UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

ENSINO DE EMPREENDEDORISMO: ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE A APLICAÇÃO DA TEORIA EXPERIENCIAL

Patrícia Viveiros de Castro Krakauer

Orientador: Prof. Dr. Martinho Isnard Ribeiro de Almeida

SÃO PAULO
2014

Prof. Dr. Marco Antônio Zago
Reitor da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Adalberto Américo Fischmann
Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

Prof. Dr. Roberto Sbragia
Chefe do Departamento de Administração

Prof. Dr. Moacir de Miranda Oliveira Júnior
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração

PATRÍCIA VIVEIROS DE CASTRO KRAKAUER

ENSINO DE EMPREENDEDORISMO: ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE A APLICAÇÃO DA TEORIA EXPERIENCIAL

Tese apresentada ao Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Doutor em Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Martinho Isnard Ribeiro de Almeida

VERSÃO ORIGINAL

SÃO PAULO

2014

FICHA CATALOGRÁFICA
Elaborada pela Seção de Processamento Técnico do SBD/FEA/USP

Krakauer, Patrícia Viveiros de Castro
Ensino de empreendedorismo: estudo exploratório sobre a aplicação da teoria experiencial / Patrícia Viveiros de Castro Krakauer. – São Paulo, 2014.
189 p.

Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2014.
Orientador: Martinho Isnard Ribeiro de Almeida.

1. Empreendedorismo – Estudo e ensino 2. Estudo exploratório 3. Teoria experiencial 4. Teoria significativa I. Universidade de São Paulo. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. II. Título.

CDD – 658.421

Aos alunos da graduação,
inspiração da minha pesquisa.

Aos meus filhos, Eric, Débora e Bernardo, e marido, Décio,
para que sempre busquem a felicidade.

Aos meus pais, Eva e Lauro,
exemplos na minha vida.

Durante a pesquisa e desenvolvimento desta tese tive a sorte de contar com o apoio da minha família, de amigos, professores, alunos e profissionais que muito contribuíram na sua elaboração. Agradeço aos meus filhos, Eric, Débora e Bernardo, e ao meu marido, Décio, que muito colaboraram, compreendendo a minha ausência, sem a qual a elaboração deste trabalho não seria possível.

Ao meu orientador, Professor Martinho Isnard Ribeiro de Almeida, pela dedicação, apoio e contribuições, sem as quais eu não poderia ter avançado com o meu trabalho. Esteve sempre presente no meu caminhar pela vida acadêmica, tornando-se um amigo no decorrer dos anos que passei na USP.

Não tenho palavras para expressar a minha gratidão ao Professor Nílson José Machado, que me acolheu de braços abertos, mostrou novos caminhos e explicou os já existentes com muita sabedoria. Agradeço a orientação informal e o conhecimento compartilhado com tanta generosidade na banca de qualificação e em vários outros momentos.

Agradeço ao Professor Marcos Hashimoto, que participou e contribuiu com valiosos comentários na minha banca de qualificação e em outros momentos do projeto, sempre acreditando que o ensino de empreendedorismo poderia ser melhor.

Aos Professores do Departamento de Administração da FEA, pelo carinho e discussões, em especial ao Professor Adalberto Américo Fischmann pela amizade e por muitos momentos inesquecíveis que proporcionaram meu crescimento como pesquisadora; ao Professor Sílvio Aparecido dos Santos, por suas valiosas contribuições que me mostraram novas possibilidades de pesquisa; e à Professora Bernadete Marinho, que como sempre me apoiou quando precisei.

Gostaria de manifestar toda minha gratidão ao saudoso Professor Sérgio Baptista Zaccarelli, pelas conversas maravilhosas nas tardes de sextas-feiras e por me fazer pensar de uma forma diferente. Estará sempre no meu coração.

Aos membros do grupo de pesquisa e aos amigos que conquistei na feliz jornada que estive na USP. Uma lembrança especial àqueles que estiveram mais próximos quando da elaboração da tese: Ailton Jussani, Cláudio Moura, Fernando Serra, Marcello Calvosa e Maria Cecília Galante, pelos muitos momentos que dividimos.

Aos alunos de graduação que participaram e se empenharam em colaborar com a pesquisa de campo e aos professores e pesquisadores que cederam uma parte do seu tempo para participar das entrevistas. Sem eles, a tese não seria viável.

À Jennifer Rangel pela revisão e à Olívia Serra pela elaboração dos elementos gráficos.

À Daniela, Fabiane, Eloisa, Cinthia, Francisco e Cida pelo apoio institucional. À Marilsa e Samuel, sempre presentes, e a todos aqueles que de alguma forma colaboraram para a elaboração desse trabalho, meu eterno agradecimento.

“Não se mede o estudo pelo número de páginas lidas numa noite ou pela quantidade de livros lidos num semestre. Estudar não é o ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las.”

Paulo Freire

“É fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer.”

Aristóteles

RESUMO

O presente estudo analisou como a experiência pode ser o alicerce para o ensino de empreendedorismo, de forma que a aprendizagem tenha significado para os jovens graduandos. O ensino de empreendedorismo ainda é muitas vezes apenas focado na abertura de pequenas empresas, tendo o plano de negócios como sua base. Este alicerce utilizou as teorias da aprendizagem experiencial e aprendizagem significativa, conceituando o ensino de empreendedorismo pela articulação de ambas as teorias. Alguns aspectos foram estudados em profundidade e constituíram os objetivos específicos da presente tese: compreender o que deve ser ensinado em empreendedorismo na graduação, elaborar e testar um conjunto de propostas de aulas para a disciplina de empreendedorismo, levantar os estilos de aprendizagem das turmas investigadas e discutir as premissas da aprendizagem experiencial no âmbito do ensino de empreendedorismo. Por ser um tema ainda em construção, trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória, qualitativa, sendo que a mesma foi desenhada em três fases: na fase 1 realizou-se o levantamento de dados secundários que proporcionou a fundamentação teórica da tese e o desenvolvimento do modelo conceitual; a fase 2 e a fase 3 correspondem à pesquisa empírica, sendo a fase 2 voltada à aplicação do modelo em aulas de empreendedorismo, comparando os dados obtidos com dois grupos de alunos, e a fase 3 estruturada para validar os achados e discutir as premissas. Foram delineados como procedimentos metodológicos o levantamento bibliográfico, a pesquisa participante e as entrevistas semiestruturadas com especialistas. Vários resultados foram obtidos de forma a conceituar o ensino de empreendedorismo, podendo-se destacar: (1) a construção do conhecimento em rede se mostrou adequada ao ensino de empreendedorismo, (2) a teoria de aprendizagem experiencial se mostrou efetiva para o desenvolvimento de um modelo conceitual e estimulou a significância e a criatividade no grupo investigado, (3) várias didáticas foram analisadas, com destaque para o plano de negócios, estudo de caso, resolução de problemas, mapas mentais e narrativas, (4) plano de negócio é um meio para a aprendizagem de empreendedorismo e não o seu fim, (5) não é necessário que o professor de empreendedorismo já tenha sido proprietário de um negócio, (6) os docentes poderiam se preparar melhor pedagogicamente e (7) os alunos não gostam de aulas expositivas e querem ser protagonistas do seu aprendizado. O estudo contribui ao ser um passo para o entendimento de um contexto ainda não convergente na literatura e para que instituições de ensino e docentes tenham um novo olhar sobre o ensino de empreendedorismo, tema atual e instigante.

Palavras-chave: empreendedorismo - estudo e ensino, estudo exploratório, teoria experiencial, teoria significativa.

ABSTRACT

This study examined how experiences can be the foundation for teaching entrepreneurship, so that learning becomes meaningful to the graduates. The teaching of entrepreneurship is often focused only on opening small businesses, and has the business plan as its basis. This foundation has used the theories of experiential learning and meaningful learning, conceptualizing the teaching of entrepreneurship through the articulation of both theories. Some aspects have been studied in depth and constituted the specific objectives of this thesis: to understand what must be taught as entrepreneurship in a graduation course, to elaborate and test a set of proposals for classes concerning the subject entrepreneurship, to raise the learning styles of the investigated groups and discuss the premises of experiential learning in teaching entrepreneurship. Because such a subject is still under construction, it is a research of exploratory and qualitative nature, and it was designed in three phases: in phase 1 it was carried out a survey of secondary data which provided the theoretical foundation for the thesis and the development of the conceptual model; phase 2 and phase 3 correspond to the empirical research, being the second phase focused on the implementation of the model in entrepreneurship classes, comparing the results obtained with two groups of students and the third phase was structured to validate such results and discuss the premises. As methodological procedures were outlined the bibliographic research, the participatory research and semi-structured interviews with experts. Several results were obtained in order to conceptualize the teaching of entrepreneurship, such as: (1) the construction of knowledge in a network way was adequate to the teaching of entrepreneurship, (2) the theory of experiential learning was effective for developing a conceptual model and stimulate the significance and creativity in the investigated group, (3) several didactics were analyzed, with emphasis on the business plan, case study, problems solving, mental maps and narratives, (4) the business plan is a way for learning entrepreneurship and not its end, (5) it is not necessary for the entrepreneurship teacher to have previously been a businessman, (6) the teachers could be better prepare pedagogically and (7) the students do not like expositive classes and want to be protagonists of their learning process. The study is helpful insofar as it represents a step towards the understanding of a context not yet convergent in the literature and contributes so that schools and teachers may have a new perspective on the teaching of entrepreneurship, a current and thought-provoking theme.

Key words: *entrepreneurship - study and teaching, exploratory study, experiential theory, meaningful theory.*

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS 3
LISTA DE GRÁFICOS 4
LISTA DE QUADROS 5
LISTA DE ILUSTRAÇÕES 6
ANTECEDENTES 7
1. INTRODUÇÃO 9
1.1. Situação problema 11
1.2. Objetivos 13
1.3. Pressupostos 14
1.4. Justificativa e Contribuições 14
1.5. Organização dos capítulos 16
2. REVISÃO TEÓRICA 19
2.1. Construção do conhecimento: visão geral 19
2.2. Como o indivíduo aprende 22
2.2.1. As metáforas do conhecimento 22
2.2.2. Modelo de Dreyfus 26
2.3. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem 29
2.4. Fundamentos da aprendizagem experiencial 31
2.4.1. Experiência do pensamento 40
2.5. Fundamentos da aprendizagem significativa 41
2.6. Empreendedorismo 48
2.6.1. Conceito e Perspectivas 48
2.6.2. Ensino do tema empreendedorismo 51
2.6.3. O que ensinar 58
2.7. Síntese da Revisão Teórica 64
3. MÉTODO DA PESQUISA 67
3.1. Caracterização geral da pesquisa 67
3.2. Problema e Enunciados 68
3.3. Delimitação da pesquisa 68
3.4. Definição de termos 69
3.5. Estruturação da pesquisa 71
3.6. Pesquisa de campo 73

3.6.1. Pesquisa Participante 73
3.6.2. Entrevistas semiestruturadas 80
3.7. Limitações metodológicas 83
4. PROPOSTA DE AULAS DE EMPREENDEDORISMO 85
4.1. Modelo conceitual para a estruturação das aulas 85
4.2. Aulas para aplicação empírica 88
4.2.1. Aulas sobre perfil e comportamento do empreendedor 89
4.2.2. Aula sobre identificação de oportunidades 91
4.2.3. Aula sobre planejamento do negócio 92
5. RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO 95
5.1. Resultados obtidos com a pesquisa participante 95
5.2. Resultados obtidos com as entrevistas a especialistas 105
5.3. Discussão dos resultados 115
5.3.1. Os momentos do ciclo e o estilo de aprendizagem 115
5.3.2. Comparativo dos resultados alcançados nos grupos analisados 120
5.3.3. O ensino de empreendedorismo e suas didáticas 124
5.3.4. As premissas da teoria experiencial 129
5.3.5. Discussão sobre os enunciados delineados 134
5.3.6. Conceituação do ensino de empreendedorismo 137
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 141
REFERÊNCIAS 149
APÊNDICES 157
ANEXOS 175

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNPQ: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FEA: Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

FIA: Fundação Instituto de Administração

FGV: Fundação Getúlio Vargas

MBA: *Master Business Administration*

RUF: *Ranking* Universitário da Folha

SEBRAE: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

TAE: Teoria da Aprendizagem Experiencial

TAS: Teoria da Aprendizagem Significativa

USP: Universidade de São Paulo

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Estilos de aprendizagem de alunos da turma A 78
Gráfico 2: Estilos de aprendizagem de alunos da turma B 79
Gráfico 3: Estilos de aprendizagem de alunos da turma C 79
Gráfico 4: Estilos de aprendizagem de alunos da turma D 80
Gráfico 5: Resultados obtidos com a atividade sobre perfil do empreendedor..... 100
Gráfico 6: Resultados obtidos com a atividade comportamento do empreendedor..... 101
Gráfico 7: Resultados obtidos com a atividade identificação de oportunidades..... 101
Gráfico 8: Resultados obtidos com a atividade planejamento do negócio..... 102
Gráfico 9: Preferência por aulas práticas ou expositivas 103
Gráfico 10: Utilização do conhecimento adquirido em outro momento da vida do aluno 103
Gráfico 11: Alunos que querem ser protagonistas do seu aprendizado 104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resultados da Pesquisa realizada na Web of Science. 15
Quadro 2: Etapas do modelo de Dreyfus 27
Quadro 3: Abordagens de ensino e seus componentes 30
Quadro 4: Resumo das visões sobre a aprendizagem significativa 46
Quadro 5: Comparativo da visão sobre o empreendedor 49
Quadro 6: Abordagens teóricas e suas relações com o ensino de empreendedorismo 54
Quadro 7: Modelos de aprendizagem empreendedora 55
Quadro 8: Síntese da revisão teórica 65
Quadro 9: Objetivos e fases da pesquisa 73
Quadro 10: Categorias consideradas para a análise de conteúdo 75
Quadro 11: Descrição geral das turmas investigadas 77
Quadro 12: Grade de *score* utilizada para análise do inventário de estilos de aprendizagem . 78
Quadro 13: Realização das entrevistas com especialistas 82
Quadro 14: Descrição do modelo conceitual 87
Quadro 15: Perfil dos alunos participantes da pesquisa empírica, por turmas 95
Quadro 16: Expectativa com a disciplina de empreendedorismo 96
Quadro 17: Estilos de aprendizagem por turmas 97
Quadro 18: Categorias de análise das aulas expositivas aplicadas nas turmas A e B 98
Quadro 19: Categorias de análise das aulas modelo aplicadas nas turmas C e D 99
Quadro 20: Resultados obtidos com o levantamento realizado nas turmas C e D 102
Quadro 21: Perfil dos especialistas entrevistados 105
Quadro 22: Conhecimento prévio das teorias e devolutivas de alunos 106
Quadro 23: Questionamento sobre as premissas da TAE 108
Quadro 24: Comentários sobre professores e alunos no contexto de utilização da TAE..... 109
Quadro 25: Resumo das contribuições dos especialistas na parte C da entrevista. 113
Quadro 26: Dispositivos citados pelos especialistas 114
Quadro 27: Resumo dos resultados obtidos x momentos iniciais das atividades 119
Quadro 28: Conceituação do ensino de empreendedorismo na graduação 138

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Organização da tese 17
Ilustração 2: Ciclo da aprendizagem experiencial de Kolb 34
Ilustração 3: Aprendizagem significativa na visão clássica de Ausubel 45
Ilustração 4: Visão humanista da aprendizagem significativa 47
Ilustração 5: O que ensinar em empreendedorismo 62
Ilustração 6: Estrutura da fundamentação teórica 64
Ilustração 7: Desenho do procedimento metodológico 72
Ilustração 8: Modelo conceitual 86
Ilustração 9: Modelo conceitual em espiral 87

ANTECEDENTES

A pesquisa acadêmica parte de uma problemática vislumbrada em uma lacuna teórica observada pelo pesquisador na construção do conhecimento de determinada temática. Mas antes de tal observação, há a motivação pessoal do pesquisador por determinado assunto, que o leva a tentar respostas para algo que o inquieta. Talvez nem seja apenas uma motivação pessoal, mas um sonho, ou mesmo uma paixão.

A presente tese nasceu dessa inquietude que se transformou em uma motivação pessoal, na busca de entender a aprendizagem empreendedora, o modo como os discentes aprendem e como os docentes podem ensinar de forma mais significativa um conteúdo tão instigante e atual.

O primeiro momento da gestação do meu projeto de tese foi a minha participação como monitora na disciplina de gestão de pequenas empresas e empreendedorismo ministrada na graduação da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade pelo meu orientador, Prof. Dr. Martinho Isnard Ribeiro de Almeida. Sempre tinha a sensação de que podíamos fazer algo a mais, apesar de toda a dedicação dos docentes envolvidos.

Fui buscar então saciar essa minha sensação na Babson College, em Boston, participando de um curso sobre metodologias de ensino em empreendedorismo. Foi lá que percebi que me envolver com essa temática poderia trazer uma interessante contribuição para a minha carreira como docente, para meus futuros alunos e para outros professores que poderiam ler minha pesquisa. Foi esse o segundo momento, quando o sonho se transformou em motivação pessoal.

A próxima fase gestacional do meu projeto foi quando o meu orientador apoiou a minha inquietude e sugeriu que eu buscasse na literatura o que estava acontecendo com o ensino de empreendedorismo. “Quem sabe você troca o seu tema de tese” ele me disse um dia, mal sabendo que essa frase seria a semente do que será apresentado nas próximas páginas.

A lacuna existia, era um tema de fronteira ainda sem uma convergência acadêmica sobre sua teoria, o que, unido à minha paixão, me fez buscar suporte na Faculdade de Educação da

Universidade de São Paulo (USP), na pessoa do Prof. Dr. Nilson José Machado, que me acolheu de braços abertos e me fez observar que um trabalho interdisciplinar poderia fazer muita diferença na formação dos jovens universitários que cursam a graduação.

Para o futuro? Pensamos em publicar nossa pesquisa, disseminar o conhecimento que obtivemos como forma de retribuição por tudo o que recebi da USP.

1. INTRODUÇÃO

No contexto contemporâneo o conhecimento constitui-se em uma rica fonte de vantagem competitiva, tanto a nível organizacional quanto do indivíduo, que busca novos saberes através de diferentes fontes e possibilidades para aprimorar o seu desempenho. Com um ritmo cada vez mais intenso de mudanças tecnológicas e empresariais, o desempenho dos profissionais tem sido alvo de observação das organizações que atuam em um mercado mutante e buscam profissionais que sejam protagonistas em tais cenários imprevisíveis.

Com o futuro acenando em direção ao desenvolvimento integral do futuro profissional, indaga-se sobre a formação do jovem universitário que deve estar preparado para atender às exigências das organizações. Acredita-se na proeminente necessidade de aproximar o aprendizado da realidade que o aluno irá encontrar no mundo corporativo, com maior participação do aluno e o desenvolvimento de habilidades práticas que possivelmente aumentam o envolvimento dele com o aprendizado, favorecendo o incremento de competências que auxiliam na sua futura inserção no mercado de trabalho.

Em estudo realizado pela Harvard Business School, elaborado por Hill, Conger e Reader (2011), uma das características consideradas essenciais para o profissional do futuro é ser empreendedor. Os autores citam o espírito empreendedor como um dos fatores que diferenciam um profissional de destaque em uma organização e ressaltam que características empreendedoras como, a vontade de buscar novos caminhos, novos desafios e a maior propensão ao risco, fazem toda a diferença.

Atualmente nota-se um esforço no sentido de suprir a necessidade de ensinar tal temática, preparando o aluno para ser um profissional de alto potencial. Observa-se na literatura um maior número de instituições de ensino que buscam se adequar a essa realidade através do desenvolvimento de centros de empreendedorismo ou de disciplinas específicas que objetivam o desenvolvimento de uma postura diferenciada e, especialmente, estimular a abertura de novos negócios. Tal constatação pode ser fundamentada na pesquisa apoiada e editada pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), realizada por Hashimoto (2013), que identificou o crescimento de atividades relacionadas

com centros de empreendedorismo no mundo e no Brasil, sendo que em nosso país foram encontrados 33 centros, dos quais 58% se encontram na região sudeste.

Embora o tema empreendedorismo, de forma geral, tenha tido destaque desde os anos de 1900 – com os trabalhos de Say, Schumpeter e de outros pesquisadores que o abordavam mais com enfoque econômico – apenas mais recentemente, após a década de 90, verifica-se a concentração de pesquisas que voltam os seus esforços especificamente para o ensino de empreendedorismo (KLEIN; BULLOCK, 2006; KURATKO, 2003). Tais questionamentos possivelmente acompanham a evolução dos cursos de empreendedorismo, sendo que o seu crescimento é destaque na pesquisa cronológica realizada por Katz (2003). Acompanhando o crescimento dos cursos e números de alunos, o autor constatou um aumento na infraestrutura relacional – no que diz respeito a centros de empreendedorismo, escolas e afins – e nas publicações, além do surgimento de diferentes revistas especializadas que voltam seus esforços para essa temática.

O ensino de empreendedorismo pode estar contextualizado na infância e na idade adulta. Na infância vale destacar os esforços de Dolabela (2004), denominado como pedagogia empreendedora, que entende o ser humano como gerador de novos conhecimentos, e o programa Jovens Empreendedores do SEBRAE, voltado ao desenvolvimento de uma cultura empreendedora (RICCA, 2004; HARTT, 2008). Para adultos, foco do presente estudo, o ensino de empreendedorismo em vários países tem se destacado na graduação, especialmente no curso de administração, e ampliado seu raio de atuação nos cursos de MBAs e especializações (HONIG, 2004; KATZ, 2003), sendo que no Brasil, em 2014, também foi estendido ao mestrado profissional com um curso específico na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) da USP.

Apesar da proliferação dos cursos e disciplinas que abordam a temática e da importância que tais competências possuem para o desenvolvimento profissional dos jovens, ainda não há uma consolidação na literatura acerca de uma metodologia específica para o ensino de empreendedorismo, ainda muito focado na abertura de pequenas empresas. Corbett (2005) ressalta que não há uma convergência sobre métodos específicos para o ensino de empreendedorismo, opinião corroborada por Honig (2004) que destaca a necessidade de se pensar em alternativas ao ensino que enfatiza apenas a elaboração de planos de negócios,

como dar maior destaque à contingência do ambiente. Ambos os autores citam a teoria experiencial como uma proposta para a aprendizagem empreendedora, sendo que a utilização da experiência durante tal processo também é destaque nas pesquisas de Rae e Carswell (2000), Solomon, Duffy e Tarabishy (2002) e Zampier e Takahashi (2011).

Dado o entendimento de ser ainda incipiente tal processo e a existência de poucos estudos empíricos sobre o uso da teoria experiencial para a aprendizagem empreendedora, conforme será apresentado na seção 1.1, o presente estudo é fundamentado na teoria da aprendizagem experiencial proposta por Kolb (1984) e busca entender se as premissas de tal teoria aplicadas no contexto do ensino de empreendedorismo podem alicerçar o aprendizado significativo de adultos.

Aprender de forma significativa depende da decisão do próprio discente, que opta por esse tipo de aprendizagem. Entretanto, a influência do docente através da escolha de qual caminho será utilizado para a condução do aprendizado favorecerá que o novo conhecimento possa ser utilizado em contextos diferentes pelos alunos, o que beneficia a educação empreendedora que, além de lidar com interesses múltiplos em sala de aula, também provoca questionamentos que se relacionam com outros conhecimentos adquiridos ao longo da vida acadêmica do aluno e com a prática empresarial.

A despeito do seu tempo de pesquisa, acredita-se, pela existência de pontos não concordantes em sua abordagem, ser um tema de fronteira. Pode-se fundamentar tal afirmação no artigo de Kuratko (2004) que ressalta a emergência de se pesquisar o ensino em empreendedorismo, pelas discussões apresentadas no trabalho de Katz (2008) sobre maturidade e legitimidade do campo de pesquisa e no ensaio de Vanevenhoven (2013) que destaca a falta de metodologias específicas para o ensino de empreendedorismo.

1.1. Situação problema

A situação problema da atual pesquisa parte da verificação prática da presente autora que observou a pouca harmonia existente entre os conteúdos ministrados nas disciplinas de empreendedorismo e o interesse do aluno, o que poderia refletir nos resultados alcançados. Ao participar de um curso na Babson College em Boston, USA, vislumbrou a possibilidade de

utilizar metodologias diferenciadas para o ensino de empreendedorismo no Brasil, de forma a estimular o jovem graduando no aprendizado de tais conteúdos.

Pode-se considerar que há uma dissonância entre o aprendizado teórico e a prática que os indivíduos irão vivenciar nas empresas, além da proeminente necessidade de o jovem ter competências adequadas às necessidades corporativas. Autores como Kiefer e Schlesinger (2010) e Mahoney e McGahan (2007) possuem pesquisas nesse sentido, ressaltando que as empresas hoje se queixam ao receber um jovem não preparado para a prática organizacional contemporânea.

É fato que atualmente há o desinteresse cada vez maior do jovem brasileiro com relação ao ensino, especialmente nos moldes do que tradicionalmente tem se apresentado na graduação brasileira, em que o aprendizado está centrado no conteúdo e na figura do professor. Hazoff Júnior e Sauaia (2008) destacam tal realidade em seu artigo e apresentam o resultado de sua pesquisa concluindo que o aluno, quando colocado no centro do processo de forma participativa, trabalhando em grupo, torna-se agente do aprendizado junto com o professor e ambos somam esforços para construir conhecimentos.

O aluno de hoje quer participar do processo de aprendizagem, ser protagonista da sua história, enquanto as empresas também buscam atores que tenham determinadas habilidades e atitudes, além do conhecimento. Uma das formas de se diminuir a dissonância existente entre a teoria e prática, tema não tão recente e já discutido amplamente na literatura e nos corredores das universidades, poderia ser a maior proximidade da realidade empresarial através da experiência vivenciada ou simulada e da maior significância do aprendizado.

Ao favorecer que o novo conhecimento possa ser utilizado em contextos diferentes, a aprendizagem significativa, discutida por Ausubel, Novak e Hanesian (1980), pode ser um importante alicerce para docentes que buscam fazer a diferença ensinando um conteúdo com tantas possibilidades. O que ensinar também é uma problemática existente dentro do contexto do ensino da temática, contudo, Vanevenhoven (2013) considera que o passo no sentido de entender essa questão já foi dado, o próximo é no sentido de entender metodologias específicas para se ensinar a disciplina denominada empreendedorismo. O autor acrescenta ainda que os achados dos estudos mais recentes são ainda contraditórios.

Dada tais contradições, por se tratar de um tema de fronteira e pela necessidade de se entender como ensinar tal temática, vislumbrou-se uma lacuna teórica acerca de metodologias específicas para a aprendizagem de empreendedorismo, sendo que a utilização da experiência é uma possibilidade destacada por vários autores como Honig (2004), Rae e Carswell (2000) e Zampier e Takahashi (2011).

Diante do relatado, a atual pesquisa busca dar um pequeno passo no entendimento de como a experiência pode ser o alicerce para o ensino da disciplina empreendedorismo, de forma que a aprendizagem tenha significado para os jovens graduandos. Está alicerçada na teoria da aprendizagem experiencial de Kolb (1984) e na teoria da aprendizagem significativa (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980).

Após o entendimento da problemática proposta, torna-se necessário estabelecer a questão norteadora da presente pesquisa: como a teoria experiencial pode alicerçar o ensino de empreendedorismo de forma que a aprendizagem seja significativa para jovens graduandos.

1.2. Objetivos

O objetivo geral do trabalho é conceituar o ensino de empreendedorismo através da articulação das teorias de aprendizagem experiencial e de aprendizagem significativa.

Objetivos específicos também foram considerados:

- Compreender o que deve ser ensinado em empreendedorismo na graduação.
- Elaborar e testar um conjunto de propostas de aulas para a disciplina de empreendedorismo, fundamentadas na teoria experiencial e na aprendizagem significativa.
- Levantar os estilos de aprendizagem das turmas investigadas, possibilitando o entendimento das etapas da TAE.
- Discutir as premissas da aprendizagem experiencial no âmbito do ensino de empreendedorismo.

1.3. Pressupostos

Discussões sobre o ensino de adultos são permeadas de questionamentos acerca do perfil do empreendedor, se é nato ou se pode ser desenvolvido mesmo na idade adulta. Dornelas (2007), a partir de uma pesquisa com 400 empreendedores, destaca que existem vários tipos de empreendedores, entre eles o nato e o que aprende quando adulto. Outros autores como Honig (2004), Kuratko (2004), Politis (2005), Rae (2004) e Vanevenhoven (2013) também destacam a possibilidade de se ensinar o empreendedorismo, voltando seus esforços de pesquisa para o entendimento de como se ensina. Kuratko (2004, p.12), inclusive, considera que o "questionamento sobre se o empreendedorismo pode ser ensinado é obsoleto. Ronstadt (1987) colocou a questão mais relevante em matéria de educação empreendedora: o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado".[1] Assim sendo, o presente estudo possui como pressuposto que o empreendedorismo pode ser estimulado e desenvolvido nos indivíduos adultos, alicerçado pela abordagem de Yunus (1999; 2000).

É importante destacar que é comum a relação feita entre empreendedorismo e proprietários de pequenas empresas, contudo, no presente estudo o empreendedorismo está relacionado a uma forma de pensar empreendedora (NECK; GREENE, 2011), voltada ao que Yunus (1999; 2000) determina como atitude empreendedora e outros autores destacam como competências empreendedoras, que serão exploradas no capítulo 2.

1.4. Justificativa e Contribuições

Justifica-se um estudo de doutoramento em função da contribuição original ao estado da arte da temática proposta. O atual estudo pretende gerar informações que contribuam com o maior conhecimento acadêmico sobre o tema, objetivando elaborar um conjunto de aulas que podem servir como modelo para a utilização da teoria experiencial no contexto do empreendedorismo, buscando uma aprendizagem significativa na graduação.

A pesquisa tem caráter interdisciplinar, pois envolve questões tanto da área de administração, em que prevalece o ensino de práticas empreendedoras, como da área de educação, que se

[1] Traduzido do original: "the question of whether entrepreneurship can be taught is obsolete. Ronstadt (1987) posed the more relevant question regarding entrepreneurial education: what should be taught and how should it be taught?"

volta ao desenvolvimento de metodologias, didáticas e aprofundamento em questões epistemológicas sobre o aprendizado, fato que unifica interessantes saberes para um projeto de doutoramento. Para Piaget (1970), a interdisciplinaridade, ao proporcionar a interação entre duas ou mais disciplinas, favorece a busca do conhecimento ao tornar o aprendizado mais estruturado em termos conceituais e mais rico no que diz respeito aos resultados alcançados. Busca-se, com isso, superar a fragmentação da produção científica e gerar elos entre os conteúdos.

Além disso, justifica-se a pesquisa pelo número reduzido de trabalhos que conjugam as temáticas. Ao se realizar um levantamento nas bases de dados Web of Science e EBSCO em 17 de fevereiro de 2014, utilizando como palavras-chave *experiencial learning*, *meaningful learning* e *entrepreneurship* com o operador booliano *AND*, não foram encontrados trabalhos que atendessem a essa busca. Na base de dados EBSCO foi feita também a pesquisa com os termos em português, a saber, aprendizagem experiencial, aprendizagem significativa e empreendedorismo com o operador booliano E. Na Web of Science, porém, apenas em inglês, por ser essa uma exigência da plataforma na época da pesquisa. A busca foi realizada considerando o título, assunto ou tópico. No Quadro 1 pode-se observar o resultado dessa busca, ressaltando-se que não foram aplicados filtros nas pesquisas nem com relação à data de publicação ou ao tema relacional.

Quadro 1: Resultados da Pesquisa realizada na Web of Science.

Palavras-chave	Web of Science	EBSCO
Experiencial learning and Entrepreneurship	01	zero
Meaningful learning and Entrepreneurship	zero	zero
Experiencial learning and Meaningful learning and Entrepreneurship	zero	zero
Aprendizagem experiencial e Empreendedorismo	Não disponível	zero
Aprendizagem significativa e Empreendedorismo	Não disponível	zero
Aprendizagem experiencial e Aprendizagem significativa e Empreendedorismo	Não disponível	zero

Além do trabalho que foi destacado na pesquisa apresentada no Quadro 1, que conjuga a aprendizagem experiencial com empreendedorismo e que volta o seu contexto ao estudo de simuladores de jogos de empresas, após a leitura do estudo de Zampier e Takahashi (2011) foi identificado o estudo de Politis (2005). Tal estudo associa a teoria experiencial com o ensino de empreendedorismo, porém, com um foco diferente do proposto na atual tese, uma vez que

considera como experiência a carreira empreendedora anterior, voltando a sua pesquisa para um contexto de pós-graduação.

Optou-se pela conjunção da teoria de aprendizagem experiencial e da aprendizagem significativa pela importância de ambas no contexto educacional e por estarem em sintonia com a problemática delineada para o presente estudo. A primeira, conforme comentam Sharlanova (2004) e Antonello (2006), é uma das teorias de destaque quando a preocupação é com o ensino de adultos, e a segunda tem uma importante contribuição na busca por entender a relação entre o conhecimento prévio e o conhecimento novo, entendida pela atual pesquisadora como importante para o ensino de empreendedorismo.

Além disso, é destaque em vários trabalhos a não convergência dos resultados empíricos sobre o ensino de empreendedorismo (NECK; GREENE, 2011; VANEVENHOVEN, 2013), o que faz com que estudos que busquem novos dados empíricos sejam atuais e tenham valor na discussão de questões que precisam avançar academicamente.

Acredita-se, em função de serem ainda incipientes tais iniciativas, que a atual pesquisa poderá contribuir tanto academicamente com o tema quanto na prática: poderá contribuir academicamente com um passo para o entendimento de um contexto ainda não convergente na literatura e, na prática, com docentes que podem se apropriar de um estudo interdisciplinar para promover modificações no seu dia-a-dia em sala de aula.

Ressalta-se também que o empreendedorismo tem crescido substancialmente em nosso país, o que traz maior destaque para tais conteúdos e para a formação do aluno de graduação, de forma tanto a melhor preparar o jovem para desenvolver novos negócios e oportunidades quanto a desenvolver competências que auxiliarão na sua inserção no mercado de trabalho.

1.5. Organização dos capítulos

Além da parte introdutória, a presente tese está organizada em mais cinco capítulos que podem ser visualizados na Ilustração 1. No segundo capítulo apresenta-se a revisão da literatura, seguida no capítulo 3 pela estruturação e procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa. No capítulo 4, corroborando com os objetivos delineados, será

apresentada a proposta de aulas desenvolvidas a partir dos dados secundários e no capítulo 5 são apresentados e discutidos os achados empíricos obtidos com a pesquisa de campo. O último capítulo aborda as considerações finais da pesquisa, as limitações do estudo, bem como sugestões para estudos futuros.

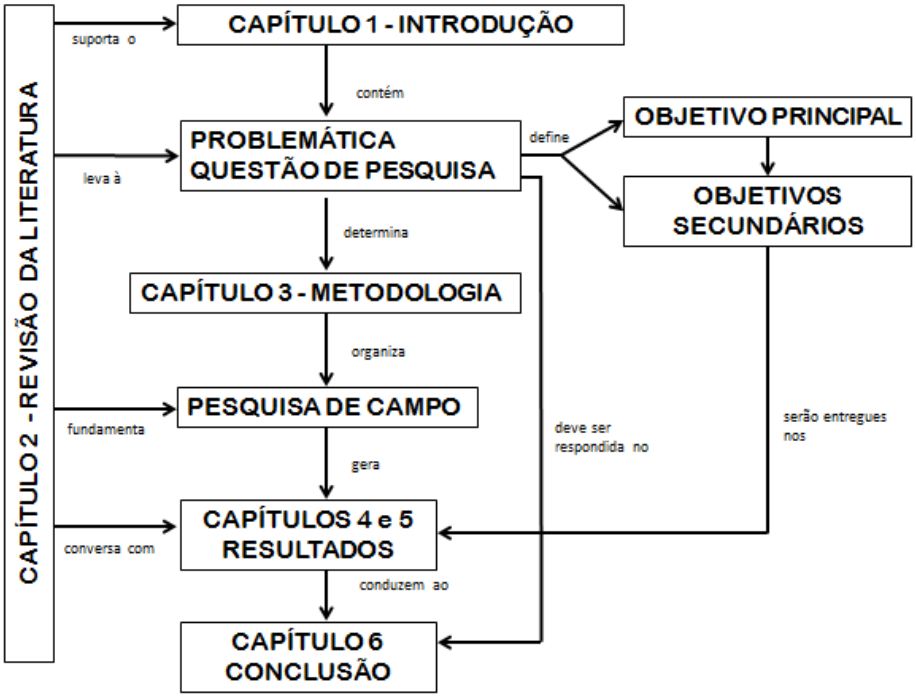


Ilustração 1: Organização da tese

2. REVISÃO TEÓRICA

Neste capítulo será apresentada a fundamentação teórica que objetiva alicerçar a pesquisa de campo a ser delineada no capítulo 3. Abordará os seguintes temas:

- Construção do conhecimento
- Aprendizagem experiencial
- Aprendizagem significativa
- Empreendedorismo

2.1. Construção do conhecimento: visão geral

Há uma lenda hindu bastante conhecida em administração sobre os cegos e o elefante, utilizada por Mintzberg *et al*. (2005) para descrever o que seria a estratégia. Tal imagem também é utilizada por Machado (2004) no cenário epistemológico, em busca do entendimento da construção do conhecimento. A lenda mostra que existem várias perspectivas para ambos os conceitos – estratégia e conhecimento – e que cada ser o percebe da maneira como pode contextualizá-lo.

Sobre isso, Werneck (2006) comenta sobre a dificuldade de definir a construção do conhecimento, sendo uma ideia considerada análoga, ou seja, com mais de um significado, com sentidos semelhantes, mas não idênticos. Para o autor (*Ibid*., p.175) é "basicamente a construção de saberes universalmente aceitos em determinado tempo histórico ou como processo de aprendizagem do sujeito", podendo a construção, no contexto educacional, se dar tanto pela elaboração mental e reflexão quanto pela apreensão de conceitos, adquirindo conhecimento através do que já existe.

A reflexão sobre a natureza do conhecimento e a forma como ele é construído remete-se a questões filosóficas que vão ao encontro de Aristóteles. Através de um ponto de vista transcendente, Aristóteles preconiza que o fundamental é o conhecimento da realidade existente no contexto dos seres, valorizando a experiência, sendo que a lógica fornece os instrumentos conceituais necessários. Parte da obra que originou seu legado no campo epistemológico se opõe a outro filósofo grego, Platão, e tem no racionalismo do mundo que

percebemos a sua contribuição. Não se pretende com tal resgate buscar uma perspectiva historicista, mas sim uma perspectiva referencial de questionamentos que ainda se encontram atuais.

Na teoria clássica de Platão o conhecimento é definido como uma crença verdadeira e justificada. Em sua obra sobre a temática, denominada Mênon, na qual o filósofo propõe ser o conhecimento uma anamnese, isto é, o conhecimento é uma forma de recordar o que já existe na alma do ser humano, vem de dentro da pessoa e por isso é transmitido através do diálogo, levando os alunos a procurarem respostas (REALE; ANTISERE, 2005).

Platão pressupõe a existência de conhecimento pré-existente, implícito e tácito, como base para o processo investigativo. Aristóteles aceita o conhecimento prévio, mas contribui com a construção através da observação, com base na experiência. Há que se considerar que os gregos foram os primeiros a desenvolver metodologias atualmente conhecidas como científicas, em que o uso da fundamentação empírica é fundamental. Aristóteles propôs a indução, ou seja, o raciocínio lógico de se apropriar de conhecimento particular, pré-existente, para concluir algo geral, como uma forma de se adquirir conhecimento, sendo que a sua metodologia foi aplicada em praticamente tudo o que se versava sobre a filosofia da época, como poesia, política, biologia e astronomia.

Aristóteles distingue cinco perspectivas pelas quais o indivíduo lida com o conhecimento: *episteme*, que se pode traduzir como conhecimento científico; *techne* que pode ser explicado como habilidades, arte e ofício; *phronesis*, sabedoria prática; *sophia* seria a sabedoria filosófica e *nous*, a razão intuitiva. O primeiro tipo relaciona-se com o saber explícito que pode facilmente ser transmitido para outras pessoas. O segundo é o tipo de conhecimento que não é facilmente transmitido, pois ele advém da experiência. *Phronesis* remete-se à sabedoria prática, ao exame dos sistemas de conhecimento, à capacidade de reflexão crítica e analítica sobre uma situação de forma a perceber objetivos e valores. *Sophia* está relacionada à sabedoria filosófica, ao que é notável e divino: não diz respeito ao que é prático e sim ao que é sempre igual, como a linearidade. Por fim, *nous*, refere-se à intuição, algo próximo à percepção, tratando o conhecimento como não comprovado e talvez não provável (LEEFLANG, 2001; PARRY, 2008).

É interessante notar que, pelo aprendizado aristotélico, há tipos de conhecimento que podem ser adquiridos através da leitura de estudos anteriores, outros que demandam um aprendizado prático, outros que são intuitivos e relacionados com a percepção e por fim outros que são desenvolvidos a partir da reflexão do conhecimento científico.

A partir do século XIX tais questões de cunho até então filosóficas se tornam também científicas e educacionais. No campo científico vale destacar os trabalhos de Popper e Kuhn no sentido de compreender esse tipo de conhecimento. Popper considera que o conhecimento é a busca da verdade e que, portanto, sendo inalcançável, faz que os achados científicos sejam sempre provisórios em função da sua refutabilidade. Tem na experiência um importante aliado, uma vez que o conhecimento se constrói através do questionamento dos erros, contudo não considera que apenas o método empírico seja suficiente para garantir a cientificidade de um conhecimento, pois o que importa é a falseabilidade, ou refutabilidade, das afirmativas. Já para Kuhn o que define um conhecimento como cientifico é a existência de um paradigma que solidifique determinadas teorias, sendo que a construção do conhecimento ocorre pela ruptura dos paradigmas e a sua reconstrução. É nesse momento que o conhecimento científico progride, pois a partir da observação das anomalias de um paradigma e da crise subsequente, se estrutura algo novo.

Com relação à aquisição do saber no âmbito da educação, mais recentemente o construtivismo defende, em linhas gerais, a ideia de que o conhecimento é construído pelo aluno e, segundo Werneck (2006) citando Coll (2003), possui algumas modalidades diferentes, entre elas a cognitivista, a piagetiana e a sociocultural baseada nos estudos de Vigotsky. Para o autor (*Ibid*.) a discussão desloca-se do plano epistemológico para o metodológico, pois uma das grandes contribuições do construtivismo está relacionada ao método em si, em entender o como se constrói.

Atualmente, o construtivismo é o pilar de várias teorias de aprendizagem que consideram o aluno como protagonista do seu aprendizado. Tão evidente na obra de Piaget, o construtivismo considera a intervenção do aluno na realidade que está sendo construída, sendo que a participação atuante do mesmo traz em si a espontaneidade para a sala de aula, necessária para um aprendizado natural em que se busque identificar as necessidades de aprendizado de cada grupo de alunos. Tais fundamentos, no ponto de vista da atual

pesquisadora, são essenciais para a aprendizagem empreendedora que por sua natureza possui diversidade de interesses. O trabalho de Piaget, por ser um dos alicerces da teoria experiencial, será retomado na seção 2.4.

2.2. Como o indivíduo aprende

Ao longo da História sempre houve questionamentos acerca de como o ser humano aprende, e muitas respostas foram sendo propostas por diferentes perspectivas de pensamento que buscam entender tal construção como resultado da influência de inúmeros fatores, como contexto, interações sociais, experiência vivenciada, com ou sem conhecimento prévio, entre outras possibilidades. Parece ser uma pergunta ainda sem resposta, porém algumas metáforas e modelos foram se formando e tentando, através da comparação com imagens, representar possíveis entendimentos sobre o tema.

2.2.1. As metáforas do conhecimento

Parece ainda não haver uma descrição assertiva sobre a construção do conhecimento, por isso, é comum a existência de metáforas que descrevem de forma aproximada a realidade e representam respostas provisórias para o avanço da ciência. Baake (2003, p.55) discorre sobre o significado de metáfora e considera como uma definição prática e simples a de que é um "dispositivo para ver alguma coisa em termos de outra coisa"[2]. Medita que a metáfora não é apenas um fenômeno léxico, mas que possui relação com a cultura e o contexto no qual está inserida.

Na Antiguidade Clássica, percepção que tem raízes no pensamento aristotélico, a metáfora era vista unicamente como uma figura de imagem que tinha como objetivo a beleza de textos e discursos. Considerada indesejável no discurso científico e filosófico, a linguagem figurada não era considerada adequada às verdades objetivas, sendo estas relacionadas à linguagem literal. Essa visão permaneceu por muito tempo, até meados do século XX, mais precisamente até os anos 1970, quando se observa um maior questionamento do objetivismo e o entendimento de que a realidade pode ser produto de um constructo social, passando a

[2] Traduzido do original: "a device for seeing something in terms of something else"

metáfora a ser cognitivamente relevante e essencial para a compreensão do mundo (ALMEIDA, 2005; BAAKE, 2003).

Vale destacar alguns estudos ao longo da História que buscaram o entendimento da metáfora na construção do conhecimento como os de Giambattista Vico, Nietzsche, Bréal e os de Richards e de Black que mais se aproximam dos trabalhos da década de 70 que discutem especificamente a relação com a cognição (MARTINS, 2008).

Uma visão clássica para a construção do conhecimento é o modelo do encadeamento relacionado ao pensamento cartesiano, no qual o caminho constituído pela dúvida, experimentação e observação representa a possibilidade de compreensão do objeto. “Diante de uma grande dificuldade, em termos cognitivos, o caminho era um só: subdividir a tarefa, decompô-la em partes suficientemente pequenas para serem entendidas com clareza e, então, enumerar tais fragmentos, reconstruindo o objeto.” (MACHADO, 2004, p.16).

No Discurso do Método de 1647, trabalho reconhecido e traduzido em versões mais recentes como a utilizada pela presente autora, Descartes (2011) apresenta uma forma lógica e linear de se encadear o pensamento. Apesar da intenção da obra ser de narrativa e não voltada à didática, tais ideias formaram a estrutura do sistema escolar em vários aspectos, tendo forte influência no ensino superior. De acordo com Machado (2001; 2004), pode-se perceber tal questão nos pré-requisitos, nos livros didáticos e nas estruturas curriculares. Além disso, as organizações também sofreram forte influência do pensamento cartesiano, especialmente no século XIX e início do século XX.

Além do encadeamento associado ao pensamento cartesiano, vale destacar outras metáforas citadas por Machado (2004): (1) a imagem do balde, em que se considera que o aluno é como um balde vazio, no qual serão inseridos conhecimentos em níveis, comentado também no trabalho de Almeida (2005) como sendo a metáfora da substância embasada no ensino tradicionalista, no qual o aluno é um recipiente vazio que receberá determinados conteúdos transmitidos pelo professor; (2) a imagem do *iceberg*, na qual a ideia norteadora é a de que o conhecimento do indivíduo é apenas parcialmente explicitado, sendo que a maior parte é tácita, uma vez que cada pessoa sempre sabe muito mais do que imagina; e (3) o conhecimento como rede, conforme será utilizado na presente tese, no qual o conhecimento é

uma grande teia de significações. A estas, Almeida (2005) acrescenta o conhecimento como construção que modifica o papel do aluno e do professor no processo de aprendizagem, tornando o primeiro menos passivo e o segundo como aquele que ajuda na construção do saber.

Outra metáfora é apresentada por Amaral (2002) que tem na colcha de retalhos uma possibilidade para a construção do conhecimento relacionado ao senso comum. Para o autor a colcha de retalhos é um todo, cerzida através de partes diversas, com estampas e texturas variadas, costuradas de forma artesanal com paciência, carinho e arte.

Especificamente sobre a rede de conhecimento, conhecer seria entrelaçar os fios das diversas experiências do ser humano, sendo considerada como um processo não finito, rejeitando a ideia de acúmulo de conhecimentos. O conhecimento seria como uma grande teia, sendo tal metáfora considerada como de importância crescente nos terrenos da epistemologia e didática (MACHADO, 2011).

Para Machado (2004, p. 17) “os nós são os conceitos, as noções, as ideias, os significados; os fios que compõem os nós são as relações que estabelecemos entre algo – ou um significado que se constrói – e o resto do mundo.” Parece simples de entender a constituição da rede, contudo, ela traz em sua essência questionamentos pedagógicos sobre como ocorre a construção do conhecimento em uma teia de significados. Machado (2011) aponta algumas dessas questões:

- O redimensionamento no papel das disciplinas, uma vez que a ideia de rede favorece a utilização de conhecimentos multidisciplinares, ou, como coloca o autor, a possibilidade de trânsito livre entre as fronteiras disciplinares.
- Discussões acerca de práticas escolares como: utilização do livro didático e avaliação do aluno que precisará passar por uma transformação.
- Diferentes perspectivas nas ações docentes em função da não existência de pontos de partida e de linearidade ou pré-requisitos. Tais características tornam o planejamento da disciplina diferenciado, baseado mais em temas chaves que serão pilares para a formação da rede de significados.

- As disciplinas continuam sendo fundamentais ao processo de aprendizagem, pois são elas que orientam e articulam os caminhos.

