se envolver em projetos extracurriculares, projetos que conferem sentido a aprendizagem.

Para Fernando, as discussões levantadas não colocam em dúvida a importância da universidade, mas abrem a possibilidade de discutir o método que ela utiliza para formar os alunos. Para ele, existem métodos que poderiam substituir esse sistema tradicional de ensino, como por exemplo, métodos construtivistas ou freireano.

Acredito que a gente está tentando mudar o método da faculdade, não é nem que a faculdade é importante ou não, ficou bem claro pra todos aqui que foi um meio que a gente entrou e nos aproximou pela oportunidade de querer criar uma empresa. (...) a faculdade tem como método de ensino o método tradicional hierárquico que você vai ensinar, professor, aluno e pesquisa e depois que se formou, o aluno escolhe o mercado, escolhe fazer pesquisa. Eu acho que é algo meio que até cultural do brasileiro. A gente está mudando aos poucos, mas ainda assim é um método tradicional, se a gente conseguir implementar o método diferente; tem algumas filosofias lá que o pessoal usa de métodos, que o pessoal fala que é construtivista, freiriana, que o pessoal chama que em vez desse método tradicional de ensino (Fernando, 2020).

O posicionamento do Fernando sensibilizou os demais participantes que começaram a reconhecer a relevância da universidade, inclusive Julia, que antes se questionava sobre a existência da universidade e a sua decisão de entrar nela: “Eu vejo que muitas coisas, muitos comportamentos e atitudes meus fizeram sentido para o que eu sou, mas isso foi uma coisa que só a faculdade me mostrou, talvez se eu tivesse partido direto de uma forma diferente, talvez eu não teria conhecido sabe?” (Julia, 2020).

Julia reconheceu o sentido da universidade na sua vida, como uma instituição que abriu as portas para ela e os colegas falarem sobre empreendedorismo. Para ela, a universidade tem “luzinhas mostrando as coisas”, porém, muito depende deles para seguir. E, nesse sentido, Pedro acredita que eles são “*outliers*” na universidade ou pontos fora da curva, um termo que ele extraiu da leitura de um livro. Ele acredita que o ambiente para assumir riscos na universidade e tentar realizar algo que alguém nunca fez é pequeno e isso talvez possa ser explicado pelos usos de modelos de ensino que às vezes inferiorizam o estudante em toda a sua jornada.

Esse ambiente de assumir riscos envolve aproximar os estudantes cada vez mais de empreendedores de sucesso como forma de desenvolver uma postura mais ativa do estudante para resolver problemas. Isso significa tornar as narrativas empreendedoras algo mais real e próximo do próprio estudante. Antes de encerrar essa discussão sobre a universidade, Henrique pediu para acrescentar sua última fala:

Eu queria acrescentar uma visão também se me permite (...). Acho que o papel da universidade, tipo, o nome é muito pesado se a gente olhar universidade é muito grandioso e acho que vai além dos empreendedores, tem os pesquisadores, tem a galera que ensina, tem a galera que faz só extensão e é muito daquilo dos três pilares de fato (Henrique, 2020).

A fala do Henrique, indicou a necessidade de ampliar o entendimento acerca do papel da universidade e considerar outros objetivos para além da formação de empreendedores. Se por um lado, eles escolheram empreender, por outro, existem estudantes que não querem ser empreendedores e, do mesmo modo, fazem parte da universidade, têm sonhos e buscam realizá-los de outras formas. Baseado nessas discussões, nas experiências de cada um e nas histórias contadas, o último encontro apresentou a possibilidade da construção coletiva de ideias práticas para melhorar o processo de aprendizagem empreendedora na universidade.

8 IDEIAS PRÁTICAS DE COMO MELHORAR O PROCESSO DE APRENDIZAGEM EMPREENDEDORA NA UNIVERSIDADE

O último encontro coletivo foi organizado para que eles pudessem propor ideias práticas de como melhorar a aprendizagem empreendedora na universidade, levando em consideração as histórias pessoais que construíram a trajetória de cada um e do coletivo ao longo da pesquisa. O início do encontro foi marcado pela apresentação das discussões anteriores e por imagens que retrataram a vivência na universidade, além de frases ditas por eles durante os encontros coletivos. Esse é o ponto de partida para a construção da história coletiva e para as ideias práticas apresentadas a partir desses estímulos. As ideias são apresentadas no Quadro 10.

Quadro 10. Ideias práticas sobre como melhorar o processo de aprendizagem

Ideias práticas	Descrição
Institucionalização de um evento de empreendedorismo*	Evento que tem o objetivo de estimular a criação de soluções inovadoras, onde equipes de estudantes competem para criar a melhor solução para um problema
Integração entre disciplinas	Disciplinas técnicas dos cursos de engenharia podem ser combinadas com a disciplina de empreendedorismo
Integração das disciplinas com a incubadora	Disciplinas podem envolver a participação da incubadora de empresa para desenvolver atividades relacionadas ao empreendedorismo
Avaliação da disciplina por meio da participação em projetos	A participação em projetos ou a criação de projetos pelo estudante podem ser utilizados para avaliar a aprendizagem do estudante
Construção de espaços de ensino inovador	Laboratório com <i>arduino</i> e equipamentos eletrônicos modernos, <i>flip charter</i> , espaço com poltronas de descanso
Construir espaços de interação social	Espaços para convívio social, incluindo a arborização do campus
Orientadores (mentores) com vivência no mercado	Permitir que empreendedores sejam mentores dos estudantes que estão iniciando um projeto, mesmo nas disciplinas
Rede de mentores	Criar uma rede de mentores formada por empreendedores que possam apoiar os projetos dos estudantes
Visitas às empresas da região	Promover e incentivar visitas técnicas em empresas locais. Estudantes desconhecem as empresas locais e quando alguma visita é organizada, geralmente, a viagem é para grandes empresas que estão distantes da região
Aproximar a universidade de empresas para a criação de projetos	Realizar ações para atrair empresas
Fundo de investimento	Criar um fundo de investimentos com recursos das próprias empresas, mas gerenciado pela incubadora de empresas da universidade

Reduzir a carga horária da sala de aula	Reduzir carga de hora em sala de aula e aumentar a carga de horas nos projetos de extensão
Atrair empreendedores sociais	Atrair empreendedores sociais, pessoas do terceiro setor, secretaria de saúde do governo e os problemas que eles enfrentam para serem resolvidos por meio da universidade

Nota: *O evento sugerido é promovido atualmente pelos próprios estudantes. Os participantes sugeriram a institucionalização para que o evento se mantenha na universidade
Fonte: Elaborador pelo autor (2020)

É importante considerar que a proposta de reduzir a carga horária em sala de aula e ampliar a carga horária nos projetos de extensão está relacionada com as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira prevista na Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece no artigo quarto que as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos.

A lei dispõe ainda que a avaliação externa *in loco* institucional e de cursos, de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), deve considerar para efeito de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, bem como para o credenciamento e credenciamento das instituições de ensino superior: i) a previsão institucional e o cumprimento de, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação para as atividades de extensão; ii) a articulação entre as atividades de extensão e as atividades de ensino e pesquisa realizadas nas IES; iii) os docentes responsáveis pela orientação das atividades de extensão nos cursos de graduação. A lei estabelece ainda que as atividades extensionistas, segundo sua caracterização nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, compreendem as modalidades de programas, projetos, cursos e oficinas, eventos, prestação de serviços.