Acentrismo, historicidade e heterogeneidade são as características da rede como imagem do conhecimento. O acentrismo advém de que a teia de significados não tem centro, ou ele pode estar em toda parte, isto é, o conhecimento tem centros de interesses elegíveis de acordo com as relações vivenciadas em determinado contexto. Ao se transportar tal característica para a sala de aula é necessário entender que a disciplina não tem começo, meio e fim predeterminados, mas que múltiplos são os percursos possíveis. A outra característica, a natural historicidade da rede, entende o conhecimento em constante atualização, sendo a sua construção permanente. As redes não se metamorfoseiam de qualquer maneira, é preciso, por exemplo, estudar História, passar essa visão para o aprendiz, de forma a buscar o significado das transformações dos conteúdos. A última característica é a heterogeneidade uma vez que os nós/significados são naturalmente heterogêneos em função da sua multidisciplinaridade de conteúdos. É essa característica que permite a não fragmentação de conhecimentos, tão comum em universidades, sendo exemplificada através do próprio convívio entre professores e alunos que passa a ser do aprendiz com o especialista em determinado assunto (MACHADO, 2001).

Além dessas três, os princípios propostos por Lévy (1993) para o hipertexto podem ser transportados sem alterações como características da metáfora do conhecimento como rede. São eles: (1) metamorfose, que traz a ideia de que o conhecimento está sempre em transformação; (2) heterogeneidade das conexões; (3) fractalidade que entende a rede como partes que podem representar o todo; (4) exterioridade em função do crescimento da rede não ser orgânico e depender de um exterior indeterminado; (5) topologia que aproxima as significações; e (6) mobilidade dos centros ou acentrismo (MACHADO, 2001).

Tais características não trazem consigo o entendimento de que as disciplinas são dispensáveis, muito pelo contrário, elas são necessárias para gerar um mapeamento que oriente os caminhos a seguir. Mas, a concepção do conhecimento como uma rede de relações significativas conduz a mudanças de perspectivas e expectativa das práticas docentes, de planejamento didático e de conteúdo disciplinar (ALMEIDA, 2005; MACHADO, 2001). Além disso, acredita-se que a cooperação seja um aspecto essencial para a manutenção da saúde da rede, tendo seus

mecanismos de comunicação como catalisadores da colaboração. A contribuição de tal questão seria a possibilidade de troca de conhecimentos adquiridos, de forma que a rede se mantenha sempre interativa e a experiência de aquisição de conhecimento seja enriquecedora.

Parafraseando Lévy (2010), o ser humano voltou a ser nômade. Na verdade, o ser humano é nômade por natureza. Atualmente não se trata de um nomadismo aos moldes do que pode ser observado em tempos remotos, em que o homem vivia frequentemente se deslocando de um local para outro em busca de melhor condição de vida. O que se observa recentemente é a busca por conhecimento impulsionando o ser na teia de significados, são viagens pelo mundo das significações. Os indivíduos movem-se no sentido de que se transformam de forma contínua pela rede colaborativa de informações na qual estão inseridos, espaço invisível em que os nós de interesses se transformam em saberes coletivos. Hoje há essa possibilidade de participar ativamente da construção do conhecimento. Ou, como diz Lévy (2010, p. 15), "temos agora a possibilidade de pensar coletivamente essa aventura e influenciá-la".

2.2.2. Modelo de Dreyfus

A partir de reflexões sobre Aristóteles, Flyvberg (2001, p.9) apresenta uma argumentação sobre "como as pessoas adquirem conhecimento e habilidades", utilizando para tal entendimento o modelo proposto por Dreyfus e Dreyfus (1980) a fim de discutir questões relativas ao conhecimento humano e à interdependência com o contexto individual de cada um, especificamente sobre o conhecimento que Aristóteles denominou como *phronesis*, relacionado à sabedoria prática. O modelo de Dreyfus é reconhecido por propor o entendimento de como os estudantes adquirem habilidades através da educação formal e da prática, apresentando cinco etapas referentes ao processo de aprendizagem, a saber, novato, competência, proficiência, especialista, mestria[3], que podem ser visualizadas e entendidas no Quadro 2.

O modelo – desenvolvido com base na vida real, como aprender uma segunda língua, aprender a pilotar um avião ou tocar um instrumento musical – advoga que o indivíduo necessita de experiências com casos concretos para desenvolver habilidades inicialmente abstratas, levando-o à *expertise* de conhecimento. Considera ainda que professores ou

[3] Termos traduzidos do original: novice, competence, proficiency, expertise, mastery.

facilitadores devem conhecer o atual estágio do estudante de forma a possibilitar a evolução do mesmo para o próximo estágio de conhecimento. O modelo foi elaborado em níveis que, segundo Flyvberg (2001), são necessários, pois, em termos fenomenológicos, consistem no reconhecimento qualitativo de diferentes formas de desempenho no processo de aprendizado.

Quadro 2: Etapas do modelo de Dreyfus

	Estágio	Descrição
1	Novato	O aprendiz busca traços independentes do contexto, os quais interpretam com base em regras. O processo se inicia com a decomposição de uma tarefa em características não contextualizadas, as quais o iniciante pode reconhecer sem o benefício da experiência. Para o novato será então fornecida regras que determinem ações básicas de tais atividades. Um exemplo é o aprendizado fonético de uma segunda língua.
2	Competência	Tal estágio é alcançado após experimentar situações reais nas quais o estudante nota padrões recorrentes que também podem ser apontados pelo facilitador. Pode-se organizar uma grande quantidade de dados a respeito de uma situação por meio de categorização, permitindo que um estudante competente compreenda o seu ambiente e passe a entender as atividades inseridas em um contexto, questionando as regras.
3	Proficiência	O aluno que se encontra nessa fase sempre analisa o contexto e as experiências que já vivenciou, utilizando-se, dessa forma, de princípios memorizados e vivências anteriores para a aquisição do conhecimento. Sente-se responsável pelas decisões e por suas consequências.
4	Especialista	A partir desse momento o aprendiz passa a não utilizar regras uma vez que possui larga vivência e experiência. Considera as tarefas simples, esquecendo-se, inclusive, de sua complexidade inicial, o que torna as ações mais intuitivas.
5	Mestria	Nessa fase o *expert*, que já não necessita de princípios, deixa de ter consciência de seu desempenho e volta toda a sua energia na produção de uma perspectiva apropriada a uma ação imediata.

Fonte: Elaborado a partir de Dreyfus e Dreyfus (1980) e Flyvberg (1993b).

Relacionando o modelo de Dreyfus com contexto, Flyvberg (2001) analisa que pessoas na maioria de suas atividades não agem conscientemente como solucionadoras de problemas e que o modelo, testado em diferentes situações, consegue descrever como ações inteligentes consistem em algo mais do que a racionalidade, não adequada para os altos níveis performáticos de conhecimento. Para o autor (*Ibid*., p.21) os melhores desempenhos em determinadas áreas requerem experiência qualitativa e diferenciada, baseada na intuição e na experiência, argumentando que, pela ótica de Dreyfus, o problema do conhecimento teórico é a falta de contextualização dos envolvidos: o fenômeno considerado relevante pela teoria não

é necessariamente idêntico ao que é considerado relevante pelas pessoas cobertas por tal teoria.

Hubert Dreyfus ao ser entrevistado por Flyvberg (1993a) comenta sobre a relação de *phronesis* com o seu modelo, ressaltando, conforme já discutido anteriormente, que *phronesis* é o nome dado por Aristóteles para a sabedoria e a experiência. Argumenta que o mesmo ato em situações diferentes, realizado por pessoas com experiências diferentes pode gerar respostas distintas e, em ambos os contextos, corretas. Isso seria a sabedoria pela perspectiva do autor. O tipo de aprendizagem e *feedback* também pode, por esse ponto de vista, gerar conhecimentos diferentes e ambiguamente corretos. Pode ser que a mesma pessoa não tenha a mesma atitude em uma mesma situação e, mesmo assim, ambas são moralmente corretas e aceitáveis, variáveis de acordo com a experiência adquirida e a evolução do conhecimento individual.

Vale comentar algumas críticas feitas ao modelo por Flyvberg (1993b) com relação à generalização do mesmo a todo tipo de aprendizagem e também relacionadas à criatividade e inovação que não foram consideradas no modelo de Dreyfus. Além disso, apesar de existir na literatura vários estudos sobre a aplicabilidade do modelo, a maioria dos trabalhos volta seus esforços para a área médica, em especial a enfermagem, o que, portanto, leva a inferir que o modelo pode estar voltado apenas ao aprendizado de uma habilidade, como comentado pelos próprios autores.

O que chama a atenção no modelo de Dreyfus é a interessante modificação no processo de aprendizagem do iniciante para o mestre, uma mudança qualitativa no comportamento individual que passa de uma conduta baseada em regras para um comportamento baseado na experiência. Para evoluir do nível 1 (aprendiz) para o nível 2 (competente) o aluno precisa incorporar ao seu aprendizado experiências, por exemplo.

É fato que hoje dificilmente o aprendizado de um aluno pode ser conduzido exclusivamente através de regras, pois, para que o aluno evolua, ele precisa entender o seu ambiente inserido em um contexto específico. Volta-se, então, apenas para a reflexão do leitor, à lenda dos cegos e do elefante mencionada no início deste capítulo: o final, não comentado nos livros citados anteriormente, prega que um sétimo cego pediu para um menino que lhe desenhasse

um elefante na areia e, então, a partir dessa experiência, pôde imaginar o que seria verdadeiramente o animal.

2.3. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem

De forma a situar as teorias que alicerçam a presente pesquisa, faz-se necessário abrir um espaço para apresentar de forma breve o campo epistemológico em que se inserem as teorias de aprendizagem e as abordagens de ensino mais frequentemente utilizadas no Brasil.

Considerando-se o universo amplo da aprendizagem, fez-se um recorte utilizando a terminologia adotada por Becker (2008), na qual as teorias de aprendizagem podem ser divididas em três correntes principais: (1) a empirista, que utiliza os ensinamentos de Aristóteles como o seu pilar, entendendo a construção do conhecimento através da observação do mundo; (2) a apriorista, que entende a origem do conhecimento a partir do próprio aprendiz e (3) a construtivista que concebe a aprendizagem como a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

A partir de tais referenciais, ora do objeto, ora do sujeito, ou da interação de ambos, é possível haver diversas abordagens e Mizukami (1986) distingue cinco possibilidades diferentes, a saber, a tradicional, a comportamentalista, a cognitivista, a humanista e a sociocultural, que podem ser observadas no Quadro 3 com a descrição de seus estruturantes.

O ensino tradicionalista volta seus esforços para a transmissão de informações, em que o papel do professor é essencial ao difundir os conhecimentos com o apoio de um livro ou similar. Nessa abordagem o aluno não constrói conhecimento, o ensino é através da memorização, com aulas expositivas em sua maioria. Para Santos (2005, p.21), “a tarefa de transmitir conhecimentos cabe essencialmente ao professor, em sala de aula, sem a preocupação com os interesses dos alunos”.

A abordagem comportamental de ensino preconiza que a ênfase da aprendizagem está no objeto, ou seja, no conhecimento. O homem é considerado produto do meio e pode, assim, manipulá-lo através da aquisição do conhecimento. A educação ocorre com ênfase nos meios,

isto é, nos recursos audiovisuais, tecnologias, hardware, softwares, entre outros (MIZUKAMI, 1986; SANTOS, 2005).

Quadro 3: Abordagens de ensino e seus componentes

Abordagem	Tradicional	Comportamental	Humanista	Cognitivista	Sociocultural
Características gerais	Prática que persiste no tempo, ensino centrado no professor.	O conhecimento é uma descoberta. Porém, o que foi descoberto, já existia no mundo exterior.	O indivíduo tem capacidade para atuar como uma pessoa integrada.	Organização do conhecimento, através da assimilação e reestruturação de conceitos.	Enfatiza aspectos sociais, políticos e cultural.
Homem	Receptor passivo.	Produto de um processo evolutivo.	Pessoa situada no mundo.	Interage com o mundo.	Sujeito da educação.
Mundo	A realidade é transmitida ao indivíduo.	O homem é produto do meio e o meio é manipulável.	Produzido pelo homem diante de si mesmo.	Produto da interação do homem com o meio.	Homem inserido em um contexto histórico.
Sociedade/ Cultura	Visão individualista	Planejamento social e cultural.	Não citou	Aspectos que variam de grupo para grupo.	Pensamento é dissociado da ação.
Conhecimento	Caráter cumulativo	Resultado direto da experiência.	Inerente à atividade humana.	Produto da interação entre sujeito e objeto.	Produção do conhecimento ligado ao processo de conscientização .
Educação	Transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente	Transmissão de conhecimentos e comportamentos.	Centrada no aluno, autodescoberta.	Provocar situações que causem desequilíbrio no aluno.	Reflexão sobre o Homem.
Escola	Utilitarista	Agência educacional.	Respeito ao aprendiz.	Ensinar o aluno a observar.	Crescimento mútuo (professor e aluno).
Ensino/ aprendizagem	Preocupação com noções, conceitos e informações, pouco voltada ao pensamento reflexivo.	Mudança permanente, resultantes de uma prática reforçada.	Envolvimento pessoal.	Priorizar as atividades do sujeito inserido numa situação social.	Superação da relação opressor-oprimido.
Professor-aluno	Relação vertical.	Planejamento e desenvolvimento, o aluno tem o seu ritmo.	Professor como facilitador da aprendizagem.	Relação de reciprocidade intelectual e cooperação.	Relação horizontal.
Metodologia	Aula expositiva, conteúdo pronto.	Tecnologia educacional e estratégias de ensino estímulo-resposta (teoria S-R).	Cada educador desenvolve a sua, estabelecendo um clima favorável à aprendizagem.	A ação do indivíduo é centro do processo.	Os alunos recebem informações e analisam os aspectos de sua própria experiência existencial.
Avaliação	Visa a reprodução do conteúdo.	Avaliar se os objetivos propostos foram atingidos.	Critérios de auto avaliação dos alunos.	Avaliação qualitativa, observando se o aluno faz relações.	Não citou
Seminal	Chartier e Snyders	Skinner	Rogers	Piaget e Bruner	Freire

Fonte: Elaborado a partir de Mizukami (1986) e Santos (2005)

Volta-se ao sujeito na abordagem humanista. O ensino passa a ser centrado no aluno, apesar de ainda ter algumas características interacionistas, conforme destacado por Mizukami (1986). O trabalho seminal dessa corrente é o de Rogers (1972), citado por Santos (2005), que enfatiza o professor como um facilitador da aprendizagem.

A abordagem sociocultural percebe o Homem como sujeito do seu aprendizado, estando inserido em um contexto histórico. Busca uma consciência crítica, sendo o diálogo e as discussões em grupo fundamentais para o aprendizado (MIZUKAMI, 1986). Segundo Santos (2005), essa abordagem não se restringe ao ensino formal e tem foco na educação de adultos.

Para Santos (2005) na abordagem cognitivista pode-se observar o diálogo entre sujeito e objeto, sendo que o conhecimento é adquirido por uma construção contínua. A abordagem, também conhecida como abordagem piagetiana, em função da influência de Piaget, entende que a aprendizagem ocorre pela transformação das estruturas mentais já existentes. Sobre isso, Becker (2008) acrescenta que para Piaget o conhecimento não pode ser concebido através do apriorismo – ou seja, ele não é inerente apenas ao sujeito – nem através do empirismo – que coloca no cerne da questão o objeto – mas sim de uma forma interacionista entre sujeito e objeto tendo o conhecimento uma concepção construtivista.

A corrente cognitivista preconiza uma escola que favorece a observação, o aprendizado baseado na investigação, na resolução de problemas e não na memorização de fórmulas e nomenclaturas. O jogo, o trabalho em equipe e as atividades desafiadoras fazem parte da metodologia. Nesse caso, o processo é mais preponderante do que o produto em si (MIZUKAMI, 1986).

Dentro de tal pano de fundo epistemológico encontram-se as teorias da aprendizagem experiencial e da aprendizagem significativa, sustentações da problemática da atual pesquisa, que serão detalhadas nos próximos itens.

2.4. Fundamentos da aprendizagem experiencial

A aprendizagem experiencial proporciona uma visão diferenciada dos processos tradicionais baseados em uma epistemologia racional ou unicamente empírica, sendo o processo pelo qual

o conhecimento é gerado a partir da transformação da experiência. Na gênese da aprendizagem experiencial estão os modelos de Dewey, Lewin e Piaget, que acreditam que a própria natureza do aprendizado preconiza uma relação de tensão e conflito através da interação do indivíduo com o seu ambiente (KOLB, 1984).

Antonello (2006) ressalta que, para tais autores, a aprendizagem acontece em um processo reflexivo e não deve ser considerada como um produto final e Pimentel (2007, p.160) corrobora com tal observação ao comentar que "aprender pela experiência não significa que qualquer vivência redunda em aprendizagem. Essa aprendizagem é, sobretudo, mental. Assim sendo, apropriar os saberes procedentes da experiência demanda processos contínuos de ação e reflexão".

Dewey, por exemplo, entende a aprendizagem como um processo em espiral que considera que as experiências anteriores condicionam experiências presentes e futuras, sendo que a reflexão tem um importante papel. Embora Dewey não tenha efetivamente desenvolvido uma teoria específica sobre a temática, considera-se que seus estudos influenciaram todo o campo educacional voltado para adultos e seu ciclo foi a base teórica de estudos posteriores. Parte de uma perspectiva antropológica, mas contribuiu também com a aprendizagem em uma dimensão ontológica através do entendimento do papel da experiência nesse processo, defendendo o aprendizado como uma constante reconstrução de experiências (INÊS, 2009).

Na visão deweyeana a experiência pode ser entendida como um fluxo, sem início ou fim, sendo aplicável a renovação no sentido de continuidade, o que diferencia a experiência de uma atividade *per si*. Com uma visão naturalista, Dewey (1916, p.110) considera que "aprender pela experiência é estabelecer uma conexão para trás e para frente entre o que fazemos com as coisas e o que gostamos ou sofremos como consequência. Em tais condições, fazer transforma-se em tentar um experimento com o mundo para descobrir como ele é".

A importância do modelo de Lewin para a aprendizagem experiencial está na experiência concreta para validar conceitos abstratos como o de aprendizagem. Para Kolb (1984, p.9) o trabalho de Lewin integra a teoria com a prática, contribuindo com o desenvolvimento

organizacional especialmente relacionado ao tema liderança. A sua célebre frase "não há nada tão prático quanto uma boa teoria"[4] simboliza seu pensamento.

A contribuição de Piaget para a aprendizagem experiencial está nos estudos da cognição, que pensa o educar de forma interacionista do indivíduo com o ambiente, de modo a modificar as estruturas mentais existentes, conforme discutido na seção 2.3. O conhecimento é adquirido de forma dinâmica e depende da exploração do ambiente pelo indivíduo, ou seja, da sua relação com o meio em que vive (KOLB, 1984; SANTOS, 2005).

O principal representante da escola que coloca a experiência como o cerne da aprendizagem é identificado no trabalho de vários autores como Inês (2009) e Antonello (2006) como sendo a teoria desenvolvida por Kolb em 1984, testada empiricamente pelo autor e reproduzida em diversos outros estudos que buscam entender a profissionalidade.

Para Pimentel (2007) a percepção de Kolb sobre a aprendizagem se dá a partir de uma estrutura holística que considera além da estrutura cognitiva, a ação, a emoção e a percepção. Mainemelis, Boyatizis e Kolb (2002, p.11) também discutem a questão da teoria de aprendizagem experiencial (TAE) ser uma teoria holística de aprendizagem, pois "identifica diferenças nos estilos de aprendizagem através de várias disciplinas", o que favorece o seu caráter multidisciplinar.

A TAE, apelidada entre cientistas e educadores de teoria kolbiana ou percepção kolbiana, utiliza a experiência como central ao aprendizado, consistente com o modo como as pessoas adultas aprendem e se desenvolvem. O aprendizado requer que os indivíduos desenvolvam habilidades que estão em polos opostos, uma vez que a decisão de como o indivíduo quer aprender depende de sua escolha pessoal: alguns obtêm informações de experiências concretas e tangíveis, enquanto outros de representações abstratas, planejando, pensando sobre ou analisando determinada situação (BAKER; JENSEN; KOLB, 2005).

Tendo como pilares os estudos que constituem a gênese da aprendizagem através da experiência, relembrando, os de Dewey, Lewin e Piaget, preconiza que o aprendizado ocorre através da interação do indivíduo com o ambiente, representando como um adulto transforma

[4] Traduzido do original: "There is nothing so practical as a good theory"

o seu conhecimento através das experiências vivenciadas. A TAE é composta por quatro etapas relacionadas em dois eixos dialéticos: experiência concreta (EC), observação reflexiva (OR), conceptualização abstrata (CA) e experimentação ativa (EA). Tais elementos de aprendizagem são apresentados de forma cíclica e podem ser visualizados na Ilustração 2.

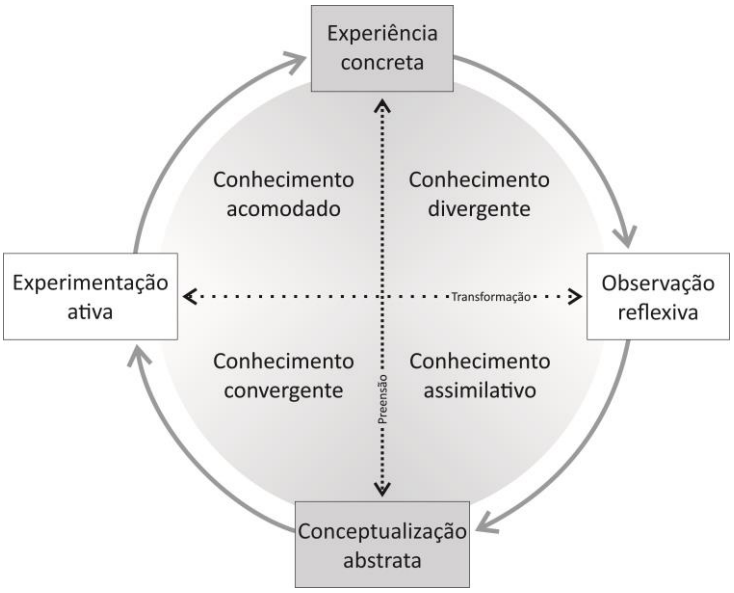


Ilustração 2: Ciclo da aprendizagem experiencial de Kolb
Fonte: Adaptado de Kolb (1984)

A experiência concreta (EC) é o ‘fazer’, em que o estudante é um participante ativo; a observação reflexiva (OR) é o ‘observar’, ou seja, o estudante reflete conscientemente sobre a experiência; a conceptualização abstrata (CA) é o momento do ‘pensar’, no qual o estudante procura entender as teorias e conceitos relacionados e a experimentação ativa (EA) é o planejamento de como o estudante irá utilizar os conceitos teóricos em sua prática (SHARLANOVA, 2004).

No ciclo kolbiano observa-se a relação dialética entre abstrato e concreto, resolvida através da preensão, que comporta dois aspectos opostos – apreensão e compreensão – de modo que o indivíduo possa se reportar à experiência e relatá-la. A outra relação diz respeito ao reflexivo e ativo que se manifesta na aprendizagem por transformação, por meio da observação reflexiva e da experimentação ativa, com o propósito de permitir a reconstrução de significados do estudante (PIMENTEL, 2007).

A relação entre essas quatro possibilidades existentes nos dois eixos dialéticos resultam em quatro possíveis estilos de aprendizagem: acomodador, divergente, assimilativo e convergente. Tais estilos dependem da personalidade, do tipo de carreira escolhida ou da vivência individual. Por exemplo, um aluno que tenha um estilo divergente analisa melhor situações concretas a partir de pontos de vista diferentes, prefere trabalhar em grupo e se sente confortável em sessões de *brainstorming*. Alunos com esse estilo são criativos, geradores de alternativas e compreendem com facilidade as pessoas. Já indivíduos assimilativos buscam muitas informações acerca de um assunto e se interessam mais por conceitos e abstrações. Como se sentem confortáveis com modelos teóricos tendem a preferir palestras a outras didáticas. Possuem raciocínio indutivo, habilidade para criar modelos teóricos e aprendem com facilidade de seus erros. Pessoas do estilo convergente possuem facilidade em encontrar uma aplicação prática para as ideias, são ótimas tomadoras de decisão e gostam de desafio, preferindo didaticamente experimentação, jogos, simulações. E, por último, o aluno do estilo acomodador prefere o desenvolvimento de planos, busca informações com outras pessoas e gosta de trabalho em equipe e trabalho de campo. Apesar de poder se iniciar o ciclo em qualquer momento, o estilo predominante no indivíduo ou no grupo pode ser um norteador (KOLB, 1984).

Belhot (1997) também discute em sua tese de livre docência os estilos de aprendizagem, considerando que a aprendizagem ocorre quando o aluno consegue entender conceitos, associá-los a outros e aplicá-los, ponderando que as pessoas processam as informações de formas variadas, o que define o seu estilo de aprendizagem predominante. O autor apresenta uma discussão sobre os quadrantes nos quais os estilos se encontram, nomeando-os de ‘por quê?’, ‘o quê?’, ‘como?’ e ‘e se?’. No primeiro os alunos integram valores pessoais e experiências, no segundo, apreciam a teoria, no terceiro integram a teoria com a prática e no último aprendem sozinhos.

Sobre a dialética no entendimento da aprendizagem é interessante notar que outros autores, como Machado (2011), Piaget, James e Freire (*apud* MAINEMELIS; BOYATIZIS; KOLB, 2002) também discutem a aprendizagem em seu aspecto dicotômico, sendo que Kolb (1984) discute a integração da teoria com a prática, através da conjugação de quatro etapas com múltiplas possibilidades.

Kolb (1984), com base nos modelos de Lewin, Dewey e Piaget, apresenta as premissas que considera fundamentais para a aprendizagem experiencial e que formam seis assertivas da TAE, discutidas a seguir.

Aprendizagem é mais bem concebida como um processo, não como resultados.

Para Kolb (1984, p. 26) "a tendência de definir a aprendizagem em termos de resultados pode se transformar na definição do não aprendizado". Tal perspectiva em busca de resultados parte da abordagem tradicional, contudo, para o autor, a teoria experiencial nasce de diferentes suposições, pelas quais as ideias não são fixas, ao contrário, são formadas e reformadas a partir da experiência.

Pimentel (2007), a partir da análise do texto de Kolb (1984), destaca algumas características de tal processo dinâmico de aprendizado: confronto de ideias para a construção do significado, conhecimentos consolidados se tornam mais complexos, conhecer é um processo contínuo de invenção e recriação hipotética sobre a realidade.

Corbett (2005) ressalta que essa é uma premissa essencial para o ensino de empreendedorismo. Ele acredita que ao transformar experiência em conhecimento novo a TAE permite que o indivíduo obtenha sempre novos resultados, o que vai ao encontro da expectativa do empreendedor.

Aprendizagem é um processo contínuo, fundamentado na experiência.

"Em similaridade ao modelo de Dewey, a continuidade da experiência é uma poderosa certeza da existência humana e central para a teoria experiencial de aprendizagem" (KOLB, 1984, p. 27). Tal constatação traz importantes implicações para a teoria *per si*. Em primeiro lugar sugere que todo aprendizado é uma forma de reconstrução de significados, o que traz implicações para o planejamento de cursos e atividades. Em segundo, questiona o papel do educador, pois traz o entendimento de que o trabalho do professor não é apenas implantar novas ideias, mas também o de ter disposição para modificar antigos conceitos. Além disso,

implica em saber de que todo aprendiz não é como um papel vazio, mas que todos iniciam uma situação de aprendizado com ideias articuladas sobre determinado tópico.

Sobre tal discussão, Corbett (2005) acrescenta que o conhecimento na forma experiencial também já foi investigado como fator primário para a identificação de oportunidades empreendedoras, opinião compartilhada por Rae e Craswell (2002), que consideram que o conhecimento é gerado de forma situacional com a prática, destacando também as relações sociais durante tal processo.

Ao analisar essa premissa, Pimentel (2007) destaca o papel dos níveis sucessivos: aquisitivo, especializado e integrativo. O primeiro volta-se a aquisição de um conhecimento novo, quando o aprendiz tem um desenvolvimento voltado à ação, caracterizando-se pelo aprendizado de habilidades básicas que estão na base da estrutura cognitiva. No nível especializado o foco está nos significados atribuídos à ação. Volta-se à atuação profissional, registrando-se o que é necessário para melhorar o desempenho. Por último, o nível integrativo reúne ação, operação e significações de forma holística. É o estágio mais complexo de aprendizagem, sendo um nível de confrontação existencial.

O processo de aprendizagem requer a resolução de conflitos entre elementos dialeticamente opostos.

Todos os três modelos de aprendizagem experiencial analisados por Kolb (1984), a saber, Lewin, Dewey e Piaget, descrevem os conflitos dialéticos entre modos de se lidar com o mundo, sugerindo que a resolução de tais conflitos levaria à aprendizagem, que é um processo natural de tensão. Para o autor, os aprendizes devem ser capazes de refletir e observar suas experiências através de várias perspectivas, de forma a gerar conceitos que integram a lógica teórica e a observação.

A aprendizagem requer habilidades que são opostas e existem duas dimensões básicas para o seu processo. A primeira representa a experiência concreta e a conceptualização abstrata. A segunda dimensão refere-se à experimentação ativa e à observação reflexiva, conforme pode ser observado na Ilustração 2, e o aprendiz em tal processo muitas vezes age como ator e outras como observador (KOLB, 1984).

A isto o autor complementa que a forma como será resolvido o conflito entre os modos opostos é que ditará o nível de aprendizado resultante. Se for resolvido pela supressão de um modo pela dominância do outro a aprendizagem será especializada, porém limitada. Sobre isto, Kolb (1984) apresenta exemplos de Piaget e Freire.

A resolução da tensão entre as dimensões CA–EC é como o indivíduo irá absorver a experiência, enquanto a referente à tensão entre EA–OR corresponderá à transformação da experiência em conhecimento.

Aprendizagem é um processo holístico de adaptação ao mundo.

A aprendizagem não é um elemento isolado, pois envolve outros aspectos, como emoção, sentimentos, comportamentos, entre outros. Para Kolb (1984) o aprendizado é um processo de adaptação do ser humano às mudanças do mundo, sendo essa uma concepção que vai além da sala de aula, envolvendo vários estágios da vida humana e seus muitos momentos. O ciclo apresentado na Ilustração 2, segundo o autor, foi desenvolvido pensando em questões de adaptabilidade do ser humano. "Quando a aprendizagem é concebida como um processo adaptativo holístico, proporciona pontes conceituais em situações da vida, como a escola e o trabalho, retratando a aprendizagem como um processo contínuo ao longo da vida" (*Ibid*., p.33). Pimentel (2007, p.161) acrescenta que a percepção kolbiana está na perspectiva multilinear de desenvolvimento, pois "a cognição não progride separadamente das outras dimensões de desenvolvimento, visto que a inteligência humana nasce de conflitos e diálogo entre cognição, afetividade, percepção e ação".

Dessa forma, o que fundamenta tal premissa é o fato de que o aprendizado experiencial não ocorre apenas no plano cognitivo, pois para transformar a experiência em aprendizagem é essencial que também se analise outros elementos envolvidos, através de uma "perspectiva holística e integrativa de aprendizado que combina experiência, percepção, cognição e comportamento" (KOLB, 1984, p.21).

Aprendizagem envolve o relacionamento entre o indivíduo e o ambiente.

Kolb (1984) compreende o processo de aprendizagem como a interação entre o ser e o meio. Talvez mais até do que um simples processo de interação, ao que o autor chamou de transação, pois promove o entrelaçamento de ambos de forma a constituir um novo elemento. Apesar de considerar a assertiva óbvia, argumenta que pouca importância se tem dado aos aspectos relacionais de causa e efeito de tal constatação. Na teoria experiencial a relação entre o ambiente e a pessoa é vista como uma mão dupla, considerando os aspectos subjetivos e pessoais de tais relações. Ao citar Dewey, Kolb (1984) comenta que a experiência é o resultado da modificação imposta pelo indivíduo ao seu ambiente, o que torna essa relação um dos fundamentos da teoria experiencial.

Politis (2005) discute a importância das relações sociais envolvidas no aprendizado do empreendedor, questão que segundo o autor ainda carece de estudos futuros. Corbett (2005) também ressalta tais aspectos da aprendizagem empreendedora, especialmente da importância da interação com outros para o fortalecimento de práticas.

Aprendizagem é o processo de criação de conhecimento.

Por fim, a última assertiva dita que para se perceber o aprendizado precisa-se entender o conhecimento humano e o processo pelo qual o mesmo é criado. Kolb (1984, p.36) ressalta que "conhecimento é o resultado da transação entre conhecimento social e conhecimento pessoal", sendo que o processo conhecido como aprendizagem diz respeito à transação entre objetivo e subjetivo. Dentro desse postulado, a aprendizagem experiencial possui uma abordagem prática de resolução de problemas, do senso comum e da interpretação em busca da aquisição do conhecimento.

A partir da contribuição do professor Nílson José Machado na banca de qualificação da atual tese, abre-se um parêntese para comentar que a experiência na TAE é considerada como experiência concreta, conforme pode ser observado no ciclo de Kolb apresentado na Ilustração 2. Contudo, tratando-se de uma temática voltada ao empreendedorismo que usa a criatividade como um de seus alicerces, vale a discussão sobre a experiência do pensamento, que será discutida no próximo item, 2.4.1.

2.4.1. Experiência do pensamento

Segundo o livro de Alexander Moszkowski datado de 1921, Einstein aos dezesseis anos teve uma experiência de pensamento que seria a semente da teoria da relatividade, representada pelo salto de pensamento que levou um jovem, estudante ainda, a entender uma física até então pouco avançada. Aproximadamente dez anos depois, Einstein, em resposta a um psicólogo que buscava respostas sobre a motivação do cientista, escreveu em notas autobiográficas que a sua motivação foi a intuição (STACHEL, 2005).

Esse tipo de experiência ganhou popularidade com Einstein, por isso a tradução do alemão de *gedanken experimente*, mas datam na verdade da antiguidade como metaforicamente representada por Platão na alegoria da caverna. Na enciclopédia digital de filosofia da Universidade de Stanford (STANFORD ENCYCLOPEDIA OF PHILOSOPHY, 2011, s.n.) pode ser verificada a definição da experiência do pensamento como sendo "dispositivos da imaginação utilizados para investigar a natureza das coisas", sendo utilizada pelas mais diversas razões e nas mais diferentes áreas de conhecimento, como matemática, física, filosofia, e história. Observam-se muitos exemplos em diferentes momentos de nossa História, apenas para citar alguns: a gravidade com Galileo, o paradoxo de Zeno, percursor das leis do movimento, destacando-se o paradoxo de Aquiles e a Tartaruga que tanto encanta as crianças, o gato de Schrödinger na mecânica quântica, o problema Trolley na ética e mais recentemente a argumentação de Judith Thomson sobre o direito à vida.

Chaui (2002, p.153) entende que a experiência do pensamento nasce da necessidade de um sentido novo, de uma intenção de significância pela "existência de uma falta ou de uma lacuna a serem preenchidas, sentidas pelo sujeito como intenção de significar alguma coisa muito precisa e determinada" e é definida por Gilbert e Reiner (2000) como uma experiência que facilita uma mudança conceitual, ou seja, uma experiência que pretende atingir o seu objetivo sem uma efetiva execução.

Gilbert e Reiner (2000) trazem tal discussão para o contexto educacional e afirmam ser a experiência do pensamento essencial em tal contexto. Partem da classificação realizada por Brown em 1991, pela qual as experiências de pensamento podem ser destrutivas, construtivas

ou platônicas, e verificam como o professor pode facilitar a construção do conhecimento através de tais experiências em sala de aula. Consideram que em todo experimento há uma experiência do pensamento, de forma preditiva, e, por representar uma ideia ou um evento, relacionam-na com mapas mentais que favorecem tais experiências em um contexto educacional.

O que trouxeram de interessante para a atual tese é a forma como elaboraram a atividade em sala de aula: a partir da criação de um mundo imaginário puderam colher dados e comparar os resultados, condizente com o que será apresentado no capítulo metodológico. Os mapas mentais são de importância ímpar para o empreendedor, pois possibilitam a organização gráfica de processos inovadores de forma também criativa, explicitando experiências ainda não possíveis de serem realizadas na prática. Esta parece ser uma questão importante para o contexto da sala de aula, pois em geral o aluno trabalha com um mundo imaginário, abstraído da realidade.

Machado (2012) relaciona a experiência de pensamento com a experiência vicária, retratada no trabalho de Bruner (1968) sobre recursos didáticos auxiliares. O que o autor (*Ibid*.) definiu como dispositivos de experiência vicária seriam instrumentos para experiências substitutas, ilustrativas de uma realidade, como filmes, narrativas, simulações, jogos ou similares, essenciais para o contexto da sala de aula.

2.5. Fundamentos da aprendizagem significativa

A aprendizagem significativa tem em Ausubel o seu principal representante que parte da psicologia cognitiva para entender o aprendizado através da assimilação de novos conhecimentos a partir de conhecimentos prévios e proposições que o aprendiz já possui. A aprendizagem significativa trouxe importantes avanços no sentido de entender a aprendizagem de forma mais generalista, inclusive por ser uma teoria que proporciona o entendimento da construção do conhecimento não como um recipiente a ser preenchido, mas como uma trama complexa de significados (NOVAK; CAÑAS, 2010), como foi também discutido no item 2.2.1 da atual tese.

A aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação forma conexões com o conhecimento já existente na estrutura cognitiva de um indivíduo, sendo que a aprendizagem pode acontecer por recepção ou por descoberta. O primeiro tipo ocorre quando a informação chega pronta ao aprendiz e o segundo tipo relaciona-se com a busca de uma solução para determinado problema, ocasionando a descoberta pelo aluno de uma nova ideia, ancorada pelo que denominam como subsunçor. Subsunçores seriam as ideias âncoras, mais amplas, que amparam um novo conceito (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980).

Como a aprendizagem significativa vem propor um entendimento da transformação da estrutura cognitiva, definida por Langhi (2005) como conjunto de conhecimentos que o indivíduo possui sobre um determinado assunto e a maneira como esses conhecimentos estão relacionados, os subsunçores tem um papel essencial, pois se relacionam com o conhecimento prévio do indivíduo.

A ideia de subsunçores está relacionada à necessidade de se ter uma âncora para a aprendizagem significativa, ou seja, de estabelecer determinados organizadores prévios da aprendizagem. Tal questão é fundamental para os docentes que buscam facilitar o aprendizado significativo de conteúdos, pois são necessários organizadores prévios, que sirvam de pontes cognitivas para o aluno. Conforme enfatizado por Tomita (2009, p.66) “os organizadores prévios consistem em informações amplas e genéricas” que servem como pontes de ancoragem, destacando, nesse caso, as exposições dialogadas, fotos, filmes, palestras, relatos de viagem, entre outros.

Em contraste com o aprendizado significativo tem-se o aprendizado mecânico, em inglês *rote learning*, considerado frágil e transitório, pois produz um conhecimento não integrado, não coerente, dificultando que o aluno faça inferências sobre os conteúdos em discussão, comprometendo a aplicabilidade do aprendizado (KARPICKE; GRIMALDI, 2012). Ao se comparar a aprendizagem significativa com a aprendizagem mecânica, pode-se observar vantagens entre uma e outra, citadas no trabalho de Novak (2010):

- Vantagens da aprendizagem significativa: o aprendizado significativo é retido por mais tempo; a informação apreendida traz diferenciais para o aprendizado no sentido de que facilita o aprendizado futuro; a transferência de conhecimento é alta, o que gera

um pensamento criativo. Além disso, o aprendizado significativo permite que o conhecimento seja utilizado em contextos diferentes.

- Vantagens da aprendizagem mecânica: algumas informações pontuais são mais bem retidas quando ocorre a aprendizagem mecânica, especialmente aquelas que precisam ser replicadas exatamente como as originais, como um número de telefone ou uma fórmula, por exemplo.

Uma importante diferença entre os dois tipos de aprendizagem é relacionada à arbitrariedade do aprendizado: enquanto a aprendizagem significativa é não arbitrária, a aprendizagem mecânica é arbitrária, ou seja, depende apenas da vontade e decisão de quem aprende. Tal aprendizado está relacionado à memorização de conteúdos e o seu destino é o esquecimento. Vale destacar que a aprendizagem significativa e a mecânica não são dicotômicas e em contextos nos quais não se tem conhecimento prévio sobre o tema há a necessidade de se ter uma aprendizagem mecânica como pilar da aprendizagem significativa (AUSUBEL; NOVAK; HANISIAN, 1980).

Crianças pequenas são adeptas do aprendizado significativo, mas quando começam o ensino formal se movem de forma inconsciente para a aprendizagem mecânica. Tal questão foi testada empiricamente pela Cornell University, que considera que a despeito da ótima pontuação que seus alunos obtêm em testes, o conhecimento não é fixado na memória de longo prazo e nem pode ser utilizado em contextos diferentes que o universitário (NOVAK, 2002).

Apenas o aprendiz pode decidir construir novos significados a partir dos conceitos e proposições que já possui em sua estrutura cognitiva – os subsunçores. Três condições são necessárias para que o aprendizado significativo ocorra (NOVAK; CAÑAS, 2010, p.11):

1. O material a ser aprendido deve ser significativo, ou seja, “deve ser conceitualmente claro e apresentado com linguagem e exemplos relacionáveis com o conhecimento anterior do aprendiz”.
2. O aprendiz deve ter conhecimento anterior de alguma natureza que seja relevante ao processo de aprendizagem.

3. O aluno precisa estar motivado para o aprendizado, ou seja, ele precisa ter vontade e buscar aprender de forma significativa, não querendo apenas memorizar conceitos, proposições ou procedimentos. Essa é a condição em que o docente não possui controle direto, mas possui controle indireto através das estratégias de ensino e de avaliação selecionadas.

O material didático necessita estar significativamente estruturado e, segundo Langhi (2005), precisa apresentar conceitos e proposições que vão se relacionar com outros contextos. Sobre a existência dos subsunçores, o professor, de acordo com Ausubel, Novak e Hanesian (1980), deve prover o conhecimento prévio necessário, caso não o haja, conforme discutido acima. Com relação à vontade do aluno em aprender de forma significativa, parece ser uma questão delicada do processo, uma vez que esse tipo de aprendizagem requer um maior esforço por parte do aprendiz. Sobre isso Langhi (2005) destaca que o esforço adicional advém da necessidade de buscar conceitos pré-existentes na estrutura cognitiva, gerando questionamentos adicionais sobre o que está sendo aprendido. Para o aluno, dependendo da idade e da circunstância, pode ser mais cômodo apenas a memorização de conceitos.

Existem três tipos possíveis para a aprendizagem significativa, cada um com suas ramificações: aprendizagem de representações, aprendizagem conceptual e aprendizagem proposicional. A aprendizagem de representações refere-se à relação que se faz a algo externo, como, por exemplo, a brincadeira de uma criança com o cachorro. A criança aprende que o seu bicho de estimação é um cachorro, que tem um nome e que, quando quer chamá-lo, ela o faz através dessa simbologia. A aprendizagem conceptual acontece pela abstração, no exemplo anterior abstrai-se que todo cachorro late, tem pelo e quatro patas. Por fim, na aprendizagem proposicional, há o desenvolvimento de proposições, ou seja, unem-se representações e conceitos formando uma proposição. No caso do exemplo utilizando o cachorro, passa-se a ter o entendimento de que o cachorro é um animal doméstico (LANGHI, 2005).

A proposicional e a conceitual possuem três formas denominadas por Ausubel, Novak e Hanesian (1980) como subordinada, superordenada e combinatória: a primeira ocorre na exemplificação do específico a partir do que é mais geral, a segunda parte de um processo indutivo, isto é, de um conceito particular para um geral, e a aprendizagem combinatória

volta-se à interação entre os conceitos, elaborando novos subsunçores. Segundo Moreira (2006) a aprendizagem significativa subordinada é a mais comum de ocorrer. Essa forma é a representada na Ilustração 3, na qual pode-se observar uma esquematização da forma subordinada de aprendizado significativo, representando o que o autor (*Ibid*.) denominou como visão cognitiva clássica de Ausubel. Nesse esquema verifica-se que o **A'** é o conhecimento novo adquirido a partir da interação entre o **a**, que seria o conhecimento potencialmente significativo, e **A**, que seria o subsunçor. Ao se somarem há uma assimilação de conceitos de forma a deixarem de ser entidades individuais, tornando-se um novo conhecimento.

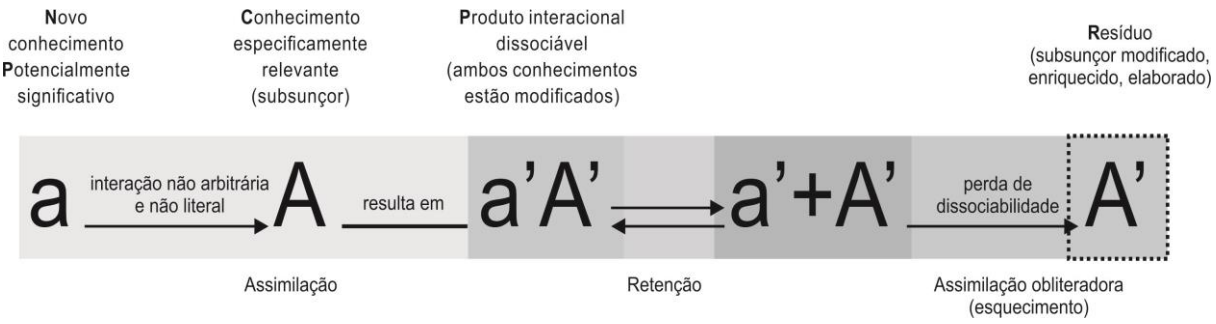


Ilustração 3: Aprendizagem significativa na visão clássica de Ausubel
Fonte: adaptado de Moreira (2006)

Moreira (2006) lista outras visões possíveis para a aprendizagem significativa, a saber, a visão humanista de Novak, que é colaborador de Ausubel, a interacionista social proposta por Gowin, a visão contemporânea que tem na teoria dos modelos mentais de Johnson-Laird um dos seus pilares, a da complexidade e da progressividade presentes no trabalho de Vergnaud, a visão autopoiética de Maturana, a computacional que faz uma adaptação do diagrama de V de Gowin chamado de diagrama AVM desenvolvido por Araújo, Veit e Moreira e a crítica que traz alguns princípios facilitadores. No Quadro 4 tem-se um resumo de tais percepções.

Quadro 4: Resumo das visões sobre a aprendizagem significativa

Visão	Autor	Descrição
Clássica	Ausubel	Tem como pilar a interação entre conhecimentos novos e conhecimentos prévios, buscando que o subsunçor enriquecido possa ser utilizado em outros contextos.
Humanista	Novak	Traz uma conotação humanista ao envolver o pensamento, sentimento e ações de forma integrada ao processo de aprendizagem.
Interacionista social	Gowin	É uma visão vygotskyana que considera o aluno, o professor e os materiais a tríade da aprendizagem, sendo o processo visto como uma negociação de significados.
Contemporânea	Johnson-Laird	É uma abordagem situacional que considera a construção de um modelo mental o início da aprendizagem significativa.
Complexidade e progressividade	Vergnaud	O conhecimento está organizado em campos conceituais cujo domínio ocorre em um longo período de tempo, sendo moldados pelos contextos nos quais os alunos estão inseridos.
Autopoiética	Maturana	Nessa visão, o aluno é uma máquina autopoiética e o professor e os materiais educativos são agentes perturbadores, sendo que a interação de tais agentes gera a aprendizagem significativa.
Computacional	Araújo, Veit e Moreira	Relaciona-se com a visão contemporânea, tendo o computador como instrumento de aprendizagem. Os autores desenvolveram o que denominaram de diagrama AVM.
Crítica	Moreira	Pensa ser a crítica essencial ao processo de aprendizagem.

Fonte: Elaborado a partir de Moreira (2006)

Da visão crítica de Moreira (2006) vale destacar os princípios facilitadores da aprendizagem significativa, que serão de importante valia para a pesquisa empírica da atual pesquisa. São eles:

- Perguntas ao invés de respostas, estimulando o questionamento.
- Diversidade de materiais, pois o livro texto fornece uma única visão, desestimulando o questionamento.
- Aprendizagem pelo erro, evitando a punição do erro.
- Aluno como preceptor e não como um receptor de respostas.
- Consciência semântica, ou seja, o significado está nas pessoas, não nas palavras. O compartilhamento tem fundamental importância no processo de aprendizagem significativa.
- Incerteza do conhecimento, a certeza estaria na evolução.
- Desaprendizagem, pois às vezes o conhecimento prévio funciona como obstáculo.
- Conhecimento como linguagem.
- Diversidade de estratégias ou, melhor dizendo, abandono do quadro-de-giz que representa o ensino “professor escreve, aluno copia, decora e reproduz” (*Ibid*., p.14).

A visão humanista terá um destaque na atual tese e, portanto, vale colocar uma lente de aumento sobre os trabalhos de Novak, especialmente em função dos estruturantes descritos, denominados pelo autor como elementos da educação: aprendizagem, ensino, currículo, meio social e avaliação, que através da aprendizagem significativa podem estimular pensamentos, ações e sentimentos que irão gerar empoderamento, ou o termo comumente utilizado do inglês, *empowerment*, conforme a Ilustração 4. Para o autor esse é o propósito educacional, ou seja, permitir que o aprendiz mude a sua própria construção de significados.

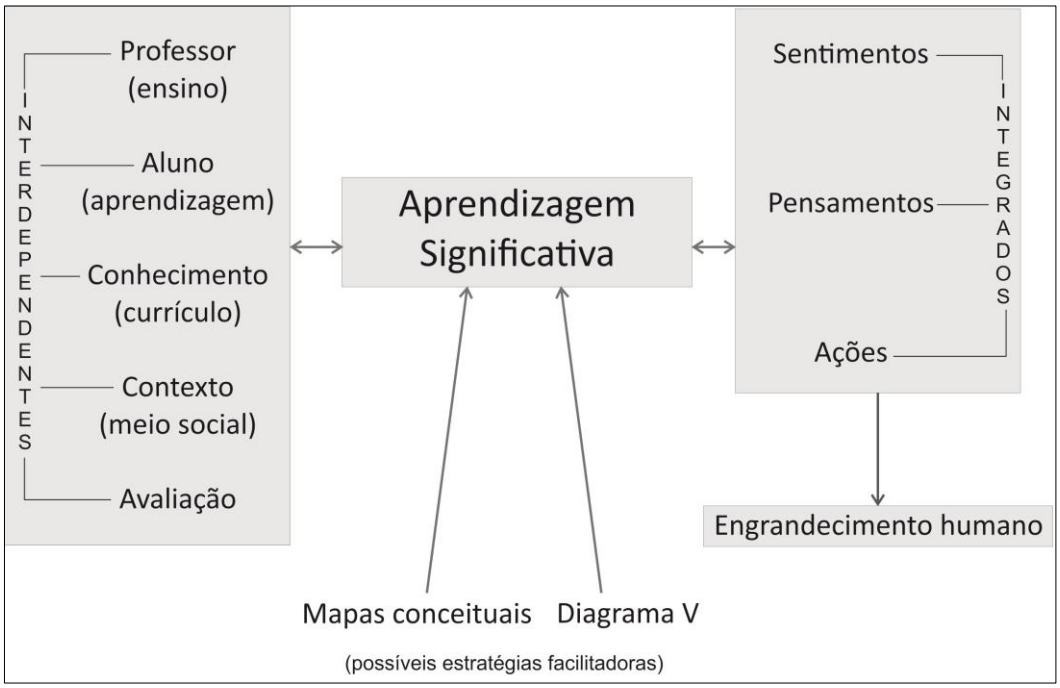


Ilustração 4: Visão humanista da aprendizagem significativa
Fonte: adaptado de Moreira (2006)

Sobre os elementos citados acima, pensados a partir dos trabalhos de Joseph Schwab de 1973, são possíveis duas perspectivas, a do professor e a do aluno. Tais olhares normalmente não são semelhantes. Similar ao que ocorre em uma organização, que tem o olhar do cliente e da empresa, tais perspectivas precisam de negociação para sobreviver em um ambiente educacional de forma interativa (NOVAK, 2010).

A questão parece ser em como integrar pensamentos, sentimentos e ações, de forma que possa construir uma experiência de aprendizado, possibilitando o empoderamento. Essa integração deve ser guiada pelo professor que tem um papel fundamental na aprendizagem. Ensinar é

uma atividade complexa, relata Novak (2010). A responsabilidade pelo aprendizado significativo, que irá ocorrer com sucesso pela integração do tripé pensamento, sentimento e ação, é do aprendiz, contudo o professor tem que garantir condições para que esse aprendizado ocorra especialmente na negociação de significados e na criação de um ambiente favorável.

2.6. Empreendedorismo

Muito se tem discutido sobre o empreendedorismo nos últimos anos e muitas são as abordagens possíveis para o tema, que ora tem um enfoque mais econômico, por vezes, organizacional, e em outros momentos comportamental.

Antes de se discutir o ensino de empreendedorismo em si, é iminente a necessidade de conceituar empreendedorismo, em função de diferentes perspectivas que se observam na literatura, tema que será delineado no próximo item.

2.6.1. Conceito e Perspectivas

O termo empreendedor, de origem francesa, significa em sua origem aquele que assume riscos e começa algo novo, tendo nas figuras de Cantillon, no século XVIII, e Say, no século XIX, seus primeiros estudos. Para eles, com foco econômico, o empreendedor era aquela pessoa que buscava oportunidades de forma a obter lucro, mesmo que precisasse correr riscos. Say já fazia distinção entre empreendedor e capitalista, o que foi corroborado por Schumpeter no século XX, que também relacionou o termo empreendedorismo com inovação, ressaltando em seus trabalhos a importância do empreendedor para o desenvolvimento econômico (FILION, 1999). Apesar dos estudos terem origem na economia, atualmente ganharam magnitude em outras áreas, com visões diferenciadas que em muito influenciam a conceituação do tema, como pode ser verificado no Quadro 5. A partir da década de 80 observa-se um interesse maior das ciências humanas e administrativas.

Apenas para ilustrar como definir empreendedorismo é algo complexo, a Babson College, uma importante instituição de ensino voltada para o aprendizado de empreendedorismo, propõe um desafio para os seus professores, alunos, visitantes e quem mais quiser participar,

chamado de ‘Como você define empreendedorismo’[5]. Na data em que a presente autora visitou o site, podiam-se observar 2.607 definições diferentes (BABSON, 2014).

Quadro 5: Comparativo da visão sobre o empreendedor

Área de estudo	Visão
Economistas	Os empreendedores estão associados à inovação e são forças direcionadoras de desenvolvimento.
Comportamentalistas	Atribuem aos empreendedores características como criatividade, persistência, internalidade e liderança.
Engenheiros e afins	Empreendedores são bons distribuidores e coordenadores de recursos.
Especialistas em Finanças	Empreendedores são pessoas capazes de calcular e medir riscos.
Especialistas em Gerenciamento	Empreendedores são organizadores competentes e visionários que se destacam em organizar e fazer uso de recursos.
Área de Marketing	Pessoas que identificam oportunidades, se diferenciam dos outros e possuem o pensamento voltado para o consumidor.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Filion (1999, p.12)

Muitos autores voltam seus esforços no sentido de definir e entender o empreendedorismo apenas voltado à abertura de uma nova empresa, porém tal perspectiva não foi considerada na atual tese, que busca a conceituação do tema de modo mais holístico. Dessa forma será discutido o conceito de empreendedor, através do ensaio de Filion (1999) e o de empreendedorismo pela definição de Hisrich e Peters (2004).

Sobre o empreendedor, Filion (1999) acredita que a definição do termo será uma busca perpétua e define o empreendedor como:

> [...] uma pessoa criativa, marcada pela capacidade de estabelecer e atingir objetivos e que mantém alto nível de consciência do ambiente em que vive, usando-a para detectar oportunidades de negócios. Um empreendedor que continua a aprender a respeito de possíveis oportunidades de negócios e a tomar decisões moderadamente arriscadas que objetivam a inovação continuará a desempenhar um papel empreendedor (FILION, 1999, p.19).

Após apresentar a definição do termo, Filion (1999) comenta sobre a diferença entre o empreendedor e o proprietário de um pequeno negócio. O autor destaca pontos fundamentais ao comentar que um empreendedor não precisa ter necessariamente um pequeno negócio para se configurar como tal, enquanto um proprietário de uma pequena empresa pode não ser tampouco um empreendedor, pois muitas vezes compra algo que já existe, não faz mudanças significativas, não é visionário e acaba tomando apenas decisões rotineiras. Sobre isso vale

[5] Tradução do original: “How do you define entrepreneurship?”

acrescentar ainda que apenas criar um negócio também não faz de alguém um empreendedor, porque muitas vezes o mesmo é iniciado por necessidade, sem nenhuma inovação.

Um dos conceitos que se observa em vários trabalhos, especialmente nos desenvolvidos no Brasil e consultados para a presente tese, é o de Hisrich e Peters (2004, p.29) que consideram o empreendedorismo como o "processo de criar algo diferente e com valor, dedicando o tempo e o esforço necessários, assumindo riscos financeiros, psicológicos e sociais correspondentes e recebendo as consequentes recompensas da satisfação econômica e pessoal". Ao se analisar essa definição, observa-se a relação com a inovação, através da criação de algo que seja valoroso, mas que não necessariamente seja um negócio. Normalmente se corre riscos nesse processo, sendo citados três tipos – financeiros, psicológicos e sociais – e o retorno é a satisfação, não apenas financeira, mas também pessoal.

Sobre as perspectivas teóricas, vale destacar o ensaio elaborado por Neck e Greene (2011) que retrata o estado da arte da temática relacionada com o ensino de empreendedorismo. Os autores discorrem sobre três perspectivas teóricas para o empreendedorismo:

1. Empreendedorismo voltado para as características de personalidade: O foco inicial do estudo do empreendedorismo buscou compreender as características ou traços da personalidade do empreendedor. Tal abordagem, muito voltada ao indivíduo, gera um problema educacional quando transforma a turma em dois grupos aparentemente disformes: os que são empreendedores natos e os que nunca serão empreendedores.
2. Empreendedorismo como processo: A análise volta-se para a relação do indivíduo com a oportunidade, sendo que o objeto de estudo passa também a compreender a identificação, avaliação e exploração das oportunidades, o que aumenta o escopo do estudo de empreendedorismo. A principal crítica a essa abordagem é a de que, apesar de ser uma evolução da abordagem anterior, ainda deixa muitos questionamentos sem respostas.
3. Empreendedorismo como processo cognitivo: O foco também é o empreendedor, mas em vez de se preocupar com características individuais que são estáticas, volta-se para a possibilidade de se aprender a pensar de forma empreendedora. Volta-se, dessa forma, para as estruturas de conhecimento necessárias para que o indivíduo seja empreendedor, como analisar uma oportunidade, abrir um negócio ou iniciar um

projeto. A sua contribuição é no entendimento de como as pessoas pensam de forma empreendedora, buscando compreender a interação entre o pensar e o agir. Por ser uma abordagem recente, com cinco anos de pesquisa, ainda há várias lacunas a serem preenchidas.

Após discorrer sobre essas abordagens, as autoras (*Ibid*.) relatam o que consideram ser a nova fronteira para se ensinar empreendedorismo, que seria considerar o empreendedorismo como método e não como processo, pois o segundo termo implica no entendimento de entradas e saídas, o que torna o ensino preditivo. Já como método possui uma conotação de aquisição de conhecimento teórico somado à prática.

As abordagens apresentadas acima serão retomadas no item 2.6.2, a seguir, pois possuem relação direta com a forma como o tema será ensinado em sala de aula. No Quadro 6, incluso no item a seguir, pode-se verificar um resumo das abordagens e de suas práticas didáticas específicas.

2.6.2. Ensino do tema empreendedorismo

Faz mais de sessenta anos que o primeiro curso de empreendedorismo foi ministrado nos Estados Unidos, na Harvard Business School, em 1947. Com o passar de quase sete décadas o ensino de empreendedorismo evoluiu, não apenas nos Estados Unidos, mas em vários outros países, com o crescente aumento de cursos em vários níveis e com diferentes enfoques. Junto com tal evolução, observa-se o crescente interesse acadêmico sobre a temática, abordando diferentes aspectos do campo de pesquisa (KATZ, 2003).

Trata-se de um campo que envolve o conhecimento de várias disciplinas. Ser multidisciplinar envolve várias dificuldades, algumas delas já relatadas no capítulo 1, mas também pode ser um aliado do docente e da instituição de ensino. Inclusive, Filion (1999) já vislumbrava que o empreendedorismo seria um aglutinador das ciências humanas, por ser um dos poucos assuntos que consegue atrair uma gama de especialistas variados. Por isso, uma das dificuldades é com relação à forma de se ensinar um conteúdo tão abrangente.

Um importante aspecto discutido por Hannon (2006) é o papel do docente de empreendedorismo, que muitas vezes não direciona seus esforços no sentido de entender a andragogia e o propósito do ensino para adultos, em especial de empreendedorismo por ser um tema multidisciplinar e não estático, influenciado pelos valores tanto da cultura do país quanto dos docentes e discentes. Além disso, o professor deve estar preparado para discutir temas diversos de interesse de cada grupo, sendo mutável de semestre para semestre, o que demanda um maior esforço no que diz respeito ao planejamento instrucional da disciplina.

Nesse sentido, a aprendizagem do empreendedorismo precisaria ser repensada, muito pela falta de convergência na sua teoria e de resultados não conclusivos nas pesquisas empíricas que voltam seus esforços para o entendimento da educação do tema. Em função de ser um processo contínuo e cíclico de se repensar as experiências e a teoria, a temática ainda tem o que evoluir em termos acadêmicos (HANNON, 2006; HONIG, 2004; JONES; ENGLISH, 2004; VANEVENHOVEN, 2013).

Tal aspecto da não linearidade está presente na definição de Politis (2005) que traduz a aprendizagem empreendedora como um processo contínuo que facilita o desenvolvimento de conhecimentos necessários para criar e gerenciar novos negócios de modo eficaz, opinião compreendida também por Rae e Carswell (2000) que acrescentam a experiência como fundamental em tal processo. Interessante notar que a definição anterior ainda volta-se ao desenvolvimento de novos negócios, mas não o direciona para um pequeno negócio, tendo a atual autora compreendido que novos negócios, nesse caso, podem também ser em grandes corporações. Contudo, não há a preocupação no desenvolvimento de competências que preparem o jovem para a concorrência de uma boa posição no mundo empresarial, conforme destacado na pesquisa de Hill, Conger e Reader (2011), comentada no capítulo 1.

Já Jones e English (2004) argumentam que o ensino de empreendedorismo volta-se para o aprendizado de habilidades que podem ser ensinadas e comportamentos que devem ser desenvolvidos no indivíduo de forma a auxiliá-los na busca de negócios inovadores. Após uma pesquisa de campo realizada na Tasmânia, concluem que os melhores estilos de ensino de empreendedorismo são aqueles que consideram a ação orientada, a experiência e a resolução de problemas.

Vale retornar às perspectivas empreendedoras, através das abordagens teóricas, apresentadas por Neck e Greene (2011) e comentadas no item 2.6.1, acrescentando a sua discussão às propostas didáticas para cada uma delas, conforme resumo apresentado no Quadro 6.

Com relação ao ensino baseado na abordagem das características, as aulas expositivas e o convite a empreendedores de sucesso são centrais ao ensino, citando que essa didática pode causar vieses com relação à seleção desses convidados. Já a abordagem processual, que foca tanto no indivíduo quanto na oportunidade, utiliza em sala de aula os estudos de caso e a elaboração de planos de negócios. O estudo de caso, apesar de estar centrado no aluno e em como ele tomará suas decisões como futuro gestor, demanda bastante tempo de preparação tanto de docentes quanto de discentes e, portanto, não pode ser considerado como prática recorrente em todas as aulas. Sobre o plano de negócios, a despeito de ser uma ferramenta poderosa no desenvolvimento do empreendedor, são inúmeras as críticas feitas a tal prática, em especial voltadas ao não desenvolvimento de relacionamentos e à pouca interação dialética com o mundo real, já que utiliza dados secundários (SALUSSE; ANDREASSI, 2013).

A última abordagem apresentada, a cognitivista, merece destaque na presente tese e possui como práticas didáticas os mapas mentais, os estudos de caso, as simulações, a pesquisa sistemática e a identificação de oportunidades. Primeiramente retornando aos estudos de caso, já salientados benefícios e dificuldades no parágrafo anterior, vale destacar a necessidade do engajamento dos alunos e professores para que possam ser colhidos frutos da aula. Além disso, tanto o estudo de caso quanto as simulações nessa abordagem, se focam em como o empreendedor tomou sua decisão e não na decisão em si. O mapa mental é uma das técnicas que mais deve ser utilizada nesse tipo de ensino, pois trabalha com as estruturas de conhecimento do indivíduo. Neck e Greene (2011) comentam que o uso de pesquisa para identificar e analisar oportunidades e o uso de narrativas são também possibilidades pedagógicas para essa abordagem.

Para Bruner (2002, p. 31), a narrativa é a construção de uma realidade, trazendo à tona o que poderia ter sido feito para lidar com determinada situação. Faz que se tenha expectativa sobre como o mundo deveria ser, especialmente pela lente de uma criança, sendo, portanto, um

importante recurso para que a imaginação possa criar realidades incríveis, até então muitas vezes sem sentido.

Para o autor, a narrativa trabalha com a dialética entre o que é esperado e o que é produzido, por isso pode ser considerada como um instrumento de mudança, de entender o que ainda não é conhecido, indo ao encontro com o que se promove com a educação.

Quadro 6: Abordagens teóricas e suas relações com o ensino de empreendedorismo

Abordagem	Descrição	Principal didática
Abordagem das características	Foco nas características individuais, gera grupos disformes na sala de aula e deixa inúmeros aspectos relevantes sem explicação.	Aulas expositivas Empreendedores convidados
Abordagem processual	Foco na relação do indivíduo com a oportunidade. Apresenta várias possibilidades de contribuição teórica e na sala de aula é consistente e prática, porém ainda deixa algumas lacunas em aberto.	Estudos de caso Elaboração de planos de Negócios
Abordagem cognitiva	Foco no indivíduo que pode aprender de forma empreendedora, voltando-se para as estruturas de conhecimento necessárias para que o indivíduo seja empreendedor.	Modelos mentais Estudos de caso Simulações Análise de oportunidades Pesquisas Narrativas

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Neck e Greene (2011)

Outro trabalho sobre o tema é o de Zampier e Takahashi (2011), no qual foram identificados três modelos de análise do processo de aprendizagem empreendedora, a saber, o de Moraes e Hoeltgebaum (2003), o de Politis (2005) e o de Rae (2004).

Moraes e Hoeltgebaum (2003) discutem um modelo que teve origem no ciclo de vida das organizações, dividido em três etapas: aprendizagem para empreender, aprendizagem gerencial e a estratégica. Na primeira etapa o aluno desenvolve habilidades para a criação de um novo negócio, na segunda o empreendedor aprende a gerenciar o negócio e na última etapa o aluno adquire conhecimento, habilidade e atitude que permitam agir estrategicamente em diferentes momentos de sua vida. Segundo Zampier e Takahashi (2011) o modelo carece de validação empírica.

Politis (2005) busca avançar no conhecimento teórico sobre o ensino de empreendedorismo, ressaltando a importância da experiência no aprendizado empreendedor. Identificou três fases no aprendizado: experiências da carreira do empreendedor, o processo de transformação da

experiência em conhecimento e o conhecimento adquirido, através do reconhecimento de oportunidades e das responsabilidades de um novo negócio. O modelo de Politis, segundo Zampier e Takahashi (2011), possui validação empírica.

Por último, o modelo conceitual de Rae (2004) considera três aspectos: formação pessoal e social, o aprendizado relacionado ao contexto e o empreendimento negociável, sendo que o mesmo foi avaliado empiricamente em diferentes casos. No Quadro 7 observa-se um resumo dos três modelos.

Quadro 7: Modelos de aprendizagem empreendedora

Modelo	Descrição
Moraes e Hoeltgebaum (2003)	Apresentam um modelo dividido em três etapas: (1) Aprendizagem para empreender: Aquisição de habilidades que permitam ao aprendiz empreender. (2) Aprendizagem gerencial: Voltada ao aprendizado da gestão de um negócio. (3) Aprendizagem estratégica: Aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes que lhe possibilitam agir estrategicamente no seu negócio.
Politis (2005)	Apresenta um modelo em três fases, voltadas ao uso da experiência: (1) Conhecimento empreendedor: É o conhecimento estruturado pela prática e pela observação, ocorrendo ao longo do tempo. (2) Experiências da carreira do empreendedor: Os três tipos de experiências relevantes na carreira dos empreendedores são: experiência em criação de novas empresas, experiência em gestão e experiência no ramo específico em que se pretende atuar. (3) Processo de transformação da experiência em conhecimento: Processo de transformação de experiências, as quais são continuamente criadas e recriadas. Traz nessa fase dois conceitos: *exploitation* e *exploration*. O primeiro é explorar o que já é conhecido e o segundo é explorar o novo.
Rae (2004)	Modelo que se foca em três aspectos: (1) Formação pessoal e social: A pessoa pode desenvolver a sua identidade empreendedora por meio da sua formação pessoal e social, ou seja, através de experiências de vida, da educação formal, das relações familiares e sociais. (2) Aprendizado relacionado ao contexto: Ocorre quando as pessoas relatam e comparam as suas experiências individuais com as de outras pessoas, criando e compartilhando significados. O aprendizado é intuitivo e teórico, possibilitando que a pessoa faça conexões entre os aspectos da sua vida e ações práticas. (3) Empreendimento negociável: Trocas interativas entre as pessoas envolvidas no processo de aprendizagem e é subdividido em: empreendimento conjunto e parcerias; significados compartilhados, estrutura e práticas; mudanças dos papéis ao longo do tempo; e inserção em redes de relacionamentos externas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Zampier e Takahashi (2011)

Zampier e Takahashi (2011) ressaltam que dois aspectos podem ser evidenciados nos três modelos pesquisados: o processo de identificação de oportunidades e o processo de gestão da

organização. Além disso, é interessante destacar o papel da experiência nos modelos analisados e se privilegiar a história dos empreendedores, como fonte rica de conhecimento prático. Politis (2005) apresenta uma adaptação da teoria kolbiana para o ensino de empreendedorismo, considerando a mesma de forma diferente da proposta na presente tese, pois utiliza como experiência a carreira do empreendedor. Rae e Carswell (2000) e Honig (2004) também ressaltam a importância da experiência no ensino de empreendedorismo, destacando a simulação de casos de sucesso e fracasso. Rae e Carswell (2000) comentam sobre a importância da geração de significados a partir das experiências vivenciadas, sendo esta uma das formas como o ser humano adquire e processa informações de modo a alterar sua estrutura cognitiva.

No Brasil também são observados esforços isolados no sentido de entender a temática, contudo ainda incipientes. Vale destacar a conclusão do ensaio de Salusse e Andreassi (2013) que ao discorrer sobre o estado da arte do ensino de empreendedorismo conclui que é necessário o desenvolvimento de pesquisas empíricas que retratem a realidade brasileira no que se refere a resultados alcançados com a educação empreendedora, uma vez que os estudos mais recentes voltam-se ao contexto de outros países.

Contudo, devem ser lembrados os esforços de Sílvio Aparecido dos Santos e de Ronald Jean Degen que, desde a década de 80, se dedicam ao ensino de empreendedorismo no Brasil. Em conversa da atual autora com Sílvio Aparecido dos Santos, resgatou-se um pequeno histórico da evolução dos primórdios do ensino de empreendedorismo no Brasil. A Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) da USP, em 1984, desenvolveu uma disciplina de empreendedorismo no curso de graduação em Administração e o Clube de Criadores de Empresas que se reunia para acolher e dar apoio aos potenciais interessados em criar empresas, atraía investidores de capital de risco, professores e entidades de apoio. O clube operou até 1990 com reuniões quinzenais que estão relatadas em várias mídias. Em 1992, o professor Sílvio foi responsável pelo desenvolvimento do curso de formação de empreendedores, na Fundação Instituto de Administração (FIA) que formou 152 empreendedores com o apoio do SEBRAE, que subsidiava as vagas dos participantes. Cabe destacar também que em 1995, com o apoio do SEBRAE e da USP o professor Sílvio Santos elaborou uma coletânea denominada ‘Criando o seu próprio negócio’, considerada um marco na divulgação do empreendedorismo.

Ronald Jean Degen também tem se voltado ao ensino de empreendedorismo no Brasil desde a década de 80 no Brasil. É de sua responsabilidade o primeiro esforço de se ensinar empreendedorismo, em 1981, na Fundação Getúlio Vargas, com a disciplina que se chamava Novos Negócios. O autor tem várias publicações sobre o tema e acredita que a graduação é o momento fértil para tais ensinamentos, pois o jovem tem maior propensão ao risco (DEGEN, 2009).

Sobre a importância de se estudar empreendedorismo, Hashimoto (2013) lista quatro aspectos que traduzem os motivos de desenvolver centros de empreendedorismo dentro de instituições de ensino e que possuem importância para a aprendizagem empreendedora como um todo, e indo ao encontro do que se tem explorado na atual pesquisa:

1. Não se aprende empreendedorismo só em sala de aula. Muitas competências empreendedoras precisam ser vivenciadas para serem adquiridas.
2. O empreendedorismo não se limita mais à criação de novas empresas, passou a ser uma competência cada vez mais valorizada pelo mercado de trabalho.
3. Um centro de empreendedorismo possibilita um envolvimento maior da comunidade local com a academia, tanto através das empresas geradas quanto pelo relacionamento no ecossistema empreendedor.
4. Alunos que se tornam ex-alunos empreendedores bem sucedidos são mais suscetíveis e favoráveis a apoiar o desenvolvimento de novos empreendedores.

Pelo apresentado por Hashimoto (2013) pode-se inferir que atualmente o ensino de empreendedorismo não busca apenas o conhecimento necessário para a abertura de um novo negócio, mas de forma mais holística e indo ao encontro da abordagem cognitivista defendida por Neck e Greene (2011), volta-se ao pensamento empreendedor, com o desenvolvimento de determinadas competências. Tal questão, focada no que ensinar, será discutida no próximo item, 2.6.3.

2.6.3. O que ensinar

Acredita-se que o entendimento do que ensinar nas disciplinas de empreendedorismo passará pela transformação de ter seu foco na abertura de negócios e na elaboração de planos de negócios para o desenvolvimento integral do aluno através do estabelecimento de uma forma de pensar empreendedora, atendendo às necessidades também do mercado de trabalho e das corporações nele inseridas.

O pensamento empreendedor já tem sido discutido na literatura por meio dos trabalhos de Sara Sarasvathy que busca entendê-lo através de uma lógica de efetivação, mais conhecida pelo termo em inglês, *effectuation*. Sarasvathy (2001) discute a forma de pensar do empreendedor e apresenta argumentos acerca do processo de tomada de decisão de um gestor, de um estrategista e de um empreendedor. Para a autora a lógica causal está presente no pensamento do gestor e uma forma criativa do pensamento causal pode ser verificada nas decisões de estrategistas. O gestor parte de objetivos predeterminados e utiliza os meios que possui para atingi-los. O estrategista também almeja um objetivo específico, vislumbra os meios que irá utilizar, mas usa a criatividade para novas possibilidades. A lógica do empreendedor, da efetivação, não possui um objetivo específico, mas ao contrário, o pensamento empreendedor começa com um conjunto de meios, sendo que os objetivos surgem a partir das contingências do ambiente, somadas à imaginação e inspiração do empreendedor, aliadas aos relacionamentos que este possui. Deve-se ressaltar que uma lógica não exclui a outra e que normalmente um empreendedor utiliza de ambas em função do seu momento. Honig (2004) também destaca o papel das contingências na aprendizagem de empreendedorismo.

O ensino de empreendedorismo é ainda muito voltado ao processo causal através de pesquisas de mercado, projeções financeiras, entre outros, sendo, contudo, que o inesperado é o material principal da experiência empreendedora que busca transformar o imprevisível em algo mundano. Para o empreendedor, o futuro pode ser moldado pelo ser humano e, portanto, a sua preocupação deve considerar três aspectos: quem ele é, o que ele sabe e quem ele conhece (SARAVASTHY, 2001).

Ao se preocupar com a formação do perfil que denominou como analista simbólico, Reich (1994) discute aspectos condizentes com a formação de um empreendedor. Analista simbólico seria o indivíduo que soluciona e identifica problemas, utiliza símbolos para representar a realidade, sendo que tais imagens abstratas podem ser embaralhadas, rearranjadas, experimentadas e comunicadas de forma a se tornarem reais. Possui o espírito inovador e tais características o traz próximo do que se entendeu por empreendedor na atual tese, apresentada no item 2.6.1. Por ter uma mente treinada para ser cética, curiosa e criativa, sua educação formal "requer o refinamento de quatro aptidões básicas: abstração, raciocínio sistêmico, experimentação e colaboração" (*Ibid*., p.214).

A capacidade de abstração auxilia na descoberta de padrões e significados extraídos de ruídos, formas, cores e texturas do mundo real, simplificados para serem entendidos, manipulados e transformados em novos problemas, soluções ou escolhas. Reich (1994, p.215) entende que a educação formal representa o oposto do aprendizado e acaba tolhendo a possibilidade de abstração do aluno, pois os significados são impostos, não construídos. Acredita que alguns estudantes conseguem burlar esse sistema e focar-se no julgamento e interpretação ao invés de na transmissão. Esse estudante aprende a "examinar a realidade sob diversos ângulos, sob diferentes prismas, permitindo assim visualizar novas possibilidades e escolhas".

O raciocínio sistêmico permite que a abstração avance. Relaciona-se com a percepção da realidade através de um sistema de causas e consequências. Apesar de um bebê possuir tal raciocínio, ele é naturalmente perdido mais tarde na infância, pois frequentemente o ser humano vê a realidade como uma sequência de fotos estáticas e instantâneas, sendo tal percepção perpetuada na escola e universidades. Não há o entendimento do relacionamento entre fenômenos, o que acarreta a apresentação de fatos isolados em história, biologia e na maioria das disciplinas. É um sistema eficiente para a transmissão de informações, mas não de conhecimento. Além disso, para se descobrir oportunidades, atitude essencial para um empreendedor, o indivíduo deve ser capaz de perceber o todo e em que momento há justaposição dos elementos da realidade. Dessa forma, melhor do que mostrar ao aluno a resolução de um problema é ensiná-lo a analisar porque o problema existe e qual a conexão que tem com outros fatos (REICH, 1994).

Aprender a fazer experiências faz que uma criança pequena, por meio da tentativa e erro, aumente sua capacidade de ordenar sensações e entender as causas e efeitos através de um raciocínio sistêmico. Os estudantes perdem essa possibilidade no ensino formal, pois o aprendizado tem uma rota determinada, com início, meio e fim. Contudo, analistas simbólicos precisam estar sempre experimentando, explorando novos terrenos, novas possibilidades, novos caminhos. "O aspecto mais importante dessa abordagem é que os estudantes são ensinados a assumir a responsabilidade pela continuação de seu próprio aprendizado" (REICH, 1994, p. 217).

Por fim, a colaboração. Para Reich (1994) a capacidade de se trabalhar em equipe, compartilhar problemas e soluções em busca de consenso para prosseguir com planos é uma característica do analista simbólico que permite o caminhar rumo à descoberta. Na educação formal deve-se voltar para o aprendizado em grupo, buscando a articulação, o entendimento de uma negociação, a exposição de ideias e a possibilidade de ver o mundo pela perspectiva de outra pessoa.

Outra vertente de pesquisadores busca entender o que ensinar nas disciplinas de empreendedorismo através do desenvolvimento de competências empreendedoras. Man e Lau (2005) compreendem tais competências como compostas tanto pelo que está enraizado em uma pessoa, como traços de sua personalidade, papel social e autoimagem, quanto por componentes que podem ser adquiridos através do trabalho ou da educação formal. As competências podem ser observadas no comportamento do empreendedor, apesar de que sempre se deve levar em consideração a influência de fatores socioculturais.

Várias pesquisas empíricas foram realizadas utilizando a lista de competências desenvolvidas por Man e Lau (2000), inclusive no Brasil, onde se pode destacar a pesquisa de Mello, Leão e Paiva Júnior (2006) que entrevistaram empreendedores do eixo Rio – São Paulo, e várias outras citadas no trabalho de Zampier e Takahashi (2011). Man e Lau (2000) dividiram as competências empreendedoras em seis categorias: competência de oportunidade, de relacionamento, conceituais, administrativas, estratégicas e de comprometimento, sendo que a estas Mello, Leão e Paiva Júnior (2006) acrescentaram a competência de equilíbrio trabalho/vida pessoal.

A competência de oportunidade volta-se para a identificação, avaliação e busca de oportunidade de negócios. Já a de relacionamento compreende a competência do empreendedor em obter, manter e ampliar a sua rede de relacionamentos pessoais. Ponto interessante ressaltado por Mello, Leão e Paiva Júnior (2006) é a preocupação com o relacionamento em rede, ou *networking*, realidade que faz parte da geração atual e que mistura o pessoal com o profissional. Por serem mais intuitivos e observadores, os empreendedores desenvolvem competências conceituais que dizem respeito à capacidade de tomar decisões em situações de risco, conforme descrito por Zampier e Takahashi (2011). A sua facilidade em observar situações e alocar os recursos necessários com eficiência os leva a serem bons planejadores do futuro (MAN; LAU, 2000) o que traz destaque às competências estratégicas, um ponto forte do empreendedor que deve perceber tendências no ambiente e promover mudanças de rumo se necessário. As competências de comprometimento voltam-se para a dedicação do empreendedor, tendo sido destacada também no estudo de Man e Lau (2005) como uma competência que possui estreita relação com fatores socioculturais. Por fim, a competência de equilíbrio entre trabalho e vida pessoal, ressaltadas no trabalho de Mello, Leão e Paiva Júnior (2006), traz benefícios para a empresa no reconhecimento de sua equipe, apoiando o fato de existirem diferentes papéis na vida do ser humano.

Vale destacar os achados da pesquisa de Mello, Leão e Paiva Júnior (2006), que comentam sobre a pouca propensão para realização de planejamentos formais pelos empreendedores investigados e concluem o trabalho ressaltando a multidisciplinaridade do tema e a necessidade de aquisição de conhecimentos transversais.

A estas competências empreendedoras descritas na literatura e testadas empiricamente, Dolabela (2008) comenta sobre a importância da criatividade no ensino do empreendedorismo, que é a mola propulsora de projetos inovadores e agentes de mudança em muitos casos e dá destaque a quatro elementos centrais ao ensino de empreendedorismo: motivação para empreender, desenvolvimento de um processo visionário, comportamento empreendedor, criatividade e inovação, capacidade de identificação de oportunidades e elaboração de planos de negócios.

Vale nesse ponto esclarecer ao leitor a definição de competência, clássica na literatura: “Competência é uma palavra do senso comum, utilizada para designar uma pessoa qualificada

para realizar alguma coisa" (FLEURY; FLEURY, 2001, p.184) e possui vários níveis de compreensão: da pessoa, das organizações e dos países. A partir de uma análise de referencial teórico que traz uma perspectiva americana, os autores citados anteriormente discutem a competência como um conjunto de capacidades humanas, ou seja, conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam um alto desempenho, definição aceita em vários outros trabalhos consultados, apesar das diferenças existentes em uma perspectiva francesa que através de autores como Le Boterf e Zarifian amplia a conceituação não apenas para algo que o indivíduo tem, mas também que poderá adquirir de acordo com o contexto.

Parece que o ensino de empreendedorismo tem uma proposta de direcionar-se ao ser, ao saber e ao agir (Ilustração 5), buscando desenvolver competências empreendedoras não atendidas exclusivamente pelo conhecimento de regras, fórmulas e conceitos, tão comuns no ensino superior. Apenas o conteúdo instrumental, como o relacionado à elaboração de um plano de negócios, não favorecerá a forma de pensar empreendedora, mas sim o estímulo de competências que proporcionarão determinados comportamentos que levam o jovem a buscar novas possibilidades para a sua vida pessoal e profissional.

Ilustração 5: O que ensinar em empreendedorismo

Destaca-se a pesquisa de dados secundários realizada através do *syllabus* das três Faculdades selecionadas entre as listadas no *ranking* universitário de 2014 (RUF, 2014) como destaque na área de administração, uma das áreas investigadas na atual tese. Além de selecionar três dentre as principais citadas no *ranking* de São Paulo, a escolha considerou também a acessibilidade à informação.

Na Universidade de São Paulo vale destacar duas disciplinas entre várias que são oferecidas: a ministrada na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade e a oferecida pela Agência USP (USP INOVAÇÃO, 2013), em parceria com o Instituto de Física, para todos os alunos da graduação. No primeiro caso, a disciplina denominada empreendedorismo e gestão de pequenos e médios negócios é optativa, cuja ementa, cedida pelo docente da disciplina, volta-se para as seguintes temáticas: (1) ação do empreendedor; (2) experiência de aplicação de uma ferramenta na construção de um modelo de negócios; e (3) plano estratégico em uma pequena empresa.

No segundo caso, tem-se: (1) inovação abordando atitude empreendedora, ciclo de vida e competências; (2) processo empreendedor, modelo de Timmons, identificação de oportunidades e *design thinking*; (3) a protoempresa, que traz temáticas como análise de mercado, plano operacional e recursos; (4) EBTs que trata de assuntos relacionados aos empreendimentos de base tecnológica; e (5) tópicos complementares, em que o aluno tem contato com estratégias de saída, planos de negócios e laboratórios.

Na Fundação Getúlio Vargas (FGV), no curso de administração de empresas em São Paulo, há uma disciplina chamada Vivência Empreendedora. Tal disciplina entrou na grade em 2011 após pesquisa realizada pela instituição de que 25% de seus alunos formados em tal área do saber abriam um negócio próprio. Essa disciplina, eletiva, é voltada para o desenvolvimento de um plano de negócios. Na grade há também a disciplina Experiência Empreendedora I e II, ambas obrigatórias, oferecidas respectivamente no primeiro e segundo semestres do curso. O conteúdo da primeira disciplina volta-se para: espírito empreendedor, criatividade, geração de ideias, avaliação de ideias, avaliação de oportunidades e elaboração de um projeto. Já a oferecida no segundo semestre tem como conteúdo: viabilização do projeto, estratégia competitiva, testes de mercado, planos operacional, gerencial, financeiro e jurídico (FGV, 2010).

Na Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE, 2012) a disciplina Empreendedorismo e Inovação é ministrada na Faculdade de Administração e possui como conteúdo programático: empreendedorismo no Brasil e no mundo, o processo empreendedor, reconhecimento de oportunidades, inovação, plano de negócios, incubadoras, captação de recursos, parcerias, administração de um negócio, internet e intraempreendedorismo.

2.7. Síntese da Revisão Teórica

Conforme o aporte teórico apresentado nos itens anteriores observa-se na literatura que metodologias específicas para o ensino de empreendedorismo ainda representam uma lacuna no conhecimento em função da não convergência de achados empíricos e de discussões que se voltam para a maturidade e legitimidade do campo de pesquisa. A partir de tal constatação e de pesquisas de vários autores que comentam a importância da experiência para o desenvolvimento de conhecimentos que podem proporcionar uma forma de pensar empreendedora no aluno, elaborou-se a revisão teórica do presente estudo com base em três pilares: como o indivíduo aprende, a teoria de aprendizagem experiencial e a teoria de aprendizagem significativa. A estruturação da revisão teórica que irá fundamentar a pesquisa de campo pode ser visualizada na Ilustração 6.

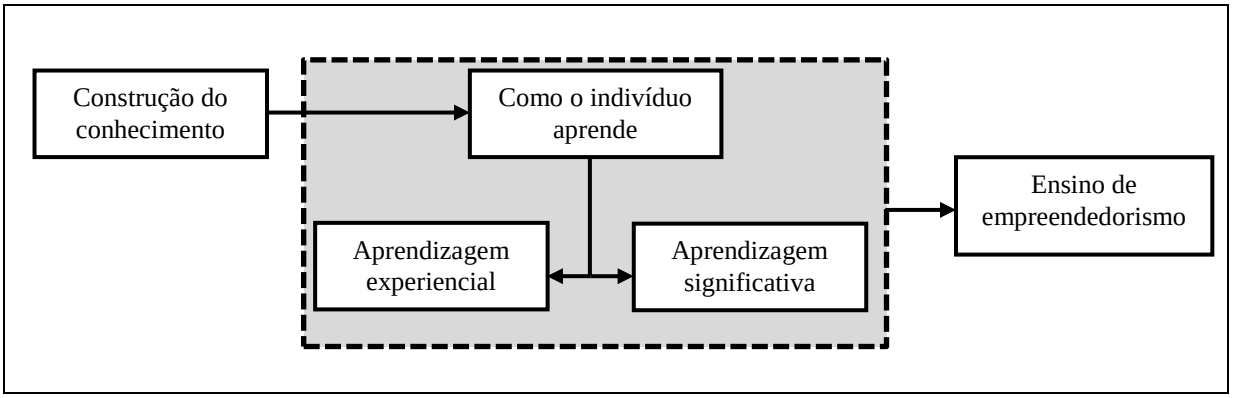


Ilustração 6: Estrutura da fundamentação teórica

Como pano de fundo para o entendimento da temática, buscou-se fundamentos sobre a construção do conhecimento, sobre abordagens do processo educacional e sobre o empreendedorismo, especificamente sobre conceitos, definições e a forma de pensar do

empreendedor. No Quadro 8 apresenta-se uma síntese dos principais aspectos teóricos discutidos.

Quadro 8: Síntese da revisão teórica

Temática	Discussão	Principais autores
Como o indivíduo aprende	Metáforas: Conhecimento como rede, conforme será utilizado na presente tese, no qual o conhecimento é uma grande teia de significações.	Machado (2004) Machado (2011)
	Modelo de Dreyfus: Entende a construção através de um processo de desenvolvimento de habilidades e da experiência.	Dreyfus e Dreyfus (1980) Flyvberg (2001)
Teoria da aprendizagem experiencial	Na gênese da aprendizagem experiencial estão os modelos de Dewey, Lewin e Piaget. Preconiza que o aprendizado ocorre através da interação do indivíduo com o ambiente, representando como um adulto transforma o seu conhecimento através das experiências vivenciadas. A TAE é composta por quatro etapas relacionadas em dois eixos dialéticos que proporcionam tipos de conhecimentos diferentes.	Kolb (1984)
Teoria da aprendizagem significativa	Visão clássica de Ausubel: Desenvolvida entre as décadas de 60 e 70, a aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação forma conexões com o conhecimento já existente na estrutura cognitiva de um indivíduo.	Ausubel, Novak e Hanesian (1980)
	Visão humanista de Novak: Parte da mesma conceituação, porém envolve o pensamento, sentimento e ações de forma integrada ao processo de aprendizagem. Descreve os elementos da educação: aprendizagem, ensino, currículo, meio social e avaliação.	Novak e Cañas (2010) Novak (2002) Novak (2010)
Ensino de empreendedorismo	<u>Abordagens teóricas</u>: (1) Das características: Foco nas características individuais. Principal didática: Aulas expositivas e empreendedores convidados. (2) Processual: Foco na relação do indivíduo com a oportunidade. Principal didática: Estudos de caso e elaboração de planos de negócios. (3) Cognitivista: Foco no indivíduo que pode aprender de forma empreendedora. Principal didática: Mapas mentais, estudos de caso, simulações e pesquisas.	Neck e Greene (2011) Salusse e Andreassi (2013)
	<u>Modelos</u>: Foram discutidos três modelos apresentados no estudo de Zampier e Takahashi (2011): (1) O de Moraes e Hoeltgebaum (2003) possui três etapas, sendo: aprendizagem para empreender, aprendizagem gerencial e aprendizagem estratégica. (2) O modelo de Politis (2005) volta-se para o uso da experiência através do conhecimento empreendedor, experiências na carreira e a transformação da experiência em conhecimento. (3) Rae (2004) foca em três aspectos: Formação pessoal e social, aprendizado relacionado ao contexto e empreendimento negociável.	Zampier e Takahashi (2011) Moraes e Hoeltgebaum (2003) Politis (2005) Rae (2004)

(continua)

Temática	Discussão	Principais autores
Ensino de empreendedorismo	O que ensinar: (1) A forma de pensar empreendedora através de uma lógica da efetivação. (2) Aptidões para abstrair, raciocinar sistematicamente, experimentar e colaborar são citadas no trabalho de Reich (1994). (3) Competências empreendedoras: competência de oportunidade, de relacionamento, conceituais, administrativas, estratégicas, de comprometimento, e a de equilíbrio trabalho/vida pessoal. (4) Proposta de Dolabela (2008) para o ensino no Brasil: motivação para empreender, desenvolvimento de um processo visionário, comportamento empreendedor, criatividade e inovação, capacidade de identificação de oportunidades e elaboração de planos de negócios.	Sarasvathy (2001) Reich (1994) Man e Lau (2000), Mello, Leão e Paiva Júnior (2006) Zampier e Takahashi (2011) Dolabela (2008)

Ao final do levantamento bibliográfico e de dados secundários sobre o que ensinar, resultado da revisão da teoria, pode-se dizer que nesta tese a construção do conhecimento será entendida como uma teia de significações, trazendo consigo várias características peculiares da metáfora da rede para a compreensão do planejamento das aulas, buscando-se, contudo, a evolução do aluno do estágio de novato, conforme descrito no modelo de Dreyfus e Dreyfus (1980).

A utilização da experiência, seja de pensamento seja da prática, de acordo com o representado pelo ciclo de Kolb (1984), pode ser um passo no entendimento de como se deve ensinar empreendedorismo, atualmente uma lacuna teórica. A teoria de Kolb (1984) preconiza que a experiência *per si* não traz ganho para a construção do conhecimento, mas sim a sua transformação através da reflexão, o que pode ser essencial para a educação: apenas ter atividades aleatórias não planejadas não fará que o aluno tenha uma aprendizagem significativa, ou seja, que ele consiga modificar sua carga cognitiva de forma a utilizar esse novo conhecimento em contextos diferentes do que o da sala de aula.

A partir da revisão teórica que fundamentou o presente estudo, foram elaborados dois enunciados, apresentados no próximo capítulo 3, que buscam relacionar educação de empreendedorismo, aprendizagem experiencial e aprendizagem significativa de forma a atender o objetivo geral da pesquisa.

3. MÉTODO DA PESQUISA

Neste capítulo será apresentado o método utilizado na atual tese para que os objetivos fossem alcançados e a problemática delineada compreendida. Entende-se como método da pesquisa o caminho sistemático percorrido pela pesquisadora em busca de respostas para a questão de pesquisa. Assim sendo, neste capítulo serão apresentadas a caracterização e estruturação da pesquisa, além da sua relação com os objetivos propostos no capítulo 1.

3.1. Caracterização geral da pesquisa

Com relação a sua natureza uma pesquisa pode ser considerada como exploratória, descritiva ou explicativa (GIL, 2012). A hodierna tese se caracteriza como uma pesquisa exploratória por buscar entender fenômenos recentes, ainda sem convergência em relação aos seus achados empíricos, além de buscar esclarecer a conceituação do tema. Com uma pesquisa exploratória objetiva-se estabelecer relações sobre os componentes da pesquisa, o que será essencial para o desenvolvimento de um estudo com um repertório limitado de estudos anteriores.

A partir da decisão sobre a natureza da pesquisa, pode-se, então, estabelecer as abordagens da mesma, optando-se por uma abordagem qualitativa ou quantitativa. Martins e Theóphilo (2007) comentam que uma das características da pesquisa qualitativa é ser voltada para o entendimento, compreensão e descrição de comportamentos humanos através de um quadro de referência, tendo uma perspectiva mais subjetiva dos dados. Já a pesquisa quantitativa preocupa-se com a verificação, com a obtenção do resultado por meio de medições mais controladas, organizadas e tratadas estatisticamente.

A abordagem qualitativa é uma possibilidade para estudos exploratórios, uma vez que não busca testar aquilo que já se conhece, mas sim em “embasar suas descobertas em material empírico”, sendo que a relevância da pesquisa qualitativa está nos seus achados e na reflexividade do pesquisador sobre os mesmos. Deve-se também destacar que a pesquisa qualitativa permite o entendimento do objeto de pesquisa em sua totalidade, inserido em seu contexto, sendo que a observação de práticas e de interações do sujeito no seu cotidiano é de grande valia para esse tipo de abordagem (FLICK, 2009, p.24).

Optou-se por três diferentes procedimentos para a coleta de dados de acordo com o momento da pesquisa: levantamento bibliográfico, pesquisa participante e entrevistas semiestruturadas, todos esses procedimentos sendo destacados por Gil (2012) como adequados no caso de pesquisas com abordagens qualitativas. Cada um deles foi utilizado em um momento distinto da pesquisa, e serão apresentados na seção 3.5.

3.2. Problema e Enunciados

Retomando o problema da atual tese, tem-se: como a teoria experiencial pode alicerçar o ensino de empreendedorismo de forma que a aprendizagem seja significativa para jovens graduandos. A partir dessa questão de pesquisa e em acordo com a revisão da literatura apresentada no capítulo 2, foram determinados os enunciados que serão analisados empiricamente na fase 2 e 3 da pesquisa de campo:

Enunciado 1: A teoria da aprendizagem experiencial pode ser o alicerce para o desenvolvimento de um modelo conceitual voltado ao ensino de empreendedorismo na graduação.

Enunciado 2: A utilização da experiência durante o ensino de empreendedorismo favorece a aprendizagem significativa de jovens graduandos.

3.3. Delimitação da pesquisa

Como toda pesquisa acadêmica, a atual tese possui algumas delimitações que promoveram o recorte necessário para que a pesquisa de campo fosse a mais precisa possível, com a finalidade de auxiliar na seleção dos sujeitos que compuseram o universo da investigação.

Por interesse pessoal e conveniência da atual pesquisadora, serão investigados graduandos da cidade de São Paulo. Em se tratando de graduação, é importante ressaltar que se pretendeu entender apenas aspectos da aprendizagem formal, ou seja, daquela que acontece em um contexto estruturado, com planejamento e orientação, conforme distinguem Colardyn e Bjornavold (2004) de outros tipos de aprendizagem, a saber, a não formal – como a que acontece em um ambiente de trabalho – e a informal ou não intencional.