A proposta de curricularização da extensão é uma forma de equilibrar os pilares da universidade elencados durante os encontros: ensino, pesquisa e extensão. Henrique enfatiza na sua fala o quanto extensionista sofre na universidade pela falta de equilíbrio desse tripé e o quanto foi difícil para ele participar de projetos de extensão.

(...) foi muito difícil fazer todos esses projetos. Se a universidade desburocratizasse esses processos pra isso, inserisse dentro da grade curricular atividades de extensão e diminuísse essa quantidade teórica (...) eu acho que isso ajudaria fomentar mais esse comportamento, formaria melhores profissionais para o mercado de trabalho (Henrique, 2020).

Henrique assinala que a universidade já está atuando nesse sentido. De fato, a Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018 estabelece o prazo de três anos para que as instituições possam implantar as diretrizes prevista na resolução.

Outra ideia que tomou forma nos encontros coletivos e que aparece ainda nas narrativas individuais é a integração das disciplinas da área de tecnologia com a disciplina de empreendedorismo. Julia demonstra como foi importante para ela conciliar a disciplina de empreendedorismo com a disciplina oficina de integração, enquanto uma ajudava no desenvolvimento tecnológico, a outra ajudava a construir o modelo de negócio do projeto, entender sobre finanças, mercado e outros temas relacionados à área de negócios empresariais. Além da integração entre as disciplinas, é sugerido o envolvimento ativo da incubadora nas disciplinas, como forma de promover atividades de empreendedorismo de maneira prática.

A avaliação dos processos de aprendizagem também é mencionada pelos participantes nesse processo de integração. Os estudantes entendem que a incubadora é vista como um ambiente a parte da universidade, uma forma de resolver isso poderia ser mudando a forma de avaliação das disciplinas: “Talvez até colocar pra critério de avaliação dos projetos, por conta que a avaliação são muito por conta de prova, mas um projeto desse, nesse sentido, seria até bem mais eficaz ao meu ver pra se avaliar um aluno” (Daniel, 2020).

Algumas ideias reforçam o argumento de que a aprendizagem é um processo social e, nesse sentido, os participantes sugerem a criação de espaços de socialização e ambientes de aprendizagem compartilhada, como laboratórios com equipamentos eletrônicos, *flip charter*, espaço com poltronas de descanso e de convívio social, além de ideias que enfatizam o aprendizado compartilhado com a criação de uma rede de mentores e a aproximação com empresas locais e empreendedores sociais.

Apesar disso, nem todas as ideias foram compartilhadas por todos os participantes da pesquisa. A última ideia, sugerida por Henrique, foi motivo de discordância no grupo. Se de um lado, Pedro entende que é preciso desenvolver ideias comerciais por meio da aproximação entre a universidade e a empresa, por outro, Henrique acredita que é preciso seguir com cuidado quando se pretende algo desse tipo. Henrique descreve o seu sentimento da seguinte forma sobre a ideia sugerida pelo Pedro: “Me dá um pouquinho de coceira esse assunto que a gente entrou, acho que a universidade precisa tomar muito cuidado com a mercantilização do espaço público” (Henrique, 2020). Para ele, a universidade não pode ter o foco no capital, quando isso acontece, a universidade abre a porta para as empresas comprarem o tempo dos professores e não para eles criarem solução para a sociedade.

Assim, em outra direção, Henrique sugere atrair empreendedores sociais, pessoas do terceiro setor, secretarias de saúde (governo municipal e/ou governo estadual) com problemas que correspondem àquilo que as pessoas sofrem fora da universidade, esses são os problemas reais de uma sociedade para ele. Para isso, a universidade precisa “(...) fazer a galera ir mais pra rua para resolver o problema da sociedade de fato e fomentar e desburocratização as práticas de extensão” (Henrique, 2020), promovendo, dessa forma, o equilíbrio entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Pedro discorda fortemente da ideia apresentada por Henrique, argumentando que a única forma de resolver problemas reais é por meio de soluções que sejam economicamente viáveis, ou seja, não se pode criar algo que só gere custos a longo prazo: “Eu tenho uma visão radicalmente diferente da do (...) [Henrique], que eu acho que a única forma de você criar soluções para problemas reais, essa solução ser viável economicamente, você não vai criar uma coisa que só gera custo no longo prazo” (Pedro, 2020).

As discussões a esse respeito não se esgotam, a questão não é pacificada entre eles e o diálogo permanece mesmo depois dos encontros, conforme é demonstrado nos desdobramentos desta pesquisa de dissertação.

9 EXPERIÊNCIA METODOLÓGICA DO PESQUISADOR E OS DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA

Permita-me alterar o tempo verbal nesta seção da dissertação para compartilhar minha trajetória na realização desta pesquisa, especificamente, os eventos e os aprendizados envolvidos no percurso metodológico. Antes, gostaria de iniciar trazendo a minha história pessoal até chegar à universidade e o meu envolvimento com o campo da pesquisa, por isso, peço licença para escrever em primeira pessoa.

Nasci no Estado de Mato Grosso do Sul, mas ainda muito pequeno mudei com a minha família para Planaltina do Paraná, uma cidade de aproximadamente quatro mil habitantes, localizada no Noroeste do Estado do Paraná. O meu pai não concluiu o ensino fundamental e a minha mãe, com muito esforço, terminou o ensino médio pelo supletivo. O meu pai sempre trabalhou na roça recrutando trabalhadores rurais “boia-fria” como ele para empreitadas de trabalho na roça e a minha mãe dividia suas atividades entre a roça e a atividade de empregada doméstica, algumas vezes cuidando da nossa casa. Não cresci em um ambiente empreendedor, um tio que tinha um trailer de cachorro-quente na cidade talvez tenha sido o contato mais próximo com alguém que tivesse algum tipo de negócio para gerar sua própria renda.

Também trabalhei na adolescência, comecei como sorveteiro, mas, durante o ensino médio, aprendi a tocar teclado e violão e passei a ensinar outras pessoas. No final do ensino médio, comecei a me dedicar para entrar na universidade, algo que para mim era muito distante, embora meu sonho de continuar os estudos me aproximasse dessa ideia. Lembro que passava horas na biblioteca da cidade estudando e às vezes levava livros para a casa de modo a me preparar para o vestibular. Alguns colegas tinham condições de fazer cursinhos pré-vestibulares, mas essa não era a minha realidade.

Assim como os participantes da minha pesquisa que também tinham o sonho de entrar na universidade, eu também consegui ingressar na universidade. No meu caso, uma universidade privada, mas estudei como bolsista integral por meio de um programa chamada “Universidade para Todos” a partir da nota que eu havia conseguido no Enem.

Diferente dos participantes da minha pesquisa, tive que trabalhar durante toda a graduação. Os meus pais conseguiram com muito esforço me ajudar no início da faculdade, até porque eu também deixei a casa deles, mas, diferente dos participantes da pesquisa, eu não desejava morar sozinho e nem ficar longe dos meus pais. A universidade me trouxe oportunidades e me colocou em um mundo que eu não imaginava que existia. Entrar na universidade não foi fácil e permanecer nela foi mais difícil ainda; não consegui aproveitar tudo o que ela poderia oferecer. Raramente eu me envolvia em projetos ou atividades extracurriculares, não por uma escolha minha, mas pela necessidade de trabalhar para garantir minimamente a sala de aula.