A partir de tal delimitação, entende-se que a aplicação empírica ocorrerá em faculdades de graduação, estabelecidas na cidade de São Paulo, e que os especialistas entrevistados também façam parte desse contexto, de forma que os achados são restritos em termos de localidade e temporalidade.

3.4. Definição de termos

Para o correto entendimento de um estudo acadêmico, é necessário que se apresente as definições dos termos que formarão o constructo da pesquisa de campo, proporcionando o correto entendimento tanto dos entrevistados quanto dos futuros leitores e contribuindo com a compreensão dos resultados alcançados. Para tanto, faz-se necessário a definição dos seguintes termos:

Graduandos:

A presente pesquisa volta-se para o ensino de empreendedorismo na idade adulta, mais especificamente na graduação. Dessa forma, entende-se por graduandos, alunos regularmente matriculados na graduação de faculdades regulamentadas pelo Ministério da Educação, que irão obter o grau de bacharel com a conclusão do curso.

Experiência:

Para Dewey (1916) a experiência apenas pode ser entendida pela combinação de dois elementos, o ativo e o passivo. No polo ativo a experiência é a tentativa, o experimento, e no polo passivo experiência é sentir, é perceber as consequências de determinada atividade, para que ela possa ser considerada uma experiência. É a combinação desses dois polos que fazem que a experiência tenha valor. É nesse ponto que a experiência se distingue de uma atividade, no valor do aprendizado que reside nas relações de continuidade existentes, envolvendo mudança.

Com base em Dewey (1929), Ferreira (2011, p.152) sintetiza a definição de experiência como sendo a ferramenta para os seres humanos adentrarem e examinarem continuamente a

natureza; não é uma singela observação à distância dos objetos da natureza, mas sim uma forma de nos aproximar a ela, sentindo-a por completo. Destaca-se, dessa forma, que experiência relaciona-se com a percepção, com as sensações e com o imaginário. É algo que acontece com uma pessoa, não necessariamente o que ela faz.

Além disso, por se tratar de empreendedorismo, considerou-se também a experiência de pensamento, retratada por Gilbert e Reiner (2000) como experiência que facilita uma mudança conceitual, ou seja, uma experiência que pretende atingir o seu objetivo sem efetiva execução.

Como recurso didático considera-se que esse acontecimento pode ser um dispositivo de experiência vicária, que são instrumentos de experiências substitutas que ilustram o contexto a ser discutido em sala de aula, como filmes, histórias, gravações, entre outros (BRUNER, 1968).

Empreendedorismo:

Conforme discutido no capítulo 2 há diversas possibilidades de conceituação do termo empreendedorismo, porém na presente tese será considerada a definição de Hisrich e Peters (2004, p.29) que consideram o empreendedorismo como o "processo de criar algo diferente e com valor, dedicando o tempo e o esforço necessário, assumindo riscos financeiros, psicológicos e sociais correspondentes e recebendo as consequentes recompensas da satisfação econômica e pessoal".

Ensino de empreendedorismo:

No capítulo 2 foram apresentadas algumas definições encontradas na literatura para a aprendizagem empreendedora, como a de Politis (2005) e a de Rae e Carswell (2000). Consideraremos para o ensino de empreendedorismo a abordagem cognitivista exposta por Neck e Greene (2011) que entende o ensino de empreendedorismo como uma forma de estimular o pensamento empreendedor nos alunos, não se voltando apenas para a abertura de um novo negócio.

Destaca-se que a tese volta-se ao entendimento do ensino de conteúdos da disciplina de empreendedorismo e não ao entendimento de uma educação empreendedora no sentido mais amplo do termo.

Aprendizagem experiencial:

Tema já explorado no capítulo da fundamentação teórica, vide seção 2.4, considerou-se no hodierno estudo a definição de Kolb (1984) para a aprendizagem experiencial, que preconiza que o homem é um ser integrado à natureza e à sua cultura, aprendendo através das reflexões conscientes das experiências vividas. Dessa forma, a aprendizagem experiencial não está relacionada apenas à experiência *per si*, mas sim à reflexão que se é possível a partir do que se é vivenciado, levando também em conta a teoria.

Aprendizagem significativa:

No capítulo 2, seção 2.5, foi aprofundado o tema que é um dos pilares teóricos da presente pesquisa. Para a pesquisa empírica será considerada a definição de Ausubel, Novak e Hanesian (1980) de que a aprendizagem significativa é um processo de aquisição de conhecimento que ocorre quando uma nova informação é ancorada pelos conhecimentos prévios de um indivíduo e permite que o novo conhecimento seja utilizado em contextos diferentes.

Para Novak (2010) a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno escolhe relacionar novas informações com o conhecimento que já tem, sendo que a qualidade de tal aprendizagem depende além da vontade do aprendiz, do material didático e da qualidade do conhecimento prévio existente.

3.5. Estruturação da pesquisa

A pesquisa da atual tese foi dividida em três momentos distintos e subsequentes, denominados como fases da pesquisa:

- Fase 1: Levantamento de dados secundários utilizando como procedimento o levantamento bibliográfico e a pesquisa documental de *syllabus* que proporcionaram a fundamentação teórica da tese e a elaboração do conjunto de aulas voltadas à disciplina de empreendedorismo.
- Fase 2: Realização de uma pesquisa participante com a aplicação empírica do conjunto de aulas, desenvolvidas e apresentadas no capítulo 4, em disciplina de empreendedorismo da graduação.
- Fase 3: Validação dos achados na fase 2 e obtenção de dados primários através de entrevistas semiestruturadas com especialistas, buscando compreender as premissas da teoria kolbiana no contexto do empreendedorismo.

Na Ilustração 7 pode-se observar o desenho da metodologia com destaque para as fases da pesquisa que resultaram nos achados empíricos discutidos no capítulo 5 da presente tese.

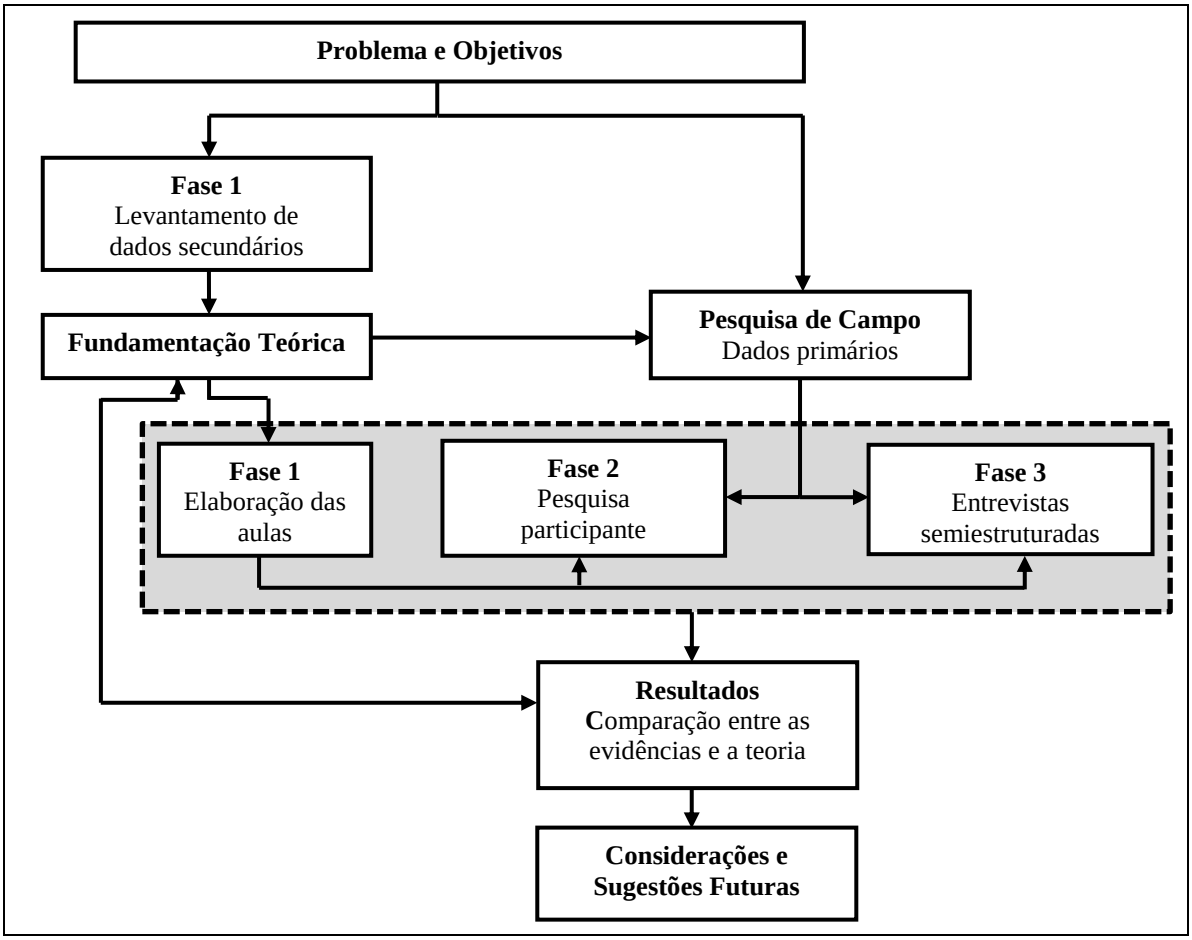


Ilustração 7: Desenho do procedimento metodológico

As fases foram planejadas de forma que a obtenção dos dados, sejam secundários ou primários, forneça subsídios para que os objetivos delineados no capítulo 1 possam ser alcançados, o que favorecerá as respostas aos questionamentos feitos. No Quadro 9 percebe-se a relação entre os objetivos e as fases propostas para a estruturação da pesquisa.

Quadro 9: Objetivos e fases da pesquisa

Objetivo	Tipo de dado	Fase da pesquisa
Conceituar o ensino de empreendedorismo pela articulação da teoria de aprendizagem experiencial com a aprendizagem significativa.	Secundário e primário	1, 2 e 3
Compreender o que deve ser ensinado em empreendedorismo na graduação.	Secundário	1
Elaborar e testar um conjunto de propostas de aulas para a educação do empreendedorismo.	Secundário e primário	1, 2 e 3
Levantar os estilos de aprendizagem das turmas investigadas, possibilitando o entendimento das etapas da TAE.	Primário	2
Discutir as premissas da aprendizagem experiencial no âmbito do ensino de empreendedorismo.	Primário	3

3.6. Pesquisa de campo

Nesta seção serão apresentados os caminhos percorridos em campo para a obtenção de dados primários que auxiliassem no entendimento da problemática em estudo, representando a fase 2 e 3 do procedimento metodológico.

3.6.1. Pesquisa Participante

Nesta fase foi realizada a aplicação empírica das propostas de aulas desenvolvidas e apresentadas no capítulo 4 para a disciplina de empreendedorismo na graduação de duas faculdades. Optou-se como procedimento a pesquisa participante, sendo que a coleta de dados ocorreu através da observação participante, método no qual o pesquisador participa do processo, obtém resultados com rigor metodológico e os analisa de maneira cética (GIL, 2010). Considerou-se também a importância de se analisar o objeto de estudo em seu contexto, o que facilitará o entendimento da significância da aprendizagem, buscando respostas para os enunciados estipulados.

A observação participante como método de coleta de dados foi desenvolvida na década de 20 pela Escola de Chicago e recebeu várias críticas na época, sendo resgatado na década de 90

pela sua importância em algumas ciências nas quais a observação da interação da teoria com a prática se torna fundamental. Baseada nos princípios da fenomenologia procura entender o senso comum e o cotidiano dos seres buscando testar teorias, propostas ou modelos pré-estabelecidos (QUEIROZ *et al*., 2007).

Minayo (2004) define a observação participante como um processo no qual o observador está presente na situação social observada a fim de realizar uma investigação científica, colhendo dados e fazendo parte do contexto em observação. Permite maior proximidade do pesquisador com o pesquisado, possibilitando, inclusive, a ocorrência de mudanças na realidade.

A observação participante pode ser estruturada em algumas etapas: (1) inserção do pesquisador no meio social; (2) coleta dos dados e registro de informações no diário de campo; e (3) sistematização, organização e análise dos dados obtidos. Não há limite de tempo para a condução de uma observação participante, sendo que esse tempo será determinado "pelo próprio objetivo do estudo, bem como pela saturação dos dados". Porém, como estimativa, tem-se que seis meses como o tempo mínimo para a permanência do pesquisador em campo para estudos antropológicos e sociológicos e seis semanas para a área de educação e saúde (QUEIROZ *et al*., 2007, p.279).

Somado à necessidade de se testar a proposta desenvolvida, há a necessidade de se avaliar a significância da aprendizagem, o que foi feito seguindo o trabalho de Tomita (2009): (1) levantamento do perfil dos alunos; (2) sondagem sobre o conhecimento prévio através de um questionário individual; (3) passagem da noção básica que será o suporte para o processo cognitivo; (4) aplicação de atividades diferenciadas; e (5) comparação de resultados.

Nesta fase da pesquisa também foi realizado o inventário de estilos de aprendizagem dos alunos respondentes, sendo utilizado o desenvolvido por David Kolb, traduzido e adaptado por Cerqueira (2000). A importância desse levantamento está na percepção de Kolb (1984) de que o ciclo de aprendizagem pode começar por qualquer um dos momentos, mas que o estilo de aprendizagem pode influenciar em tal decisão.

Sendo assim, unindo as etapas da observação participante descritas por Queiroz *et al*. (2007), as utilizadas por Tomita (2009) para investigar a aprendizagem significativa e a necessidade de se aplicar o inventário, a fase 2 da pesquisa de campo foi estruturada da seguinte forma:

1. Inserção do pesquisador no meio social.
2. Levantamento do perfil dos alunos e sondagem do conhecimento prévio (Apêndice 1).
3. Passagem de noções básicas sobre o tema, formando subsunçores, se necessário.
4. Aplicação das aulas constituintes da proposta apresentada no capítulo 4.
5. Registro de informações no diário de campo (Apêndice 2).
6. Aplicação do inventário de estilo de aprendizagem (Apêndice 3).
7. Levantamento junto aos alunos sobre conteúdos e didáticas.
8. Sistematização e análise dos dados através da comparação dos resultados alcançados, utilizando-se a análise de conteúdo.

Utilizou-se para a análise de conteúdo a conceituação de Bardin (2006), pela qual o processo ocorre em três etapas: (1) análise prévia: foi realizada a organização do material coletado através da leitura, seleção e classificação do material; (2) exploração do material: foi efetivada a descrição analítica através da codificação do material por categorias (Quadro 10); e (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, através da análise reflexiva.

Quadro 10: Categorias consideradas para a análise de conteúdo

Material	Categoria	Descrição	Indicadores
Atividade	Realização	O aluno realizou a atividade em conformidade ao que foi solicitado.	Sim/Não
	Apresentação da teoria	O aluno pesquisou autores e materiais oferecidos pelo docente, discorrendo sobre a teoria que suporta a temática.	Sim/Não
	Discussão da experiência/temática	O aluno narrou aspectos relevantes sobre a experiência vivenciada, mostrando interesse por tal etapa ou da temática estudada, dependendo da turma em que se encontrava.	Sim/Não
	Significância	O aluno apresenta indícios de que explorou a temática a ponto de mostrar novos caminhos ou outras possibilidades para um diferente contexto.	Presença/Ausência
	Criatividade	O aluno trouxe novos elementos além dos que foram solicitados pelo docente, mostrando a intenção de busca de conhecimento.	Presença/Ausência
Entrevista	Didática	Percepção do aluno acerca da utilização de didáticas diferenciadas.	Sim/Não/Preferência
	Temas	Interesse do aluno acerca dos temas tratados.	Lista de preferências
	Futuro	Indicação de conteúdos que o aluno acredita que será importante no seu futuro.	Lista de preferências

A compreensão acerca da aprendizagem significativa ocorreu em dois momentos: (1) ao se comparar os resultados alcançados com as aulas que fazem parte do modelo desenvolvido com os resultados obtidos com as aulas em que não se utilizam das premissas da teoria kolbiana em sua didática, seguindo as categorias apresentadas no Quadro 10, e (2) avaliar o aluno depois de alguns meses da aplicação da aula teste, de modo a verificar se não ocorreu apenas aprendizado mecânico de conceitos, o que foi feito com a análise de uma das atividades realizada na prova no final do semestre.

De forma a comparar os resultados, foram ministradas nas turmas A e B aulas tradicionais, consideradas na presente tese como aquelas com didática expositiva de conceitos, e nas turmas C e D foram aplicadas as aulas propostas no modelo que será discutido no capítulo 4. Para efeito da análise dos dados, as turmas A e B formaram o grupo A/B e as turmas C e D formaram o grupo C/D de forma a facilitar a comparação dos achados.

O levantamento junto aos alunos, etapa 7 desta fase da pesquisa empírica, foi um passo acrescido pela atual pesquisadora ao ser questionada por um aluno da turma C porque algumas aulas eram monótonas e outras não, o que a fez perceber que detalhes ricos poderiam ter sido percebidos pelos alunos investigados. Dessa forma, foi encaminhado para os alunos das turmas C e D através de um *software* de pesquisa um questionário qualitativo buscando identificar: (1) preferência por aulas práticas ou expositivas, (2) didáticas preferidas, (3) atividades que acharam interessantes e (4) o que acreditam que utilizarão em outro momento de vida. Foram recebidas 26 respostas, conforme pode ser observado no Quadro 11.

Por se tratar de uma pesquisa participante, a aplicação foi realizada em disciplinas ministradas pela atual pesquisadora, de empreendedorismo, ocorridas entre Agosto/2013 e Junho/2014 em duas faculdades distintas de uma instituição de ensino superior. Optou-se em não apresentar nomes de forma a manter a confidencialidade garantida no momento da distribuição dos questionários, inclusive das faculdades e da instituição, de forma a resguardar a privacidade dos alunos participantes. Tal decisão levou em conta a ética profissional da docência. As faculdades investigadas, ambas da área de ciências sociais aplicadas, foram selecionadas pela facilidade de acesso da pesquisadora e a disciplina foi ministrada no meio da vigência do curso, ou seja, nos quartos ou quintos semestres.

Assim sendo, foram atribuídos códigos para as turmas e para os alunos participantes, numerados com a letra da turma + número que correspondia a sua ordem na entrega do inventário e não alfabética, mantendo sempre a confidencialidade dos dados. A descrição geral das turmas pode ser verificada no Quadro 11, bem como o total de alunos participantes nesta fase da pesquisa empírica. Foram considerados alunos participantes da pesquisa aqueles que assim autorizaram e que responderam ao inventário de estilos de aprendizagem. O perfil dos alunos será discutido em maior profundidade no capítulo 5 da atual tese.

Quadro 11: Descrição geral das turmas investigadas

Código da turma na tese	Total de alunos matriculados	Total de alunos participantes	Codificação	Total de respondentes (etapa 7)
Turma A	32	31	A1 a A31	-
Turma B	30	27	B1 a B27	-
Turma C	29	29	C1 a C29	15
Turma D	26	23	D1 a D23	11

É importante no capítulo de métodos explicitar como foram analisados os resultados obtidos com o inventário de estilo de aprendizagem (Apêndice 3), instrumento desenvolvido com base na tradução e adaptação de Cerqueira (2000).

Tal inventário teve como objetivo a investigação do estilo de aprendizagem, temática discutida na seção 2.4, tanto individual quanto predominante nos grupos analisados, sendo que seus resultados foram analisados seguindo os seguintes passos:

1. Preenchimento da grade de *scores* alcançados para identificar a pontuação em cada um dos eixos da TAE, isto é, EC, OR, CA e EA, conforme modelo de Cerqueira (2000) que pode ser visualizado no Quadro 12. Tal pontuação determina o modo como o indivíduo ancora sua aprendizagem, de acordo com os quatro eixos determinados no ciclo de Kolb.
2. Para determinar o estilo de aprendizagem do aluno, que é uma combinação dos quatro modos de aprendizagem, seguiu-se o preconizado por Kolb e traduzido no trabalho de Cerqueira (2000), subtraindo os resultados alcançados dois a dois: CA–EC e EA–OR, obtendo assim o quadrante referente ao estilo de aprendizagem do aluno.

3. Os resultados foram dispostos em diagramas específicos desenvolvidos por Kolb (1984), que determinaram o estilo de aprendizado predominante de cada aluno (Apêndice 4).

Quadro 12: Grade de *score* utilizada para análise do inventário de estilos de aprendizagem

Eixo	Somatório dos resultados
EC	1A + 2C + 3D + 4A + 5A + 6C + 7B + 8D + 9B + 10B + 11A + 12B
OR	1D + 2A + 3C + 4C + 5B + 6A + 7A + 8C + 9A + 10A + 11B + 12C
CA	1B + 2B + 3A + 4D + 5C + 6D + 7C + 8B + 9D + 10D + 11C + 12A
EA	1C + 2D + 3B + 4B + 5D + 6B + 7D + 8A + 9C + 10C + 11D + 12D

Fonte: Elaborado a partir de Cerqueira (2000)

O diagrama possui quatro quadrantes, similar ao que foi apresentado de forma genérica na Ilustração 2 da seção 2.4, que determinam diferentes estilos de aprendizagem, denominados como ‘acomodador’, ‘divergente’, ‘convergente’ e ‘assimilador’, cada um com peculiaridades que definem a preferência do aluno por determinadas didáticas, apresentadas na seção 2.4. Os Gráficos de 1 a 4 apresentam os resultados obtidos por turma a partir da consolidação dos dados individuais obtidos com o inventário de estilos de aprendizagem (Apêndice 4). Ressalta-se que não houve perda de questionários, uma vez que o preenchimento foi explicado e caso fosse detectado na entrega do mesmo um erro, o questionário era devolvido ao aluno para que procedesse aos ajustes necessários.

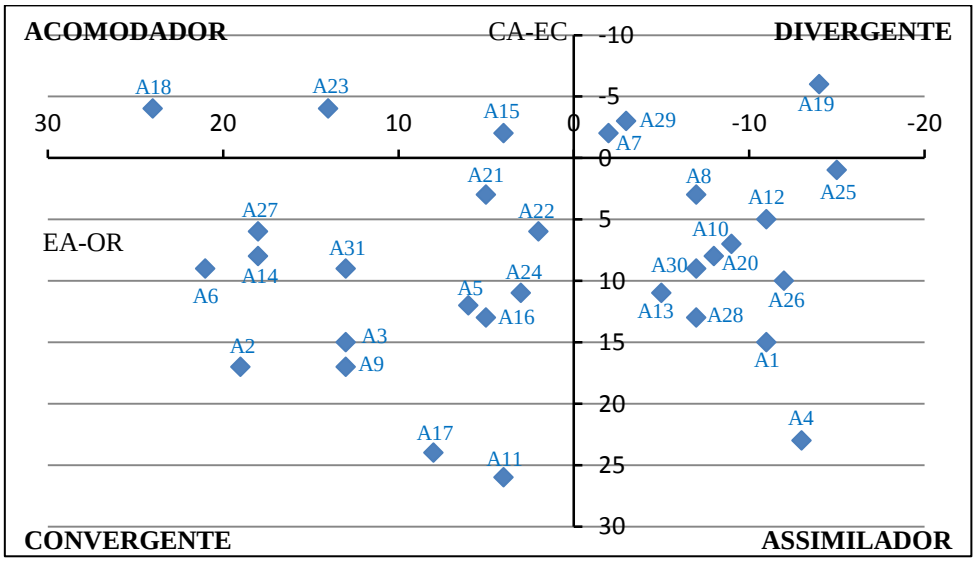


Gráfico 1: Estilos de aprendizagem de alunos da turma A

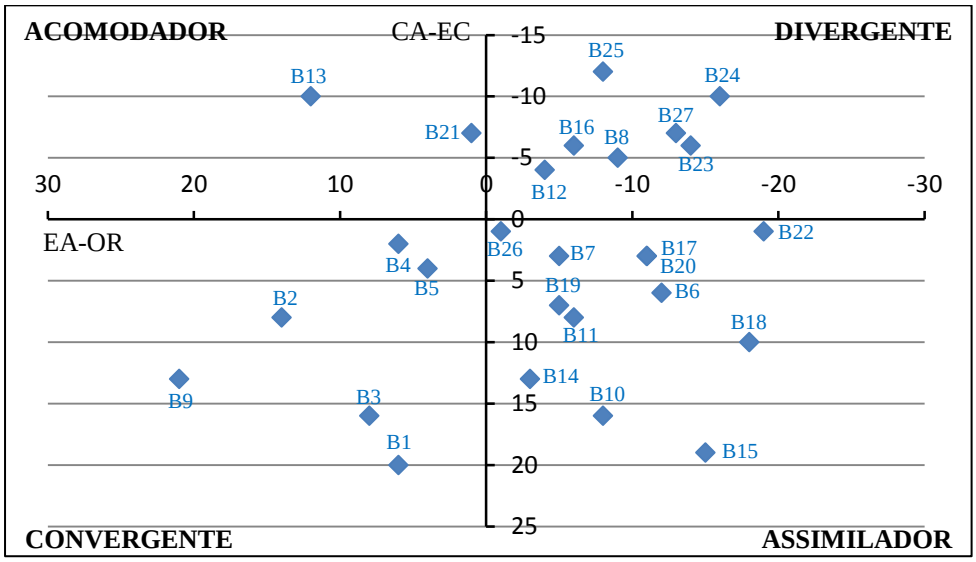


Gráfico 2: Estilos de aprendizagem de alunos da turma B

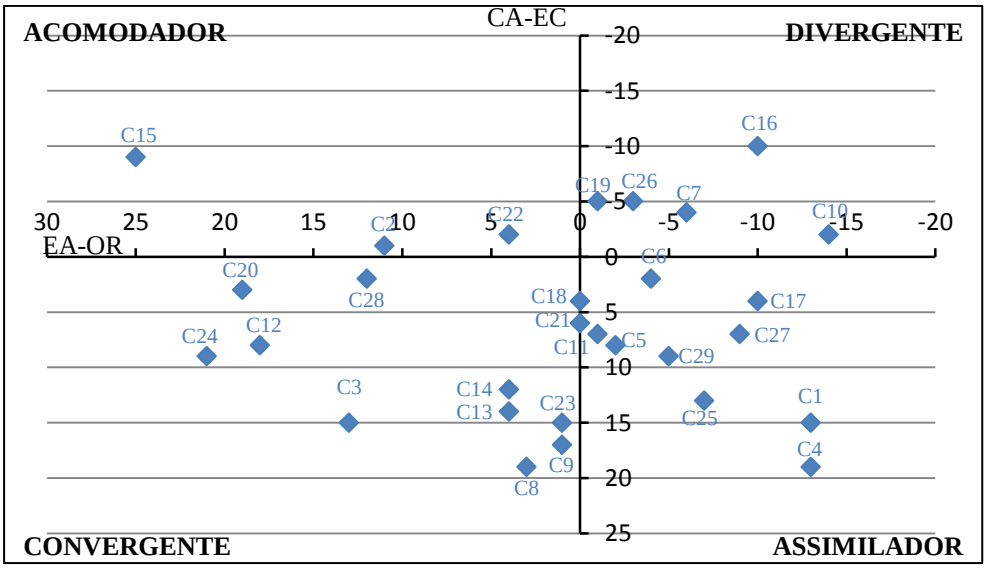


Gráfico 3: Estilos de aprendizagem de alunos da turma C

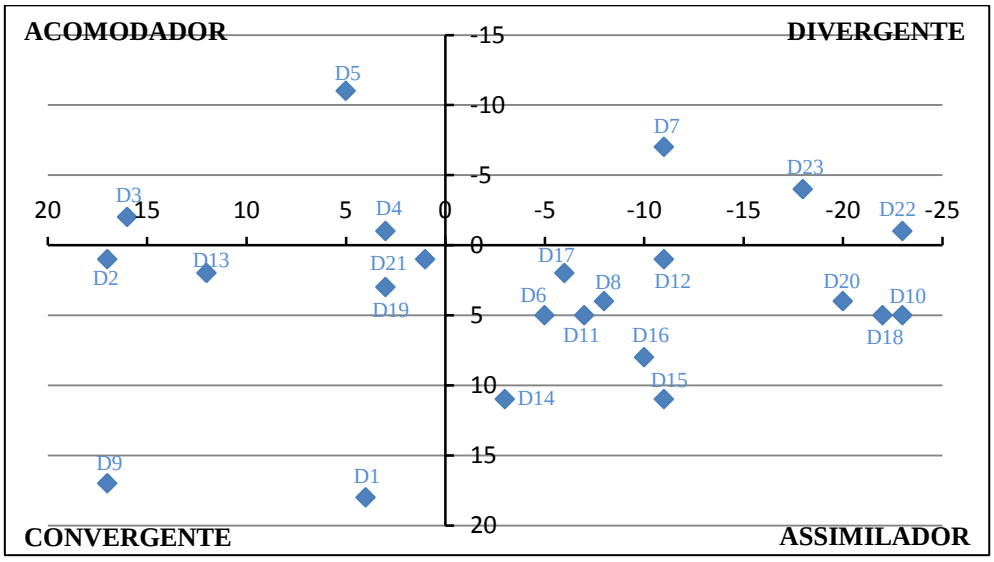


Gráfico 4: Estilos de aprendizagem de alunos da turma D

3.6.2. Entrevistas semiestruturadas

Para a validação dos dados alcançados na fase 2 e obtenção de dados primários adicionais, na fase 3 da pesquisa foram planejadas entrevistas semiestruturadas com especialistas.

Segundo Flick (2009), algumas são as possibilidades para as entrevistas semiestruturadas, a saber: focalizada, semipadronizada, centrada no problema, com especialistas e a etnográfica, sendo que cada uma possui características próprias, sua metodologia de aplicação, suas vantagens e desvantagens. Decidiu-se pela entrevista com especialistas em função de que nesse tipo não há interesse no entrevistado em si, como em outros tipos de entrevistas, mas sim na sua vivência como especialista em determinada área de conhecimento.

Para a presente pesquisa foram considerados como especialistas os docentes de disciplinas de empreendedorismo na graduação, pesquisadores na área de educação empreendedora ou acadêmicos atuantes em centros de empreendedorismo. Em função da necessidade do entrevistado já ter utilizado ou pesquisado didáticas diferenciadas em sala de aula e possa avaliar os resultados obtidos com o teste, considera-se importante o tempo que o docente atua em disciplinas de empreendedorismo ou que o pesquisador/acadêmico volte seus esforços no entendimento do ensino de empreendedorismo. Dessa forma, a seleção dos entrevistados

considerou: (1) ser ou ter sido professor na área de empreendedorismo há pelo menos um ano, atuando em São Paulo (capital), (2) ser pesquisador sobre empreendedorismo, voltando seus estudos para o ensino da temática e/ou (3) ser atuante em centros de empreendedorismo e afins.

O convite ao entrevistado foi feito através de uma entre três possibilidades: (1) através de pesquisa nos sites de faculdades de administração de São Paulo que possuam a disciplina de empreendedorismo, (2) através de convite feito aos pesquisadores de trabalhos levantados na fase 1 da pesquisa ou (3) através da indicação dos próprios entrevistados e da rede de contatos da atual pesquisadora. Após o aceite do convidado, procedeu-se a seleção propriamente dita, seguindo os critérios elencados anteriormente.

No caso de pesquisas qualitativas, tanto Flick (2009) quanto Mattar (2007) consideram que devam ser entrevistados tantos especialistas quanto necessário para a elucidação das questões propostas no estudo. Foram enviados 25 convites e efetivamente entrevistados 16 especialistas, como pode ser verificado no Quadro 13, considerado pela pesquisadora como um número adequado uma vez que se atingiu a saturação de dados no que diz respeito a: convergência de opiniões acerca das premissas da teoria kolbiana, das didáticas praticadas em sala de aula, dos dispositivos substitutos e a discussão acerca da obtenção de aprendizagem significativa. Duas possibilidades de entrevistas foram descartadas por não atenderem aos requisitos listados para a classificação do convidado como especialista.

As entrevistas foram individuais, realizadas presencialmente ou com o uso do Skype – *software* que permite comunicação pela Internet através de conexões de voz – em função de dificuldades relacionadas à locomoção ou à agenda do entrevistado. Em sua maioria, as entrevistas foram gravadas, porém como ocorreu na fase 2 da pesquisa, para manter a privacidade dos entrevistados não foram revelados nomes, cargos ou instituição de ensino aonde lecionam. Destaca-se que os entrevistados fazem parte de diversas instituições de ensino, tanto públicas quanto particulares, situadas na cidade de São Paulo.

Foram desenvolvidos dois instrumentos de pesquisa: um questionário qualificador (Apêndice 5), enviado por email com o objetivo de verificar a adequação do respondente ao propósito da pesquisa e um roteiro (Apêndice 6), elaborado à luz da revisão teórica apresentada no capítulo

2. Corroborando com os objetivos da atual tese, o roteiro foi organizado para que a pesquisadora pudesse: (1) avaliar as premissas da teoria de aprendizagem experiencial discorridas por Kolb (1984) no contexto do empreendedorismo e (2) discutir os resultados alcançados com a proposta testada empiricamente na fase 2. O roteiro foi testado com dois especialistas que possuíam as mesmas caraterísticas dos possíveis entrevistados, buscando analisar o entendimento das questões, o tempo da entrevista e os resultados alcançados.

Quadro 13: Realização das entrevistas com especialistas

Entrevistado	Meio	Gravação	Duração	Realização
E1	Presencial	Não	54 minutos	25/06/2014
E2	Presencial	Não	01 hora e 10 min	18/07/2014
E3	Presencial	Sim	56 minutos	28/07/2014
E4	Skype	Sim	39 minutos	05/08/2014
E5	Presencial	Sim	43 minutos	12/08/2014
E6	Skype	Sim	01 hora e 20 min	12/08/2014
E7	Skype	Sim	49 minutos	19/08/2014
E8	Skype	Sim	46 minutos	21/08/2014
E9	Skype	Não	61 minutos	24/08/2014
E10	Presencial	Sim	42 minutos	25/08/2014
E11	Presencial	Sim	62 minutos	28/08/2014
E12	Skype	Não	57 minutos	29/08/2014
E13	Skype	Sim	49 minutos	30/08/2014
E14	Skype	Sim	01 hora e 18 min	02/09/2014
E15	Skype	Sim	37 minutos	04/09/2014
E16	Skype	Sim	56 minutos	04/09/2014

Seguindo as diretrizes de Flick (2009), os passos para a coleta de dados foram:

1. Preenchimento do questionário qualificador, de forma a verificar se ele atende as necessidades do estudo (Apêndice 5).
2. Realização da entrevista pessoal.
3. Transcrição da entrevista.
4. Validação dos achados com o entrevistado, se necessário, no caso de dúvidas.

Os dados obtidos foram analisados utilizando-se a análise do discurso, descrita por Flick (2009) como uma possibilidade para pesquisas qualitativas, especialmente quando a coleta for realizada através de entrevista semiestruturada. Os passos sugeridos pelo autor para esse tipo de análise são: (1) leitura cuidadosa das transcrições, (2) codificação do material, que foi feita utilizando-se planilha eletrônica de dados, e (3) análise analítica do discurso.

3.7. Limitações metodológicas

Toda pesquisa acadêmica possui limitações metodológicas que devem, quando observadas, ser expressas pelo pesquisador. A própria natureza da pesquisa qualitativa traz em si uma limitação com relação à generalização dos achados, que na atual tese referem-se apenas ao contexto pesquisado e discutido na seção 3.3. Flick (2009) reflete sobre essa questão ao comentar que várias pesquisas são limitadas ao seu tempo e espaço e que, portanto, tal característica não é única de estudos que possuam abordagem qualitativa. Acredita-se, dessa forma, que a despeito da profundidade alcançada com os métodos selecionados, os resultados obtidos estão relacionados à delimitação realizada pela pesquisadora na seleção dos procedimentos, dos entrevistados e da instituição para a aplicação empírica, sendo, portanto, um recorte que irá exemplificar uma realidade que pode ser diferente em outra situação.

Os critérios de seleção do entrevistado não se enquadram em uma pesquisa qualitativa na lógica da aleatoriedade, o que, apesar de fazer parte do tipo de pesquisa e do cuidado na seleção dos participantes das entrevistas, pode causar viés. Para diminuir essa questão, buscou-se no presente estudo não apenas selecionar os docentes por conveniência, mas, após a realização de um levantamento em várias instituições de ensino, pela indicação de docentes e através de convite enviado aos pesquisadores que foram citados na tese. Contudo, apesar desse cuidado, não há garantia absoluta de que a seleção, por não ser aleatória, não tenha gerado um viés metodológico.

Outra questão importante de ser citada diz respeito à aplicação empírica. Deve-se comentar que, apesar de se buscar aplicar as aulas propostas em momentos diferentes da disciplina para que não houvesse interferência direta com questões pontuais referentes ao dia-a-dia tanto da pesquisadora quanto dos alunos, a aplicação, por ter sido realizada apenas pela autora da atual tese, docente da disciplina, pode trazer a sensação de domínio completo do objeto estudado e fazer com que se deixe de observar alguma *nuance* diferenciada.

O fato de a pesquisadora ser a docente da disciplina garante uniformidade na aplicação da proposta, mas pode gerar limitações metodológicas pela proximidade existente entre o professor e o aluno em função do possível envolvimento com a situação pesquisada, sendo essa uma das limitações da observação participante.

A comparação foi feita com alunos diferentes e, apesar do cuidado na escolha de turmas com estilos de aprendizagem similares, peculiaridades existentes na personalidade de cada aluno pode ter interferido nos resultados, o que não chega a ser uma limitação específica da pesquisa empírica atual, mas sim de pesquisas qualitativas de uma forma geral.

Além disso, a docente, como todos os seres humanos, também possui um estilo de aprendizagem dominante (Apêndice 7), o que interfere na forma como ministra aulas. Dessa forma, um professor com um estilo diferente do da atual pesquisadora pode obter resultados não similares, o que é uma limitação da pesquisa participante.

4. PROPOSTA DE AULAS DE EMPREENDEDORISMO

A partir dos dados secundários levantados e atendendo a um dos objetivos da atual tese, foi desenvolvido um conjunto com quatro aulas que possuem como pilar a TAE e almejam a aprendizagem significativa, buscando exemplificar tal articulação, objetivo central da tese.

4.1. Modelo conceitual para a estruturação das aulas

Em função da questão de pesquisa da atual tese, partiu-se do entendimento teórico das premissas da TAE e utilizou-se como fundamental ao desenvolvimento das propostas o ciclo de Kolb apresentado na Ilustração 2. Considerando-se os comentários de Sharlanova (2004) sobre a participação do estudante em cada uma das etapas propostas pela aprendizagem experiencial de Kolb (1984), elaborou-se um modelo conceitual para a estruturação das aulas propostas para a aplicação empírica. O modelo, apesar de resguardar o preconizado por Kolb (1984), somado ao estudo de Sharlanova (2004), incorpora elementos de Belhot (1997) e pretende avançar no que se refere ao ensino de empreendedorismo na graduação, repensando os quatro pontos principais do ciclo, especialmente os momentos denominados no hodierno estudo como ‘realizar’ e ‘explorar’. No primeiro foram incorporadas como possibilidades didáticas as experiências vicárias de Bruner (1968) e não apenas as concretas determinadas por Kolb (1984). E no momento ‘explorar’, acrescentando ao exposto por Kolb (1984) que relaciona a etapa EA com a prática profissional, busca desenvolver no aluno a percepção do que poderia acontecer em um contexto diferente, explorando novas possibilidades.

Esse modelo (Ilustração 8), cíclico, composto por quatro momentos, permite que o docente decida como iniciará a aula ou temática, de acordo com o estilo de aprendizagem predominante no grupo e no professor.

O momento ‘realizar’, condizente com o que Kolb (1984) chamou de experiência concreta, é quando o aluno realiza uma experiência, concreta ou substituta, como forma de participar de acontecimentos que permitam observar a natureza. O ‘observar’ possibilita uma reflexão do aluno sobre a experiência realizada, sendo que ao se iniciar a aprendizagem por esse momento deve-se considerar a experiência prévia do aluno, ou ter cautela sobre a sua utilização. O

momento ‘conhecer’ diz respeito à compreensão da teoria e à relação de conceitos, seria o ‘pensar’ no entendimento de Sharlanova (2004). E, por fim, o ‘explorar’ relaciona a teoria com a prática, analisando o que poderia ter sido diferente e considerando novas possibilidades para realidades diversas. Relaciona também a teoria com a prática em eixos dialéticos, realizar/conhecer e observar/explorar.

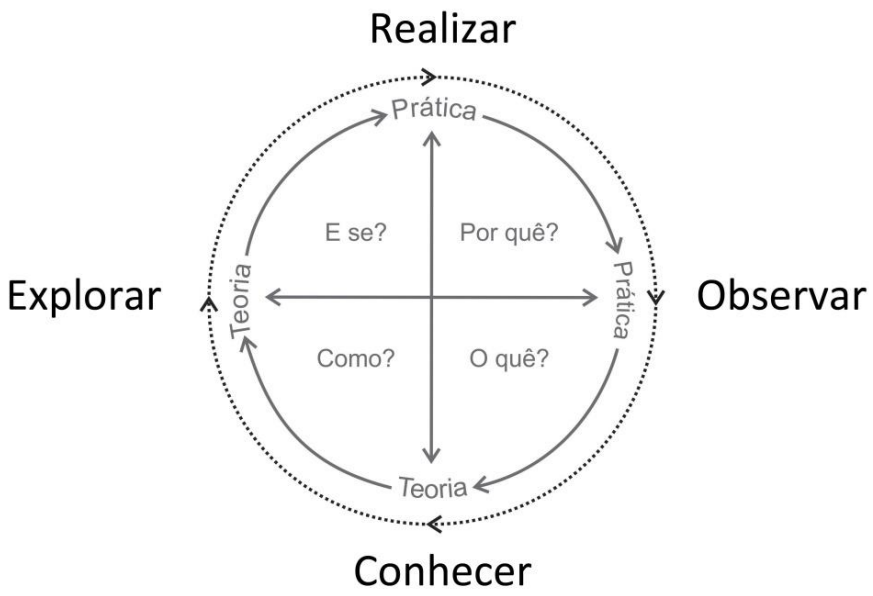


Ilustração 8: Modelo conceitual

Com relação aos quadrantes, seguindo o preconizado por Belhot (1997), no denominado ‘por quê?’ os alunos integram seus valores pessoais e conhecimento cognitivo com a experiência, exercitando a criatividade, percebendo nas situações ou acontecimentos os problemas existentes em determinados contextos. Destaca-se a importância da inserção de valores pessoais e do conhecimento prévio nas aulas, uma vez que se considerou a metáfora da teia de significações, ou rede, como imagem da construção do conhecimento (vide capítulo 2, item 2.2.1).

No quadrante ‘o quê?’ os alunos trabalham os detalhes, assimilam novas ideias e começam a apreciar a teoria. Já no ‘como?’ relacionam a teoria com a prática, buscam respostas e a solução ótima para o acontecimento, sendo que nesse momento trabalham com variáveis conhecidas. No quadrante denominado ‘e se?’ o aluno deve ser capaz de transpor o que lhe foi apresentado, utilizando o conhecimento adquirido em outros contextos, ou seja, busca-se

nesse momento a aprendizagem significativa. No Quadro 14 pode ser visualizada a relação entre os momentos e os quadrantes.

Quadro 14: Descrição do modelo conceitual

Momento	Quadrante	Descrição	
		Alunos	**Professores**
Realizar: O aluno participa de uma experiência, concreta ou de pensamento, sendo possíveis os dispositivos vicários.	Por quê?	Exercitam a criatividade, percebem problemas existentes.	Motivam os alunos, estimulando o interesse pelo tema.
Observar: O aluno reflete sobre a experiência, observando pontos de interesse, informações relevantes e outros aspectos.	O quê?	Trabalham os detalhes, buscam soluções práticas, começam a questionar a teoria.	Transmitem conhecimento, dialogam, oferecendo informações.
Conhecer: O aluno tem contato com a teoria, compreende a mesma e busca relacionar conceitos teóricos.	Como?	Consolidam conceitos teóricos e solucionam os problemas.	Transmitem habilidade para a resolução dos problemas percebidos.
Explorar: O aluno verifica como a teoria se relaciona com a experiência vivenciada e procura avançar no sentido de perceber o que poderia ser diferente em outros contextos.	E se?	Aplicam o conhecimento em novas situações.	Estimula o aluno através da discussão de novas possibilidades e diferentes contextos.

É importante destacar o sentido de espiral dado ao modelo, uma vez que a aprendizagem não termina em um ponto, mas reinicia, sem começo nem fim, como demonstrado na Ilustração 9.

Ilustração 9: Modelo conceitual em espiral

4.2. Aulas para aplicação empírica

Por ter se considerado na atual tese a metáfora da teia de significações para a construção do conhecimento, entendeu-se que não há um conteúdo específico para a aula, mas sim um assunto central que possa ser o propulsor de outros nós de interesse do grupo. Contudo, no nível de pesquisa empírica, algumas temáticas foram destacadas, comuns nos *syllabus* das faculdades investigadas, discutidas no item 2.6.3, e existentes no conteúdo das Faculdades nas quais ocorreu a pesquisa participante. São elas:

- Perfil e comportamento do empreendedor
- Identificação de oportunidades
- Planejamento do negócio

Buscou-se atender os três pilares propostos na Ilustração 5, existente no capítulo 2, de forma a exemplificar possibilidades para cada um deles, relembrando, ser, saber e agir. Dessa forma, a aula sobre perfil e comportamento do empreendedor estaria no pilar ‘ser’, a identificação de oportunidades no pilar ‘agir’ e o planejamento do negócio no pilar ‘saber’.

Deve-se ressaltar que, para Kolb (1984), a criação do conhecimento advém com a transformação da experiência e, portanto, a mesma é essencial em seu modelo. Para que seja considerada uma experiência o aluno deve refletir sobre a mesma, caso contrário ela é apenas uma atividade. Destaca-se, conforme já apresentado na seção 3.4, que a experiência no modelo conceitual da atual tese não está apenas relacionada ao fazer com as próprias mãos.

Por buscar-se relacionar a teoria da aprendizagem experiencial com a aprendizagem significativa, os princípios facilitadores (MOREIRA, 2006) da aprendizagem significativa foram considerados na elaboração das aulas modelo, ou seja, estímulo ao questionamento, diversidade de materiais – inclusive estimulando os alunos a trazerem novidades representativas de nós de interesses na teia de significações –, protagonismo do aluno, compartilhamento, poucas aulas expositivas, mais dialogadas, buscando evitar que o aluno decore o conteúdo.

É importante ressaltar que no início da disciplina, anterior às aulas modelo que serão apresentadas nos próximos itens, os alunos receberam conteúdos considerados como subsunçores, conforme a proposta metodológica da atual tese.

4.2.1. Aulas sobre perfil e comportamento do empreendedor

Aulas sobre o perfil e comportamento do empreendedor, designadas na presente tese como aula 1 e aula 2, voltam-se ao entendimento e desenvolvimento de aspectos que se relacionam com uma forma de pensar empreendedora. Destaca-se que características são de difícil mutabilidade, pois fazem parte da personalidade, contudo o desenvolvimento ou aprimoramento de alguns aspectos que favoreçam uma forma de pensar empreendedora é essencial na atualidade para jovens que almejem o reconhecimento em empresas nas quais irão atuar, independente se serão proprietários ou colaboradores, conforme discutido no capítulo introdutório da tese.

Foram utilizadas duas propostas de aulas diferentes, porém conectadas, que partem de momentos distintos no ciclo de Kolb, de forma a comparar os resultados empíricos alcançados. A primeira proposta de aula (Apêndice 8), parte da experiência no eixo EC–CA da teoria de aprendizagem experiencial para a sua constituição, ou seja, do momento ‘realizar’ no modelo proposto na atual tese. Optou-se por uma atividade na qual os alunos procuram antecipadamente um empreendedor renomado com o qual se identifiquem, sendo sugerida a consulta ao *day one* no site da Endeavor (2014), mas os alunos possuíam liberdade para pesquisa. Nessa etapa, os alunos passam pelo quadrante ‘por quê?’, percebendo o contexto e a natureza da experiência vivenciada.

Utilizando-se uma das didáticas propostas por Neck e Greene (2011) para o desenvolvimento da abordagem cognitivista, que podem ser revisitadas no Quadro 8, seção 2.7, foi requerido aos alunos a elaboração de uma pesquisa sobre o empreendedor escolhido e de uma narrativa detalhada sobre a trajetória, de forma que trouxessem para a aula os dados encontrados. Tal atividade foi solicitada de forma individual aos alunos.

Em sala de aula, no momento ‘observar’ os alunos em duplas discutem se as pessoas pesquisadas são realmente empreendedoras a partir do seu entendimento ainda preliminar,

sem a introdução de conceitos teóricos. Optou-se pela observação em duplas de forma que os alunos pudessem cooperar um com os outros e talvez apontar aspectos não percebidos quando da experiência individual realizada no momento anterior. Destaque para o quadrante ‘o quê?’, no qual os alunos discutiram os detalhes do material levantado no momento anterior, começando a apreciar a teoria.

Na próxima fase, o aluno teve contato com a teoria, apresentada de forma dialogada pelo docente da disciplina, no caso, pela atual pesquisadora. Voltaram então as duplas para relacionar o perfil empreendedor descrito na teoria com a história empreendedora que elaboraram a partir da prática da pessoa que escolheram. Passam, então, pela etapa ‘como’ e no último momento finalizaram a atividade refletindo se o perfil do empreendedor afetou o negócio que pesquisaram e se essa realidade poderia ser diferente, buscando ir além do que era conhecido na teoria e na prática, concretizando o quadrante ‘e se?’.

A segunda proposta de título comportamento empreendedor (Apêndice 9), inicia-se no momento ‘conhecer’, correspondente à etapa de conceptualização abstrata no ciclo de Kolb (1984). Parte, portanto, do conhecimento teórico realizado pela explanação do professor sobre a influência que tem o comportamento empreendedor sobre o negócio, buscando discutir aspectos relacionados ao empreendedor de negócio próprio e ao empreendedor corporativo.

Na etapa ‘como’ os alunos no grande grupo buscaram algumas soluções para as dúvidas teóricas surgidas. Para explorar a experiência e relacionar a teoria com a prática, os alunos, em grupos, discutiram os conceitos teóricos expostos pelo docente ‘e se’ eles são possíveis na prática empresarial, em diferentes contextos. Em um terceiro momento, foi apresentado aos alunos o vídeo institucional da história da empresa LEGO, elaborado em ocasião da comemoração de 80 anos da empresa (REVISTA EXAME, 2012). Esse foi o momento em que os alunos participaram do momento ‘realizar’, através da participação de uma experiência vicária.

Durante e na sequência da experiência, os alunos vivenciaram o quadrante ‘por quê?’, buscando com criatividade a integração de valores pessoais com o que estava sendo analisado. No momento ‘observar’ os alunos voltaram aos seus grupos e refletiram sobre essa experiência, sendo orientados a discutir sobre (1) a influência que o perfil e o comportamento

do fundador da LEGO teve sobre o negócio e (2) imaginando que seriam consultores da LEGO e que precisariam desenvolver um programa de empreendedorismo corporativo na empresa. As atividades foram entregues para a docente, sem nota. Observa-se no Anexo A o resultado de uma dessas atividades entregues, na qual o aluno analisou a empresa a partir de um contexto diferente ao proposto em sala de aula.

4.2.2. Aula sobre identificação de oportunidades

A proposta de aula, denominada de aula 3, cuja temática voltava-se a identificação de oportunidades (Apêndice 10) partiu do momento ‘explorar’, quando os alunos com estímulo da docente começaram a aula discutindo sobre oportunidades que se tornaram negócios, alguns já conhecidos dos alunos e outros não, apresentados em sala de aula pela professora, objetivando imaginar o que poderia ter acontecido se outro fato tivesse interferido na decisão do empreendedor.

Por ser uma didática indicada para a abordagem cognitivista, conforme pode ser observado no estudo de Neck e Greene (2011), no momento ‘realizar’ os alunos da turma C tiveram contato com o estudo de caso da Beleza Natural desenvolvido por Suarez, Casotti e Almeida (2008), e os alunos da turma D pesquisaram sobre a empresa Dudalina, em função do interesse das turmas. Nesse último caso, utilizaram materiais que buscaram na internet.

Por estarem no quadrante ‘por quê?’, discutiram em grupos o caso e buscaram resolver as questões propostas, passando, então, a refletir como a empreendedora das empresas em questão aproveitou uma ideia, gerando oportunidades de negócios. No terceiro momento, ‘conhecer’, buscando resolver o quadrante ‘o quê?’, houve a explanação de conceitos do modelo 3M para a identificação de oportunidades, seguindo a ementa da instituição de ensino.

Por se tratar de um modelo cíclico, nessa aula optou-se em completar mais uma volta no modelo, realizando uma ligação com a próxima proposta, que seria o planejamento do negócio. Dessa forma, na etapa 5 da proposta, volta-se ao momento ‘explorar’, de forma a relacionar a teoria com a prática, buscando compreender novas possibilidades para o caso estudado: quais outras possibilidades a empreendedora teria a partir da oportunidade vislumbrada?

Em grupos, os alunos vão buscar na internet um segmento de mercado interessante, em que possam vislumbrar uma oportunidade de mercado a partir da análise dos parâmetros do modelo 3M. Refletem sobre essa experiência, buscando solucionar problemas. A última etapa seria o momento ‘conhecer’, na qual os alunos passaram a conhecer o tema modelo de negócios, assunto da próxima proposta.

Para documentar a aula no nível da pesquisa empírica e buscando avaliar a aprendizagem significativa, optou-se pela narrativa de tal processo na prova semestral, exigida pela instituição de ensino.

4.2.3. Aula sobre planejamento do negócio

Quando se chegou nessa fase da disciplina foi oferecido aos alunos das turmas A e B que planejassem um negócio voltado à própria turma, utilizando a experiência anterior que já tinham, como por exemplo, uma festa. Os alunos acharam interessante, mas não houve aderência, preferindo seguir com a proposta inicial, a de planejar um negócio a partir da oportunidade vislumbrada nas aulas anteriores.

Destaca-se que as turmas A e B também vislumbraram e elaboraram o modelo de um negócio fictício, porém o planejamento da aula foi diferente ao proposto no modelo conceitual apresentado na Ilustração 8: foram organizadas oficinas de trabalho que sempre se iniciavam com aulas expositivas sobre as etapas do modelo, no caso foi utilizado o *canvas* de Osterwalder e Pigneur (2011). Seguiu-se a ordem de elaboração preconizada pelos autores.

Dessa forma, para a proposta da aula 4 sobre planejamento de negócios, nas turmas C e D, seguiu-se o que pode ser visualizado no Apêndice 11, tendo como primeiro momento o ‘conhecer’, na sequência da proposta relacionada à identificação de oportunidades, vide novamente o Apêndice 10.

Ao passarem pelo quadrante ‘como’ os alunos, já detentores de conhecimentos adquiridos ao longo do bimestre, procuram integrar a teoria com a prática, almejando encontrar uma solução ótima para o que lhes foi proposto.

No momento ‘explorar’ os alunos, em grupos, discutiram como poderiam utilizar o modelo que conheceram na fase anterior para melhor entender a oportunidade de negócio que trabalharam nas aulas anteriores, experimentando os conceitos apreendidos. Na sequência, eles realizaram uma experiência com o modelo de negócios, a partir da oportunidade que já estavam trabalhando há várias aulas. Os grupos receberam *post-its* em tamanhos e cores diferentes e puderam trabalhar em 3 aulas consecutivas o modelo de Osterwalder e Pigneur (2011), mas com liberdade para pensar os elementos do modelo em qualquer ordem que achassem conveniente. Esse momento ‘realizar’ pode ocorrer em diferentes espaços, como a sala de aula, um pátio ou uma quadra da instituição.

Dada a proposta, o quadrante ‘e se?’ foi bastante percebido e longo, pois a construção de um modelo de negócios demanda de criatividade e da exploração de novas possibilidades para a solução dos mesmos questionamentos. No momento ‘observar’ os grupos refletiram sobre o modelo elaborado, verificando ‘como’ buscariam informações adicionais para resolver possíveis problemas.

O ciclo recomeçou no ponto ‘conhecer’, tendo sido nesse momento expostos os conceitos de mapas mentais – que os alunos já tinham tido contado em outra disciplina – e narrativas, de forma que pudessem elaborar uma atividade individual que mediu a aprendizagem significativa.

Nesse ciclo tiveram mais dois momentos: ‘explorar’ – quando experimentaram os conceitos e observaram como poderiam elaborar um mapa mental ou narrativa para explicar o negócio desenvolvido – e, ‘realizar’ – quando os alunos individualmente criaram dois personagens representativos do seu segmento de mercado – e, utilizando um mapa mental ou uma narrativa, contaram a história de relacionamento dos personagens com a empresa fictícia que trabalharam nas aulas anteriores. As turmas realizaram esta atividade em casa e a trouxeram pronta no dia da prova para finalização da disciplina.

5. RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Neste capítulo serão apresentados os achados com a pesquisa participante bem como com as entrevistas semiestruturadas, seguidos da discussão dos resultados que visa debater os enunciados propostos e responder a problemática da pesquisa.

5.1. Resultados obtidos com a pesquisa participante

Em um primeiro momento, é necessário apresentar a configuração das turmas investigadas, a partir dos alunos participantes da pesquisa, de forma que o entendimento dos resultados obtidos possa ser completo. De acordo com a classificação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Cientifico e Tecnológico (CNPQ, 2014) trata-se de turmas da área de ciências sociais aplicadas, administração ou design, com o seguinte perfil (Quadro 15):

Quadro 15: Perfil dos alunos participantes da pesquisa empírica, por turmas

Turmas	Total de participantes	Gênero		Idade		Família possui negócio próprio?		Estudou empreendedorismo anteriormente?	
		M	F	18-25	+ de 25	Sim	Não	Sim	Não
A	31	14	17	30	01	27	04	08	23
B	27	12	15	25	02	21	06	02	25
C	29	18	11	29	00	26	03	06	23
D	23	03	20	20	03	17	06	04	19

De forma aproximada, tem-se 43% de alunos do gênero masculino e 57% do feminino, sendo que o maior desequilíbrio se apresentou na turma D. Nota-se que há pouca variação na idade dos alunos, uma vez que a quase totalidade dos mesmos se encontra entre 18 e 25 anos, condizente com turmas que se encontram no quarto ou quinto semestre da graduação.

Como pode ser observado no Quadro 15, a maioria dos alunos não tinha tido contato com empreendedorismo antes de cursar a disciplina, o que também ficou comprovado através da sondagem do conhecimento prévio (Apêndice 1), que demostrou o pouco conhecimento que eles possuíam sobre a temática. Dessa forma, seguindo o preconizado pela teoria da

aprendizagem significativa, as primeiras aulas da disciplina foram voltadas à formação de subsunçores, que servissem de âncoras ao aprendizado futuro.

Uma questão interessante de se destacar é o total de alunos que pertencem a famílias que possuem negócio próprio, o que tornou as aulas interativas no sentido de discutir a realidade que alguns vivenciavam dentro da sua casa. Tal questão também influenciou a resposta sobre a expectativa com a disciplina, pois vários alunos responderam que a expectativa era alta, uma vez que pretendem suceder os pais no negócio familiar (Quadro 16). Ressalta-se que como o questionário era de autopreenchimento alguns alunos podem ter deixado essa questão em branco, como pode ser evidenciado pelo total de alunos que responderam essa questão em comparação com o total de alunos participantes da pesquisa empírica (vide Quadro 15).

Apesar da abordagem cognitivista do ensino de empreendedorismo que busca desenvolver uma forma de pensar empreendedora, 26% dos alunos respondentes relaciona a aula de empreendedorismo com a abertura de um negócio, sendo que poucos possuem a expectativa de discutir inovação ou empreendedorismo corporativo. Tal realidade também foi destaque de vários trabalhos apontados no capítulo 2 da tese, como os de Honig (2004) e Neck e Greene (2011).

Quadro 16: Expectativa com a disciplina de empreendedorismo

Expectativa	**Alunos por turma**				**Total**
	A	**B**	**C**	**D**	
Aprender a matéria/Obter conhecimento	08	04	09	05	**26**
Aprender sobre empresas para suceder os pais	05	08	06	02	**21**
Ajudar-me no futuro	-	07	02	-	**09**
Auxiliar a condução do negócio da família	03	-	01	02	**06**
Abrir um negócio no futuro	05	06	07	09	**27**
Maior visão de um pequeno negócio	04	02	01	-	**07**
Inovar em uma organização	03	-	03	-	**06**
Tornar-me empreendedor	01	-	-	-	**01**
Usar os conceitos no meu trabalho	-	-	-	01	**01**
Total de alunos respondentes	**29**	**27**	**29**	**19**	**104**

Com relação aos estilos de aprendizagem analisados após o preenchimento do inventário e a elaboração dos gráficos de dispersão apresentados no capítulo 3, observa-se que, predominantemente, as turmas possuem o estilo assimilador ou convergente, tendendo a ser

mais assimilador ao se analisar de forma percentual, conforme pode ser verificado no Quadro 17. Tal resultado vai, em partes, ao encontro do achado no estudo de Cerqueira (2000): a pesquisadora comenta que a maioria dos estudantes da região sudeste são assimiladores e também o são nas ciências sociais aplicadas, onde foram encontrados 61% dos alunos com esse estilo de aprendizagem. Contudo, poucos são os convergentes nessa área, apenas 8,2%, o que contraria o achado da presente tese, apesar da autora colocar que os graduandos "vão, à medida que progridem nos cursos, adquirindo características dos estilos convergentes...", o que faz com que se tornam mais plurais e experienciais (*Ibid*., p. 112).

As turmas que possuem um estilo predominantemente convergente, a saber, turmas A e C, se sentem confortáveis no momento da conceituação abstrata e da experimentação ativa, com forte aplicação prática de ideias. Gostam de jogos, simulações e experimentação. Já as turmas com a maioria de alunos assimiladores, no caso, turmas B e D, tendem a aprender basicamente pela observação reflexiva, com habilidade para a criação de modelos teóricos e abstratos, se sentindo confortáveis em palestras. Tais aspectos foram discutidos no capítulo de revisão da teoria, seção 2.4, e são importantes para a comparação de resultados, uma vez que indicam similaridade nos estilos das duplas de turmas investigadas, a saber, turmas A e B e turmas C e D.

Destaca-se também a questão do conteúdo disciplinar como fundamental para a escolha de didáticas, com uma reflexão própria relacionada a cada disciplina. Portanto, apesar da importância do estilo de aprendizagem no processo, ainda há que se considerar a especificidade de cada conteúdo (CERQUEIRA, 2000).

Quadro 17: Estilos de aprendizagem por turmas

Turma	Assimilador	Convergente	Acomodador	Divergente	Não conclusivo	Total
A	11 alunos	14 alunos	03 alunos	03 alunos	-	31 alunos
B	12 alunos	06 alunos	02 alunos	07 alunos	-	27 alunos
C	09 alunos	10 alunos	03 alunos	05 alunos	02 alunos	29 alunos
D	11 alunos	06 alunos	03 alunos	03 alunos	-	23 alunos
Total	43 alunos	36 alunos	11 alunos	18 alunos	02 alunos	110 alunos
Percentual	39%	33%	10%	16%	02%	100%

As aplicações empíricas das aulas desenvolvidas com essa finalidade, apresentadas no capítulo 4, seção 4.2, tiveram suas particularidades, que serão discutidas na seção 5.3. A partir

das categorias propostas para a análise de conteúdo (vide Quadro 10), as aulas aplicadas foram analisadas de acordo com a realização, apresentação teórica, discussão da temática ou da experiência vivenciada, significância e criatividade, como pode ser observado no Quadro 18, que apresenta os achados com as turmas A e B, e no Quadro 19, que reflete os resultados das turmas C e D.

Quadro 18: Categorias de análise das aulas expositivas aplicadas nas turmas A e B

			Total de alunos	
Tema	**Categoria**	**O que foi analisado**	**Turma A**	**Turma B**
Perfil do empreendedor	Realização	Alunos que concluíram a tarefa em conformidade com o que foi solicitado	29	25
	Apresentação da teoria	Alunos que citaram a teoria ou a relacionaram com a prática	16	12
	Discussão da temática	Alunos que narraram aspectos relevantes da temática em questão	27	22
	Significância	Alunos que apontaram novos caminhos e contextos diferentes	13	05
	Criatividade	Alunos que trouxeram novos elementos aos que foram discutidos em sala de aula	09	12
Comportamento do empreendedor	Realização	Alunos que concluíram a tarefa em conformidade com o que foi solicitado	27	27
	Apresentação da teoria	Alunos que citaram a teoria ou a relacionaram com a prática	18	22
	Discussão da temática	Alunos que narraram aspectos relevantes da temática em questão	14	19
	Significância	Alunos que apontaram novos caminhos e contextos diferentes	02	06
	Criatividade	Alunos que trouxeram novos elementos aos que foram discutidos em sala de aula	04	05
Identificação de oportunidades	Realização	Alunos que concluíram a tarefa em conformidade com o que foi solicitado	29	27
	Apresentação da teoria	Alunos que citaram a teoria ou a relacionaram com a prática	28	27
	Discussão da temática	Alunos que narraram aspectos relevantes da temática em questão	21	18
	Significância	Alunos que apontaram novos caminhos e contextos diferentes	01	04
	Criatividade	Alunos que trouxeram novos elementos aos que foram discutidos em sala de aula	20	17
Planejamento do negócio	Realização	Alunos que concluíram a tarefa em conformidade com o que foi solicitado	31	27
	Apresentação da teoria	Alunos que citaram a teoria ou a relacionaram com a prática	18	21
	Discussão da temática	Alunos que narraram aspectos relevantes da temática em questão	07	09
	Significância	Alunos que apontaram novos caminhos e contextos diferentes	24	21
	Criatividade	Alunos que trouxeram novos elementos aos que foram discutidos em sala de aula	11	06

Ressalta-se que todas as atividades solicitadas foram iguais, a saber: no tema da aula 1 foi solicitada a narrativa da trajetória do empreendedor; no da aula 2, a realização de uma atividade sobre comportamento e tipos de empreendedorismo; para a temática de identificação de oportunidades os resultados foram observados na prova semestral; para a temática 4 foram entregues trabalhos sobre o modelo de negócios desenvolvido. O que diferiu nos grupos analisados foi a forma de planejamento da aula, através da utilização do modelo conceitual.

Quadro 19: Categorias de análise das aulas modelo aplicadas nas turmas C e D

			Total de alunos	
Tema da aula	**Categoria**	**O que foi analisado**	**Turma C**	**Turma D**
Perfil do empreendedor (aula 1)	Realização	Alunos que concluíram a tarefa em conformidade com o que foi solicitado	29	21
	Apresentação da teoria	Alunos que citaram a teoria ou a relacionaram com a prática	06	12
	Discussão da experiência	Alunos que narraram aspectos relevantes da experiência vivenciada	28	19
	Significância	Alunos que apontaram novos caminhos e contextos diferentes	13	21
	Criatividade	Alunos que trouxeram novos elementos aos que foram discutidos em sala de aula	19	12
Comportamento do empreendedor (aula 2)	Realização	Alunos que concluíram a tarefa em conformidade com o que foi solicitado	28	20
	Apresentação da teoria	Alunos que citaram a teoria ou a relacionaram com a prática	26	18
	Discussão da experiência	Alunos que narraram aspectos relevantes da experiência vivenciada	28	20
	Significância	Alunos que apontaram novos caminhos e contextos diferentes	12	07
	Criatividade	Alunos que trouxeram novos elementos aos que foram discutidos em sala de aula	15	16
Identificação de oportunidades (aula 3)	Realização	Alunos que concluíram a tarefa em conformidade com o que foi solicitado	29	22
	Apresentação da teoria	Alunos que citaram a teoria ou a relacionaram com a prática	25	21
	Discussão da experiência	Alunos que narraram aspectos relevantes da experiência vivenciada.	23	18
	Significância	Alunos que apontaram novos caminhos e contextos diferentes	13	17
	Criatividade	Alunos que trouxeram novos elementos aos que foram discutidos em sala de aula	24	20
Planejamento do negócio (aula 4)	Realização	Alunos que concluíram a tarefa em conformidade com o que foi solicitado	29	23
	Apresentação da teoria	Alunos que citaram a teoria ou a relacionaram com a prática	25	21
	Discussão da experiência/tema	Alunos que narraram aspectos relevantes da experiência vivenciada	11	08
	Significância	Alunos que apontaram novos caminhos e contextos diferentes	22	19
	Criatividade	Alunos que trouxeram novos elementos aos que foram discutidos em sala de aula ou uma forma diferenciada de apresentação	27	20

De forma a apresentar a proporcionalidade dos resultados alcançados, uma vez que o total de alunos em cada turma não era exatamente igual – no grupo A/B tem-se 58 alunos e no grupo C/D tem-se 52 alunos – calculou-se o percentual de alunos que alcançou cada um dos indicadores mencionados nos Quadros 18 e 19, e tal comparação pode ser observada nos Gráficos 5, 6, 7 e 8.

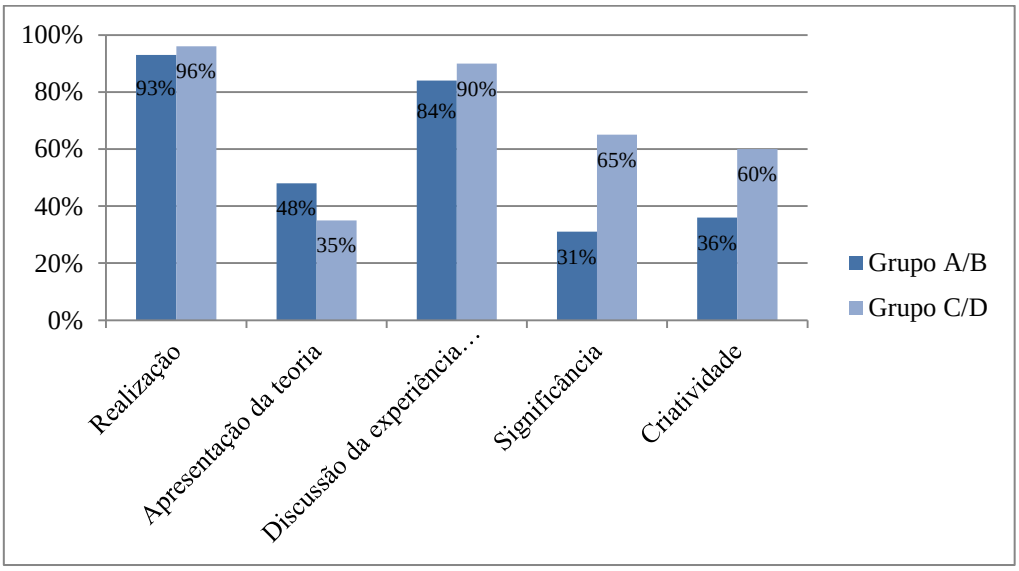


Gráfico 5: Resultados obtidos com a atividade sobre perfil do empreendedor

No Gráfico 5 observa-se que o grupo A/B teve um melhor desempenho na categoria apresentação da teoria, condizente com o tipo de aula ministrado para tais turmas, enquanto nas demais categorias o maior percentual encontrava-se na dupla C e D, destacando-se nessa atividade a categoria significância, que demonstrou ter um resultado mais positivo nas turmas que participaram da aula desenvolvida com base nas premissas da TAE.

No Gráfico 6 o grupo C/D obteve também uma pontuação maior na categoria relacionada à teoria, provavelmente porque o planejamento da aula 2 (vide Apêndice 9) iniciou no momento ‘conhecer’ do modelo conceitual.

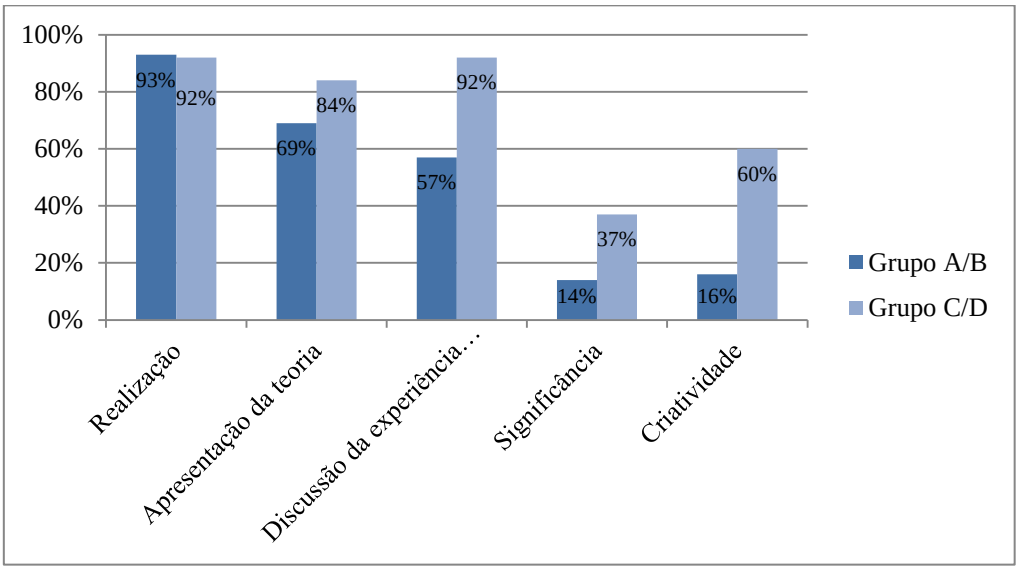


Gráfico 6: Resultados obtidos com a atividade comportamento do empreendedor

No Gráfico 7 salta aos olhos a diferença obtida na categoria significância, possivelmente pelo estímulo do momento 'explorar', inicial no planejamento da aula. Já no Gráfico 8 destaca-se a diferença obtida com a análise da categoria criatividade, provavelmente alavancada pelo desenvolvimento dos personagens e pela liberdade de formatação.

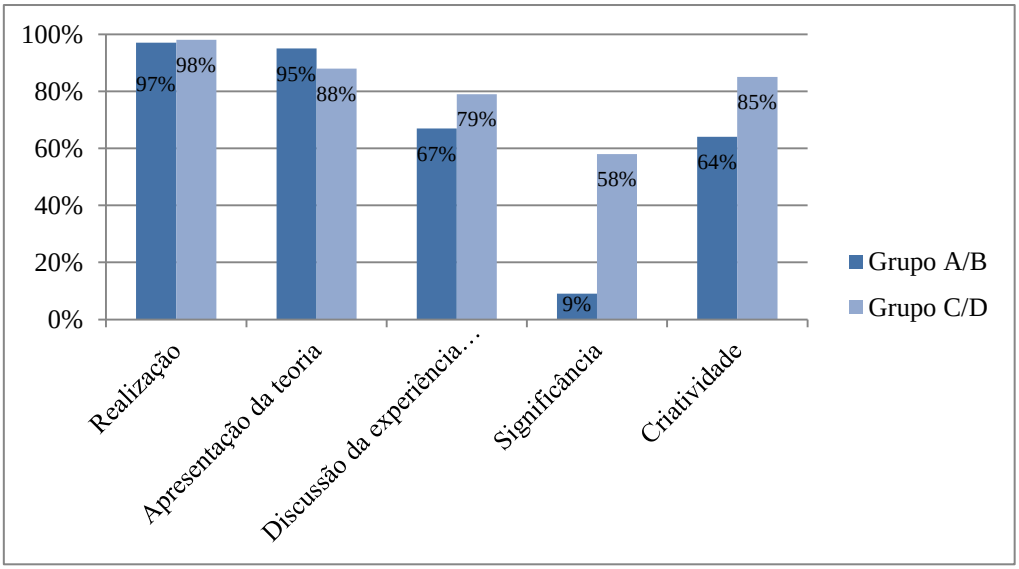


Gráfico 7: Resultados obtidos com a atividade identificação de oportunidades

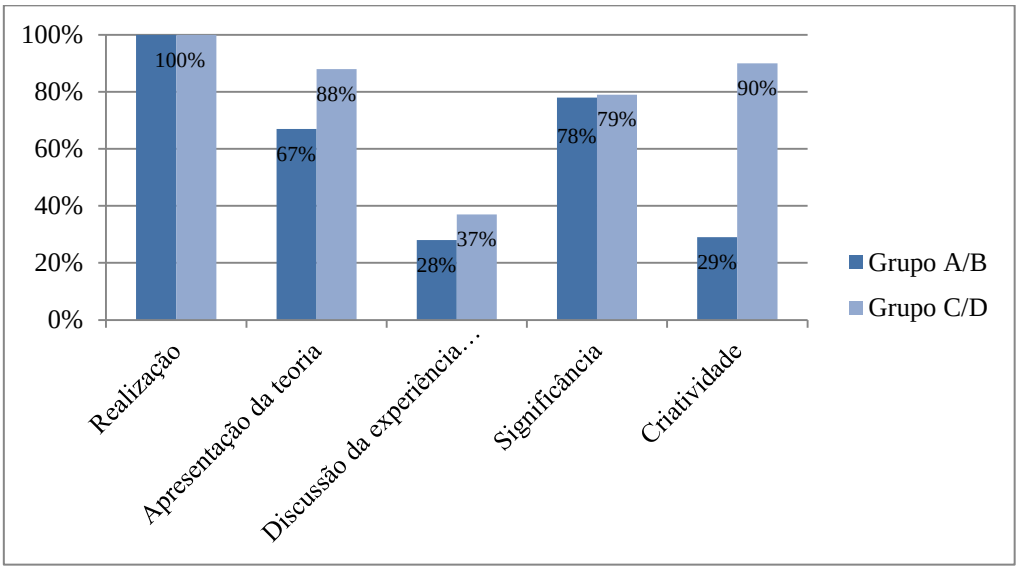


Gráfico 8: Resultados obtidos com a atividade planejamento do negócio

Para finalizar esta fase da pesquisa de campo foi realizado um levantamento junto aos alunos das turmas C e D que foram atores das propostas de aulas desenvolvidas a partir do modelo conceitual apresentado na seção 4.1. Retoma-se que foram recebidas 26 respostas após o envio do questionário e os principais resultados podem ser verificados no Quadro 20.

Quadro 20: Resultados obtidos com o levantamento realizado nas turmas C e D

Questões	Conteúdos	Total de respondentes
Didáticas preferidas	Estudo de caso	05 alunos
	Oficinas do *canvas*	11 alunos
	Discussão com a professora e colegas	10 alunos
Atividades/temas que mais gostaram	Caso da LEGO	06 alunos
	Elaboração do modelo de negócios	09 alunos
	Empreendedor de sucesso	05 alunos
	Identificar oportunidades	05 alunos
	Outros temas	01 aluno
Atividades/temas que menos gostaram	Fundamentos/Conceitos	08 alunos
	História do empreendedorismo	07 alunos
	Outros temas	04 alunos
	Não se posicionaram	07 alunos

Evidencia-se a atividade relacionada ao desenvolvimento do modelo de negócios que sempre obteve a maior pontuação tanto com relação à didática quanto com relação ao dispositivo ou atividade. Essa atividade obteve um resultado diferenciado nas turmas C e D em função da inserção do desenvolvimento de personagens e do maior uso da criatividade, conforme foi observado no Gráfico 8.

Sobre os temas que os alunos respondentes menos gostaram, observa-se que nenhum está relacionado às aulas desenvolvidas com base no modelo conceitual da atual tese e voltam-se especialmente a aulas expositivas ministradas com o objetivo de formação de subsunçores.

Complementando as informações qualitativas apresentadas no Quadro 20, os alunos que participaram dessa etapa da pesquisa também escolheram se preferem aulas práticas ou expositivas e se acreditam que vão utilizar tais conhecimentos adquiridos em outro momento da sua vida (Gráficos 9 e 10).

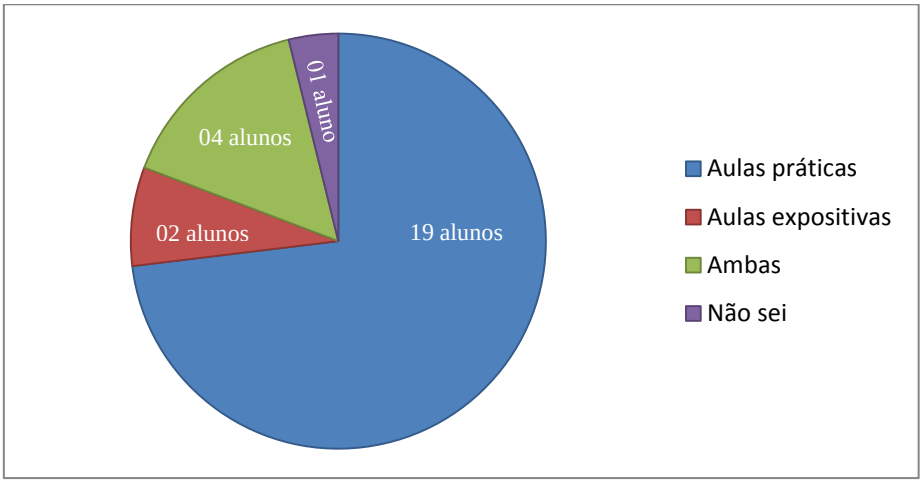


Gráfico 9: Preferência por aulas práticas ou expositivas

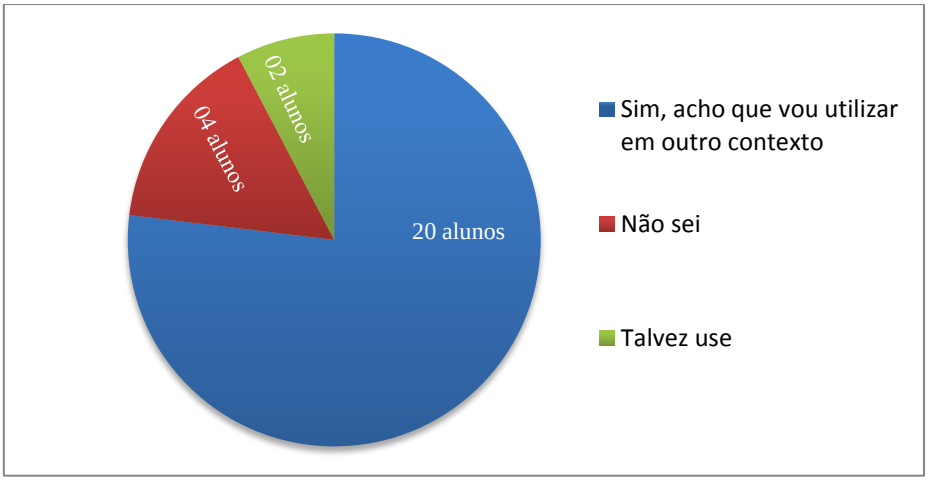


Gráfico 10: Utilização do conhecimento adquirido em outro momento da vida do aluno

Ao observar os Gráficos 9 e 10 percebe-se que a maioria dos respondentes afirma preferir as aulas práticas e que acreditam que utilizarão o que aprenderam em um contexto diferente. Ressalta-se que nenhum respondente considerou que não vai utilizar o conhecimento, mas 06 respondentes não se posicionaram, afirmando que não sabiam ou que talvez usassem.

Dentre os alunos que comentaram acreditar que vão utilizar o conhecimento em outro momento, 09 alunos acreditam que vão utilizar o conhecimento quando forem abrir um negócio, 03 alunos quando assumirem o negócio da família, 05 alunos em empresas que farão estágio ou que irão trabalhar no futuro e 03 não especificaram o momento.

Em sua maioria os alunos entrevistados comentaram que querem ser protagonistas do seu aprendizado, ou seja, que buscam ser atuantes em sala de aula, produzindo e recebendo conhecimento, corroborando com os resultados obtidos com a pesquisa de Hazoff Júnior e Sauaia (2008). Dessa forma, o professor teria o papel de agende mediador, ou facilitador, estimulando através de debates planejados a construção de um saber específico da temática em questão, discussão realizada na seção 2.1.

Como pode ser observado no Gráfico 11, apenas 01 aluno assinalou que não quer ser protagonista e 02 alunos apontaram que são indiferentes a tal questionamento, ou seja, para ele não fará diferença tal situação.

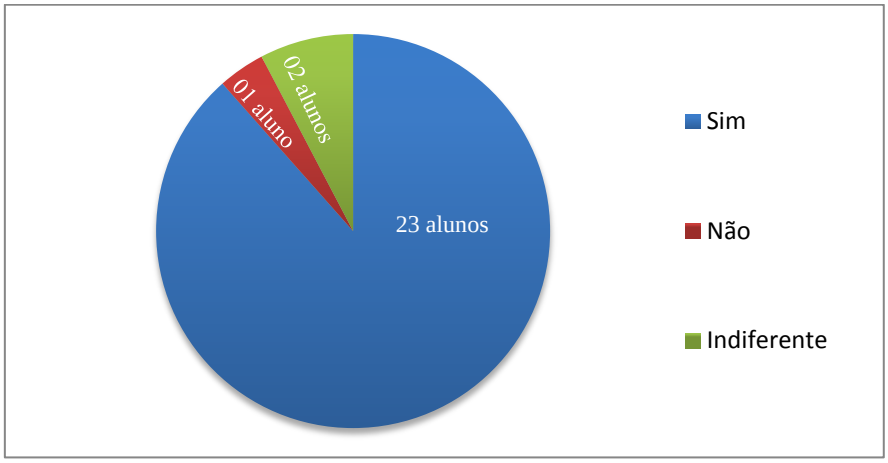


Gráfico 11: Alunos que querem ser protagonistas do seu aprendizado

5.2. Resultados obtidos com as entrevistas a especialistas

Nesta etapa da pesquisa, quando foram entrevistados especialistas, foi essencial a análise do perfil do respondente, realizada pelo preenchimento do questionário qualificador. Tais informações podem ser verificadas no Quadro 21 e mostram que em sua maioria os professores entrevistados possuem grau de mestre ou doutor, cerca de metade dos entrevistados pesquisam sobre o tema em questão e cinco deles afirmaram que já estudaram ou lecionaram a temática no exterior. Especificamente sobre a pergunta relacionada à pesquisa, ela retrata apenas a pesquisa em empreendedorismo, pois alguns docentes afirmaram que pesquisam outras temáticas como estratégia, redes de negócios e afins, que não foram consideradas na tabulação dos dados.

Quadro 21: Perfil dos especialistas entrevistados

Entrevistado	Gênero	Titulação	Perfil	Tempo de docência no tema	Possui pesquisas sobre o tema?	Estudou e/ou lecionou o tema no exterior?
E1	Feminino	Mestrado	Professor	04 anos	Não	Não
E2	Masculino	Pós-Doutorado	Palestrante e pesquisador	Não mencionou	Sim	Sim
E3	Masculino	Doutorado	Professor, pesquisador e coordenador de Centro de Empreendedorismo	02 anos	Sim	Não
E4	Masculino	Doutorado	Professor	04 anos	Sim	Sim
E5	Masculino	Mestrado	Professor	03 anos	Não	Não
E6	Masculino	Livre-Docente	Professor e pesquisador	30 anos	Sim	Sim
E7	Feminino	Mestrado	Professor	28 anos	Não	Não
E8	Masculino	Doutorado	Professor, pesquisador e consultor	13 anos	Sim	Não
E9	Feminino	Mestrado	Professor e consultor	05 anos	Não	Sim
E10	Masculino	Livre-Docente	Professor e pesquisador	1 ano e 1/2	Não	Não
E11	Masculino	Especialização	Professor	06 anos	Não	Não
E12	Masculino	Especialização	Professor	31 anos	Não	Não
E13	Masculino	Mestrado	Professor e pesquisador	09 anos	Sim	Não
E14	Masculino	Doutorado	Professor e pesquisador	08 anos	Sim	Não
E15	Masculino	Mestrado	Professor	07 anos	Não	Sim
E16	Masculino	Mestrado	Professor	02 anos	Não	Não

Sobre a teoria da aprendizagem experiencial, ou kolbiana, a maioria dos entrevistados diz não conhecê-la, se a conhecem, afirmam nunca tê-la utilizado formalmente em sala de aula, sendo que o mesmo acontece com a teoria da aprendizagem significativa, como pode ser verificado no Quadro 22.

Quadro 22: Conhecimento prévio das teorias e devolutivas de alunos

Entrevistado	Conhece a TAE?	Já utilizou a TAE em sala de aula?	Conhece a TAS?	Já utilizou a TAS em sala de aula?	Já recebeu devolutivas de alunos que mostrassem o aprendizado significativo?
E1	Não	Não	Sim	Não	Sim
E2	Sim	Não	Não	Não	Não mencionou
E3	Sim	Não	Não	Não	Sim
E4	Sim	Não	Não	Não	Sim
E5	Não	Não	Não	Não	Sim
E6	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
E7	Não	Não	Não	Não	Não
E8	Não	Não	Não	Não	Sim
E9	Não	Não	Não	Não	Sim
E10	Não	Não	Não	Não	Sim
E11	Não	Não	Não	Não	Sim
E12	Não	Não	Não	Não	Sim
E13	Sim	Não	Não	Não	Sim
E14	Sim	Não	Não	Não	Sim
E15	Não	Não	Não	Não	Sim
E16	Não	Não	Não	Não	Sim

O entrevistado E6, o único que afirmou ter utilizado a teoria experiencial em sala de aula, mencionou o uso da mesma em contextos profissionais, não diretamente na graduação, foco do presente estudo. Porém, se mostrou bem confortável em explorar questões sobre o uso da TAE na graduação, uma vez que conhecia a utilização da teoria em faculdades de graduação no exterior.

Apenas o entrevistado E6 se manifestou quando questionado se já pesquisou sobre teorias educacionais de qualquer natureza, sendo que os demais afirmaram desconhecer os conceitos da área educacional, ou mesmo buscar apoio da pedagogia para tomar decisões sobre a sua aula. Poucos, em número de três, comentaram já ter participado de algum tipo de treinamento voltado para a forma de ensinar ou similar.

Ao se observar a última coluna do Quadro 22 relacionada às possíveis devolutivas recebidas de alunos que tenham entrado em contato com o professor em um momento posterior ao da aula e comentado sobre a importância ou significância do seu aprendizado, percebe-se que apenas o entrevistado E7 afirmou nunca ter recebido tal retorno, e o E2 que diz não se lembrar de nenhum caso relevante, enquanto os demais comentaram sobre vários alunos, todos voltados à abertura de novos negócios. Inclusive, o especialista E14 comentou o caso de um novo produto de uma empresa já estabelecida que foi desenvolvido em sala de aula, por iniciativa de um aluno que trabalha na empresa. Ressaltou que como a disciplina tem duração de um semestre fica mais difícil essa mensuração, ficando na dependência dos retornos feitos espontaneamente pelos alunos.

De forma a atender um dos objetivos da atual tese, investigou-se a opinião dos especialistas acerca das premissas da TAE, como pode ser observado no Quadro 23. A maioria dos entrevistados concordou que as premissas da teoria kolbiana podem ser aplicadas no ensino de empreendedorismo, apenas com relação à terceira premissa houve um número menor de especialistas que concordaram com a mesma. Apesar de ainda em maioria, os que não se mostraram totalmente confortáveis com a afirmativa comentaram que percebem que nem sempre a relação da teoria com a prática leva à aquisição do conhecimento, pois depende da forma como o aluno percebe o mundo ao seu redor. Tais questionamentos serão discutidos em profundidade no item 5.3.4.

Quadro 23: Questionamento sobre as premissas da TAE

		Especialistas que:			
Premissas	**Características**	**Concordam**	**Discordam**	**Acham que depende**	**Não se posicionaram**
Aprendizagem é mais bem concebida como um processo, não como resultados.	Confronto de ideias para a construção do significado, conhecimentos consolidados se tornam mais complexos, conhecer é um processo contínuo de invenção e recriação hipotética sobre a realidade.	E1, E2, E3, E4, E6, E7, E8, E9, E10, E12, E13, E14, E15, E16.	-	E5, E11.	-
Aprendizagem é um processo contínuo, fundamentada na experiência.	O aprendizado é uma forma de reconstrução de significados, o trabalho do professor não é o de modificar antigos conceitos, o aprendiz possui ideias articuladas sobre determinado tópico.	E1, E3, E4, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16.	-	E5	E2
O processo de aprendizagem requer a resolução de conflitos entre elementos dialeticamente opostos.	A resolução de conflitos dialéticos leva à aprendizagem, a aprendizagem requer habilidades que são opostas, a forma como será resolvido o conflito entre os modos opostos é que ditará o nível de aprendizado resultante.	E2, E6, E7, E11, E13, E14, E16.	-	E4, E5, E8, E9, E12.	E1, E3, E15.
Aprendizagem é um processo holístico de adaptação ao mundo.	O aprendizado experiencial não ocorre apenas no plano cognitivo, pois para transformar a experiência em aprendizagem é essencial combinar experiência, percepção, cognição e comportamento.	E1, E3, E4, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16.	-	E2, E5	-
Aprendizagem envolve o relacionamento entre o indivíduo e o ambiente.	O processo de aprendizagem é a transação entre o ser e o meio, promovendo o entrelaçamento de ambos de forma a constituir um novo elemento.	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16.	-	-	-
Aprendizagem é o processo de criação de conhecimento.	A aprendizagem experiencial possui uma abordagem prática de resolução de problemas, do senso comum e da interpretação em busca da aquisição do conhecimento.	E1, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E10, E11, E13, E14, E15, E16.	E9	E2	E12

A partir da segunda premissa, discutiu-se sobre a disposição do professor para adotar a teoria experiencial em aulas de empreendedorismo na graduação e o preparo do aluno para resolver o conflito abstrato-concreto e teoria-prática, proposta do modelo conceitual apresentado na seção 4.1. Observa-se no Quadro 24 os resultados obtidos.

Quadro 24: Comentários sobre professores e alunos no contexto de utilização da TAE

Entrevistado	Disposição do professor	Preparo do aluno
E1	Preparado o professor deveria estar, contudo não é nada fácil, pois o mesmo teria que ter um largo conhecimento teórico e também uma convivência com o mercado, da qual poderia extrair exemplos.	Falta maturidade para os alunos da graduação no Brasil em se preparar para uma aula, em discutir exemplos e trazer suas experiências pessoais.
E2	Os professores são bons, o que atrapalha é o regime da faculdade que não favorece.	Depende do aluno. No Brasil há muita diferença entre alunos dos vários tipos de instituição de ensino. Por exemplo, temos grupos de 40 alunos como temos de 100 alunos. Há turmas noturnas nas quais o aluno trabalha o dia inteiro, às vezes em trabalhos ainda não relacionados à sua graduação, e temos cursos diurnos nos quais os alunos, em geral, não trabalham.
E3	Temos no Brasil professores muito bons, porém a dificuldade passa por três elementos: (1) formação mais prática, (2) regime das faculdades e (3) os *syllabus* muito fechados.	O aluno de graduação hoje não se expõe, se sente intimidado. Pode até estar preparado, mas não mostra isso.
E4	Os professores são preparados, porém possuem muita resistência quando percebem que o modelo trará mais trabalho. São poucos os que querem compartilhar ideias e elaborar aulas em conjunto.	Os alunos se engajam muito nas disciplinas práticas, o que falta é o estímulo.
E5	A formação do professor é muito funcional, em geral não está preparado para a problematização em sala de aula. Isso exige muito do professor.	Os alunos não estão preparados para destruir padrões. Eles querem saber da prova e da chamada de controle de presença.
E6	O professor de graduação, em sua maioria, não recebe o suficiente para poder se dedicar ao planejamento das aulas. Os que fazem é por vocação. Já pensou corrigir 500 provas? Em outros países isso não acontece.	Os alunos não aguentam hoje em dia as aulas centradas no professor, por isso gostam muito da aula prática e a aceitam bem. O que falta é alinhamento de interesses entre os alunos para que as aulas sejam frutíferas.

(continua)

Entrevistado	Disposição do Professor	Preparo do aluno
E7	É raro um professor da graduação ter apoio da instituição para ministrar aulas mais práticas.	Os jovens acompanham se a instituição promove.
E8	O professor ainda está preso ao paradigma da aula expositiva, com conteúdos estanques. No caso do ensino de empreendedorismo, esse problema se torna mais grave, pois os conteúdos teóricos ainda não estão totalmente consolidados.	Os alunos ainda se preocupam muito com as obrigações exigidas pela universidade, como notas e frequência e deixam de lado a exploração de outras possibilidades oferecidas pelas próprias instituições de ensino.
E9	Para que esse tipo de aula desse certo, o professor precisaria ter um preparo adicional ao acadêmico, ou seja, precisaria ter tido também experiência como gestor ou empreendedor.	Acho que o aluno teria mais questionamentos ao vivenciar uma experiência. Quando não existe essa possibilidade ele acaba tendo uma postura passiva e não aponta dúvidas ou contribuições.
E10	É mais confortável para o professor ministrar a aula nos moldes que ele está acostumado, muitas vezes adaptando aos conteúdos que lhe são mais conhecidos. Se ele faz modificações, o planejamento fica automático para as próximas turmas.	O aluno é motivado pela turma. Se a mesma é engajada, ele acompanha. Se a estratégia de ensino for enfadonha, ele perde o estímulo. Especificamente sobre a TAE, o aluno de graduação tem dificuldade de relacionar o abstrato com o concreto.
E11	O professor é preparado, porém falta tempo para se dedicar a um planejamento mais adequado da disciplina em função do modelo das faculdades brasileiras.	O aluno está preparado para fazer associações da teoria com a vivência dele, porém falta maturidade para fazer a relação com outras práticas, de empresas por exemplo.
E12	Acredito que o professor está preparado e disposto a planejar sua aula com base em experiências.	O uso de um modelo como esse favorece que o aluno saia do mundo imaginário e observe o que acontece no mundo real, fazendo uma forte relação da teoria com a prática, portanto a experiência é muito positiva.
E13	O professor consegue melhores resultados se ele se adaptar à turma ao invés de ficar querendo que a turma se adapte a sua forma de ministrar a aula.	Na média, os alunos conseguem fazer a relação da teoria com a prática e estão preparados para participar de aulas planejadas dessa forma.
E14	Preparados e dispostos os professores estão, a questão envolve os conteúdos disciplinares, ou seja, qual o apoio institucional que o professor terá para fazer alterações desta natureza.	Podem não estar de todo preparados, mas a interação com o grupo irá facilitar esse processo e servir de apoio para uma melhor assimilação do conhecimento. No caso específico de empreendedorismo existe a questão da motivação pessoal de alguns alunos, que faz que se destaquem.