Depois que terminei a universidade, trabalhei alguns anos na iniciativa privada e, em 2014, ingressei em uma universidade pública federal como técnico administrativo. Sim, eu ingressei no serviço público e talvez alguns participantes da minha pesquisa diriam que eu estou acomodado na minha zona de conforto, mas eu não me vejo assim. Nessa universidade, após alguns meses de trabalho auxiliando estudantes interessados em empreender, assumi a coordenação do Programa de Empreendedorismo e da Incubadora de Empresas. Passei a me envolver cada vez mais nesse mundo que o personagem Jorge, criado, se encantou. Eventos, palestras, viagens e contatos com empreendedores foram algumas das atividades que me envolvi e promovi na universidade para atrair cada vez mais empreendedores.

A partir dessa contextualização da minha trajetória antes e depois de ingressar na universidade, retomo a realização da segunda parte do meu percurso metodológico propondo reflexões acerca da pesquisa narrativa e das técnicas de pesquisa utilizada, relacionando com a minha participação enquanto: i) pesquisador; ii) coordenador; e iii) eu e a minha própria história

pessoal. Começo pelos encontros individuais e, na sequência, descrevo aprendizados dos encontros coletivos.

Cada participante foi convidado a contar histórias da sua vida envolvendo a sua trajetória antes de ingressar na universidade. Nesses encontros, me envolvi com as narrativas dos participantes com o objetivo de criar um espaço virtual que pudesse estimular a fala dos participantes de maneira natural, minimizando a minha posição de pesquisador ou de coordenador. Me coloquei em um lugar de escuta, algo que me desafiava, em dois sentidos.

O primeiro deles, adentrar no universo particular daqueles que até então eu conhecia a partir dos espaços formais de trabalho e de uma relação profissional. Lembro que, inicialmente, me sentia ansioso e preocupado com os caminhos que a minha relação com eles poderia seguir fora do ambiente da pesquisa, ainda me parecia estranho olhar para o “outro” longe do ambiente de trabalho e mergulhar na sua história, nos seus sonhos e na sua relação com a família.

Outro ponto que me desafiava dizia respeito à minha posição de ouvinte, já que sempre nos comunicávamos em reuniões de trabalho e, geralmente, elas eram conduzidas por mim e, na maior parte do tempo, eu que falava. Além disso, em alguns momentos, meus pensamentos pareciam buscar relacionar as falas com processos de trabalho, como aqueles que avaliam a evolução do empreendimento e do empreendedor a partir de um diálogo com a equipe de gestão da incubadora.

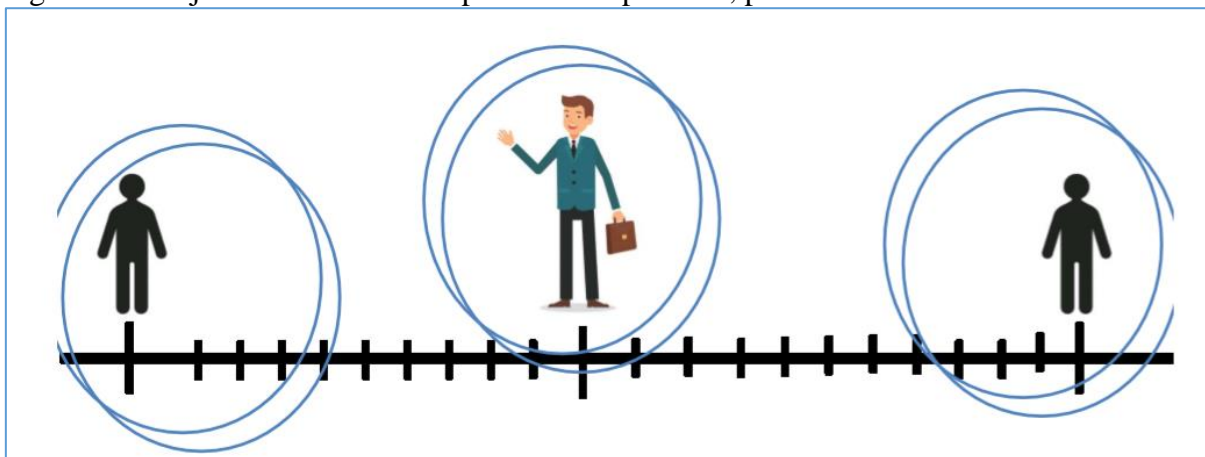
Essa não foi uma experiência fácil, as reuniões semanais com meu orientador ajudavam a entender essas relações e me preparar para cada encontro. Ainda que tivéssemos instrumentos planejados para a coleta das narrativas, nem tudo poderia estar sob controle. Além das relações de trabalho e da minha condição de pesquisador que me desafiavam, também existia a minha história pessoal até chegar na universidade. A relação do Henrique com a música antes de entrar na universidade, as dificuldades vivenciadas pela Julia para realizar o sonho de ingressar na universidade e o trabalho do Pedro no restaurante e na sorveteria da sua avó me traziam à memória histórias pessoais da minha infância e adolescência. Por um lado, esses resgates me aproximavam dos participantes, por outro, me colocavam o desafio de entender os meus limites na pesquisa.

Mesmo tendo os encontros planejados, alguns eventos não previstos aconteceram durante eles, sobretudo, pelo fato de as reuniões acontecerem no ambiente virtual. Talvez, esse tenha sido um dos maiores desafios da pesquisa, a pandemia nos deslocou do espaço usual de trabalho e nos colocou o desafio de se relacionar virtualmente em tempos muito difíceis. Os ruídos sonoros do ambiente, o carro de som que passava pela rua oferecendo ovos, melancia ou gás, a instabilidade de conexão com a *internet*, a interferência de alguém que estava próximo

de mim ou do participante ou até mesmo nossos animais de estimação que às vezes chamavam a atenção, tudo isso caracterizava esse novo cenário da pesquisa.

Além dos eventos relacionados ao tempo e espaço da pesquisa, também vivenciei situações que por meio do constrangimento me proporcionaram reflexões e aprendizados acerca das representações que eu havia construído no meu contato com o empreendedorismo. No primeiro encontro, quando apresentava a pesquisa para os participantes, a Figura 7, era projetada por mim como ponto de partida para explicar os objetivos do encontro. A figura projetada na tela do computador exemplificava aos participantes como se desenvolveria os nossos diálogos ao longo dos encontros. No ponto central da figura, havia a imagem de um empreendedor que representava o participante da pesquisa. Entre cada imagem do empreendedor, existiam histórias traduzidas nos traços verticais que seriam contadas por cada participante, histórias relacionadas ao passado, presente e ao futuro.

Figura 7. A trajetória de vida do empreendedor: presente, passado e futuro



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

A representação do empreendedor, ainda que por uma figura do tipo vetorizada apresentada na imagem, não era capaz de incluir Julia, mulher e estudante e empreendedora, nem Mário, estudante e empreendedor negro, ou Henrique, com o seu cabelo e o seu jeito “mulecão”, como ele descreveu em um encontro. Quando percebi que a minha representação não correspondia aos participantes da pesquisa, constrangido, concluí rapidamente a explicação e avancei o diálogo. Embora isso não tenha, aparentemente, alterado a continuidade da pesquisa e o envolvimento dos participantes, permaneci pensando sobre isso alguns dias depois desse encontro.

Depois que concluímos os encontros individuais, passei a transcrever as narrativas e com o auxílio do *software atlas.Ti* e organizei a criação de um diálogo entre os participantes

com a ajuda do *storytelling* (Pässilä et. al., 2013) e a técnica de *focus group* (Freitas & Oliveira, 2006). Planejamos por meio do projeto da pesquisa a realização de um encontro coletivo com duração de quatro horas, algo que não se concretizou como planejado devido às condições que nos encontrávamos. Em reunião com o meu orientador, decidimos estruturar o diálogo em quatro encontros com aproximadamente uma hora de duração, também entendemos que seria importante a participação de pesquisadores do Grupo de Pesquisa Mediata que pudessem me auxiliar com registros de campo.

Com os instrumentos criados e o planejamento dos encontros concluídos, entrei em contato com os participantes da pesquisa para continuar nosso diálogo, mas agora de forma coletiva. Apenas um participante não compareceu aos encontros, embora tivesse confirmado a presença em alguns deles. Eu estava ansioso para iniciar os encontros, o meu desejo era concluir o mais breve possível para realizar as correções que fossem necessárias. Os meus pensamentos centravam-se naquilo que poderia dar errado, embora não houvesse indicativos para isso. Adquiri uma licença de um *software* para reuniões virtuais, assisti tutoriais na *internet* e realizei testes com a plataforma. Apresentei e discuti o meu percurso metodológico com os colegas do grupo de pesquisa e, claro, para o orientador, durante quase dois meses.

Tudo estava pronto, organizado e planejado, mesmo assim, um sentimento de ansiedade me acompanhava, meus pensamentos pareciam não contribuir com o momento da pesquisa que estava vivendo. Nesse período, iniciei um processo de acompanhamento psicológico e as orientações se tornaram mais frequentes. Após cada encontro, meu orientador estava presente para me ouvir, questionar, construir e orientar. Aos poucos, fui percebendo que a minha ansiedade poderia reverberar no desenvolvimento das atividades e, embora tudo pudesse ser uma novidade, não existiam elementos que corroborassem com a pensamentos negativos.

No primeiro encontro, permaneci a maior parte do tempo ouvindo e questionando a partir do que havia sido planejado. Eu sentia medo de atravessar a fala dos participantes e criar naquele ambiente um espaço de trabalho, como as nossas reuniões mensais que aconteciam na incubadora da universidade. Percebia a existência de um conflito entre as posições que eu ocupava naquele espaço. Para mim, era evidente que o meu papel deveria ser o de pesquisador, mas assumir essa posição em um espaço habitual do trabalho era um desafio cada vez maior.

Eu me lembro da noite desse primeiro encontro, o fluxo dos participantes acessando a sala, alguns perdendo e reestabelecendo a conexão durante o diálogo. A minha atenção estava dividida entre as tarefas de gerenciar a plataforma virtual fazendo uso de funções como o compartilhamento de tela, admissão de participantes, gravação e, ao mesmo tempo, estimulando o diálogo entre os participantes e problematizando as discussões conforme o planejamento da

pesquisa. Em meio a tantas preocupações, o encontro ocorreu com a participação ativa do grupo.

No dia seguinte, conversei com minhas colegas de pesquisa que me acompanharam nas discussões. Uma delas me falou a respeito da minha apresentação, apontando que em alguns momentos eu olhava para baixo, como se estivesse lendo algum papel. De fato, eu estava. Era o meu planejamento impresso, nele havia o tempo dedicado a cada diálogo criado, além dos temas e das atividades propostas. Os registros realizados por elas foram imprescindíveis para a continuidade das atividades, mas confesso que em alguns momentos a presença de outro pesquisador observando o espaço de interação virtual repercutia em mim como um processo de avaliação por pares, algo que me deixava inseguro. Todos esses sentimentos e os registros do encontro eram compartilhados com o meu orientador, que novamente me escutava, questionava e me ajudava na preparação do encontro seguinte a partir do que havíamos planejado.

No segundo encontro aconteceu o meu maior pesadelo, a minha conexão com a *internet* ficou instável e chegou a ser interrompida em alguns momentos. Lembro que comecei a pedir aos participantes para repetir algumas falas, o que tornava o diálogo cansativo e desconcertante para mim e para eles. Um dos participantes repetiu a sua fala três vezes, cada uma delas de uma forma, alguns diziam que já nem lembravam mais o que haviam dito. Mesmo que isso tenha acontecido em um determinado momento do encontro, a produção do material parece não ser a mesma, as falas não tinham o mesmo contorno e a mesma tonalidade. Foi um pesadelo, eu sentia vontade de chorar, estava um calor terrível nesse dia, minhas mãos, minhas pernas e o meu rosto formigavam, para mim já não fazia sentido continuar. Pedi a eles para interromper o nosso encontro e retomar no dia seguinte, todos concordaram e assim fizemos.

Nesse mesmo dia, liguei para uma das pesquisadoras que acompanhava meus encontros, e contei acerca dos meus sentimentos. Além de me ajudar a entender que aquilo não estava sob o meu controle, ela me ajudou a repensar a organização do encontro seguinte. Ela ficou responsável pela plataforma, incluindo a gravação, admissão dos participantes e, ainda, combinamos que ela e a outra pesquisadora poderiam conduzir o encontro, caso a minha conexão fosse interrompida. De qualquer modo, o diálogo criado entre os participantes aconteceu de forma ativa e a gravação registrou a fala de todos os participantes. Nesse encontro, um dos pontos que emergiu das discussões foi a relevância da universidade no processo de aprendizagem do estudante e do empreendedor, algo que trouxe implicações para os encontros seguintes.

O terceiro encontro talvez tenha atingido o ponto mais elevado das discussões e da manifestação de sentimentos a respeito desse processo de aprendizagem na universidade. Se

por um lado, a reorganização dos encontros me deixava seguro, por outro, as discussões que emergiam ressoavam no meu trabalho com a universidade, na minha história de vida e na minha própria pesquisa. A existência da universidade que me trouxe até aqui foi colocada em questionamento pelos participantes.

Obviamente, não me competia naquele momento mudar os pensamentos que eles desenvolveram acerca da universidade, mas escutá-los e problematizar com o objetivo de entender a construção das narrativas e a sua relação com o processo de aprendizagem. Quando o encontro foi finalizado, muitos registros haviam sido produzidos por mim e pelas pesquisadoras, um material empírico que nos ajudou a construir o encontro final, pensando em ideias práticas para melhorar o processo de aprendizagem empreendedora na universidade.

Eu me recordo que na reunião de orientação no dia seguinte, sugeri apresentar no último encontro a minha história com a universidade ou talvez convidar alguém para falar sobre como a universidade transformou a sua vida. Para mim, naquele momento, escutar e não poder argumentar não era coerente, eu também fazia parte desse processo. Mais uma vez, meu orientador estava presente para me ouvir, questionar, construir e orientar. Esse não era o momento para colocar em prática essa ideia.

Reorganizamos algumas atividades de último encontro e seguimos com a ideia de trazer contribuições para as práticas pedagógicas adotadas pela universidade, partindo das histórias elaboradas e do diálogo entre os participantes. No final desse encontro, um dos participantes propôs uma visão da universidade abrangente, uma instituição que não forma apenas empreendedores ou engenheiros, mas cidadãos autônomos que podem resolver os problemas reais da sociedade. Partindo dessa compreensão, ele sugeriu trazeremos para a universidade empreendedores sociais e nos aproximarmos de organizações do terceiro setor para identificar problemas que elas enfrentam. Outro participante discordou dessa sugestão iniciando uma discussão que não terminou no encontro.