(continua)

Entrevistado	Disposição do Professor	Preparo do aluno
E15	O professor precisa ter uma sólida base teórica sobre o tema e também conhecimento de mercado ou ter tido experiências práticas sobre o tema.	Mesclando os conceitos teóricos e práticos, tem-se uma aula mais dinâmica o que sempre agrada aos alunos da graduação.
E16	O professor tem que seguir a ementa, isso é fato, porém precisa estar disposto para inovar em sala de aula.	Hoje há muita disponibilidade de informação e de tecnologias, mas pouco interesse em discussões mais profundas e teóricas.

Outros aspectos também tiveram destaque nas entrevistas, principalmente no que diz respeito ao tempo disponível em aula, que seria um limitador para a aprendizagem experiencial, tanto quanto com relação à disposição do aluno para a realização de tarefas fora do ambiente escolar. Além disso, as atividades práticas e a conclusão do ciclo de Kolb (1984) demandam tempo para o planejamento do professor, o que muitas vezes também é inviável. Reforça-se nesse ponto que pela teoria experiencial, a atividade por si não tem valor para a aquisição de conhecimento, ela precisa estar relacionada à teoria e à discussão conceitual, muito bem citado pelo entrevistado E6 e pelo entrevistado E13.

Vários entrevistados comentaram que há no nosso país professores muito bons, então a questão não está relacionada ao preparo, mas sim à condição existente nas faculdades brasileiras, seja por serem conteudistas, seja por contratarem em regime horista ou por não apoiarem iniciativas isoladas de docentes. Quase todos os entrevistados concordaram que esse regime dificulta o aprimoramento do planejamento da aula. O entrevistado E11 sugeriu que tal problema poderia ser minimizado pelo pagamento de hora de planejamento ou hora de atividade, mas destacou que são raras as faculdades que possuem esse procedimento. Apenas o E13 não acha que a questão seja o regime de contratação das faculdades, mas sim a vocação e disposição dos docentes.

Outra questão seria sobre o total de alunos existente hoje na maioria das graduações no Brasil. O entrevistado E6 aponta que atualmente as turmas são formadas com cerca de 80 alunos em cada sala, sendo esse um fator que pode inviabilizar um projeto que considere a TAE como pilar. “Até se formar os grupos, a aula já terminou”, brincou o especialista.

Sobre o professor dessa temática já ter aberto um negócio próprio, a maioria dos entrevistados acreditaram que não é necessário, apenas um entrevistado citou ser importante. O que sobressaiu nas entrevistas foi “a necessidade de se ter um espírito empreendedor”, sendo essa a fala do entrevistado E5. Inclusive, ele aponta que na carreira de docente pode haver professores empreendedores e outros que não o são.

Sobre a atuação de centros de empreendedorismo, ressalta-se a fala da entrevistada E7, que coloca que não vê tais centros ou núcleos como sendo realmente funcionais, atuam mais como marketing da instituição particular. Poderiam conjugar várias escolas diferentes e fomentar as descobertas, porém não são efetivos nessa finalidade. Tal observação vai ao encontro do pensamento do entrevistado E6, que acredita que a melhor maneira de se ensinar empreendedorismo é com o desenvolvimento de laboratórios em centros de empreendedorismo, como hoje se tem os de jogos de empresas para gestão. O especialista acha que esse seria o ambiente adequado para o desenvolvimento de habilidades necessárias para o aprendizado de tais conteúdos, corroborando com o estudo realizado por Hashimoto (2013) que acredita que o ensino de empreendedorismo não deve ser limitado ao contexto da sala de aula.

O entrevistado E8 comenta que a sala de aula é um limitador do aprendizado do aluno. Deve ser um ambiente de interação, de troca, um espaço que permita a exploração da diversidade de instrumentos que promovam a inovação, o que pode ser alcançado em centros. Contudo a própria cultura das universidades não valoriza os erros, sendo as mesmas exigentes com as obrigações puramente acadêmicas.

Já os entrevistados E11 e E13 acreditam que os centros de empreendedorismo possuem um importante papel no desenvolvimento de uma forma de pensar empreendedora, apenas foi ressaltado pelo entrevistado E11 que são poucos os alunos que procuram os centros para atividades extracurriculares, principalmente se forem realizadas fora do horário de aula.

Sobre a aplicação empírica, parte C da entrevista (vide Apêndice 6), foram levantadas informações sobre: a abordagem do ensino de empreendedorismo, didáticas, protagonismo do aluno, interesse por aulas expositivas, uso de mapas mentais e/ou narrativas e significância do aprendizado. Tais achados podem ser observados de forma resumida nos Quadro 25 e 26.

Quadro 25: Resumo das contribuições dos especialistas na parte C da entrevista.

	Entrevistados que:			
Questionamento	**Concordam**	**Discordam**	**Depende**	**Não responderam**
O ensino de empreendedorismo deve privilegiar o desenvolvimento de uma forma de pensar empreendedora e não a abertura de um novo negócio.	E1, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E13, E14, E15, E16	E2	E7, E12	-
O aprendizado de empreendedorismo pode ser mais significativo ao se utilizar experiências em sala de aula.	Todos	-	-	-
O aluno quer ser protagonista do seu aprendizado.	-	-	E1, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16	E2
Os alunos não gostam de aulas expositivas, logo se desinteressam e voltam à atenção para celulares e afins.	E1, E2, E3, E4, E5, E7, E8, E9, E10, E11, E13, E14 e E15	-	E12, E16	E6

Ressalta-se que as afirmativas acima foram retiradas do levantamento realizado com os alunos na fase anterior da pesquisa empírica e buscou-se a sua validação com os especialistas entrevistados. Todas as questões foram validadas, com exceção da que abordava o protagonismo do aluno. Apesar dos alunos afirmarem que querem comandar o seu aprendizado, conforme destacado na seção anterior, os professores acreditam que esse fato depende de outras variáveis, pois observam em sala de aula que vários alunos não buscam estar à frente da aquisição do conhecimento, muito pelo contrário, não buscam fatos interessantes, não participam e não interagem com colegas que fazem parte do seu grupo.

Sobre a aula expositiva, o entrevistado E13 comentou que na época em que era estudante também não gostava de aulas expositivas, mas que isso depende muito do conteúdo disciplinar, pois há temáticas que necessitam de uma maior conceituação. Corroborando com essa ideia, o especialista E14 comentou que as primeiras aulas do seu curso de empreendedorismo são expositivas, pois ele acredita que os alunos precisam de pilares que sustentarão as atividades seguintes.

As didáticas e dispositivos citados espontaneamente pelos especialistas ao longo da entrevista foram consolidados no Quadro 26, sendo que os mesmos apenas foram diretamente questionados sobre o uso de mapas mentais e narrativas, uma vez que tais atividades são propostas para a aprendizagem significativa conforme discutido no capítulo 2 da tese. Todos os entrevistados conheciam o mapa mental, mas apenas quatro deles já utilizaram em sala de aula, com sucesso. O entrevistado E14 comentou que não sabe se efetivamente organizar o pensamento em um mapa é adequado para empreendedores. Sobre o uso de narrativas nenhum especialista afirmou ter utilizado em aulas de empreendedorismo. Ao serem indagados sobre o uso de pesquisa – didática proposta por Neck e Greene (2011) para a abordagem de ensino de empreendedorismo, discutida no capítulo 2 e utilizada na proposta de aula 1 (Apêndice 8) –, todos acreditaram que é importante para o desenvolvimento da aula, contudo a maioria retornou ao tema explicitado quando da análise da quinta premissa da teoria, ou seja, que muitos alunos não se envolvem com o aprendizado, portanto não realizam tarefas previamente, ou se a realizam, não o fazem com a qualidade necessária.

Quadro 26: Dispositivos citados pelos especialistas

	Entrevistado																	**TT**
Didáticas	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	
Simulações		x				x		x				x		x				05
Jogos/Desafios	x			x				x				x						04
Estudos de caso	x	x	x		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x		14
Discussão de exemplos	x				x			x	x		x				x	x		07
Role plays			x		x	x						x						04
Depoimentos					x		x							x				03
Plano de negócios	x		x	x	x			x			x		x	x			x	09
Canvas				x			x		x	x	x							05
Visitas a empresas																x		01
Discussão de reportagens											x				x	x		03
Filme			x		x		x		x		x			x				06
Entrevistas					x													01

Estudo de caso teve destaque nas falas dos entrevistados, de forma espontânea. Muitos comentando que, apesar de já o utilizarem, não acham que seja adequado para o empreendedorismo e sim para o ensino de técnicas administrativas. O entrevistado E5 disse que “faltam casos brasileiros” e que “poucos são os casos que não deram certo”. O entrevistado E6 complementa tal opinião concluindo que “o estudo de caso tem um problema

conceitual grave: casos não se repetem e não podem ser generalizados. Cada caso é único.” Além disso, ele acha realmente difícil utilizar o caso em grupos nos moldes estruturais da graduação brasileira, em função do tempo de aula, do número de alunos por turma e da pouca disposição do aluno para realizar atividades prévias ao encontro em sala de aula.

Vale destacar as práticas comentadas pelos entrevistados E4 e E13. O primeiro comentou que realiza em sala de aula vários desafios, como o uso de *marshmallow* e macarrão, com muito sucesso. Além disso, já utilizou a cozinha industrial da faculdade para que os alunos produzissem *cupcakes* e entendessem a complexidade de se abrir um novo negócio, tanto no que diz respeito do entendimento mercadológico quanto financeiro. O entrevistado E13, por sua vez, faz um trabalho no qual ele apresenta conceitos relacionados às características empreendedoras e criatividade. Os projetos são desenvolvidos a partir de objetos do cotidiano ou de frutas, como, por exemplo, o desenvolvimento de produtos a partir do abacate. Com os projetos em andamento, ele faz trocas dos sócios, ou membros dos grupos, e a partir da reação dos alunos o docente faz uma comparação com o perfil do empreendedor. Vários desses projetos participaram de concursos, em especial o promovido pelo Santander.

5.3. Discussão dos resultados

Com a apresentação dos resultados obtidos com o levantamento de dados secundários e primários, observou-se que diferenças podem ser percebidas na comparação feita entre os grupos A/B e C/D, sejam aparentes ou *nuances* do objeto em estudo. Portanto, nos próximos itens serão discutidos tais aspectos à luz da teoria apresentada no capítulo 2 da presente tese.

5.3.1. Os momentos do ciclo e o estilo de aprendizagem

A aplicação das aulas desenvolvidas com base no modelo conceitual ocorreu após a exposição de conceitos que serviram de subsunçores ao aprendizado. Por se tratar de aulas dialogadas, ao ministrar as aulas que utilizaram a TAE como fundamentação, a pesquisadora observou uma mudança de postura dos alunos, que antes utilizavam em demasia a tecnologia disponível, como *smartphones* e similares, para uma maior participação como protagonistas do seu aprendizado, inclusive utilizando tais artefatos para auxiliá-los na busca por alguma informação importante para a construção do seu saber, como conhecer alguma personalidade

que estava sendo citada pela docente. Exemplificando, o aluno C4 comentou não saber quem era um determinado empresário e foi, então, estimulado pela docente a utilizar o seu *smartphone* para pesquisar e compartilhar com os colegas o que encontrou. Outro exemplo, que pode ser observado no Anexo B, um aluno, encorajado pela professora, utilizou uma foto do *Instagram* – aplicativo para compartilhamento de imagens em redes sociais – para a realização de uma atividade.

Com a aula 1, discutida no item 4.2.1, percebeu-se que os alunos das turmas C e D se entusiasmaram em todas as etapas do ciclo, especialmente ao pesquisar e apresentar o empreendedor escolhido. Tiveram dificuldade com o momento 'explorar', talvez por essa fase exigir do aluno a maior relação do concreto com o abstrato e a aparente falta de costume do aluno em pensar em diferentes possibilidades para realidades diversas.

Ao se analisar as categorias investigadas e apresentadas no Gráfico 5 (vide seção 5.1), observa-se que a quase totalidade dos alunos realizaram a atividade em conformidade ao que foi solicitado, porém apenas 18 apresentaram a teoria ou a relacionaram com a prática. As demais categorias tiveram um alcance de 60% ou mais com essa atividade. Chama a atenção o pequeno relacionamento feito entre a teoria e prática, elemento essencial no modelo conceitual desenvolvido, destacando-se que essa atividade iniciou-se no momento 'realizar' do ciclo em turmas que predominavam o estilo de aprendizagem 'assimilador' e 'convergente', ambos situados no diagrama inferior do ciclo de Kolb, apresentado na Ilustração 2 existente no capítulo 2 da tese.

Ao se comparar tal categoria com o resultado obtido com a aula 2 do modelo, observa-se um aumento para mais de 80% dos alunos que conseguiram relacionar a teoria com a prática, percentual mantido nas demais aulas. Tanto a aula 2 quanto a aula 4 tiveram início no momento 'conhecer' enquanto a aula 3 no momento 'explorar'. Há que se convir que o ponto forte do aprendizado para turmas assimilativas, conforme o trabalho de Cerqueira (2000), é a observação reflexiva ou a conceptualização abstrata, denominadas no modelo conceitual da tese como 'observar' e 'conhecer', enquanto que o de turmas convergentes é a conceituação abstrata e a experimentação ativa, 'conhecer' e 'explorar' respectivamente. Dessa forma, para essa atividade, percebe-se que há uma relação entre tais momentos e a característica dos estilos de aprendizagem, conforme preconizado no estudo de Kolb (1984), ou seja,

assimiladores se sentem confortáveis com a explanação teórica e convergentes em encontrar soluções para problemas.

Com a proposta de aula 2, cujo tema era comportamento empreendedor, observa-se que mais de 80% dos alunos do grupo C/D realizaram em conformidade, apresentaram a teoria e debateram a experiência, contudo, menos de 40% dos alunos apontaram novos caminhos ou discutiram o conhecimento em um contexto diferente, que seria a categoria significância. Entende-se que esse aspecto já havia sido relatado no registro da aula (vide Apêndice 9) e refletiu na elaboração da atividade, especialmente na turma D, na qual apenas 07 alunos foram pontuados no quesito significância. Analisando tal dado percebe-se que todos os alunos da turma D que não obtiveram êxito eram assimiladores, ou seja, são alunos que se interessam mais pelo abstrato e por conceitos, o que torna o achado não conclusivo.

Evidencia-se que houve uma tentativa da pesquisadora em iniciar essa aula no momento observar, de forma que cada uma das propostas iniciasse em um dos momentos do modelo conceitual. Porém, tal tentativa não teve sucesso e foi feita, então, uma alteração para que a atividade começasse no momento conhecer, coincidente com o que ocorreu na aula 4 (vide Apêndice 11). Tal dificuldade de planejamento foi observada em função da própria natureza da etapa original, a saber, observação reflexiva, que preconiza a observação da experiência. O estudo de Kolb (1984) volta-se para alunos de pós-graduação, portanto, parte de um entendimento de que os alunos já tiveram experiências concretas. Na atual tese, contudo, o modelo conceitual foi desenvolvido para alunos da graduação e parte de experiências vicárias, que precisam ocorrer previamente dentro do contexto do planejamento da aula. Assim sendo, a diferença entre a proposta de aula 2 e a proposta de aula 4 ficou por conta da continuidade do ciclo na aula 4.

A aula 3, cujo tema era a identificação de oportunidades, apresenta resultados interessantes, especialmente ao se analisar as categorias significância e criatividade. Apesar do grupo C/D possuir um percentual menor do que o grupo A/B na categoria apresentação da teoria observa-se que o início da aula sendo feito no momento ‘explorar’ faz que os alunos alcancem resultados mais positivos em tais categorias. Essa atividade também teve como proposta continuar para um segundo ciclo, por ser a proposta do modelo conceitual em espiral (vide

Ilustração 9), sem início ou fim. Portanto, houve dois momentos ‘explorar’ na atividade o que pode ter favorecido tal aspecto.

Com relação à categoria significância que busca investigar se os alunos apontaram novos caminhos ou contextos diferentes, verifica-se que quase 60% dos alunos do grupo C/D tiveram um resultado positivo nessa categoria. Sobre a criatividade, 85% dos alunos trouxeram novos elementos aos que foram discutidos em sala de aula. Como exemplos têm-se alunos que discutiram na prova a questão do empreendedorismo feminino e a forma de gestão da mulher, além de elaborar uma análise SWOT para avaliar a oportunidade de negócio, temática de outras disciplinas.

Na atividade da aula 4 vários detalhes podem ser percebidos. Evidencia-se que a elaboração do modelo *canvas* desenvolvido por Osterwalder e Pigneur (2011) agradou a todos os alunos de todas as turmas que se dedicaram de forma ativa e prazerosa. Especificamente sobre a análise do grupo C/D, que utilizou as aulas desenvolvidas a partir do modelo conceitual da presente tese e criou os personagens e o mapa mental, constata-se ao observar o Gráfico 8 (vide seção 5.1) que essa atividade foi a que teve maior percentual de resultados positivos na categoria criatividade, 90%, seguida da atividade da aula 3, com 85% de resultados positivos, cujo ciclo daria continuidade à atividade da aula 4. Nota-se que, de acordo com o Apêndice 11, essa atividade iniciou-se no momento conhecer, condizente com o estilo de aprendizagem de assimiladores e convergentes que se encontram no quadrante inferior do ciclo e, portanto, se sentem confortáveis com tal momento. Porém, observa-se que a discussão da experiência não teve um resultado satisfatório, com menos de 40% de alunos discutindo aspectos relevantes da mesma. Ao se comparar com a atividade 2, que também se iniciou no momento conhecer mas teve baixo desempenho na categoria significância, considera-se que o ganho de significância e criatividade estava mais relacionado à atividade em si do que efetivamente ao momento inicial da mesma ou ao estilo de aprendizagem.

Resumidamente, tem-se que o grupo de alunos investigados das turmas C e D, predominantemente assimiladores e convergentes, teve um desempenho pior na categoria apresentação da teoria quando a atividade iniciou no momento ‘realizar’, demonstrando que a relação teoria e prática foi deficiente. A categoria discussão da experiência teve uma *performance* pior na atividade 4, que iniciava no momento ‘conhecer’, e o desempenho mais

baixo no que se refere a categoria significância foi na atividade 2, que também iniciou-se no momento ‘conhecer’. A categoria realização sempre obteve um percentual alto, com mais de 90% de alunos tendo realizado em conformidade, destaque para a atividade 4 que o índice atingiu 100%. A categoria criatividade esteve em torno de 60% tanto na atividade 1 quanto na atividade 2, mas ultrapassou os 80% nas atividades 3 e 4, sendo que a primeira começava no momento ‘explorar’ e a segunda no ‘conhecer’, como pode ser observado no Quadro 27.

Quadro 27: Resumo dos resultados obtidos x momentos iniciais das atividades

			Categoria				
Aulas	**Momento inicial**	**Grupo**	**Realização**	**Apresentação da teoria**	**Discussão experiência/tema**	**Significância**	**Criatividade**
1	-	A/B	93%	48%	84%	31%	36%
	Realizar	C/D	96%	35%	90%	65%	60%
2	-	A/B	93%	69%	57%	14%	16%
	Conhecer	C/D	92%	84%	92%	37%	60%
3	-	A/B	97%	95%	67%	09%	64%
	Explorar	C/D	98%	88%	79%	58%	85%
4	-	A/B	100%	67%	28%	78%	29%
	Conhecer	C/D	100%	88%	37%	79%	90%

Analisando-se os achados do grupo C/D de forma mais genérica percebe-se que a atividade que alcançou maior *performance* nas categorias analisadas foi a atividade 3, que teve início no momento ‘explorar’, seguida pela atividade 4, com início no ‘conhecer’. Salienta-se que esse resultado foi obtido por um grupo de alunos com estilos ou assimilativos ou convergentes e que cada uma das atividades teve seu ponto forte em uma das categorias analisadas, conforme já ressaltado nos parágrafos anteriores. Dessa forma, dependendo do planejamento da aula e do objetivo que se pretende com a mesma pode ser interessante iniciar o ciclo por momentos específicos. Acredita-se que os resultados alcançados possuem maior relação com a proposta da aula e a categoria analisada do que efetivamente com o estilo de aprendizagem, uma vez que a análise foi realizada por grupo e não individualmente. Pode-se, assim, estabelecer que:

- Aulas que se iniciam no momento ‘realizar’ promovem uma excelente discussão acerca ou da experiência vivenciada ou do tema em exposição.
- Aulas que começam no momento ‘conhecer’ favorecem a apresentação de conceitos teóricos e podem estimular a criatividade. No anexo C pode-se observar um exemplo de atividade que trouxe novos elementos aos solicitados pela docente.

- Aulas que são inauguradas no momento ‘explorar’ estimulam especialmente a significância e a criatividade.
- Aulas que completam mais de um ciclo, ou seja, espiraladas, favorecem tanto a significância quanto a criatividade.
- É difícil iniciar na graduação uma aula no momento ‘observar’ do modelo conceitual da tese, visto que parte-se de experiências substitutas.
- Apesar de se poder fazer algumas inferências, a relação entre os resultados obtidos com o estilo de aprendizagem predominante não é conclusiva, possivelmente por necessitar de um estudo específico e individual, que será sugerido no capítulo final da tese.

5.3.2. Comparativo dos resultados alcançados nos grupos analisados

Após a observação do Quadro 27 percebe-se que, com a utilização de aulas planejadas de acordo com o modelo conceitual desenvolvido a partir da teoria experiencial, algumas das categorias analisadas tiveram um desempenho superior no grupo C/D em comparação com o grupo A/B, que realizou as mesmas atividades, mas não planejadas, seguindo as premissas da TAE.

Com relação à primeira categoria, denominada como realização e que busca analisar a conclusão da atividade em conformidade ao que foi solicitado, não foi percebida diferenças entre os grupos, especialmente porque a maioria dos alunos, sempre mais de 92% em ambos os grupos, realizou a atividade com sucesso. Retornando às atividades, percebe-se que poucos foram os alunos que não entenderam a proposta, sendo que o percentual de alunos que não realizaram a atividade em conformidade englobou os que não a entregaram. A título de ilustração, na atividade cuja temática era perfil do empreendedor não houve nenhum aluno que não entendeu a proposta, mas sim alunos que não elaboraram o solicitado. Na atividade sobre comportamento empreendedor, um grupo de quatro alunos da turma A entregou a atividade não condizente ao que foi solicitado. Na atividade 3 houve apenas alunos que não realizaram a prova semestral da disciplina e na última atividade, voltada ao planejamento do negócio, todos os alunos a realizaram em conformidade ao solicitado pela docente.

A análise da categoria apresentação da teoria, na qual se buscou verificar se os alunos citaram a teoria ou a relacionaram com a prática, mostrou diferenças entre os grupos A/B e C/D, porém não conclusivas, uma vez que não foi percebido um padrão ao se analisar o alcance em todas as atividades realizadas. Voltando-se aos Gráficos 5, 6, 7 e 8 apresentados na seção 5.1, verifica-se que houve um aumento percentual no desempenho do grupo C/D nas atividades 2 e 4, porém não nas atividades 1 e 3, nas quais o desempenho do grupo A/B foi maior. Destacam-se sobre isso alguns aspectos:

- A atividade da aula 1 foi a com pior desempenho na categoria apresentação da teoria, ou porque começava no momento ‘realizar’ ou porque em ambos os grupos foi a primeira atividade solicitada e os alunos podem não ter entendido a dinâmica da docente.
- O grupo C/D teve maior desempenho em comparação ao grupo A/B nas atividades referentes às aulas sobre comportamento empreendedor e planejamento do negócio, ambas tendo o seu início no momento ‘conhecer’, em que se volta à discussão teórica de conceitos. Pode ser que esse fato tenha fortalecido os alunos com conceitos teóricos.
- A atividade voltada para a identificação de oportunidades, solicitada na prova, foi a que teve maior *performance* se somados os dois grupos analisados, o que pode sugerir que os alunos estavam mais preocupados com a teoria em um momento de avaliação formal da instituição.

A categoria discussão da experiência ou tema envolveu uma diferença na análise entre os grupos em função da utilização da experiência apenas nos grupos C/D, sendo nesse grupo verificado se os alunos narravam aspectos da experiência vivenciada. Já no grupo A/B foi analisado se os alunos discutiram aspectos relevantes da temática discutida em sala de aula. Ponderando sobre os resultados alcançados, percebe-se que em todas as atividades tal categoria teve um desempenho superior no grupo C/D, mesmo que em alguns casos a diferença não tenha sido tão grande ao comparar com o grupo A/B. O que chama a atenção na análise dessa categoria é o baixo percentual obtido tanto pelo grupo A/B quanto pelo C/D na atividade referente ao planejamento do negócio, de 28% no primeiro grupo e 37% no segundo grupo, mesmo tendo sido uma atividade longa e com grande envolvimento dos alunos. Pela percepção da atual pesquisadora, o grande envolvimento com a atividade que tinha como

proposta o planejamento de um novo negócio pode ter proporcionado aos alunos a baixa apresentação de aspectos relevantes da experiência ou da temática, ou seja, eles estavam tão absortos com o desenvolvimento de um novo negócio que não se atentaram para a experiência ou temática em si. Como exemplo, temos o grupo composto pelos alunos A2, A7, A11 e A16, que na introdução do trabalho discutiram sobre se era melhor elaborarem o modelo de negócios ou o planejamento estratégico dado que a empresa já estava em funcionamento, o que foi considerado discussão da temática. Contudo, um grupo formado por dois alunos da turma C, que também iriam trabalhar com um negócio já existente de um dos alunos, não teve esse cuidado.

A categoria significância, que avaliava se o aluno apontou um novo caminho ou um contexto diferente, também sempre se destacou no grupo C/D, que obteve percentuais maiores do que o grupo A/B, com diferenças interessantes em quase todas as atividades, com exceção da atividade da aula 4, que apresentou uma diferença pouco perceptível, tendo o grupo A/B alcançado 78% e o outro 79%, ambas sendo o maior percentual alcançado pelos dois grupos ao se comparar as quatro atividades realizadas. Isso decorreu, provavelmente, pela proposta da própria atividade relacionada ao planejamento do negócio.

Nas demais atividades observa-se que o grupo C/D sempre se destacou na categoria em questão, especialmente na atividade voltada para a identificação de oportunidades. Apesar de ter sido solicitada em prova para ambos os grupos, o grupo A/B em sua maioria se ateve a apresentar apenas a teoria relacionada ao modelo 3M ou modelo de Timmons, base teórica que fazia parte do conteúdo disciplinar. No grupo C/D observou-se que 30 alunos discutiram o modelo em um contexto diferente do apresentado na prova, como exemplo há o aluno D9 que faz um questionamento acerca de uma das etapas do modelo para uma empresa do setor alimentício, sendo que o setor estudado pela sua turma era o têxtil. Outro aluno, C22, afirma que quando fosse abrir a sua empresa não utilizaria esse modelo porque o acha complexo e acabaria fazendo que desistisse, entretanto, preferiria fazer uma análise simplificada dos principais aspectos do negócio somada à análise do ambiente setorial. Assim, além de discutir a teoria ele propôs um caminho diferente.

A atividade que atingiu o menor percentual de significância foi a atividade 2, voltada ao entendimento do comportamento do empreendedor, já destacado no registro do planejamento

da aula (vide Apêndice 9). Apesar de que ambos os grupos trabalharam com o caso da LEGO e a ambos foi solicitado que refletissem como consultores, os alunos tiveram dificuldade em trabalhar um contexto diferente ao da sala de aula. Ressalta-se que, mesmo assim, o grupo C/D teve um desempenho melhor, possivelmente motivado pelo momento 'explorar' porque passou em aula, o que não ocorreu no grupo A/B.

Na última categoria analisada, criatividade, o percentual atingido sempre foi maior no grupo C/D, atingindo níveis iguais ou superiores a 60% em todas as atividades propostas. Retomando que essa categoria busca verificar alunos que trouxeram novos elementos aos trabalhados em sala de aula, deve-se dar destaque à atividade 2 que, apesar de ter atingido percentuais baixos na categoria significância, apresenta um percentual mediano, de 60%, na categoria criatividade. Isso ocorreu em função de que, apesar da maioria dos alunos não conseguir extrapolar para uma realidade diferente da que foi trabalhada em aula, no caso da empresa LEGO, vários alunos trouxeram novas informações ao caso estudado, como outros artigos e vídeos.

Destaca-se o percentual de 90% obtido pelo grupo C/D com a atividade planejamento do negócio em comparação com os 29% obtidos pelo grupo A/B. Apesar de ambos os grupos desenvolverem uma proposta de negócio, para o grupo A/B foi solicitada apenas a entrega do trabalho com os elementos do *canvas* (OSTERWALDER; PIGNEUR, 2011), enquanto que para o grupo C/D foi solicitado o desenvolvimento de personagens e a apresentação do relacionamento desses personagens com o negócio ou por meio de um mapa mental ou por meio de narrativas, propostas didáticas para a abordagem cognitivista do ensino de empreendedorismo (NECK, GREENE, 2011). Sugere-se que os mapas mentais e as narrativas são didáticas que podem favorecer a criatividade dos alunos, mostrando-se também adequada na categoria apresentação da teoria. Sobre a significância, apesar dos alunos terem atingido um percentual de quase 80% em tal atividade, não se mostrou no atual estudo uma diferença ao se comparar com o grupo que não utilizou tais propostas, a saber, grupo A/B. Não se pode contrapor tal achado ao pesquisado por Novak (2002) uma vez que a proposta do pesquisador refere-se a mapas conceituais como possibilidade para a visualização da aprendizagem significativa e na presente tese optou-se por mapas mentais proposta de Gilbert e Reiner (2000) para o ensino. Como o aluno poderia escolher se utilizava mapas mentais ou narrativas, é importante destacar que 60% dos alunos do grupo C/D optaram pela narrativa,

mas alguns trabalhos superaram em termos de inovação ao que foi solicitado. Por exemplo, a aluna D13 elaborou uma animação sobre os seus personagens, que pode ser visitada no Anexo D. As didáticas serão discutidas no próximo item, 5.3.3.

Em suma, ao se comparar os grupos A/B e C/D percebe-se que:

- A categoria ‘realização’ foi satisfatória em todas as atividades, não apresentando diferenças significativas entre os grupos.
- A análise referente à categoria ‘apresentação da teoria’ não foi conclusiva, uma vez que não se observa um padrão de repetição nos resultados alcançados com a análise das atividades.
- As categorias ‘discussão da experiência ou temática’, ‘significância’ e ‘criatividade’ apresentam sempre percentuais maiores no grupo C/D, que utilizou as aulas desenvolvidas com o modelo conceitual da tese.

5.3.3. O ensino de empreendedorismo e suas didáticas

Retomando o Quadro 6 existente no item 2.8.2 percebe-se que algumas são as possibilidades propostas na literatura para didáticas quando a abordagem do ensino de empreendedorismo é cognitivista, relembrando: modelos mentais, estudos de caso, simulações, análise de oportunidades, pesquisas e narrativas.

Ao se comparar tais propostas com o Quadro 26 inserido na seção 5.2, entende-se que das didáticas destacadas no trabalho de Neck e Greene (2011) os especialistas entrevistados citaram espontaneamente apenas o estudo de caso e as simulações. Ao serem indagados especificamente sobre mapas mentais e narrativas poucos foram os que afirmaram as utilizar, conforme discutido na seção anteriormente apresentada.

Sobre a pesquisa, apenas um entrevistado a citou, o E6, ao comentar que o estudo de caso no Brasil não é realizado nos moldes do que se pretendeu em Harvard, pioneira no tema, pois há uma dificuldade do aluno de graduação em realizar pesquisas prévias de qualquer natureza. Porém a didática foi utilizada no momento ‘realizar’ da atividade realizada sobre o perfil do

empreendedor e observa-se no registro de campo e no planejamento da aula (vide Apêndice 8) que a maioria dos alunos tanto do grupo A/B quanto do grupo C/D a realizaram com eficiência, conforme exemplos que podem ser observados nos Anexos E e F.

Destaca-se que, pela compreensão de Neck e Greene (2011) sobre o empreendedorismo como processo cognitivo, o foco educacional volta-se para as estruturas de conhecimento necessárias para que o indivíduo seja empreendedor, buscando compreender a interação entre o pensar e o agir. Contudo, observou-se pela fala dos entrevistados que, apesar de todos os dezesseis especialistas acreditarem que essa seja a melhor possibilidade para o entendimento do ensino de empreendedorismo, poucos são os que aplicam tal conceituação na prática, uma vez que nove entrevistados ainda citaram que a sua aula volta-se para o aprendizado do plano de negócios. Como enfatizado no item 2.8.3 da tese, o plano de negócios é o aprendizado instrumental que pode ser utilizado para o desenvolvimento de competências empreendedoras, mas apenas o seu ensinamento faz que o aprendizado parta de uma lógica causal que, segundo Sarasvathy (2001), não estimula uma forma de pensar empreendedora.

Dolabela (2008) também enaltece a elaboração de planos de negócios ao tratar do ensino de empreendedorismo no Brasil, o que, somado aos resultados obtidos com a fase 3 da pesquisa empírica, demostra que em nosso país ainda há uma cultura do ensino de empreendedorismo baseado no aprendizado de um instrumento, mas que possivelmente não estimula no aluno o desenvolvimento cognitivo sobre o tema. Volta-se aos trabalhos de Corbett (2005) e Honig (2004) que criticam o uso do plano de negócios como única alternativa de se ensinar empreendedorismo.

Corroborando com a perspectiva do empreendedorismo como processo cognitivo adotada na presente tese, acredita-se que o plano de negócios tem o seu valor, tanto que foi citado por mais da metade dos especialistas entrevistados, contudo a sua finalidade dentro do planejamento da aula precisa ser vista como meio e não como fim em si mesma. É um meio de proporcionar uma forma de pensar diferenciada, voltada para a análise crítica de oportunidades de negócios e como organizador de aspectos vitais da empresa nascente. Ressalta-se que em várias instituições de ensino, inclusive na que autorizou a realização da fase 2 da pesquisa de campo, há disciplinas específicas para o aprendizado de plano de negócios e outras para o aprendizado de empreendedorismo, como pode ser verificado pela

apresentação dos conteúdos levantados nos *syllabus* de algumas dessas instituições (vide item 2.8.3), dada a importância que o instrumento tem no contexto do empreendedorismo. O que parece faltar não é a compreensão da sua importância, mas sim o entendimento de qual é realmente o lugar dessa ferramenta no ensino da temática.

O *canvas*, como ficou popularmente conhecido o modelo de negócios desenvolvido por Osterwalder e Pigneur (2011), aparentemente possui um apelo mais inovador no sentido de estimular a criatividade do aluno em termos de desenvolvimento de uma ideia de negócio, de acordo com os resultados empíricos obtidos com a aplicação da atividade em todas as turmas investigadas na atual pesquisa. Isso não quer dizer que um substitua o outro, pois possuem finalidades práticas distintas, porém em termos educacionais tais resultados devem ser levados em consideração. Além disso, por ser um modelo trabalhado com *post-it*, possibilita a fácil reorganização das informações, o que atende a necessidade contingencial comentada por Honig (2004), de inovação destacada no trabalho de Jones e English (2004) e uma das didáticas preferidas citadas pelos alunos entrevistados na fase 2 da pesquisa empírica. Exemplos de resultados alcançados pelo grupo A/B podem ser vistos no Anexo G e pelo grupo C/D no Anexo H, enfatizando que a categoria criatividade alcançou um percentual maior no grupo que utilizou o modelo conceitual.

Interessante destacar que os autores acima citados (*Ibid*.) trazem a resolução de problemas como uma possibilidade para o ensino de empreendedorismo, sendo que essa didática foi citada apenas pelo entrevistado E5, que ainda comentou durante a entrevista que percebe a dificuldade que professores da sua instituição de ensino possuem para trazer a problematização como método para a aprendizagem empreendedora. Mizukami (1986) também comenta a importância da resolução de problemas para a corrente que observa a educação por uma lente cognitivista.

A rede, ou teia de significações, como metáfora para a aquisição do conhecimento (MACHADO, 2011) se mostrou adequada no caso do ensino de empreendedorismo, principalmente em função da necessidade de compartilhamento de conhecimento e da utilização de conceitos de várias áreas do saber, sendo que a disciplina é um guia que norteia o caminho do aluno em busca do desenvolvimento de um pensar empreendedor, que irá fazer a diferença quando da sua inserção no mercado de trabalho.

Importante mencionar nesse ponto o trabalho de Reich (1994) que preconiza ser fundamental a construção de significados e não a imposição dos mesmos em função de conteúdos disciplinares, percepção que corrobora com a construção do conhecimento em rede. Tal comentário vai ao encontro da fala dos alunos entrevistados que dizem querer ser protagonistas do seu aprendizado, construindo o seu saber, e vai de encontro ao pensamento dos especialistas entrevistados que acreditam que a maioria dos alunos da graduação estão apenas preocupados com nota e frequência.

Sobre a preparação dos professores brasileiros cujos achados principais podem ser revisitados no Quadro 24, a maioria dos entrevistados acredita que os professores estão preparados, porém ainda presos ao paradigma da aula expositiva. Provavelmente pelo regime de contratação da maioria das faculdades brasileiras que acaba exigindo que o docente ministre muitas aulas, pouco planejadas e inovadoras.

Outra questão que teve ênfase na fala dos entrevistados, especificamente sobre o ensino de empreendedorismo, foi sobre a multidisciplinaridade do tema. Tal característica, ressaltada também nas pesquisas de Hannon (2006) e Mello, Leão e Paiva Júnior (2006), apesar de essencial ao entendimento do ensino de empreendedorismo, faz que a mesma seja repensada de acordo com a realidade que se encontra na grande maioria das instituições de ensino brasileira: com professores horistas, denominados pelo entrevistado E6 como “táxi-aéreo”, tratar a disciplina de empreendedorismo dentro do contexto da multidisciplinaridade necessário ao seu desenvolvimento acaba sendo inviável, tanto em função do pouco envolvimento dos professores de outras áreas quanto do apoio das próprias instituições. Sobre o primeiro ponto, o entrevistado E4 coloca que já tentou envolver outros professores e conteúdos, mas teve muita dificuldade, especialmente pela resistência dos demais docentes que precisariam se envolver mais em uma disciplina que não é a sua e compartilhar algum tipo de trabalho com outro professor. Sobre o segundo ponto, o mesmo entrevistado comenta que “poucas são as faculdades que permitem esse tipo de aula”, apoiado em seu discurso pela entrevistada E7 que também não percebe a parceria da instituição no sentido tanto de apoio à multidisciplinaridade do tema quanto da utilização da experiência em sala de aula.

O entrevistado E11 complementa tal assunto, colocando que a disciplina de empreendedorismo poderia ser vista como um projeto integrador, ou seja, dada essa característica de ser uma disciplina que engloba conteúdos de outras disciplinas, poder-se-ia aventar a possibilidade de se trabalhar a aula de empreendedorismo como projetos integradores que, por sua natureza, têm por objetivo integrar saberes e áreas de conhecimento. Segundo o entrevistado, projetos desse tipo já são realidade em várias faculdades, normalmente substituindo o trabalho de conclusão de curso. Tais projetos sistematizam conhecimentos e integram a teoria com a prática através da aplicação do conhecimento adquirido em várias áreas em uma situação real, essencial para o contexto do ensino de empreendedorismo.

Especificamente sobre a utilização da experiência como interessante artefato ao ensino da temática, todos os especialistas entrevistados concordaram ser essencial para o ensino de empreendedorismo, corroborando com o pensamento de Rae e Carswell (2000), Solomon, Duffy e Tarabishy (2002) e Zampier e Takahashi (2011). A partir de tal constatação, será discutido no item 5.3.5 os enunciados propostos no capítulo metodológico da atual tese.

Em síntese, resumindo o que foi discutido nesse item, tem-se que:

- Mapas mentais foram utilizados por poucos entrevistados e narrativas nunca foram utilizadas pelos especialistas que participaram da pesquisa, contudo são atividades que se mostraram estimuladoras da criatividade ao serem utilizados na pesquisa participante.
- Pesquisas são pouco adotadas pelos professores, porém se mostrou uma didática interessante na aplicação empírica realizada na presente tese.
- Planos de negócios precisam ser vistos como meio de aprendizado e não fim em si mesmos, dado ser um conteúdo instrumental. Mesmo em disciplinas voltadas exclusivamente para esta temática, a finalidade não é a elaboração de um plano de negócios, mas sim a organização da abertura de um novo negócio.
- O *canvas* é um modelo que estimula a inovação, importante no contexto do empreendedorismo e a criatividade dos alunos.
- A resolução de problemas é pouco utilizada nas disciplinas ministradas pelos especialistas entrevistados, contudo se mostra interessante à luz da teoria investigada.

- A rede de significações como metáfora para a aquisição do conhecimento se mostrou adequada no caso do ensino de empreendedorismo.
- Por ser um tema que favorece a abordagem de conteúdos multidisciplinares, duas propostas de ensino surgiram: compartilhamento de trabalhos com professores de áreas afins e a utilização de projetos integradores para o ensino de empreendedorismo.
- A experiência substituta é essencial para o ensino do empreendedorismo na graduação.

5.3.4. As premissas da teoria experiencial

Com a observação dos Quadros 22 e 23, compreende-se que poucos são os especialistas que conhecem a teoria de aprendizagem experiencial e menos ainda os que já a aplicaram em sala de aula voltada para o ensino de empreendedorismo, o que vai ao encontro com o levantamento de dados secundários realizado.

Mesmo assim, todos os entrevistados, conforme mencionado no item acima, consideram ser de extrema importância para o ensino de empreendedorismo a utilização de experiências práticas ou substitutas, no caso do que se investigou na hodierna tese.

Sobre a primeira premissa da TAE, quatorze entrevistados concordam com a mesma e dois deles acham que depende. Coloca-se uma lente de aumento sobre os dois entrevistados que não concordaram de pronto com a premissa e observa-se que a ponderação deles volta-se para o ensino de empreendedorismo em si ser entendido como um processo, reforçando a conclusão do trabalho de Neck e Greene (2011) que busca conceber o ensino de empreendedorismo como um método. Para os entrevistados E5 e E11, a própria conceituação de processo já traz consigo o resultado, então, ambos concordam que a aprendizagem é um processo, mas também é um resultado.

Sobre isso, Neck e Greene (2011) avançam na pesquisa do empreendedorismo como um método e não como um processo, de forma que possa relacionar com maior clareza a teoria com a prática. Ao invés de pensar o aprendizado de forma linear, o ensino como método contribui com a interatividade e criatividade, considerando que aprender empreendedorismo é estar em um mundo em desconstrução, conforme também salientado pelo entrevistado E5.

Com essa assertiva Kolb (1984) questiona a abordagem tradicional de ensino que confere aos resultados obtidos a sua primazia. Em concordância com a temática do empreendedorismo, no qual os alunos precisam lidar com a reconstrução de significados, aprendizado por erros e constante inovação, perceber o aprendizado como a reformulação de ideias a partir da experiência vivenciada tem um importante valor.

Ao se verificar o resultado alcançado com a análise dos especialistas no que se refere à segunda premissa, a saber, a aprendizagem é um processo contínuo fundamentado na experiência, quase todos os entrevistados concordaram com a afirmativa, com exceção dos entrevistados E2, que não se posicionou, e E5, que acha que depende. Pode-se apoiar tal achado nos trabalhos de Hannon (2006), Honig (2004) e Vanevenhoven (2013) que pontuam a relação cíclica entre a experiência e os conceitos teóricos.

Especificamente sobre os dois entrevistados que não apoiaram totalmente a premissa, tem-se que o especialista E2 justificou que é difícil opinar sobre tal aspecto tendo o perfil de pesquisador, e o E5 acredita que se for uma aula de plano de negócios é difícil tratá-la como contínua, pois o aprendizado é interrompido na finalização da elaboração do plano, ou seja, existe início, meio e fim.

Sobre essa questão da aprendizagem instrumental, pode-se argumentar que “a experimentação é vital para se estabelecer relações entre prática e teoria” (PIMENTEL, 2007, p. 166) e que mesmo uma aula com foco na elaboração de um plano de negócios precisa estar alicerçada em conceitos teóricos consoantes com a prática que o aluno irá vivenciar ao desenvolver o seu produto ou negócio. Pode-se, pois, utilizar o plano de negócios como instrumento para a vivência de uma experiência substituta, como a utilizada na presente tese na proposta de aula 4 (vide Apêndice 11).

A terceira premissa, que afirma que o processo de aprendizagem requer a resolução de conflitos entre elementos dialeticamente opostos, foi a que apresentou menor concordância dos especialistas que participaram da fase 3 da pesquisa de campo: sete especialistas concordaram, cinco acham que depende e três não se posicionaram. Dentre os que acharam que depende, acreditam que o conhecimento é gerado pela transformação da carga cognitiva, como também preconizado por Santos (2005), ou seja, eles acreditam que existe uma relação

entre o concreto e o abstrato, entre a prática e a reflexão, mas não é a resolução de tais conflitos que levará à aprendizagem, pois a experiência por si já gera uma mudança cognitiva. Percebeu-se uma maior dificuldade de entendimento dessa questão pelos entrevistados, inclusive com três deles não se posicionando, provavelmente por nenhum dos entrevistados ser da área de educação ou voltar esforços para se integrar da temática.

A premissa que trata da aprendizagem como um processo holístico de adaptação ao mundo, traz dois entrevistados que acham que depende, E2 e E5, coincidente com a discussão da segunda premissa. Todos os demais que concordam comentaram que, além dos aspectos citados pelo Kolb (1984), eles também observam no contexto do empreendedorismo ao considerar o processo holístico: (1) a multidisciplinaridade, aspecto já discutido no item 5.3.3, e (2) o entendimento do aluno como um todo, com sentimentos e expectativas que extrapolam o momento da sala de aula.

Sobre isso, Kolb (1984) destaca a necessidade de se estabelecer pontes conceituais entre as situações da vida, não apenas na escola, mas também no seu futuro ambiente de trabalho e na sua vida familiar. A forma de pensar o aprendizado como um processo holístico também proporciona um pensar sobre o aprendizado como forma de se adaptar ao mundo, tão comum no mundo organizacional.

Os dois entrevistados que não se sentiram confortáveis em concordar com a premissa em seu todo colocaram que se o aprendizado for instrumental, como acontece muito no ensino de empreendedorismo e já destacado pelo especialista E5 na sua fala sobre a segunda premissa, pode-se ter um aprendizado holístico, mas discordam da parte que a relaciona com a adaptação do mundo. O E5 comenta que “depende do momento e do trabalho que está sendo desenvolvido em sala de aula” e o E2 acredita que “o aprendizado de um plano de negócios não envolve o comportamental do aluno e nem como ele se adapta ao mundo, mas sim a sua percepção sobre o negócio e o ambiente organizacional que o envolve.” Entretanto, o entrevistado o considera holístico no sentido de que “o sistema determina como se comportam as partes” e complementa com uma frase de Aristóteles: “O todo é maior do que a simples soma das partes”, o que julga ser verdadeiro tanto para o ensino de como se elaborar um plano de negócios quanto de como pensar e agir como um empreendedor.

A penúltima premissa dita que a aprendizagem envolve o relacionamento entre o indivíduo e o ambiente, com a qual todos os entrevistados concordaram. Acreditam que há a relação do aluno com o meio em que está inserido e essa é uma das dificuldades em sala de aula, pois cada um tem um tipo de formação, aspectos familiares e expectativas individuais. A maioria dos especialistas trouxe contribuições no que se refere: (1) à influência da família no processo, ou seja, o quanto a família apoia financeiramente e incentiva psicologicamente o jovem a ser empreendedor, especialmente em se tratando da abertura de um novo negócio; (2) à formação anterior do aluno; (3) às condições do ambiente físico da sala de aula, como temperatura, quantidade de alunos, mobiliário, entre outros; e (4) à disposição do professor no momento da aula, inclusive o seu conhecimento ou afinidade com determinada temática.

Ressalta-se nesse ponto a existência de dois tipos de experiência: a pessoal e subjetiva, exemplificada pelo experimentar a felicidade, e a objetiva, concreta e ambiental, como, por exemplo, a experiência que determinada pessoa obteve com o trabalho. Deve-se considerar ao se analisar essa assertiva a profunda inter-relação dos dois tipos de experiências que também influenciam o contexto da disciplina. A forma como o aluno experiencia uma determinada atividade o leva a ter sentimentos que podem definir a sua participação ou não no semestre inteiro. Tal aspecto, comentado no trabalho de Kolb (1984), não foi identificado pelos especialistas entrevistados.

A sexta e última premissa determina que a aprendizagem é o processo de criação de conhecimento. Obtiveram-se com essa discussão os seguintes achados: os que concordam, a maioria dos entrevistados, acreditam que a abordagem prática aliada à interpretação de suas especificidades fará que o aluno adquira conhecimento em empreendedorismo. Já a entrevista E9, que discordou da afirmativa, comenta que pela falta de preparo do aluno de graduação brasileiro para lidar com a transformação proposta no modelo de Kolb (1984) faz que “ele fique no que é intangível, sem conseguir transpor para a prática o que está aprendendo. Os alunos são pouco reflexivos. Acho que ele aprende, mas não gera conhecimento.” Ao ser indagada sobre a diferença entre os dois, a entrevistada coloca que “aprender é assimilar algo sem a devida compreensão de sua sustância, enquanto conhecer é compreender os significados na sua essência”. A título de esclarecimento, Kolb (*Ibid*., p. 38) traz a definição de aprendizado como sendo “o processo pelo qual o conhecimento é gerado através da

transformação da experiência”[6], sendo que o autor destacou que utilizou a palavra experiência pelo contexto da teoria em questão.