Duas semanas após esse último encontro, um dos participantes me telefonou para contar a respeito do que havia acontecido na organização de um evento para recepção dos calouros. O evento era uma ideia que já havia sido realizada no início do ano letivo e agora se repetiria no formato *online* com o objetivo de integrar os estudantes do segundo semestre, desenvolvendo soluções que pudesse melhorar a educação digital.

Ele me contou na ligação que em uma reunião sobre esse evento houve uma discussão a respeito do objetivo, enquanto alguns acreditavam que o foco deveria ser a criação de projetos com soluções economicamente viáveis, outros, como ele próprio, acreditavam que criar soluções para a sociedade não estava relacionado apenas à questão comercial e, por isso, o

evento deveria ser mais inclusivo. Além disso, o evento deveria incluir escolas públicas e outras organizações que pudesse ajudar os alunos a desenvolver um pensamento crítico e um comportamento ativo para resolver problemas que existem na universidade e fora dela no contexto da educação digital. Esse foi um desdobramento dos diálogos criados nos encontros coletivos.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, foi possível desenvolver uma compreensão holística da aprendizagem empreendedora fazendo uso de um processo de co-construção que emergiu da relação entre o pesquisador e os participantes. Nesse sentido, adotou-se um desenho de pesquisa qualitativa que permitiu caminhar em sentido oposto à lógica puramente racional e econômica do empreendedorismo. Ao invés de tomar empreendedores como unidades de análise disponíveis para serem estudados objetivamente nas buscas por teorias e modelos definitivos, argumentou-se acerca da necessidade de explorar os processos humanos de como as pessoas aprendem, inclusive no ensino superior, quando instituições de ensino desenvolvem práticas para o ensino do empreendedorismo.

Nessa perspectiva, a pesquisa teve como objetivo compreender o processo da aprendizagem empreendedora e o desenvolvimento empreendedor de estudantes vinculados a uma IES, com a finalidade de orientar a elaboração de práticas pedagógicas para formação de empreendedores. No ensino do empreendedorismo, tem-se um conjunto de métodos e recursos pedagógicos que buscam promover a aprendizagem empreendedora, incluindo incubadoras de empresas, disciplinas de empreendedorismo e empresas juniores, o que reafirma a ideia de que as pessoas aprendem a ser empreendedoras. Quando o foco da aprendizagem está centrado nos processos humanos de como as pessoas aprendem a empreender com apoio de práticas pedagógicas, reitera-se a importância do conhecimento sistematizado promovido pela universidade e, nesse sentido, é relevante considerar que o aprendizado pode resultar em desenvolvimento mental e, assim, colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, não aconteceriam (Vygotski, 1991).

Na instituição em que o estudo foi realizado foi possível observar a oferta de disciplina de empreendedorismo de forma optativa, empresas juniores e projetos de extensão e de iniciação científica, além de uma incubadora de empresas que concretizava a ideia de construir uma empresa na universidade. Entre as práticas desenvolvidas, os estudantes apontaram que a disciplina de empreendedorismo não oferecia uma experiência prática, se relacionando como

uma abordagem do tipo “sobre” o empreendedorismo. Apesar das críticas a esse processo de ensino, a experiência de um dos participantes que estava iniciando a criação de um projeto em outra disciplina demonstrou que a combinação de disciplinas, teóricas e práticas, podem tornar a aprendizagem mais significativa.

Também é preciso considerar que a disciplina de empreendedorismo foi uma das práticas pedagógicas desenvolvidas na universidade. Ou seja, embora o ensino por meio dela seja caracterizado como uma abordagem teórica, outras atividades que complementam a aprendizagem do estudante foram oferecidas, evidenciando a combinação de abordagens de ensino “sobre” e “através” do empreendedorismo, com base em Pittaway e Edwards (2012). Apesar da relevância dessas práticas para o ensino de empreendedorismo, aprender a empreender não é um processo puramente educacional.

Aprendizagem empreendedora é um processo de tomada de sentido no qual as pessoas desenvolvem a capacidade de agir de forma diferente, constroem significados a partir da sua experiência contextual e criam outras realidades (Rae, 2000). Esse processo se desenvolve por meio da interação do empreendedor em um grupo cultural, logo, o seu desenvolvimento depende do aprendizado realizado a partir da sua interação social. Assim como as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, as características que possam tipificar a ideia de um empreendedor também não. Eles resultam da interação dialética do empreendedor com seu meio social e cultural.

A esse respeito é interessante considerar o processo de desenvolvimento desse estudante e empreendedor que foi demonstrado ao longo da dissertação. O empreendedorismo, como criação de uma empresa, parecia algo distante antes do ingresso na universidade. Na família e na escola, a preocupação de uma boa formação que pudesse prepará-los para a universidade é evidente; o trabalho aparece ainda na infância, mesmo representado nas brincadeiras de criança, e com ele emerge o sentimento de independência, um sentimento que se acentua no contato com o empreendedorismo.

Histórias inscritas nas narrativas e contadas por eles retratam habilidades de infância e adolescência, os aproximam daquilo que eles acreditam ser o empreendedor, alguém reconhecido, independente, autodidata, que pensa diferente das outras pessoas e busca resolver problemas, alguém que tem realizações. No início da universidade, envolvidos pelo medo e pelas incertezas de alguém que está descobrindo um mundo novo, preferem não arriscar fora da sala de aula. Mesmo se limitando a sala de aula, a universidade é um mundo encantado.

Depois de algum tempo, impulsionados pelos colegas e pelos professores, começam a se envolver em outras atividades e a se inserir em outros espaços da universidade. Nesses

espaços, entram em contato com o empreendedorismo e descobrem que empreender é possível, mesmo na universidade. A rede de relacionamento se amplia nos eventos promovidos pela universidade, entram em contato com histórias de sucesso e a motivação para empreender aumenta. Imersos nesse ambiente, decidem criar projetos que se transformam em empresas reais. A rotina muda, as responsabilidades se tornam maiores e a sobrecarga de tarefas também, eles já não são apenas estudantes, agora assumem a identidade de empreendedor.

A universidade não tem o mesmo encantamento e se torna uma parte questionável do processo, estratégias são criadas para não assistir as aulas, a família não tem a mesma posição na rede de relacionamento, tudo está em torno de um objetivo: construir uma empresa de sucesso. É nesse contexto que eles constroem a identidade de empreendedor, em meio a tensões que envolvem a família, os amigos e a universidade. Rae (2005) entende que a emergência pessoal e social inclui o início da vida e as experiências familiares, a educação e a formação profissional.

Na universidade, a relação com a família no contexto do empreendedorismo é reorganizada e a convivência familiar e a frequência das visitas aos pais diminuem, logo, a família não tem o mesmo espaço de antes e o apoio recebido é percebido indiretamente. Por outro lado, o aprendizado alcançado por alguns estudantes nesse processo empreendedor é compartilhado com os pais como forma de ajudá-los a melhorar as atividades do trabalho. Mário passou a ajudar o pai a estruturar uma loja virtual, Pedro começou a incentivar o pai a criar uma empresa para explorar uma atividade que ele dominava e Leonardo passou a ajudar na modernização do salão de cabeleireiro dos pais.

Na universidade, a ideia de um estudante e empreendedor não é totalmente compreendida pelos amigos e nem pela família, o papel assumido parece não corresponder ao objetivo de entrar na universidade. Conforme Rae (2005), embora existam papéis socialmente instituídos, as pessoas podem reivindicar uma identidade própria em outros espaços. Para o autor, as histórias empreendedoras são construídas com referência às relações pessoais com os pais, cônjuges e filhos. Todavia, na universidade uma nova referência se insere nessas histórias: o empreendedor de sucesso. Por meio das narrativas, pode-se inferir como os estudantes evocam suas referências do empreendedorismo, criando distinções entre “empreendedores” e “empreendedores de sucesso”.

Os pais embora sejam considerados empreendedores pela história de vida que carregam, não se caracterizam e nem se confundem com os empreendedores de sucesso que inspiraram os participantes da pesquisa. As pessoas aprendem e constroem histórias de quem elas querem ser e trabalham para torná-la reais. Na universidade, essas histórias são atravessadas por modelos

de sucesso que inspiram e, ao mesmo tempo, tensionam as relações existentes. Portanto, aprender a empreender não é um processo puramente educacional, ser empreendedor é construído na relação com o outros, muito mais do que nas atividades realizadas. Não se trata apenas de gerenciar uma empresa ou de alcançar um estágio de desenvolvimento, mas de gerenciar uma identidade construída na relação com o outro e, para isso, pessoas constroem a história de quem eles querem ser.

Assim como a empresa não é concretizada por uma única pessoa, o empreendedor também não. É por meio das relações de negociação e de aprendizados realizados em grupo que o desenvolvimento acontece, sendo que as práticas pedagógicas e os espaços criados pela universidade antecipam o desenvolvimento empreendedor e estimulam a construção dessa identidade empreendedora. Em síntese, o processo de aprendizagem empreendedora e o desenvolvimento do empreendedor são compreendidos de forma holística, como um processo social potencializado nos espaços formais de aprendizado.

Rae (2005) constatou que uma empresa é promulgada coletivamente por meio de relações de negociação com outros, incluindo colaboradores, parceiros, investidores e clientes. Quando a empresa cresce, o empreendedor pode ter que assumir outros papéis, com isso, os processos de aprendizagem se dinamizam e as práticas assumam novos sentidos. Na universidade, a mudança de papéis sugerida por Rae (2005) é evidenciada, principalmente, na transição da figura do estudante para empreendedor. Além disso, quando os estudantes decidem empreender, o nível de desenvolvimento do projeto é incipiente e nem sempre eles dispõem de recursos financeiros, tecnológicos e humanos necessários. Com isso, é comum o envolvimento nas diferentes áreas da empresa para assumir posições relacionadas à gestão de pessoas, *marketing* e finanças.

Se por um lado, Rae (2005) observou que uma empresa bem-sucedida pode se tornar mais complexa em operação e estrutura e levar a instituição de papéis formais e mudanças nas relações e estruturas da organização, assim outros papéis são inevitáveis quando o negócio se desenvolve, por outro, as empresas nascentes também podem exigir dos empreendedores outros papéis, mesmos informais, para atender às necessidades de desenvolvimento quando a sua estrutura não está consolidada.

Como assinalado ao longo desta dissertação, a formação empreendedora requer uma base teórica vinculada às atividades práticas, articulando as experiências individuais nos espaços sociais de aprendizagem. O professor tem o papel de conduzir o ensino de acordo com os estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, interferindo na ZDP deles e estimulando etapas de desenvolvimento que não ocorreria espontaneamente relacionadas ao

empreendedorismo, isto é, evidenciado por meio de algumas histórias contadas ao longo da pesquisa. Apesar disso, existem reivindicações acerca da atuação docente de forma mais efetiva, que possa incentivar os estudantes a empreender e ter um envolvimento maior no processo.

Interferir na ZDP pressupõe desenvolver outras formas de avaliação, levando em consideração a forma como o conhecimento é produzido, dentro e fora da sala de aula. A avaliação precisa se concentrar nas diversas interpretações construídas pelos alunos, ao invés de procurar uma resposta “certa” centrada na memorização e reprodução objetiva do conteúdo. Ao invés de classificar estudantes em aprovado ou reprovados, a partir do conteúdo de um plano de negócio, o professor considera a construção e os aprendizados realizados no processo, que nem sempre podem ser traduzidos em um caderno impresso.

Certamente, o desenvolvimento de metodologias de ensino construtivistas requer um aprofundamento maior do professor, o exemplo é ilustrativo para sinalizar a importância de repensar a avaliação da aprendizagem quando se espera de um aluno algo maior do que a elaboração de um plano de negócio. Uma das ideias apresentadas pelos participantes da pesquisa sugere um ponto de partida interessante para repensar as formas de avaliação do ensino de empreendedorismo

Como pesquisador que assume uma posição *spect-acting* para construir coletivamente a pesquisa, no último encontro coletivo foi proposto a elaboração de ideias práticas de forma dialogada sobre como o processo de aprendizado poderia ser melhorado na universidade. As ideias foram construídas utilizando como ponto de partida as histórias individuais e coletivas elaboradas pelos participantes e os estímulos criados pelo pesquisador durante a pesquisa. Além das ideias apresentadas pelos participantes da pesquisa, acrescenta-se como sugestão a inserção de apoio psicológico aos estudantes dispostos a empreender. As narrativas evidenciaram ao longo dos encontros a sobrecarga de tarefas e a dificuldade para organizar as atividades, o distanciamento da universidade e, principalmente, os reflexos causados na saúde física e mental dos participantes.

As contribuições no plano teórico, metodológico e empírico foram propostas por meio da pesquisa à medida em que as discussões sobre o tema foram ampliadas, alicerçadas na psicologia histórico-cultural e baseadas em um modelo da aprendizagem social que transcende a lógica racional do empreendedorismo, utilizando um aporte metodológico capaz de proporcionar reflexões coletivas acerca do problema da pesquisa e reconhecer nas vozes do campo como a aprendizagem empreendedora acontece.

No trajeto desta pesquisa foi possível perceber a existência de um tensionamento entre os papéis que os participantes da pesquisa experimentam na universidade como estudantes e empreendedores suscitando questões relacionadas às emoções vivenciadas pelos estudantes e como elas podem ou não contribuir para a criação e o reconhecimento de oportunidades. Quando a aprendizagem assume uma natureza voltada para prática do empreendedorismo, concebida como um processo social de como as pessoas constroem novos significados, elementos como a emoção e a intuição devem ser apreciadas na aprendizagem empreendedora para que os indivíduos possam se tornar mais conscientes do valor e das limitações do saber produzido (Rae, 2013).

Para o autor, o envolvimento emocional é fundamental, mas pode estar subestimado nos processos de aprendizagem. Na criação de um novo negócio, uma série de fatores sociais, como a necessidade de reconhecimento e o próprio ambiente de atuação do empreendedor, podem desencadear sentimentos que afetam a forma como ele se conecta com o reconhecimento e a ação sobre uma oportunidade e se constrói como sujeito empreendedor, tendo em vista que o homem é afetado pelo mundo em todo o seu ser, com toda a sua diversidade e riqueza de possibilidades, emoções e pensamentos (Bulgacov & Vizeu, 2011).

A esse respeito, sugere-se que estudos possam ser realizados com o objetivo de compreender como as emoções vivenciadas no processo de aprendizagem de estudantes e empreendedores contribuem com a construção do “tornar-se” empreendedor na universidade. Se por um lado, o reconhecimento e a ação sobre uma oportunidade podem ser mediados pela emoção, por outro, a atividade de ensino na universidade também se caracteriza pela emoção como “mola propulsora do processo de ensino-aprendizagem” (Canopf et. al., 2018, p. 389).