O entrevistado E2 que acha que depende, volta à temática do objetivo da aula de empreendedorismo, acreditando que, como não há uma consolidação de conteúdos na graduação brasileira acerca dessa temática, as aulas são muito variáveis, sem um resultado previsível. Já o entrevistado E12, que concordou com todas as demais premissas, se mostrou discordante nesse ponto, alegando que nem sempre o conhecimento é gerado a partir da experiência prática. Ele acredita que a experiência seja essencial para o ensino de empreendedorismo, mas não acha acertado generalizar tal fato a todo tipo de processo de aprendizagem e a todos os alunos.

Tem-se, pois, que, com poucas exceções, os especialistas entrevistados acreditam que as premissas delineadas por Kolb (1984) para a teoria da aprendizagem experiencial podem ser entendidas no contexto de empreendedorismo, considerando alguns detalhes específicos da temática, como:

- Deve-se se preocupar com a interatividade e criatividade quando se trata do ensino de empreendedorismo, não presentes nas premissas delineadas para a TAE que não especificou a área do saber em sua constituição.
- Deve-se considerar a particularidade de se ter que ensinar determinadas ferramentas, como o plano de negócios, que fazem parte do *curriculum* disciplinar de empreendedorismo.
- Deve-se considerar a diferença de expectativas dos alunos em uma aula de empreendedorismo, alguns querendo ser empresários no futuro, outros querendo ser gestores em uma grande empresa, e outros sem saber o que querem. Tais diferenças, presentes também em outras disciplinas, têm uma importante conotação no ensino de empreendedorismo relacionada com o envolvimento do aluno em sala de aula.
- As premissas da teoria de aprendizagem experiencial não consideram o aprendizado pelo erro diretamente, essencial para o ensino de empreendedorismo, mas poderia estar considerado na premissa dois quando trata de um processo contínuo.

[6] Tradução do original: “Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience.”

- Não há menção sobre a influência da família no processo de aprendizado da TAE, o que é importante no empreendedorismo no Brasil dado o relacionamento que a mesma tem com a abertura de um novo negócio.

5.3.5. Discussão sobre os enunciados delineados

No capítulo metodológico, seção 3.2, foram apresentados dois enunciados que nortearam a pesquisa de campo realizada, a saber:

Enunciado 1: A teoria da aprendizagem experiencial pode ser o alicerce para o desenvolvimento de um modelo conceitual voltado ao ensino de empreendedorismo na graduação.

Enunciado 2: A utilização da experiência durante o ensino de empreendedorismo favorece a aprendizagem significativa de jovens graduandos.

Ao se discutir o enunciado 1 proposto, observou-se que a teoria da aprendizagem experiencial se mostrou efetiva para a elaboração do modelo conceitual desenvolvido na presente tese e discutido na seção 4.1., mas que algumas considerações podem ser feitas sobre a utilização do modelo em si no contexto de aulas de empreendedorismo na graduação.

A primeira delas refere-se ao uso da experiência concreta na graduação, que foi modificada no modelo conceitual para experiências substitutas, dada a realidade de alunos que se encontram nesse momento de vida. Nesse ponto, destaca-se que há diferenças entre tais momentos, pois alguns alunos já trabalham, outros estagiam, outros já possuem empresas e outros ainda não estão inseridos no mercado de trabalho. Dessa forma, a experiência vicária tem o papel de uniformizar a turma enquanto conjunto de alunos e utiliza-se o conhecimento prático de cada um como elementos dos nós de interesse do grupo.

A segunda questão nasce da primeira e diz respeito à dificuldade em se iniciar a aula no momento ‘observar’ do modelo conceitual. Foi feita uma tentativa pela docente, que almejava iniciar cada aula em um momento diferente, porém sem sucesso, visto que na concepção do

próprio modelo foi determinado que o mesmo correspondesse a uma reflexão do aluno sobre a experiência realizada. Especificamente as turmas analisadas não possuíam experiência prévia suficiente para que fosse utilizada como apoio a esse momento, dependendo das experiências vicárias, por conseguinte, para a sua realização.

O terceiro ponto diz respeito ao momento ‘explorar’ que também sofreu alteração do modelo original de Kolb (1984), buscando desenvolver no aluno a percepção do que poderia acontecer em um contexto diferente, explorando novas possibilidades. Tal momento possui uma relação com a conceituação da teoria de aprendizagem significativa que será discutida com o enunciado 2. Porém, há de se convir que os resultados alcançados nesse momento do modelo trouxeram análises interessantes tanto no nível de significância quanto com relação à criatividade.

Por fim, destaca-se que, apesar da teoria de aprendizagem experiencial ter sido desenvolvida para alunos de pós-graduação ou profissionais atuantes no mercado, algumas aplicações levantadas com a literatura consultada, como a de Cerqueira (2000), voltam-se para a graduação e estudam uma parte específica da teoria, como o estilo de aprendizagem ou as etapas do ciclo. Ao propor um modelo específico para o ensino de empreendedorismo na graduação alicerçado pela TAE, mas com modificações que atendam às particularidades tanto da temática quanto dos alunos de graduação, percebe-se que a teoria em questão é adequada como pilar para o ensino de empreendedorismo, seja em termos do ciclo kolbiano, seja pelas premissas teóricas, analisados empiricamente nesse contexto.

Além disso, a aprendizagem pelo erro é essencial para o ensino de empreendedorismo, conforme ressaltado por autores como Rae e Carswell (2000) e Zampier e Takahashi (2011), uma vez que os empreendedores se desenvolvem tanto pela experiência quanto pela relação entre o sucesso e o insucesso, o que também é um ganho da teoria de aprendizagem experiencial para o ensino de empreendedorismo ao considerar o aprendizado como contínuo e em espiral, uma reorganização constante de significados.

Apesar de a teoria ter se mostrado efetiva para o desenvolvimento do modelo conceitual apresentado e testado na presente tese, ressalta-se a não conclusão acerca dos resultados

obtidos com a análise dos estilos de aprendizagem e os resultados alcançados em cada uma das etapas iniciais das aulas, conforme já comentado no item 5.3.1.

Sobre o enunciado 2, pode-se sugerir que a utilização de experiências vicárias durante o ensino de empreendedorismo favorece a aprendizagem significativa dos graduandos quando da análise dos resultados alcançados com a pesquisa participante. Observa-se que a categoria 'significância' sempre obteve resultados mais positivos no grupo C/D que utilizou o modelo conceitual desenvolvido na atual tese como pilar no planejamento de suas aulas. Mesmo na atividade da aula 4, na qual o grupo A/B também obteve um percentual alto de significância, o do grupo C/D foi ligeiramente maior.

Contudo, deve-se ter atenção a esse enunciado, sendo tal achado apenas uma sugestão, pois, apesar das atividades mostrarem tal percentual, ela se refere à atividade em si e não a mudanças ocorridas na carga cognitiva do aluno, ponto central da teoria da aprendizagem significativa desenvolvida por Ausubel, Novak e Hanesian (1980). Pode-se supor que houve alteração no subsunçor que se tornou mais enriquecido com a apresentação de novos caminhos ou discussão em contextos diferentes, mas não há certeza de que ele será utilizado em um contexto diferente, conforme destacado por Moreira (2006).

Quase todos os professores citaram casos de alunos que retornaram algum tempo depois com comentários acerca de um negócio que foi aberto ou do sucesso que teve em alguma empresa, contudo são relatos tratados de forma individual na pesquisa. A própria pesquisadora, no momento em que concluía a tese, recebeu o pedido de um aluno que gostaria de receber de volta o modelo de negócios que desenvolveu na disciplina porque ele quer procurar um investidor para a sua ideia. Portanto, em curto prazo, acredita-se que realmente a experiência favorece a aprendizagem significativa nesse contexto, mas em médio/longo prazo precisaria ser feito um estudo longitudinal, acompanhando os alunos do grupo C/D.

Durante a aplicação das aulas que fazem parte do modelo conceitual, verificou-se que foi maior a sensação de empoderamento, estimulado pela negociação entre o professor e o aluno acerca dos elementos da educação descritos na teoria, a saber, aprendizagem, ensino, currículo, meio social e avaliação (vide Ilustração 4). Para Moreira (2006) o engrandecimento

ou empoderamento é a essência da educação, pois permite que o aprendiz mude a sua própria construção de significados.

Possivelmente essa sensação de empoderamento é que fez que os alunos sentissem interesse em ser protagonistas da sua história, que querem e podem fazer a diferença na construção do conhecimento e na sua graduação como um todo, gerando a dissonância verificada a partir do olhar do docente, que não percebe o aluno engrandecido.

5.3.6. Conceituação do ensino de empreendedorismo

Após a consolidação e análise dos dados obtidos com a pesquisa realizada e apresentados nos itens acima, apresenta-se no Quadro 28 um resumo dos principais pontos realçados com a discussão dos resultados, de forma a conceituar o ensino de empreendedorismo a partir dos dados levantados, objetivo principal da atual tese.

Evidencia-se a proposta de premissas para o ensino de empreendedorismo, elaboradas a partir da discussão com os especialistas entrevistados acerca das existentes na teoria de aprendizagem experiencial. Entende-se que ainda há o que avançar no sentido de aprimorá-las e testá-las, mas, a sua apresentação, fruto de um estudo exploratório, esclarece alguns pontos da conceituação do ensino de empreendedorismo:

- A experimentação é essencial para o ensino de empreendedorismo.
- O aprendizado de empreendedorismo é uma contínua reconstrução de significados a partir da experiência vivenciada, lidando com a interatividade e criatividade.
- O aprendizado de empreendedorismo depende da relação dialética entre teoria e prática, uma vez que o seu ensino depende de ambas. Possui uma abordagem prática, mas necessita compreender os significados na sua essência teórica.
- O ensino de empreendedorismo é holístico e multidisciplinar, extrapolando o momento vivenciado em sala de aula. Por isso a necessidade de se estabelecer pontes conceituais entre as situações da vida acadêmica, pessoal e profissional do aluno.
- A aprendizagem de empreendedorismo envolve o relacionamento entre o indivíduo e o ambiente, destacando-se a família, a formação prévia, a rede de relacionamentos e o ambiente físico da sala de aula.

No Quadro 28 pode-se revisitá-las, bem como outros aspectos levantados no decorrer do capítulo 5 da presente pesquisa.

Quadro 28: Conceituação do ensino de empreendedorismo na graduação

Discussão sobre:	Principais comentários
Metáfora do conhecimento	- A rede de significações como metáfora para a aquisição do conhecimento se mostrou adequada no caso do ensino de empreendedorismo.
Modelo conceitual	- A utilização do modelo favoreceu as categorias de análise que exploraram a discussão da experiência, significância e criatividade, em especial quando se aplica o modelo em sua forma em espiral. - Aulas que se iniciam no momento 'realizar' promovem uma excelente discussão acerca ou da experiência vivenciada ou do tema em exposição. As que começam no momento 'conhecer' favorecem a apresentação de conceitos teóricos e podem estimular a criatividade. Já as que são inauguradas no momento 'explorar' estimulam a significância e a criatividade. - É difícil iniciar na graduação uma aula no momento 'observar' do modelo conceitual.
Premissas	- A experimentação é essencial para o ensino de empreendedorismo. - O aprendizado de empreendedorismo é uma contínua reconstrução de significados a partir da experiência vivenciada, lidando com a interatividade e criatividade. - O aprendizado de empreendedorismo depende da relação dialética entre teoria e prática, uma vez que o seu ensino depende de ambas. Possui uma abordagem prática, mas necessita compreender os significados na sua essência teórica. - O ensino de empreendedorismo é holístico e multidisciplinar, extrapolando o momento vivenciado em sala de aula. Por isso a necessidade de se estabelecer pontes conceituais entre as situações da vida acadêmica, pessoal e profissional do aluno. - A aprendizagem de empreendedorismo envolve o relacionamento entre o indivíduo e o ambiente, destacando-se a família, a formação prévia, a rede de relacionamentos e o ambiente físico da sala de aula.
Didáticas	- Mapas mentais e narrativas são atividades que favorecem a significância e criatividade. - Plano de negócios é um aprendizado instrumental, portanto é meio e não fim. - O *canvas* possui uma proposta inovadora, favorecendo a criatividade, além de ser uma das atividades preferida dos alunos. - O estudo de caso, citado tanto por professores quanto por alunos, apresenta alguns pontos de questionamentos com relação à sua adaptabilidade à realidade brasileira e ao aluno de graduação. - Resoluções de problemas se mostrou interessante como uma possibilidade para o ensino de empreendedorismo à luz da teoria consultada.
Professores	- Não é necessário que o professor já tenha sido proprietário de um negócio, mas sim que tenha um espírito empreendedor. - É necessário que seja um professor com vocação, engajado com o ensino e a disciplina de empreendedorismo. - Os professores, em geral, são preparados, porém não demostram buscar conhecimentos de teorias educacionais que poderiam aprimorar a sua aula.

(continua)

Discussão sobre:	Principais comentários
Alunos	- Querem ser protagonistas do seu aprendizado, apesar disso não transparecer para os professores. - Possuem diversas expectativas com o ensino de empreendedorismo, sendo as mais citadas abrir um negócio no futuro e obter conhecimento do tema. - Preferem as aulas práticas e acreditam que vão utilizar o conhecimento adquirido na aula de empreendedorismo em outro momento da sua vida, especialmente quando adentrarem o mercado de trabalho. - Com aulas mais interativas os alunos utilizaram a tecnologia que dispunham, *smartphones* e similares, para auxiliá-los no contexto da aula e não como dispersor de atenção.
Propostas	- Compartilhamento de trabalhos com professores de áreas afins. - Utilização de projetos integradores para o ensino de empreendedorismo. - Possibilidade de se pensar a realização da disciplina de empreendedorismo em um laboratório, como os de gestão. - Maior participação dos centros de empreendedorismo no ensino da temática, aproximando a universidade das empresas.
Enunciados	- A teoria de aprendizagem experiencial se mostrou efetiva para o desenvolvimento de um modelo conceitual para o ensino de empreendedorismo nos grupos investigados. - Pode-se afirmar que em curto prazo a experiência favoreceu tanto a significância quanto a criatividade, pois os subsunçores se mostraram enriquecidos. Contudo não se pode afirmar que a experiência promoveu mudanças cognitivas conforme preconizado pela teoria de aprendizagem experiencial, pois tal afirmação dependeria de um estudo longitudinal.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo contribui para que tanto as instituições de ensino superior quanto docentes da área de empreendedorismo possam ter um novo olhar para um tema que tem tido destaque inclusive no meio empresarial. As instituições ao voltar o seu olhar para o provimento da formação profissional e humana, fomentando a geração de conhecimentos que farão a diferença para a sociedade na qual está inserida, impulsionando o desenvolvimento econômico e social, e não de ser apenas um meio para que jovens obtenham o seu diploma. Para os docentes contribui com a compreensão do seu papel como facilitador de uma temática ainda em construção, para a expectativa e entendimento dos alunos quando inseridos em uma sala de aula com tantos desafios.

A pesquisa teve início a partir da percepção prática da atual autora de que em sala de aula alunos talentosos de graduação não respondiam em conformidade a um tema atual e instigante como o empreendedorismo, além da observação de uma lacuna a ser preenchida referente à falta de convergência teórica acerca do ensino de empreendedorismo. Foram utilizadas como pilares para a realização do estudo as teorias de aprendizagem experiencial e a de aprendizagem significativa, buscando verificar como a teoria experiencial pode alicerçar o ensino de empreendedorismo de forma que a aprendizagem seja significativa para jovens graduandos.

Apesar das teorias que alicerçaram o estudo não serem recentes, datam da década de 80, a inovação que elas podem proporcionar no ensino de empreendedorismo foi demostrada com a pesquisa empírica. Trata-se não de uma inovação radical, mas incremental, visto que a maioria dos professores entrevistados já utilizam experiências vicárias em suas aulas. O que parece estar faltando é o aprimoramento de algo que informalmente já é feito, através de maior planejamento instrucional da disciplina, maior conhecimento do docente acerca de teorias educacionais e maior apoio da instituição de ensino superior.

Há a impressão de que os alunos se preocupam muito com notas e frequência, sendo poucos os que se interessam por conteúdos ou atividades extraclasse. A possibilidade de se modificar esse quadro é perceber a construção do conhecimento como uma rede, trabalhando os nós de interesse de cada turma e não apenas o conteúdo disciplinar determinado pela instituição. Por

esse entendimento, conhecer seria tecer os fios das diversas experiências do grupo de alunos, o que pode promover a maior participação dos alunos em sala de aula, mas gera uma névoa sobre a fronteira da disciplina, o que pode trazer um desconforto para o docente ou exigir dele maior envolvimento com outras temáticas relacionais. Outra questão importante é a de que a percepção da construção do conhecimento como teia de significações traz a sensação de que a aprendizagem será significativa, uma vez que as três condições para que esta aconteça – material significativo, conhecimento prévio e interesse do aluno – podem facilmente ser encontradas no grupo percebido como uma rede.

Voltando-se à questão de pesquisa determinada a partir da situação problema discutida no capítulo introdutório da tese, a saber, como a experiência pode ser o alicerce para o ensino da disciplina empreendedorismo, de forma que a aprendizagem tenha significado para os jovens graduandos, observa-se que o modelo conceitual desenvolvido e testado a partir da teoria foi efetivo para a aplicação no ensino de empreendedorismo, inclusive estimulando a significância e a criatividade nas atividades analisadas.

Os alunos entrevistados na pesquisa, em sua maioria, consideraram que irão utilizar o conhecimento adquirido em um outro momento da vida, especialmente quando estiverem se inserindo no mercado de trabalho, o que vai ao encontro do pressuposto da teoria de aprendizagem significativa. Ambos os achados sugerem que o uso da experiência pode ser o alavancador de uma aprendizagem significativa, mas não são conclusivos no sentido de apresentar casos reais, pois dependeria de um estudo longitudinal.

Ao se ministrar as propostas de aulas desenvolvidas com base no modelo conceitual, percebeu-se que houve uma mudança de postura dos alunos que tinham tido inicialmente aulas expositivas para a formação de subsunçores. Tais mudanças refletiram principalmente no interesse do jovem em pesquisar, em realizar uma leitura prévia ou completar a atividade em conformidade ao que foi solicitado. Destaca-se que em todas as quatro propostas de aula o índice de realização das atividades sempre foi maior do que 90%, mesmo para a que não teve nota.

Observando os resultados alcançados com as fases 1, 2 e 3 da pesquisa, nota-se que vantagens e desvantagens do uso da teoria de aprendizagem experiencial na graduação, especificamente

no ensino de empreendedorismo, podem ser salientadas, sendo que alguns pontos não foram conclusivos com o presente estudo:

- Vantagens:
  - Os alunos se sentem confortáveis e estimulados quando da realização de experimentos ou atividades em sala de aula, o que traz maior comprometimento dos mesmos.
  - Os alunos se sentem protagonistas do seu aprendizado, o que lhes confere uma sensação de empoderamento.
  - Há um clima maior de compartilhamento de conhecimento e de proximidade entre o aluno e o facilitador.
  - A transferência de informações ocorre informalmente e a construção do conhecimento acontece naturalmente, sem imposições.
  - O professor passa a ter uma postura de mediador ou facilitador, o que não o torna o centro da aula, mas sim alguém que irá conduzir a construção de conhecimento pela teia de significações.

- Desvantagens:
  - A utilização de atividades que utilizem a teoria experiencial como pilar é mais difícil em turmas grandes, com mais de 50 alunos, uma vez que o diálogo é fundamental para a passagem de suas etapas.
  - O tempo de uma aula na graduação é um limitante ao uso da TAE, que demanda de um tempo maior para a sua aplicação plena, em especial, ao considerá-la como uma espiral, o que ocuparia várias aulas consecutivas, conforme as propostas na presente tese. Dependendo do currículo tal fato pode ser um limitante ou um motivador para a criatividade do professor, que pode integrar vários conteúdos em uma mesma proposta.
  - O professor pode correr mais riscos em sala de aula ao trabalhar questões multidisciplinares, além de exigir maior preparação prévia e conhecimento teórico do mesmo, a fim de que haja um planejamento instrucional e a aula não seja apenas um contar de casos e histórias, mas sim um relacionar da prática com a teoria.

- A avaliação pode se tornar mais qualitativa, o que dificulta em termos de exigência da instituição.
- A falta ou pouca experiência concreta de alunos da graduação é uma importante questão que pode atrapalhar a relação entre os eixos teoria – prática ou abstrato – concreto, além de inviabilizar o início da aula no momento ‘observar’.

- Pontos não conclusivos:
  - Na presente tese utilizou-se em substituição à experiência concreta as experiências vicárias, porém não há uma conclusão baseada em dados empíricos se elas realmente são substituíveis.
  - Não foi avaliada a disponibilidade de jogos, simulações e casos no contexto brasileiro, apesar de que vários especialistas comentaram ser essa uma das dificuldades de se trabalhar determinadas didáticas em sala de aula.
  - A possível dificuldade de se explorar o modelo em atividades fora da sala de aula, principalmente relacionada à exigência acadêmica por que passa o aluno em termos de obrigações com notas, frequências e afins.

Apesar das desvantagens e dos pontos não conclusivos, considera-se que as vantagens são essenciais para o desenvolvimento dos jovens como profissionais do futuro, proporcionando um pensar mais empreendedor em seu aprendizado, sua profissão e sua vida. Entende-se que, ao ser avaliado no presente estudo, o ensino de empreendedorismo não está restrito ao que se discute em sala de aula, mas ao que o aluno vivencia em outros momentos da sua vida acadêmica e da sua carreira futura.

Percebe-se que este estudo tratou da conceituação do empreendedorismo como disciplina, mas que há uma urgência também em avaliá-lo em termos de uma educação empreendedora, na qual a própria instituição de ensino favorece caminhos para que todos os docentes, independe da área que lecionam, sejam empreendedores em sala de aula, correndo riscos e buscando a inovação hoje tão necessária para compatibilizar conceitos, alguns teóricos demais, com os jovens, em sua maioria, práticos em demasia.

Pontuam-se algumas questões que, na finalização da atual pesquisa, se tornam contundentes:

1. A opção pelo emprego de um modelo que utilize a experiência como cerne ao aprendizado na graduação depende sim da instituição de ensino, mas depende muito mais do professor universitário que precisa se preparar melhor pedagogicamente, conhecer teorias educacionais e, consequentemente, processos de ensino e aprendizagem. Percebe-se pela fala dos docentes que há um incômodo com a falta de leitura ou estudo do jovem, com o modo como se comportam em sala de aula ou mesmo com a falta de interesse que possuem sobre os conteúdos. Contudo, são poucos os professores que pesquisam sobre a problemática ou efetivamente atuam para modificar tal realidade. Há, portanto, uma dissonância entre docentes e discentes nesse ponto: os alunos querem ser protagonistas, mas os docentes não o enxergam dessa maneira ou não sabem como transformá-los em atores principais no caminhar universitário.
2. Atualmente poucas são as instituições de ensino superior que oferecem apoio e oportunidade de flexibilidade para o docente em sala de aula. Poderiam se dedicar ao desenvolvimento de uma identidade institucional que permeasse todos os docentes de determinada área do saber, favorecendo e incentivando novas práticas educacionais que se aproximassem das necessidades do jovem contemporâneo.
3. Os centros de empreendedorismo poderiam ter um papel aglutinador de conhecimentos da área, inclusive sendo o mediador entre as universidades e o mercado, o que favoreceria a aplicação do ciclo do Kolb que considera experiências práticas e concretas como seu pilar. A aproximação das empresas com as instituições de ensino é fundamental para o desenvolvimento da profissionalidade na graduação, especialmente nas ciências sociais aplicadas.
4. A utilização da teoria experiencial e da teoria significativa como pilares ao ensino de empreendedorismo, demanda de algumas modificações no planejamento da disciplina em termos de maior dedicação do docente, modificação na forma de avaliação do curso, abandono de livro texto ou utilização de livros de acordo com o interesse específico dos alunos, além de diversidade de estratégias de ensino que se adequem às necessidades de cada grupo.

Limitações também foram observadas no decorrer de toda a pesquisa. As de cunho metodológico foram citadas no capítulo 3, porém as de ordem operacional também são essenciais de serem listadas:

- As turmas pesquisadas possuíam cerca de 30 alunos, o que pode não refletir a realidade da maioria das instituições de ensino superior brasileiras.
- Apesar de se ter explicado os termos da pesquisa, diferenças no entendimento dos entrevistados, tanto de aluno quanto de professores, podem ter causado distorções nas respostas, fato comum na comunicação interpessoal.
- Limitações podem ser observadas no levantamento de dados secundários realizado que, apesar de procurar cobrir uma parcela do que foi pesquisado nos temas em evidência, mostra ser apenas uma gota em um oceano, repleto de outras possibilidades.
- O desenvolvimento do modelo conceitual e das propostas de aula, apesar de utilizarem uma teoria consolidada em seu fundamento, podem carregar crenças da própria pesquisadora que, como docente de disciplinas de empreendedorismo, já as tinha previamente ao início do estudo.
- Os grupos investigados, apesar de similares em termos de perfil e estilo de aprendizagem, podem apresentar diferenças até não perceptíveis ao olhar do pesquisador, causando vieses.

Pela própria natureza de um estudo exploratório, os resultados obtidos com a presente pesquisa trazem mais questionamentos do que soluções e podem ser o ponto de partida para novas pesquisas que busquem:

- Relacionar os estilos de aprendizagem com a etapa em que se inicia o planejamento da aula, buscando identificar o que ocorre em diferentes áreas do saber, por exemplo, exatas ou biomédicas.
- Investigar a influência cultural existente em grupos de alunos de diferentes países com relação à utilização da TAE, pois foi comentado por vários entrevistados as dificuldades que podem ser observadas no Brasil.
- Ampliar a pesquisa realizada na atual tese para outras turmas de diferentes instituições de ensino, em especial, aquelas com perfil de ter muitos alunos em uma sala única, o que não era a realidade nas turmas investigadas.
- Aprofundar a pesquisa sobre os eixos dialéticos propostos no ciclo kolbiano, buscando compreender como alunos de estilos diferentes lidam com a preensão e a

transformação no processo de aprendizagem ou, no caso do modelo da tese, com a teoria e a prática.

- Avançar no entendimento do ensino de empreendedorismo, testando o modelo conceitual desenvolvido na atual tese em outros estados brasileiros, de forma a apontar diferenças regionais que por si só já são valiosas para a pesquisa da temática.
- Realizar uma pesquisa com diretores e coordenadores de cursos de graduação, buscando aprofundar questões relacionadas à criação de uma identidade institucional que reflita em ações dos docentes.

Ao encerrar o presente trabalho, embora tenha apresentado passos na construção do conhecimento sobre a temática, não se pretende encerrar a pesquisa, pois permanece a sensação de que ainda há muito por fazer.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ricardo Luiz Teixeira de. A educação formal e as metáforas do conhecimento: a busca de transformações nas concepções e práticas pedagógicas. **Ciências e Cognição**, v. 6, 2005, p. 12-25.

AMARAL, Roberto Antônio Penedo do. A colcha de retalhos: uma metáfora do conhecimento. **Inter-Ação: Revista Faculdade Educação**, UFG, 27 (2): 1-54, jul./dez. 2002.

ANTONELLO, Cláudia Simone. Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de competência. **Comportamento organizacional e gestão**, v. 12, n. 2, p.199-220, 2006.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. 2a. ed. Rio de Janeiro: Interamericano, 1980.

BAAKE, Ken. ***Metaphor and knowledge****: the challenges of writing science*. New York: State University of New York, 2003.

BABSON COLLEGE. *How do you define entrepreneurship*. Disponível em: http://define.babson.edu/?tn=9 Acesso em: 20/01/2014.

BAKER, Ann C.; JENSEN, Patricia J.; KOLB, David A. *Conversation as experiencial learning*. **Management Learning**, v. 36 (4), p. 411-427, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006. (Obra original publicada em 1977)

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BELHOT, R. V. **Reflexões e Propostas sobre o "Ensinar Engenharia para o Século XXI**". São Carlos, SP, 1997. Tese (Livre-Docência em Engenharia) – Faculdade de Engenharia da Universidade de São Paulo.

BRUNER, Jerome S. Recursos didáticos auxiliares. *In*:_____. **O processo da educação**. 10ª. impressão. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. **Estilos de aprendizagens em universitários.** Campinas, 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Educacional, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

CHAUI, Marilena. **Experiência do pensamento**: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTIFICO E TECNOLÓGICO (CNPQ), 2014. Disponível em: http://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf Acesso em: 19/09/2014.

COLARDYN, D.; BJORNAVOLD, J. *Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States*. **European Journal of Education**, v. 39, n. 1, p. 79-89, 2004.

CORBETT, Andrew. C. *Experiential learning within the process of opportunity identification and exploitation.* **Entrepreneurship Theory and Practice**, p.473-491, July, 2005.

DEGEN, Ronald Jean. **O Empreendedor:** empreender como opção de carreira. São Paulo: Pearson Education, 2009.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

DEWEY, John. ***Democracy and education***. 1916. Digitalizado por: Watchmaker Publishing, 2009.

DEWEY, John. ***Experience and nature***. London: George Allen & Unwin, 1929.

DOLABELA, Fernando. **O ensino de empreendedorismo no Brasil**: uma metodologia revolucionária. 2008. Disponível em: http://www.projetoe.org.br/tv/prog10/html/ar
Acesso em: 11/02/2014

_____. Pedagogia empreendedora. **Revista de Negócios**, Blumenau, v. 9, n. 2, p. 127-130, abril/junho, 2004.

DORNELAS, José. A. **Empreendedorismo na prática**: mitos e verdades do empreendedor de sucesso. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

DREYFUS, Stuart E.; DREYFUS, Hubert L. ***A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition***. Washington, DC: Storming Media. Fev, 1980.
Disponível em: http://www.dtic.mil/cgi-bin/GetTRDoc?AD=ADA084551&Location=U2&doc=GetTRDoc.pdf
Acesso em: 30/08/2012

ENDEAVOR. 2014. Disponível em: http://www.endeavor.org.br/videos Acesso em: 22/05/2014.

FERREIRA, Nicholas Gabriel Minotti Lopes. O papel da experiência na filosofia de John Dewey. **VI Encontro de Filosofia da UNESP**, Marília, v. 4, n. 2, p. 147-157, 2011.
Disponível em:
http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/nicholasminotti.pdf
Acesso em: 24/02/2014

FILION, Louis J. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo**, RAUSP, São Paulo,v.34, n.2, p.05-28, abril/junho 1999.

FLEURY, Maria Teresa Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o Conceito de Competência. **Revista de Administração Contemporânea**, RAC, Edição Especial, 2001, p.183-196.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLYVBERG, Bent. ***Making social science matter****: why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge: University press, 2001.

_____. Mantendo práticas não -racionalizadas : corpo-mente, poder e ética situacional - uma entrevista com hubert & stuart dreyfus. **Transformação**, Sao Paulo, 16: 1 17- 1 43, 1993a. Tradução de Álvaro L. Hatther.

_____. Sócrates não Gostava do Método de Estudo de Casos: Por Que Você Gostaria? **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, v.74, p.371-384, maio/ago. 1993b.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV), 2010. Disponível em: http://eaesp.fgvsp.br/sites/eaesp.fgvsp.br/files/ementas%20sem%20bibliografia%20DEZEMBRO%202010.pdf Acesso em 15/09/2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GILBERT, J. K. ; REINER, M. *Thought experiments in science education: potential and current realization*. ***International Journal of Science Education***, v. 22, n. 3, 2000, p. 265-283.

HANNON, Paul D. *Teaching pigeons to dance: sense and meaning in entrepreneurship education*. **Education & Training**, v. 48, n. 5, p. 296-308, 2006.

HARTT, Valéria. Empreendedorismo Jovem. **Revista Conexão**. Ano III, n. 15, p. 18-23, 2008. Disponível em: http://www.sebraesp.com.br/arquivos_site/noticias/revista_conexao/revistaconexao_edicao15_agostosetembro08/files/agosto_setembro_08_0.pdf Acesso em: 05/05/2012

HASHIMOTO, Marcos. **Centro de Empreendedorismo no Brasil** (e-book). São Paulo: SEBRAE/SP, 2013.

HAZOFF JÚNIOR, Waldemar; Sauaia, Antônio Carlos Aidar. Aprendizagem centrada no participante ou no professor? Um estudo comparativo em Administração de Materiais. **Revista de Administração Contemporânea**, v.12, n.3, Curitiba, 2008 Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552008000300003 Acesso em 24/02/2014

HILL, Linda A.; CONGER, Jay A.; READ, Douglas A. Você tem alto potencial? **Harvard Business Review**, Fevereiro, 2011.

HISRICH, Robert D.; PETERS, Michael P. **Empreendedorismo**. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

HONIG, Benson. *Entrepreneurship Education: Toward a Model of Contingency-Based Business Planning*. **Academy of Management Learning and Education**, v. 3, n. 3, p. 258–273, 2004.

INÊS, Rui Paulo Ramalho. **A aprendizagem experiencial e a sabedoria no adulto e no adulto idoso.** Dissertação de mestrado em ciências da educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2009. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2229/1/ulsd059095_tm_Rui_Ramalho.pdf Acesso em: 18/11/2013.

JONES, Colin; ENGLISH, Jack. *A contemporary approach to entrepreneurship education*. **Education & Training**, v. 46, n. 8/9, p. 416-423, 2004.

KARPICKE, Jeffrey D.; GRIMALDI, Phillip J. *Retrieval-Based Learning: A Perspective for Enhancing Meaningful Learning*. **Educational Psychology Review**, v. 24, issue 3, p.401-418, 2012.

KATZ, Jerome A. *The Chronology and Intellectual Trajectory of American Entrepreneurship Education*. **Journal of Business Venturing**, v. 18(2), p. 283-300, 2003.

KATZ, Jerome A. *Fully Mature but Not Fully Legitimate: A Different Perspective on the state of Entrepreneurship Education*. **Journal of Small Business Management**, v. 46(4), p. 550–566, 2008.

KIEFER, Charles; SCHLESINGER, Leonard. ***Action Trumps Everything****: Creating What You Want in an Uncertain World*. Duxbury: Black Link Press, 2010.

KLEIN, Peter G.; BULLOCK, J. Bruce. *Can Entrepreneurship Be Taught?* **Journal of Agricultural and Applied Economics**, v. 38(02), 2006. Disponível em: http://web.missouri.edu/~kleinp/papers/kb_2006.pdf Acesso em: 20/02/2014

KOLB, David A. ***Experiential learning****: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall, 1984.

KURATKO, Donald F. *Entrepreneurship Education: Emerging Trends and Challenges for the 21st Century*. White Paper, **U.S. Association of Small Business Education**, 2003. Disponível em: http://labsel.pesarosviluppo.it/Modules/ContentManagment/Uploaded/CMItemAttachments/entrepreneurship%20education%20-%20emerging%20trends.pdf Acesso em: 22/04/2013

KURATKO, Donald F. *Entrepreneurship education in the 21st century: from legitimization to leadership*. **Coleman Foundation White Paper**, 2004. Disponível em: http://faculty.bus.olemiss.edu/dhawley/PMBA622%20SP07/Sloan/L3_M11_Entre_Education.pdf Acesso em 23/05/2013

LANGHI, Celi. **Materiais instrucionais para o ensino a distância:** Estudo sobre a aplicação da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel na produção de conteúdos para cursos via Internet. São Paulo, 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

LEEFLANG, Arne K. *An intra-textual study of Aristotele's Nicomachean Ethics Book VI and the role of the five states of the rational soul*. **University of Pretoria**, 2011. Disponível em: http://upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-07202011-144812/unrestricted/dissertation.pdf Acesso em: 06/09/2012

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2010.

MACHADO, Nílson José. A Universidade e a organização do conhecimento: a rede, o tácito, a dádiva. **Estudos Avançados**, v.15, n.42, São Paulo, May/Aug. 2001.

_____. **Conhecimento e Valor**. São Paulo: Moderna, 2004.

_____. **Epistemologia e didática**: as concepções do conhecimento e inteligência e a prática docente. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Ética e Educação**. São Paulo: Ateliê, 2012.

MACKENZIE. Curso de Administração de empresas. 2012. Disponível em: http://www.mackenzie.br/adm_sp_estrutura_empre_inovacao.html Acesso em: 17/06/2014.

MAHONEY, Joseph T.; MCGAHAN, Anita M. *The field of strategic management within the evolving science of strategic organization*. **Strategic Organization**, v. 5(1): 79–99, 2007.

MAINEMELIS, Charalampos; BOYATIZIS, Richard; KOLB, David. *Learning Styles and adaptive flexibility: Testing the experiential learning theory of development*. **Management Learning**, 33(1), p. 5-33, 2002.

MAN, Thomas; LAU, Teresa. *Entrepreneurial competencies of SME owner/manager in the Hong Kong services sector: a qualitative analysis*. **Journal of Enterprising Culture**, v. 8 (3), p. 235-254, 2000.

MAN, Thomas; LAU, Teresa. *The context of entrepreneurship in Hong Kong: An investigation through the patterns of entrepreneurial competencies in contrasting industrial environments*. **Journal of Small Business and Enterprise Development**, v. 12, n. 4, 2005.

MARTINS, Erik Fernando Miletta. PICS, controvérsias e as metáforas da vida cotidiana: um breve ensaio epistemológico. **Língua, literatura e ensino**, v. 3, Maio, 2008.

MARTINS, Gilberto A.; THEÓPHILO, Carlos R. **Metodologia da investigação cientifica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de Marketing**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MELLO, Sérgio Carvalho Benício; LEÃO, André Luiz Maranhão de Souza; PAIVA JÚNIOR, Fernando Gomes de. Competências Empreendedoras de Dirigentes de Empresas

Brasileiras de Médio e Grande Porte que Atuam em Serviços da Nova Economia. **Revista de Administração Contemporânea**, RAC, v. 10, n. 4, p. 47-69, Out./Dez. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Abrasco, 2004.

MINTZBERG, Henry; AHLSTRAND, Bruce; LAMPEL, Joseph. **Safári de Estratégia** – um roteiro pela selva do planejamento estratégico. Porto Alegre: Bookman, 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, L. V. S; HOELTGEBAUM, Marianne. Um modelo para a análise do processo de aprendizagem de empreendedores. *In*: **3rd. International Conference of the Ibero American Academy of Management**, São Paulo, 2003. Anais…

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa**: da visão clássica à visão crítica. 2006. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/~moreira/visaoclasicavisaocritica.pdf
Acesso em: 17/12/2013

NECK, Heidi M.; GREENE, Patricia G. *Entrepreneurship education: Known worlds and new frontiers*. **Journal of Small Business Management**, v. 49(1), p. 55–70, 2011.

NOVAK, Joseph D. *Meaningful learning: the essential factor for conceptual change in limited or inappropriate propositional hierarchies leading to empowerment of learners*. **Science Education**, v.86 (4), p. 548-571, 2002.

NOVAK, Joseph D. ***Learning, creating and using knowledge:*** *concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. 2a. ed. (kindle edition). New York: Routledge, 2010.

NOVAK, Joseph D.; CAÑAS, Alberto J. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.5, n.1, p. 9-29 , jan.-jun. 2010.

OSTERWALDER, Alexander; PIGNEUR, Yves. **Business Model Generation – Inovação em modelos de negócios**: um manual para visionários, inovadores e revolucionários. Rio de Janeiro, RJ: Alta Books. 2011.

PARRY, Richard. *Episteme and Techne*. **The Stanford Encyclopedia of Philosophy** (Fall 2008 Edition), Edward N. Zalta (ed.), Disponível em:
http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/episteme-techne/
Acesso em: 06/09/2012

PATTON, Kevin; PARKER, Melissa; PRATT, Erica. *Meaningful Learning in Professional Development: Teaching Without Telling*. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 32, p. 441-459, 2013.

PIAGET, Jean. **Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns**. Tradução Maria Barros. Paris: Bertrand, 1970.

PIMENTEL, Alessandra. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de Psicologia**, v. 12(2), p.159-168, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2007000200008&script=sci_arttext Acesso em: 20/02/2014

POLITIS, Diamanto. *The process of entrepreneurial learning: a conceptual framework*. **Entrepreneurship Theory and Pratice**, v. 29, issue 4, p. 399-424, July, 2005.

QUEIROZ, Danielle Teixeira; VALL, Janaina; SOUZA, Ângela Maria Alves; VIEIRA, Neiva Francenely Cunha. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Revista Enfermagem da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 15(2), p.276-83, abr/jun. 2007.

RAE, David. *Entrepreneurial learning: a practical model from the creative industries*. **Education & Training**, v. 46, n 8/9, p. 492-500, 2004.

RAE, David.; CARSWELL, Mary. *A life story approach in researching entrepreneurial learning*. **Education & Training**, v. 42, n. 4/5, p. 220-227, 2000.

RANKING UNIVERSITÁRIO DA FOLHA (RUF), 2014. Disponível em: http://ruf.folha.uol.com.br/2014/rankingdecursos/administracaodeempresas/ Acesso em 15/09/2014.

REALE, Giovanni; ANTISERE, Dário. **História da Filosofia**: Antiguidade e idade média. São Paulo: Paulus, 2005.

REICH, Robert B. **O Trabalho das nações**: preparando-nos para o capitalismo do século 21. São Paulo: Educator, 1994.

REVISTA EXAME. Lego faz 80 anos e conta história da marca em animação. 2012. Disponível em: http://exame.abril.com.br/marketing/noticias/lego-faz-80-anos-e-conta-historia-da-marca-em-animacao Acesso em: 21/03/2014.

RICCA, José Luiz. Sebrae: o jovem empreendedor. **Estudos Avançados**, v.18 n.51. São Paulo, May/Aug. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142004000200004&script=sci_arttext
Acesso em: 03/05/2013

SALUSSE, Marcus Alexandre Yshikawa; ANDREASSI, Tales. O Estado da Arte do Ensino do Empreendedorismo: Mapeamento e Evolução. *In*: **VI Encontros de Estudos em Estratégia**. ANPAD. Bento Gonçalves, 2013. Anais...

SANTOS, Roberto Vatan dos. Abordagem dos processos de ensino e aprendizagem. **Revista Integração**. Ano XI, no. 40, p. 19-31, 2005.

SARASVATHY, Sara. 2001. ***What make entrepreneus entrepreneurials?*** Disponível em: http://www.effectuation.org/paper/what-makes-entrepreneurs-entrepreneurial
Acesso em: 10/02/2014

SHARLANOVA, Valentina. *Experiential learning*. **Trakia Journal of Sciences**, v. 2, n. 4, p. 36-39, 2004. Disponível em: http://www.uni-sz.bg Acesso em: 03/11/2013

SOLOMON, G.T.; DUFFY, S.; TARABISHY, A. *The State of Entrepreneurship Education in the United States: A Nationwide Survey and Analysis*. **International Journal of Entrepreneurship Education**, v. 1(1), p. 65-86, 2002.

STACHEL, John. O manuscrito de Einstein de 1912 como pista para o desenvolvimento da teoria da relatividade restrita. **Scientiæ zudia**, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 583-96, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ss/v3n4/a02v3n4.pdf Acesso em: 28/04/2014.

STANFORD ENCYCLOPEDIA OF PHILOSOPHY. ***Thought Experiments***. 2011. Disponível em: http://plato.stanford.edu/entries/thought-experiment/ Acesso em: 29/04/2014.

SUAREZ, Maribel Carvalho; CASOTTI, Letícia Moreira; ALMEIDA, Victor Manoel Cunha de. Beleza Natural: Crescendo na Base da Pirâmide. **Revista de Administração Contemporânea**, RAC, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 555-574, Abr./Jun. 2008.

TOMITA, Luzia Mitiko Saito. **Ensino de Geografia: aprendizagem significativa por meio de mapas conceituais**. São Paulo, 2009. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

USP INOVAÇÃO. Cursos de Inovação 2013. Disponível em: http://www.inovacao.usp.br/cursos/ Acesso em: 17/06/2014.

VANEVENHOVEN, Jeff. *Advances and Challenges in Entrepreneurship Education*. **Journal of Small Business Management**, v. 51(3), p. 466–470, 2013.

WERNECK, Vera Rudge. Sobre o processo de construção do conhecimento: O papel do ensino e da pesquisa. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 173-196, abr./jun. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n51/a03v1451.pdf
Acesso em: 03/11/2013

YUNUS, Muhammad. **Microcrédito para população de baixa renda**. 2000. Disponível em: http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/12/entrevistados/ Acesso em: 29/05/2013

_____. ***Banker to the poor****: Micro-Lending and the Battle Against World Poverty*. (Kindle Edition). New York: PublicAffairs, 1999.

ZAMPIER, M.A.; TAKAHASHI, A.R.W. Competências empreendedoras e processos de aprendizagem empreendedora: modelo conceitual de pesquisa. **Cadernos EBAPE BR**, v.9, edição especial, Rio de Janeiro, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Levantamento do perfil dos alunos e sondagem do conhecimento prévio
APÊNDICE 2 – Registro de informações - diário de campo
APÊNDICE 3 – Inventário de estilo de aprendizagem
APÊNDICE 4 – Dados consolidados obtidos com o inventário de estilos de aprendizagem
APÊNDICE 5 – Questionário qualificador do especialista
APÊNDICE 6 – Roteiro para entrevista com especialistas
APÊNDICE 7 – Estilo da pesquisadora
APÊNDICE 8 – Planejamento da aula 1 (Perfil empreendedor)
APÊNDICE 9 – Planejamento da aula 2 (Comportamento empreendedor)
APÊNDICE 10 – Planejamento da aula 3 (Identificação de oportunidades)
APÊNDICE 11 – Planejamento da aula 4 (Planejamento do negócio)

APÊNDICE 1: LEVANTAMENTO DO PERFIL DOS ALUNOS E SONDAGEM DO CONHECIMENTO PRÉVIO

Antes de distribuir os questionários, os alunos foram informados:

- Sobre a pesquisa: sua realização, qual o seu conteúdo e importância.
- Sobre a confidencialidade de nomes.
- Sobre ser a participação do aluno voluntária, ou seja, caso algum aluno não quisesse participar, não precisaria responder ao questionário.

Prezado aluno,
A resposta a esse questionário é voluntária. O resultado de algumas atividades propostas no semestre será analisado, sempre mantendo a confidencialidade do aluno. Caso não se sinta confortável em participar, não preencha o formulário.