É relevante destacar que no campo do empreendedorismo, estudos baseados na prática também têm sido empregados para estudar a natureza do empreendedorismo e suas ocorrências, suas transformações e seus efeitos (não intencionais) a partir do nexo de práticas (Thompson, Verduijn & Gartner, 2020). Embora essa não tenha sido a perspectiva teórica abordada neste trabalho, sugere-se que a perspectiva da prática possa ajudar a entender questões que envolvem os processos de aprendizagem entendendo a atividade empreendedora como prática situada em que o empreendedor emerge como ser histórico e social, constituído a partir de sua atividade no contexto das relações que se envolve.

As discussões permitem concluir que o processo de aprendizagem empreendedora mantém relações com o mundo social desse estudante e empreendedor como sujeito histórico e social antes mesmo de entrar na universidade, embora isso nem sempre seja reconhecido por eles. É o conjunto de experiências e aprendizados que tornam possível a atividade

empreendedora e o desenvolvimento de habilidades que ainda se encontram em um estágio embrionário, sendo que a universidade desempenha um papel fundamental nesse processo. É nela, por meio do programa de empreendedorismo e das práticas de ensino desenvolvidas, que os estudantes aprendem e podem colocar em prática o conhecimento produzido.

11 REFERÊNCIAS

- Almeida, A. et al. (2016). *Manual APA: regras gerais de estilo e formatação de trabalhos acadêmicos* (1ed. 403-428), São Paulo: Fecap.
- Alves, M., & Blikstein, I. (2006). A Análise da Narrativa. In: C. K. Godoi., R. B. de Mello. & A. B. Silva. (Org.). *Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: Paradigmas, Estratégias e Métodos* (1ed. 403-428), São Paulo: Saraiva.
- Argyris, C. (2003). *A Life Full of Learning*. *Organization Studies*, v. 24, 1178-1192.
- Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores. (2016). *Estudo de impacto econômico: segmento de incubadoras de empresas do Brasil*. Brasília, DF: Anprotec: Sebrae.
- Barthes, R. et al. (2011). *Análise estrutural da narrativa*. 7.ed. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Becker, G., & Lacombe, B. (2005) Gestão, inovação e competências: conciliando ideias no estudo dos empreendedores de incubadora de base tecnológica. In: R. Ruas., C. Antonello. & L. Boff. (Orgs.). *Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências* (p. 166-186). Porto Alegre: Bookman.
- Bell, H., & Bell, R. (2018). Applying enterprise: active learning environments for business Higher National Diploma students, *Journal of Further and Higher Education*, 42(5), 649-661.
- Bell, R. (2019). *Adapting to constructivist approaches to entrepreneurship education in the Chinese classroom*, *Studies in Higher Education*.
- Bernardes, M. E. B., & Martinelli, D. P. (2004). Programa de empreendedorismo em instituições de ensino superior: reflexões a partir de algumas experiências canadenses e americanas. *Revista de Negócios*, Blumenau, v. 9(2), 117-126.
- Blesia, J., Iek, M., Ratang, W., & Hutajulu, H. (2019). *Developing an Entrepreneurship Model to Increase Students' Entrepreneurial Skills: an Action Research Project in a Higher Education Institution in Indonesia*. *Systemic Practice and Action*.
- Bosman, L., & Fernhaber, S. (2019). Applying authentic Learning through Cultivation of the Entrepreneurial Mindset in the Engineering Classroom. *Educ. Sci.* 9, 7.
- Bulgacov, Y. L. M.; & Vizeu, F. (2011). A Positividade da Emoção na Prática da Pesquisa nas Organizações. *Cadernos EBAPE.BR* (FGV), v. 9, p. 488-509.

- Canopf, L.; APPIO, J.; Bulgacov, Y. L. M; & Camargo, D. (2018) Prática docente no ensino de administração: analisando a mediação da emoção. *Organizações & sociedade* (impresso), v. 25, p. 371-391.
- Cole, M., & Scribner S. (1991). Introdução. In: L. S. Vygotski. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Cook, S. D. N., & Yanow, D. (1993). Culture and organizational learning. *Journal of Management Inquiry*, v. 2(4), 373-390.
- Correa, C. R. G. L. (2017). A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá (PR), v. 21(3), 379-386.
- Cropley, A. (2019). *Qualitative research methods: A practice-oriented introduction for students of psychology and education*. Riga, Latvia: Zinātne.
- Dornelas, J. (2014). *Criação de novos negócios: empreendedorismo para o século 21*. São Paulo: Elsevier.
- Elkjaer, B. (2004). Organizational Learning The 'Third Way'. *Management Learning*. v.35, 419-434.
- Fayolle, A., Gailly, B., & Lassas-Clerc, N. (2006). Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: a new methodology. *Journal of European Industrial Training* Vol. 30(9), 701-720.
- Fernández, J. G., Fernández-Gavira, J., Oliver, A. J. S., & Puyana, M. G. (2017). Gamificación y aplicaciones móviles para emprender: una propuesta educativa en la enseñanza superior. *International Journal of Educational Research and Innovation*. 8. 248-259.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 25ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freitas, H., & Oliveira, M. (2006). Focus group: instrumentalizando o seu planejamento a. In: C. K. Godoi., R. B. Mello., & Anielson B. Silva. (Org.). *Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: Paradigmas, Estratégias e Métodos*. (1ed. 403-428) São Paulo: Editora Saraiva.
- Gabriel, Y. (2000). Storytelling in Organizations, Facts, Fictions, and Fantasies. *Administrative Science Quarterly* v.47
- Gabriel, Y. (2004). Narratives, stories, texts. In. D. Grant., C. Hardy., C. Oswick., & L. L. Putnam (Eds.), *The Sage Handbook of Organizational Discourse* (61-79). London: Sage.
- Gabriel, Y. (2013). The Unmanaged Organization: Stories, Fantasies and Subjectivity. *Organization Studies*, 16(3), 477–501.

- Gabriel, Y. (2015). Narratives and Stories in Organizational Life. In: A. Fina., & A. Georgakopoulou. *The Handbook of Narrative Analysis*. (1ed. 273-292). John Wiley & Sons, Inc.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet High. Educ.* 7, 95–105.
- Gill, R. (2011). The shadow in organizational ethnography: moving beyond shadowing to spect-acting", *Qualitative Research in Organizations and Management*, Vol. 6 No. 2, pp. 115-133.
- Hebles, M., Llanos-Contreras, O., & Yániz-Álvarez-de-Eulate, C. (2019). Evolución percibida de la competencia para emprender a partir de la implementación de un programa de formación de competencias en emprendimiento e innovación. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, [S.l.], v. 30, n. 1, 9-26.
- Henrique, D. C., & Cunha, S. K. (2008). Práticas didático-pedagógicas no ensino de empreendedorismo em cursos de graduação e pós-graduação nacionais e internacionais. *RAM, Rev. Adm. Mackenzie*, São Paulo, v. 9(5), 112-136.
- Kriz, W. C., Auchter, E. (2016). 10 Years of Evaluation Research Into Gaming Simulation for German Entrepreneurship and a New Study on Its Long-Term Effects. *Simulation & Gaming*, Vol. 47(2) 179 –205.
- Leiva, J. C., Alegre, J., & Monge, R. (2014). The influence of entrepreneurial learning in new Firms performance: a study in Costa Rica. *Rev. Inovar*. v. 24, edición especial.
- Lopes, R. M. A. (2010). Referenciais para a educação empreendedora. In: R. M. A., Lopes (Coord.). *Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas*. Rio de Janeiro: Elsevier: São Paulo: Sebrae.
- Luria, A. R. (2018). Vigotskii. In: L. S. Vigotskii., A. R. Luria., & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. (16º ed.), São Paulo: Ícone.
- Maritz, A., & Brown, C. R. (2013). Illuminating the black box of entrepreneurship education programs. *Education and Training*. Vol. 55 (3), 234-252.
- Oliveira, M. K. (1993). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- OMS, Organização Mundial da Saúde (2020). *Coronavírus*. Disponível em: <<https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>> acesso em 21 mai. 2020.
- Menzies, T.V. (1998). An exploratory study of university entrepreneurship centres in canada: a first step in model building. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*. v. 15, 15-38.

- Nshimiyimana, G., Nabi, N., & Dornberger, U. (2018). *Effect of Incorporating Entrepreneurship Module in Non-Business Major Programs in Higher Education Institutes (Hei): A Study of the Science Major Students at The Institut d'Enseignement Supérieur (Ines) de Ruhengeri in Rwanda*. Problemy Zarzadzania.
- Palangana, I. C. (2015). *Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vigotski*. A relevância do social. (E6 ed. 176), São Paulo: Summus.
- Palongan, E. C.V. (2019). *No palco e na coxia: revelando a encenação teatral como metodologia para desenvolvimento da aprendizagem organizacional* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.
- Pässilä, A., Oikarinen, T., & Kallio, K. (2013). Creating dialogue by storytelling, *Journal of Workplace Learning*, Vol. 25(3), 159 – 177.
- Pisoni, G. (2019). Strategies for Pan-European Implementation of Blended Learning for Innovation and Entrepreneurship (I&E) Education. *Educ. Sci.* 9, 124.
- Pittaway, L., & Edwards, C. (2012). *Assessment: Examining practice in entrepreneurship education*. Education + Training.
- Pluzhnik, I., Ilnitskaya, T., & Lucci, F. (2018). Are entrepreneurs born or made? Effective academic models to foster entrepreneurial graduates. *The Education and science journal*. v. 20. 56-78.
- Politis, D. (2005). The process of entrepreneurial learning: a conceptual framework. *Entrepreneurship Theory and Practice*, p. 399-424.
- 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.
- Rae, D. (2000). Understanding entrepreneurial learning: a question of how? *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 6(3), 145–159.
- Rae, D. (2003). Opportunity centred learning: an innovation in enterprise education? *Education Training*, 8 (45), 542-549.
- Rae, D. (2004). Entrepreneurial learning: a practical model from the creative industries. *Education Training*, 46(8/9), 492-500
- Rae, D. (2004). Practical theories from entrepreneurs' stories: discursive approaches to entrepreneurial learning. *Journal of Small Business and Enterprise Development*. 2 (11), 195–202
- Rae, D. (2005). Entrepreneurial learning: a narrative-based conceptual model. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 12(3), 323–335.
- Rae, D. (2013). The contribution of momentary perspectives to entrepreneurial learning and creativity. *Industry & Higher Education*, no 6 (27) 407–420.

- Rae, D., & Carswell, M. (2000). Using a life-story approach in researching entrepreneurial learning: The development of a conceptual model and its implications in the design of learning experiences. *Education & Training*, v. 42, (4/5), 220-227.
- Rae, D., & Carswell, M. (2001). Towards a conceptual understanding of entrepreneurial learning. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 8(2), 150-158.
- Ramona, D. L. (2017). Developing Entrepreneurial Skills. An Educational and Intercultural Perspective. *Journal of Entrepreneurship, Management and Innovation*. v. 13. p. 97-121.
- Raupp, F. M., & Beuren, I. M. (2009). Programas oferecidos pelas incubadoras brasileiras às empresas incubadas. *RAI. Revista de Administração e Inovação*, v. 6, 83-107.
- Rego, T. C. (2014). *Vygotsky - Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Rocha, E. L. C., & Freitas, A. A. F. (2014). Avaliação do Ensino de Empreendedorismo entre Estudantes Universitários por meio do Perfil Empreendedor. *RAC. Revista de Administração Contemporânea (Online)*, v. 18, 465.
- Salusse, M. A. Y. & Andreassi, T. (2016). O Ensino de Empreendedorismo com Fundamento na Teoria Effectuation. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 20, n. 3, pp. 305-327.
- Sarasvathy, S. D. (2001) Causation and effectuation: Toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency. *Academy of management Review*, v. 26, n. 2, pp. 243-263.
- Schaefer, R., & Minello, I. F. (2016). Educação empreendedora: premissas, objetivos e metodologias. *Pensamento Contemporâneo em Administração*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, 60-81.
- Silva, J. F., & Pena, R. P. M. (2017). O “bê-á-bá” do ensino em empreendedorismo: uma revisão da literatura sobre os métodos e práticas da educação empreendedora. *Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas*, v.6 (2), 372-401.
- Steiner, J., & Souberman, E. Pós-fácio. In: L. S. A. Vygotski. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- Tan, C. (2016). Constructivism and pedagogical reform in China: Issues and challenges. *Globalisation Societies and Education*. 1-10.
- Taylor S. J., & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource* (3rd ed.). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Thompson, N. A; Verduijn, K. & Gartner, W. B. (2020). Entrepreneurship-as-practice: grounding contemporary theories of practice into entrepreneurship studies. *Entrepreneurship & Regional Development, Taylor & Francis Journals*, vol. 32(3-4), pages 247-256, March.

- Veresov, N. (2010). *Introducing cultural historical theory: main concepts and principles of genetic research methodology*. Moscow State University of Psychology and Education, Russia, pp. 83-90.
- 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. (2018). Histórias Orais da Vida de Empreendedores: Estratégia e Método de Pesquisa que possibilitam o Estudo de Processos de Aprendizagem baseados em Práticas. In: *XLII EnANPAD*, Curitiba.
- Vogt, S., & Bulgacov, Y. L. M. (2019). História de Vida de Empreendedores: Estratégia e Método de Pesquisa para Estudar a Aprendizagem Empreendedora. *REGPEPE*, v. 8, p. 99-133.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Interaction between learning and development*. Mind and Society. Cambridge, MA: Harvard University Press, 19-91.
- Vygotski, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Pensamento e Linguagem*. Ed Ridendo Castigat Mores.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.
- Wang, S., Yueh, H., & Wen, P. (2019). How the New Type of Entrepreneurship Education Complements the Traditional One in Developing Entrepreneurial Competencies and Intention. *Frontiers in Psychology*, v. 10, 20-48.
- Wang, C. L. & Chugh, H. (2014). Advancing Entrepreneurial Learning Research. *International Journal of Management Reviews*, 16: 24-61.
- Watson, K., McGowan, P. & Cunningham, J. A. (2018). An exploration of the Business Plan Competition as a methodology for effective nascent entrepreneurial learning. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, Vol. 24 (1) 121-146.
- Yatu, L., Bell, R., & Loon, M. (2018). Entrepreneurship Education Research in Nigeria: Current foci and future research agendas. *African Journal of Economic and Management Studies*. 9.
- Zaring, O., Gifford, E., & Mckelvey M. (2019). *Strategic choices in the design of entrepreneurship education: an explorative study of Swedish higher education institutions*, Studies in Higher Education.