NOME: _____

QUALIFICAÇÃO DO PERFIL:

1. Qual a sua faixa etária:
   ( ) Até 18 anos ( ) De 18 anos a 21 anos ( ) De 22 anos a 25 anos ( ) 26 anos ou mais

2. Sua família possui negócio próprio?
   ( ) SIM ( ) NÃO

3. Você já estudou empreendedorismo em outro momento?
   ( ) SIM ( ) NÃO

4. Se sim, onde e quando? _____

5. Qual a sua principal expectativa com a disciplina? _____

6. O que você conhece sobre empreendedorismo? (escreva um texto de até 10 linhas)

APÊNDICE 2: REGISTRO DE INFORMAÇÕES

DIÁRIO DE CAMPO

Itens que foram observados e registrados

(1) Data

(2) Tema da aula

(3) Atividade Proposta

(4) Objetivo Esperado

(5) Objetivo Alcançado

(6) Observações gerais

(7) Observações sobre a postura dos alunos

(8) Dúvidas e Questionamentos

(9) Participação dos Alunos

(10) Intercorrências

(11) Comentários adicionais

APÊNDICE 3: INVENTÁRIO DE ESTILO DE APRENDIZAGEM
Versão traduzida e adaptada por Cerqueira (2000)

LEIA	A		B		C		D	
1. Enquanto aprendo:		Gosto de lidar com meus sentimentos		Gosto de pensar sobre ideias		Gosto de estar fazendo coisas		Gosto de observar e escutar
2. Aprendo melhor quando:		Ouço e observo com atenção		Me apoio em pensamento lógico		Confio em meus palpites e impressões		Trabalho com afinco para executar a tarefa
3. Quando estou aprendendo:		Tendo a buscar as explicações para as coisas		Sou responsável acerca das coisas		Fico quieto e concentrado		Tenho sentimentos e reações fortes
4. Aprendo:		Sentindo		Fazendo		Observando		Pensando
5. Enquanto aprendo:		Abro-me a novas experiências		Examino todos os ângulos da questão		Gosto de analisar as coisas desdobrá-las em suas partes		Gosto de testar as coisas
6. Enquanto estou aprendendo:		Sou uma pessoa observadora		Sou uma pessoa ativa		Sou uma pessoa intuitiva		Sou uma pessoa lógica
7. Aprendo melhor através de:		Observação		Interações pessoais		Teoria racionais		Oportunidades para experimentar e praticar
8. Enquanto aprendo:		Gosto de ver os resultados do meu trabalho		Gosto de ideias e teorias		Penso antes de agir		Sinto-me pessoalmente envolvido no assunto
9. Aprendo melhor quando:		Me apoio em minhas observações		Me apoio em minhas impressões		Posso experimentar coisas por mim mesmo		Me apoio em minhas ideias
10. Quando estou aprendendo:		Sou uma pessoa compenetrada		Sou uma pessoa flexível		Sou uma pessoa responsável		Sou uma pessoa racional
11. Enquanto aprendo:		Gosto de me envolver		Gosto de observar		Avalio as coisas		Gosto de ser ativo
12. Aprendo melhor quando:		Analiso as ideias		Sou receptivo e de mente aberta		Sou cuidadoso		Sou prático

APÊNDICE 4: DADOS CONSOLIDADOS OBTIDOS COM O INVENTÁRIO DE ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Tabela 1: Turma A

ALUNO	EC	OR	CA	EA	SOMA	CA-EC	EA-OR	ESTILO
A1	19	39	34	28	120	15	-11	Assimilador
A2	19	23	36	42	120	17	19	Convergente
A3	21	25	36	38	120	15	13	Convergente
A4	16	39	39	26	120	23	-13	Assimilador
A5	26	25	38	31	120	12	6	Convergente
A6	24	21	33	42	120	9	21	Convergente
A7	34	28	32	26	120	-2	-2	Divergente
A8	30	32	33	25	120	3	-7	Assimilador
A9	21	24	38	37	120	17	13	Convergente
A10	29	32	36	23	120	7	-9	Assimilador
A11	12	33	38	37	120	26	4	Convergente
A12	24	39	29	28	120	5	-11	Assimilador
A13	21	36	32	31	120	11	-5	Assimilador
A14	29	18	37	36	120	8	18	Convergente
A15	36	23	34	27	120	-2	4	Acomodador
A16	20	31	33	36	120	13	5	Convergente
A17	15	29	39	37	120	24	8	Convergente
A18	32	18	28	42	120	-4	24	Acomodador
A19	32	38	26	24	120	-6	-14	Divergente
A20	21	39	29	31	120	8	-8	Assimilador
A21	33	23	36	28	120	3	5	Convergente
A22	19	37	25	39	120	6	2	Convergente
A23	30	25	26	39	120	-4	14	Acomodador
A24	18	35	29	38	120	11	3	Convergente
A25	32	35	33	20	120	1	-15	Assimilador
A26	29	32	39	20	120	10	-12	Assimilador
A27	25	23	31	41	120	6	18	Convergente
A28	20	37	33	30	120	13	-7	Assimilador
A29	31	32	28	29	120	-3	-3	Divergente
A30	29	30	38	23	120	9	-7	Assimilador
A31	27	22	36	35	120	9	13	Convergente

Tabela 2: Turma B

ALUNO	EC	OR	CA	EA	SOMA	CA-EC	EA-OR	ESTILO
B1	19	28	39	34	120	20	6	Convergente
B2	21	28	29	42	120	8	14	Convergente
B3	17	31	33	39	120	16	8	Convergente
B4	23	33	25	39	120	2	6	Convergente
B5	23	33	27	37	120	4	4	Convergente
B6	32	31	38	19	120	6	-12	Assimilador
B7	24	37	27	32	120	3	-5	Assimilador
B8	27	40	22	31	120	-5	-9	Divergente
B9	24	19	37	40	120	13	21	Convergente
B10	17	39	33	31	120	16	-8	Assimilador
B11	23	36	31	30	120	8	-6	Assimilador
B12	32	32	28	28	120	-4	-4	Divergente
B13	29	30	19	42	120	-10	12	Acomodador
B14	18	37	31	34	120	13	-3	Assimilador
B15	19	39	38	24	120	19	-15	Assimilador
B16	26	40	20	34	120	-6	-6	Divergente
B17	27	37	30	26	120	3	-11	Assimilador
B18	25	39	35	21	120	10	-18	Assimilador
B19	27	32	34	27	120	7	-5	Assimilador
B20	24	40	27	29	120	3	-11	Assimilador
B21	35	28	28	29	120	-7	1	Acomodador
B22	28	41	29	22	120	1	-19	Assimilador
B23	34	36	28	22	120	-6	-14	Divergente
B24	32	41	22	25	120	-10	-16	Divergente
B25	33	37	21	29	120	-12	-8	Divergente
B26	28	32	29	31	120	1	-1	Assimilador
B27	31	39	24	26	120	-7	-13	Divergente

Tabela 3: Turma C

ALUNO	EC	OR	CA	EA	SOMA	CA-EC	EA-OR	ESTILO
C1	17	42	32	29	120	15	-13	Assimilador
C2	27	28	26	39	120	-1	11	Acomodador
C3	21	25	36	38	120	15	13	Convergente
C4	18	39	37	26	120	19	-13	Assimilador
C5	26	31	34	29	120	8	-2	Assimilador
C6	30	31	32	27	120	2	-4	Assimilador
C7	34	31	30	25	120	-4	-6	Divergente
C8	20	29	39	32	120	19	3	Convergente
C9	19	32	36	33	120	17	1	Convergente
C10	29	39	27	25	120	-2	-14	Divergente
C11	22	35	29	34	120	7	-1	Assimilador
C12	29	18	37	36	120	8	18	Convergente
C13	21	30	35	34	120	14	4	Convergente
C14	26	26	38	30	120	12	4	Convergente
C15	36	16	27	41	120	-9	25	Acomodador
C16	33	37	23	27	120	-10	-10	Divergente
C17	24	39	28	29	120	4	-10	Assimilador
C18	33	25	37	25	120	4	0	Não conclusivo
C19	27	36	22	35	120	-5	-1	Divergente
C20	28	21	31	40	120	3	19	Convergente
C21	19	38	25	38	120	6	0	Não conclusivo
C22	36	23	34	27	120	-2	4	Acomodador
C23	24	28	39	29	120	15	1	Convergente
C24	24	21	33	42	120	9	21	Convergente
C25	21	36	34	29	120	13	-7	Assimilador
C26	33	31	28	28	120	-5	-3	Divergente
C27	29	32	36	23	120	7	-9	Assimilador
C28	32	21	34	33	120	2	12	Convergente
C29	23	35	32	30	120	9	-5	Assimilador

Tabela 4: Turma D

ALUNO	EC	OR	CA	EA	SOMA	CA-EC	EA-OR	ESTILO
D1	20	29	38	33	120	18	4	Convergente
D2	27	24	28	41	120	1	17	Convergente
D3	25	28	23	44	120	-2	16	Acomodador
D4	25	34	24	37	120	-1	3	Acomodador
D5	33	30	22	35	120	-11	5	Acomodador
D6	30	30	35	25	120	5	-5	Assimilador
D7	33	36	26	25	120	-7	-11	Divergente
D8	21	41	25	33	120	4	-8	Assimilador
D9	20	23	37	40	120	17	17	Convergente
D10	27	42	32	19	120	5	-23	Assimilador
D11	25	36	30	29	120	5	-7	Assimilador
D12	29	36	30	25	120	1	-11	Assimilador
D13	20	33	22	45	120	2	12	Convergente
D14	19	37	30	34	120	11	-3	Assimilador
D15	25	35	36	24	120	11	-11	Assimilador
D16	21	40	29	30	120	8	-10	Assimilador
D17	29	33	31	27	120	2	-6	Assimilador
D18	27	41	32	19	119	5	-22	Assimilador
D19	27	30	30	33	120	3	3	Convergente
D20	27	41	31	21	120	4	-20	Assimilador
D21	32	27	33	28	120	1	1	Convergente
D22	29	43	28	20	120	-1	-23	Divergente
D23	32	39	28	21	120	-4	-18	Divergente

APÊNDICE 5: QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA QUALIFICAÇÃO DO ESPECIALISTA.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida como parte de uma tese de doutorado, realizada na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP. Tem como objetivo analisar as premissas da teoria experiencial no contexto do empreendedorismo, discutir o que pode ser ensinado em disciplinas de empreendedorismo e validar os achados com a aplicação de um modelo didático para o ensino de empreendedorismo.

A pesquisa está dividida em dois momentos: (1) envio deste questionário por e-mail de forma a verificar a adequação do respondente à pesquisa e (2) agendamento de uma entrevista pessoal.

Para manter a confidencialidade das informações, não serão apresentados nomes de pessoas nem das instituições nas quais os respondentes estão afiliados. Os dados serão apresentados no estudo com fins unicamente acadêmicos. Ao responder essa pesquisa, o entrevistado autoriza a publicação dos dados de forma anônima.

Agradeceria a sua participação respondendo as perguntas a seguir.

1. Nome:
2. Titulação máxima:
3. Cidade/Estado em que atua:
4. Principal atividade:

   ( ) Professor ( ) Pesquisador ( ) Ambos

   ( ) Atuante em centro de empreendedorismo

   ( ) Outros: _____
5. Já ministrou a disciplina de empreendedorismo na graduação?

   ( ) SIM ( ) NÃO
6. Se sim, há quanto tempo é docente desse tema?
7. Possui pesquisas teórico-empíricas sobre empreendedorismo ou temas correlatos?

   ( ) SIM ( ) NÃO

8. Há aproximadamente quanto tempo se dedica a pesquisar sobre o tema?

9. Estudou ou ministrou aulas no exterior sobre a temática?

Obrigada pela atenção. Caso queira as respostas consolidadas, favor enviar a solicitação para o email _____.

APÊNDICE 6: ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ESPECIALISTAS

A. Introdução

(1) Agradecer a participação do respondente.
(2) Comentar sobre a confidencialidade dos dados.
(3) Explicar o motivo da entrevista.
(4) Explicar do que se trata a pesquisa.
(5) Explicar todos os termos da pesquisa.

B. Avaliar as premissas da teoria de aprendizagem experiencial discorridas por Kolb (1984) no contexto do empreendedorismo.

(1) Você conhece a teoria experiencial de Kolb?
(2) Você acha que o ensino de empreendedorismo pode ser visto mais como um processo de aquisição de conhecimento do que como a memorização de conceitos?
(3) O aprendizado de empreendedorismo pode ser facilitado por processos baseados em experiências práticas? Se sim, como você acredita que poderia viabilizar essa didática em sala de aula?
(4) Se pensarmos no aprendizado de empreendedorismo como um processo contínuo baseado na experiência, você considera que o aluno e o professor estariam preparados para um processo cíclico de aprendizado, no qual todo aprendizado é na verdade um reaprendizado de algo já vivenciado?
(5) Estaria o professor preparado para trabalhar com a possível relação entre a experiência concreta e os conceitos abstratos?
(6) O que você pensa sobre o ensino de empreendedorismo ser um aprendizado holístico de forma a melhor se adequar ao mundo real.
(7) Você acredita ser válido para o empreendedorismo a afirmação de que quando o aluno recebe um estímulo do ambiente no qual está inserido ele responde melhor ao aprendizado em sala de aula.
(8) Os alunos estariam preparados para refletir com base na teoria sobre uma experiência que já aconteceu?

C. Discutir os resultados alcançados com o modelo testado na fase 2.

(1) Qual o objetivo de uma disciplina de empreendedorismo?
(2) Quais didáticas você já utilizou em sala de aula?
(3) Os alunos de graduação no Brasil, hoje, buscam ser protagonistas em sala de aula?
(4) Com a pesquisa participante foi observado que o aluno tem pouco interesse por aulas expositivas. O que você acha sobre isso?
(5) Você conhece os mapas mentais? Já os utilizou? Se sim, com qual resultado. Se não, porque não tentou.
(6) E as narrativas? Você acha que ela mostra o real aprendizado do aluno?
(7) Você já recebeu algum retorno de aluno que utilizou o aprendizado em outro momento da vida?

APÊNDICE 7: ESTILO DA PESQUISADORA – DOCENTE DAS DISCIPLINAS

	EC	OR	CA	EA	SOMA	CA-EC	EA-OR	ESTILO
DOCENTE	26	42	33	19	120	7	-23	Assimilador

Gráfico modo de aprendizagem da Pesquisadora

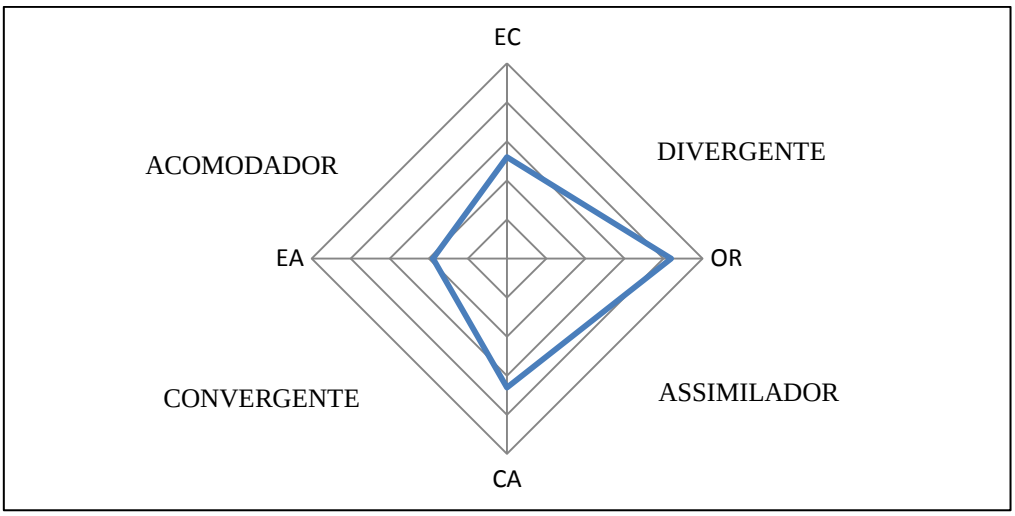
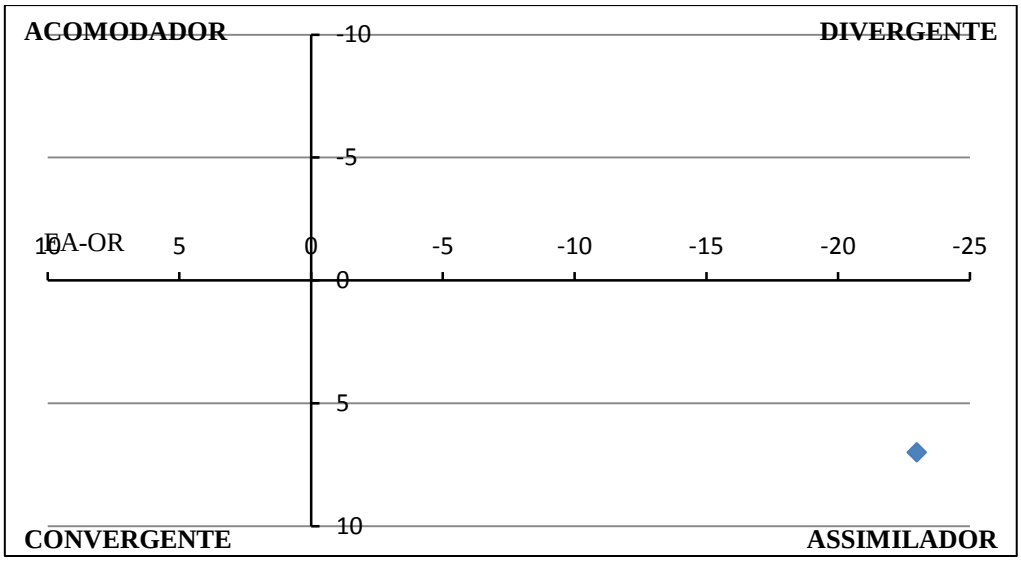


Gráfico estilo da Pesquisadora



APÊNDICE 8: PLANEJAMENTO DA AULA 1 – PERFIL DO EMPREENDEDOR

PLANEJAMENTO DE AULA

LOGO
DA
INSTITUIÇÃO

Faculdade: _____
Disciplina: _____
Docente: _____
Semestre: _____ Data: _____

1. **Objetivo:**

   A aula busca mostrar ao aluno aspectos do perfil empreendedor, de modo a permitir uma reflexão sobre a forma de pensar empreendedora.

2. **Conteúdos:**

   Características empreendedoras
   Empreendedor x Empresário x Proprietário
   Influência da forma de pensar empreendedora no negócio

3. **Aprendizagem:**

	Momento	**Metodologia**
1	Realizar	Pesquisar sobre um empreendedor renomado com o qual o aluno se identifique. Trazer o registro (narrativa) para a sala de aula.
2	Observar	Em duplas, discutir se as pessoas investigadas são realmente empreendedoras.
3	Conhecer	Após a apresentação do professor sobre o perfil empreendedor, o aluno deve listar quais características identifica no empreendedor pesquisado, relacionando os conceitos práticos e teóricos.
4	Explorar	Entender o que poderia ter sido diferente se o empreendedor tivesse ou não tivesse determinadas características. Como isso poderia afetar o negócio.

4. **Recursos didáticos:**

   Computador e projetor.

5. **Avaliação:**

   A atividade foi entregue e valia um ponto para a primeira prova.

6. **Registro:**

   A maioria dos alunos trouxe a atividade solicitada e conseguiu concluí-la com relativo sucesso, sendo que a última parte foi de difícil entendimento e os alunos não conseguiram realizá-la sozinhos. Dessa forma, o docente teve que exemplificar no grande grupo. Não haveria necessidade de avaliação que somente foi feita como estímulo à pesquisa prévia.

7. **Recomendação de bibliografia:**

   Day One da Endeavor (2014) e a bibliografia indicada pela instituição de ensino.

APÊNDICE 9: PLANEJAMENTO DA AULA 2 – COMPORTAMENTO DO EMPREENDEDOR

PLANEJAMENTO DE AULA

LOGO
DA
INSTITUIÇÃO

Faculdade: _____
Disciplina: _____
Docente: _____
Semestre: _____ Data: _____

1. **Objetivo:**

   A aula busca mostrar ao aluno aspectos do perfil empreendedor, de modo a permitir uma reflexão sobre a forma de pensar empreendedora.

2. **Conteúdos:**

   Influência da forma de pensar empreendedora no negócio
   Empreendedor de negócio próprio
   Empreendedor corporativo

3. **Aprendizagem:**

	Momento	**Metodologia**
1	Conhecer	Explanação do professor sobre: (1) a influência do perfil empreendedor no negócio, (2) empreendedor de negócio próprio e (3) empreendedor corporativo.
2	Explorar	Em grupos de alunos, discutir como a teoria se relaciona com a prática, se é viável na prática os conceitos teóricos expostos pelo docente. Discutir possibilidades diferentes para os conceitos aprendidos.
3	Realizar	Foi passado para os alunos o vídeo da história da LEGO, elaborado pela própria empresa em comemoração ao seu aniversário, amplamente difundido na internet.
4	Observar	Foi solicitado que os alunos refletissem em grupo sobre: (1) a influência que o perfil empreendedor do fundador da LEGO teve no negócio e (2) se fossem consultores, como poderiam desenvolver um programa de empreendedorismo corporativo na LEGO, em função das particularidades da empresa.

4. **Recursos didáticos:**

   Computador, projetor, caixa de som e acesso à internet.

5. **Avaliação:**

   As respostas foram entregues para o docente, sem nota.

6. **Registro:**

   Não houve nenhuma dificuldade dos alunos em entender a proposta e todos os grupos a concluíram com sucesso. A maior dificuldade foi na utilização dos conceitos em um contexto diferente (na simulação da consultoria).

7. **Recomendação de bibliografia:**

   Utilizada a bibliografia indicada pela instituição de ensino.
   Utilizado o filme da LEGO em comemoração aos seus 80 anos.

APÊNDICE 10: PLANEJAMENTO DA AULA 3 – IDENTIFICAÇÃO DE OPORTUNIDADES

PLANEJAMENTO DE AULA

LOGO
DA
INSTITUIÇÃO

Faculdade: _____
Disciplina: _____
Docente: _____
Semestre: _____ Data: _____

1. **Objetivo:**

   Desenvolver no aluno a capacidade de identificar oportunidades e analisá-las a partir de diferentes perspectivas, utilizando o modelo 3M.

2. **Conteúdos:**

   Ideia e oportunidade
   Modelo 3M ou modelo Timmons
   Análise da oportunidade

3. **Aprendizagem:**

	Momento	**Metodologia**
1	Explorar	Com estímulo da professora, os alunos começaram a aula discutindo sobre oportunidades que viraram negócio. E se tivesse acontecido dessa outra forma ou e se o empreendedor não tivesse aproveitado essa oportunidade foram a tônica desse momento.
2	Realizar	Realização do estudo de caso da empresa Beleza Natural ou Dudalina.
3	Observar	Os alunos, em grupos, refletem sobre como a empreendedora do negócio em análise aproveitou uma ideia, gerando oportunidade de negócios.
4	Conhecer	Explanação do professor sobre o modelo 3M, abordando aspectos relacionados a: demanda de mercado, tamanho e estrutura de mercado e análise de margem.
5	Explorar	Relacionar a teoria com a prática, buscando compreender novas possibilidades para o caso estudado.
6	Realizar	Os alunos, em grupos, vão buscar na internet um segmento de mercado que seja interessante para a abertura do seu negócio. Utilizam o modelo 3M para avaliar a oportunidade. Na prova do semestre apresentaram o resultado.
7	Observar	Refletem sobre a experiência, buscando possíveis problemas e soluções.
8	Conhecer	Conhecem o modelo de negócios, momento que será retomado na aula 4, próximo apêndice.

4. **Recursos didáticos:**

   Estudo de caso impresso (ou enviado por email previamente), computador com acesso à internet, projetor.

5. **Avaliação:**

   Não houve.

6. **Registro:**

   Poucos alunos realizaram a leitura prévia do caso, o que atrasou um pouco o processo, uma vez que os demais tiveram que realizar a leitura em sala de aula para não atrapalhar o andamento da proposta. Como já estávamos trabalhando em sala de aula com o 'E se' em outras propostas, os alunos dessa vez se saíram bem no momento 'explorar'. Por ser uma proposta mais longa, teve-se mais tempo para

maturar o assunto com os alunos, que foi essencial especialmente para a turma C.

7. Recomendação de bibliografia:

Utilizada a bibliografia indicada pela instituição de ensino.
Utilizado o estudo de caso do Beleza Natural de Suarez, Casotti e Almeida (2008) para a turma C.
Utilizadas reportagens diversas da Dudalina na turma D.

APÊNDICE 11: PLANEJAMENTO DA AULA 4 – PLANEJAMENTO DO NEGÓCIO

PLANEJAMENTO DE AULA

LOGO
DA
INSTITUIÇÃO

Faculdade: _____
Disciplina: _____
Docente: _____
Semestre: _____ Data: _____

1. **Objetivo:**

   As aulas apresentam ao aluno uma ferramenta para o desenvolvimento de um modelo de negócios, buscando a aplicabilidade desse modelo em uma situação prática de abertura de um novo negócio.

2. **Conteúdos:**

   Modelos de negócios e planos de negócios
   Modelos de negócios inovativos
   Canvas: teoria, elementos e *design*

3. **Aprendizagem:**

	Momento	**Metodologia**
1	Conhecer	Explanação do professor sobre: (1) a diferença entre modelos de negócios e plano de negócios, (2) apresentação do *canvas* e (3) exposição acerca dos elementos que compõe o canvas.
2	Explorar	Em grupos de alunos, explorar como poderiam utilizar o modelo para aprimorar o entendimento da oportunidade de negócio que haviam trabalhado na proposta anterior, relacionando a teoria com a prática.
3	Realizar	Os grupos receberam *post-its* de tamanhos e cores diferentes para que elaborassem o seu modelo de negócios. Essa etapa foi realizada em 3 aulas que podem acontecer em locais diferentes da sala de aula, como o pátio ou a quadra.
4	Observar	Os grupos refletiram sobre o modelo elaborado, verificando quais informações precisariam para evoluir o modelo, como buscariam tais informações e como resolveriam problemas que surgiram na realização da atividade anterior.
5	Conhecer	Foi passado aos alunos conceitos de mapas mentais e narrativas, de forma que pudessem optar como fariam a atividade individual sobre o negócio.
6	Explorar	Os alunos em grupos discutem como utilizarão o conhecimento sobre mapas mentais e narrativas para explicar o seu modelo de negócios.
7	Realizar	Individualmente, em casa, os alunos criaram dois personagens representativos do seu segmento de mercado e optaram em desenvolver ou um mapa mental ou uma narrativa que contasse uma história de relacionamento do personagem com o negócio, utilizando todos os nove elementos do *canvas*.

4. **Recursos didáticos:**

   Computador, projetor, caixa de som, acesso à internet, *canvas* em formato A4, *post-its*.

5. **Avaliação:**

   Tanto os trabalhos em grupos quanto os individuais valiam nota, somados compuseram a nota do segundo bimestre.

6. Registro:

Foi uma atividade muito prazerosa para a maioria dos alunos, que se dedicaram bastante, especialmente na elaboração da atividade individual.

7. Recomendação de bibliografia:

Utilizada a bibliografia indicada pela instituição de ensino.
Recomenda-se o uso do modelo *canvas* desenvolvido por Osterwalder e Pigneur (2011)

ANEXOS[7]

ANEXO A – Trecho da atividade realizada que mostra a significância do aprendizado

ANEXO B – Trecho da atividade realizada com auxílio de aplicativos

ANEXO C – Trecho da atividade que mostra a análise da categoria criatividade

ANEXO D – Trecho da atividade da aula 4 realizada em forma de animação

ANEXO E – Exemplos de pesquisas realizadas pelo grupo A/B sobre o perfil empreendedor

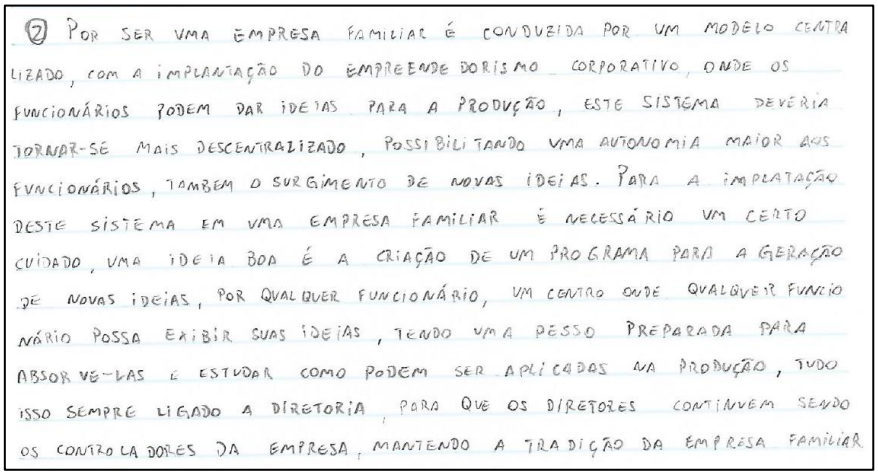
ANEXO F – Exemplos de pesquisas realizadas pelo grupo C/D sobre o perfil empreendedor

ANEXO G – Exemplos de atividades realizadas pelo grupo A/B a partir do planejamento do negócio

ANEXO H – Exemplos de atividades realizadas pelo grupo C/D a partir do planejamento do negócio

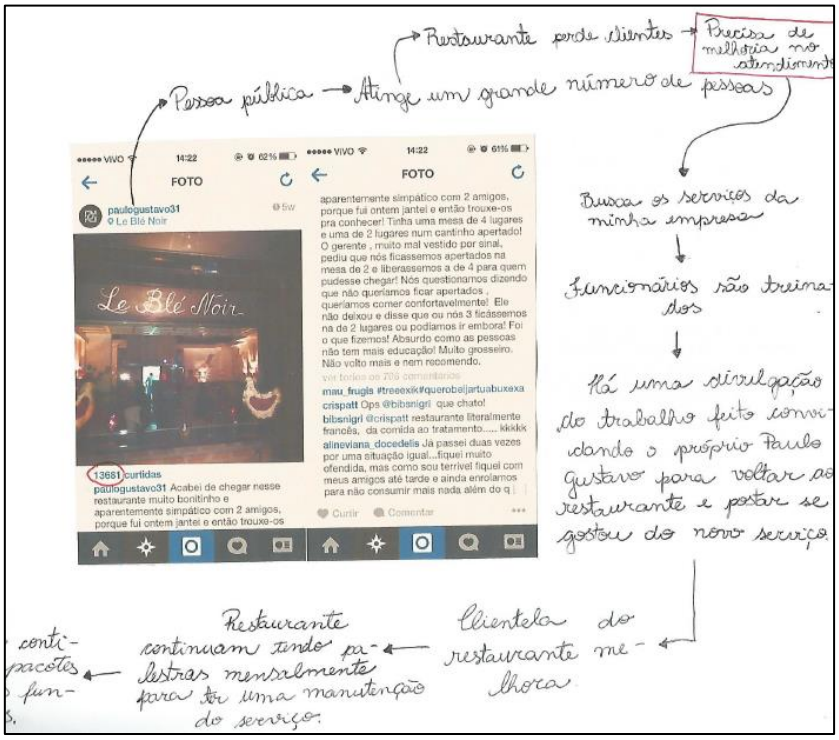
[7] Os anexos foram inseridos sem alteração, portanto, sem correção ortográfica.

ANEXO A: TRECHO DA ATIVIDADE REALIZADA QUE MOSTRA A SIGNIFICÂNCIA DO APRENDIZADO



(2) POR SER UMA EMPRESA FAMILIAR É CONDUZIDA POR UM MODELO CENTRALIZADO, COM A IMPLANTAÇÃO DO EMPREENDEDORISMO CORPORATIVO, ONDE OS FUNCIONÁRIOS PODEM DAR IDEIAS PARA A PRODUÇÃO, ESTE SISTEMA DEVERIA TORNAR-SE MAIS DESCENTRALIZADO, POSSIBILITANDO UMA AUTONOMIA MAIOR AOS FUNCIONÁRIOS, TAMBEM O SURGIMENTO DE NOVAS IDEIAS. PARA A IMPLATAÇÃO DESTE SISTEMA EM UMA EMPRESA FAMILIAR É NECESSÁRIO UM CERTO CUIDADO, UMA IDEIA BOA É A CRIAÇÃO DE UM PROGRAMA PARA A GERAÇÃO DE NOVAS IDEIAS, POR QUALQUER FUNCIONÁRIO, UM CENTRO ONDE QUALQUER FUNCIONÁRIO POSSA EXIBIR SUAS IDEIAS, TENDO UMA PESSO PREPARADA PARA ABSORVE-LAS E ESTUDAR COMO PODEM SER APLICADAS NA PRODUÇÃO, TUDO ISSO SEMPRE LIGADO A DIRETORIA, PARA QUE OS DIRETORES CONTINUEM SENDO OS CONTROLADORES DA EMPRESA, MANTENDO A TRADIÇÃO DA EMPRESA FAMILIAR

ANEXO B: TRECHO DA ATIVIDADE REALIZADA COM AUXÍLIO DE APLICATIVOS



ANEXO C: TRECHO DA ATIVIDADE QUE MOSTRA A ANÁLISE DA CATEGORIA CRIATIVIDADE

Efetuar limpeza e descontaminação de porões vazios dos navios com resíduos de cargas de Importação sendo elas alimentícias ou não com exceção das químicas, com equipamentos modernos de bombeamento de água sob alta pressão e produtos biodegradáveis, assim poderá ser emitido a permissão de entrada para vistoria das empresas certificadoras e órgãos anuentes.

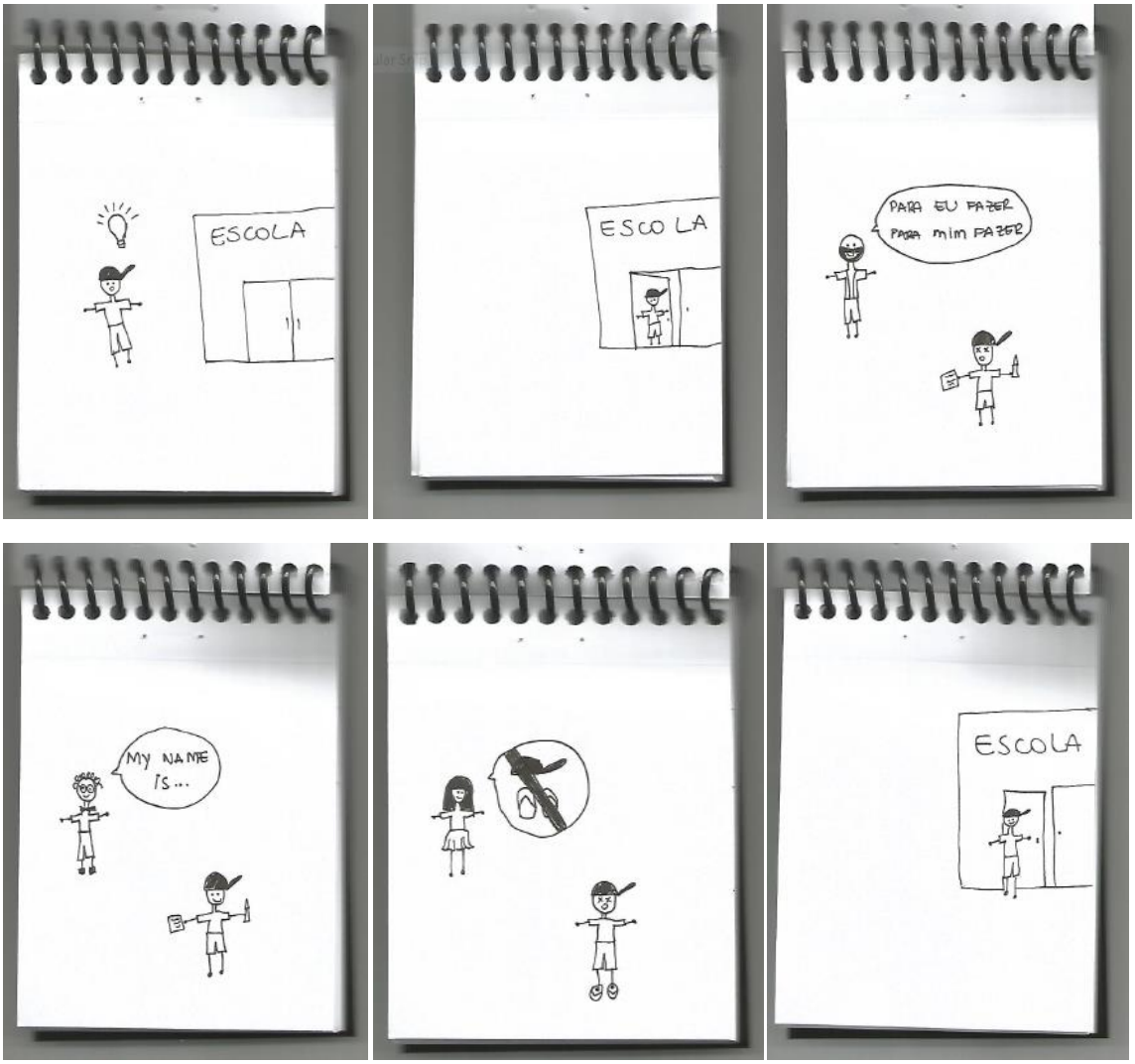
Tal sugestão baseia-se na NR 33 - Trabalho em Ambiente Confinado e NR 34 – Condições e Meio Ambiente de Trabalho na Indústria da Construção e Reparação Naval. Além disso, as atividades da empresa exigem um sistema de informações altamente confiável e atualizado, proporcionando o feedback necessário aos clientes.balho.

O macroambiente consiste em forças demográficas, econômicas, físicas, tecnológicas, político-legais e socioculturais que afetam suas vendas e seus lucros. Uma parte importante da coleta de informações ambientais inclui a avaliação do potencial de mercado e a previsão da demanda futura (KOTLER, 2000,p.108).

É fato afirmar que a estrutura econômica de um país está diretamente relacionada às movimentações portuárias.

O Porto de Santos, considerado o maior porto da América Latina é a porta de

ANEXO D: TRECHO DA ATIVIDADE DA AULA 4 REALIZADA EM FORMA DE ANIMAÇÃO



Nota: A sequência acima representa um fragmento do trabalho que completo possui 50 páginas e mostra a necessidade do cliente (no caso, um garçom) do negócio que a aluna estava desenvolvendo (uma escola para treinamentos).

ANEXO E: EXEMPLOS DE PESQUISAS REALIZADAS PELO GRUPO A/B SOBRE O PERFIL EMPREENDEDOR

Exemplo 1: Trecho da pesquisa realizada sobre Reid Hoffman

Reid Hoffman é um empreendedor e investidor. Já publicou livros, trabalhou em grandes multinacionais e com isso ganhou uma vasta experiência e desenvolveu uma rede de contatos gigantesca, oque o possibilitou a criação do famoso site de relacionamentos profissionais, chamado LinKedin.

Ele diz que para ser um bom empreendedor é preciso ser um bom aliado das pessoas, e ajudá-las em todas as situações, para que depois as pessoas retribuam o favor.

Exemplo 2: Trecho da pesquisa realizada sobre Amador Aguiar

Uma pesquisa elaborada pela revista Fortune revela as 500 maiores empresas mundiais no ano de 2013. Entre essas empresas, algumas dessas são empresas brasileiras. Dentre as brasileiras, as empresas do ramo bancário se saíram melhores dos que as outras.

Algumas características empreendedoras de Amador: 1) Capacidade e charme especiais; 2) Espartano disciplinado e cumpridor de regras; 3) Sem vícios e esportista disciplinado. 4)Seu método de trabalho era ditado pelo cumprimento de regras com disciplina; 5) Chegava a trabalhar 10 a 12 horas por dia; 6) Acreditava nas inovações.

Nasce em 1914, em Ribeirão Preto, São Paulo e em 1918 começou a trabalhar como tipografo na cidade de Sertãozinho, SP. Aos 21 anos ingressa como aprendiz no Banco Noroeste do Estado de São Paulo e 18 anos mais tarde assume o cargo de diretor no recém-criado bando Bradesco, em Marilia, São Paulo. Em 1951 o Bradesco se transforma no maior banco privado do pais e em 1963, torna-se presidente do banco. Retira-se do comando da operação em 1981 e assume o cargo de presidente do conselho de administração. Morre em São Paulo aos 87 anos.

Após a leitura de sua biografia, pude perceber que Amador Aguiar nao empreendeu no inicio, pelo contrario, ele começou "por baixo" e com o passar do tempo e sendo efetivado, tornou-se um empreendedor mais eficiente pelo fato de conhecer todas as áreas do Bradesco inclusive as etapas.

Exemplo 3: Trecho da pesquisa realizada sobre Joni Galvão e Eduardo Adas

A empresa foi fundada em 2003 por dois amigos, Joni Galvão e Eduardo Adas, com propósito de criar apresentações mais interessantes e ousadas.

A ideia surgiu quando eles trabalhavam como consultores de empresas na ACCENTURE. Já que eles achavam muito entediantes as apresentações então decidiram criar apresentações mais interessantes, assim surgiu o Sapp, com a seguinte visão "criar uma solução para conquistar uma nova dimensão, encantamento dos ouvintes".

Não nos identificamos com essas empresas pois eles tiveram a capacidade de criar algo diferente e com isso transformou em algo que está no

Exemplo 4: Trecho da pesquisa realizada sobre Brad Feld

Podemos identificar em Brad Feld, fundador da Tech Stars, a característica do verdadeiro empreendedor se levarmos em conta toda sua trajetória, desde que era um estudante universitário no MIT.

Desde cedo, mesmo cursando a faculdade, Brad Feld já demonstrava a inquietação inerente aos ~~empreend~~ empreendedores, abrindo e fechando varios negócios, enfrentando crises, e aprendendo que até mesmo os fracassos e momentos difíceis contribuem ~~com~~ para o aprendizado do empreendedor.

Hoje, Brad Feld, encara todos os dias como o "Day 1", e pode ser considerado como um empreendedor de sucesso, uma vez que ~~gastou~~ dedicou ~~s~~ a maior parte de seu tempo, esforço, assumiu riscos, enfrentou situações estressantes etc para conseguir desenvolver a Tech Stars, empresa responsável por aconselhar, e acelerar, o desenvolvimento de novas startups.

ANEXO F: EXEMPLOS DE PESQUISAS REALIZADAS PELO GRUPO C/D SOBRE O PERFIL EMPREENDEDOR

Exemplo 1: Trecho da pesquisa realizada sobre David Portes

Nesse "case" podemos facilmente identificar as características que levaram DAVID de camelô a um empresário milionário, determinação, ambição, criatividade e ousadia.

Podemos considerar e identifica-lo como um empreendedor nato, pois conseguiu alcançar posição e sucesso em seu negócio, ainda que originou-se de um meio difícil de se sobressair. Rio de Janeiro conta hoje com um grande número de camelôs e que para fazerem a diferença, exploram as oportunidades disponíveis e David mesmo sem estudos ou qualificação inovou ao trazer o conceito de delivery, o que chamou de "tele-entrega".

Hoje possui faturamento diário de 1.000 à 1.500,00 reais, ou seja, constituindo seu próprio destino, criou o sistema de "Drive thru" e o "e-commerce", com vendas virtuais. Um claro caso de ~~otim~~ otimismo e paixão pelos negócios, fazendo da necessidade sua motivação.

Exemplo 2: Trecho da pesquisa realizada sobre Abílio Diniz

Abílio Diniz, Grupo Pão de Açúcar: "Empreendedor não deve ter sonho, tem que ter meta". Ele não é um cara que briga, faz negócios. Brigar é coisa de namorados.

Abílio Diniz é considerado um empreendedor por reformular a ideia de supermercados da época, que antes eram de pequeno porte localizadas em esquinas de ruas, transformando em supermercados de grande porte que engloba vários tipos de produtos especiais pensando em todos os tipos de pessoas, buscando oportunidade e tendo uma boa tomada de iniciativa.

A partir dessa iniciativa, Abílio veio reformulando ainda mais o conceito de supermercado quando criou as redes que possuem produtos mais selecionados como produtos importados e de alto padrão.

Exemplo 3: Trecho da pesquisa realizada sobre Marcelo Maisonnave

Marcelo seguiu os passos de seu avô. Em Porto Alegre o mercado era muito restrito quando Marcelo tinha 20 e poucos anos e por sorte teve uma oportunidade em uma corretora como um faz tudo, onde aprendeu e conheceu Guilherme, carioca, demitido de uma corretora no Rio de Janeiro que foi tentar a sorte em Porto Alegre. Os dois colegas se identificaram queriam fazer as coisas, estavam empolgados, eram dois visionários que viram no mercado de pessoas físicas uma oportunidade. Não dava mais para trabalhar naquela corretora, o momento da demissão foi uma divisão de águas, uma decisão certa que fez a diferença e passam a construir o próprio destino. Então começaram o novo negócio: uma sala com 10 computadores. Passam a assumir riscos. Tocar o próprio negócio não é fácil, há vários empecilhos e obstáculos, mas como eram dedicados, otimistas e apaixonados, começaram batendo de porta em porta tentando vender ações para pessoas físicas, mas viram que isso não deu certo. Eles já estavam sem dinheiro. A estagiária tinha acabado de se formar e eles não podiam efetiva-la, então chamaram ela para ser sócia com 10%, ela aceitou e isso foi uma motivação, um impulso muito grande para eles continuarem o negócio (os três continuam sócios até hoje). E veio uma grande transformação, eles resolveram fazer uma palestra de uma hora para alguns conhecidos sobre o mercado de investimento, a palestra durou seis horas e foi um sucesso! No dia seguinte as pessoas ligaram para passar a investir com eles! Então, eles começaram a pedir indicação das pessoas que gostaram da palestra e deram mais palestras e mais pessoas queriam investir com eles! Eles perceberam que tinham criado um modelo de negocio! Aqui passam a ser líderes e bem relacionados. A partir daquele momento eles ofereceriam educação financeira para depois oferecer o serviço financeiro e isso fez a diferença, exploraram essa oportunidade para fazer a empresa crescer, eles passaram a ganhar dinheiro, com isso começaram a

Exemplo 4: Trecho da pesquisa realizada sobre Ricardo Sayon

Hoje as lojas Ri Happy concorrem não só com outros estabelecimentos especializados, como a PBkids, mas com outros gigantes estabelecimentos, como as lojas Americanas e o Walmart.

Para competir a Ri Happy investe naquilo que considera uma prestação de serviços. Seus vendedores são treinados a aconselhar os clientes a comprar o brinquedo certo, coerente com a idade e o sexo da criança. Além disso, as lojas têm espaços dedicados á experimentação dos produtos.

✓ Características do empreendedor Ricardo Sayon

- Determinado e persistente: Em um momento onde a empresa não tinha mais esperanças, ele não desistiu e voltou para motivar os seus sócios e seguiu em frente.

- Dedicado, otimista e apaixonado: Ele tinha uma carreira por qual estudou, onde ganhava um bom dinheiro com suas consultas, mas para se dedicar ao máximo a loja de brinquedos, ele decidiu largar seu consultório.

- Explorador de Oportunidades: Ele enxergou as oportunidades ao seu redor, e fez muito mais além de vender brinquedos, eles abriram um espaço para experimentação de brinquedos e fornecem serviços, como por exemplo: os funcionários aconselham qual o brinquedo e certo para a criança.

- Assume riscos: Além de não voltar mais a sua antiga carreira, mesmo sabendo dos riscos, ele se arriscou a abrir mais 4 lojas quando o negocio ainda estava no começo.

- Visionário: Ao se dedicar a loja, ele queria expandir a Ri Happy, e hoje além de haver lojas por todo o país, a Ri Happy concorre com grandes estabelecimentos.

- Espirito criativo e pesquisador: Ele esta constantemente buscando novos caminhos e novas soluções, sempre tendo em vista as necessidades das pessoas.

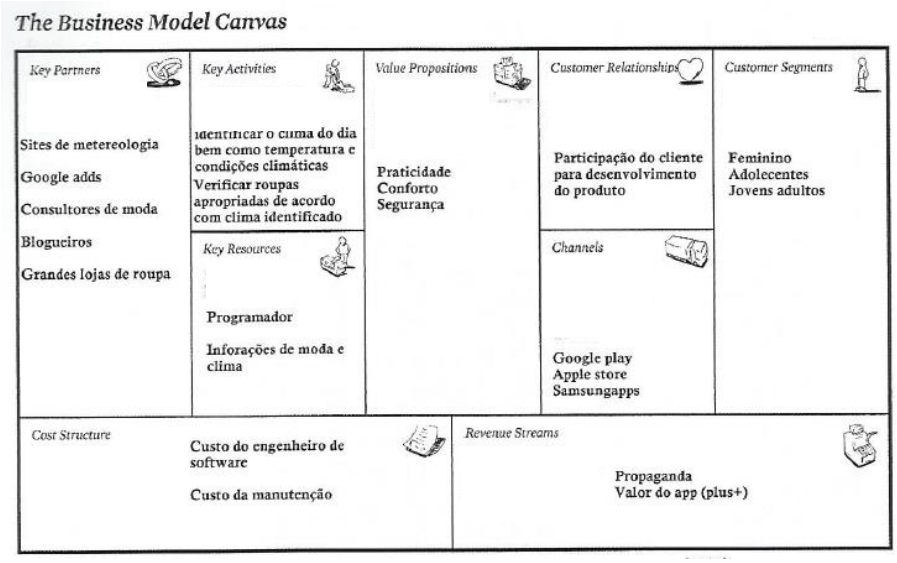
- Comprometido: Se esmera em manter os clientes satisfeitos. Ele trabalha com um sistema de atendimento diferenciado, onde possui especialistas para ajudarem as pessoas escolherem o melhor brinquedo.

- Busca informações: Dedica-se para obter informações de clientes, fornecedores ou concorrentes. Está atento aos seus concorrentes, que são grandes lojas e até mesmo supermercados que estão oferecendo produtos no ramo de brinquedos.

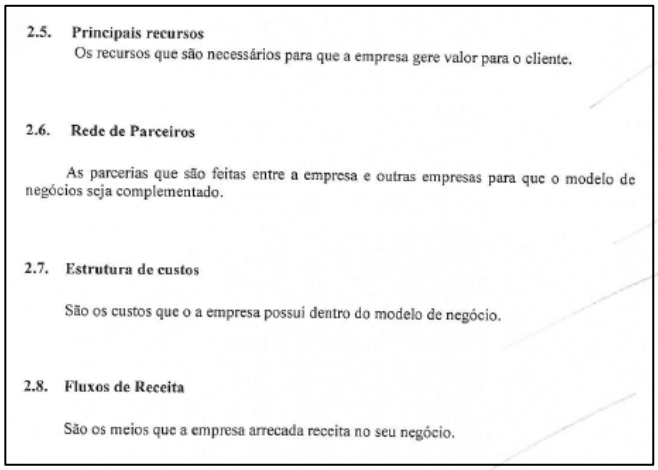
- Independência e autoconfiança: Expressou confiança na sua própria capacidade de completar um desafio. Mostrou aos seus sócios que seriam capazes de cumprirem com o desafio do diretor da Estrela.

ANEXO G: EXEMPLOS DE ATIVIDADES REALIZADAS PELO GRUPO A/B A PARTIR DO PLANEJAMENTO DO NEGÓCIO

Exemplo 1: *Canvas* entregue por alunos da turma A como a atividade 4



Exemplo 2: Atividade 4 elaborada por alunos da turma B, entregue em formato dissertativo



2.5. Principais recursos

Os recursos que são necessários para que a empresa gere valor para o cliente.

2.6. Rede de Parceiros

As parcerias que são feitas entre a empresa e outras empresas para que o modelo de negócios seja complementado.

2.7. Estrutura de custos

São os custos que o a empresa possui dentro do modelo de negócio.

2.8. Fluxos de Receita

São os meios que a empresa arrecada receita no seu negócio.

ANEXO H: EXEMPLOS DE ATIVIDADES REALIZADAS PELO GRUPO C/D A PARTIR DO PLANEJAMENTO DO NEGÓCIO

Exemplo 1: Trecho da narrativa elaborada por aluno da turma C

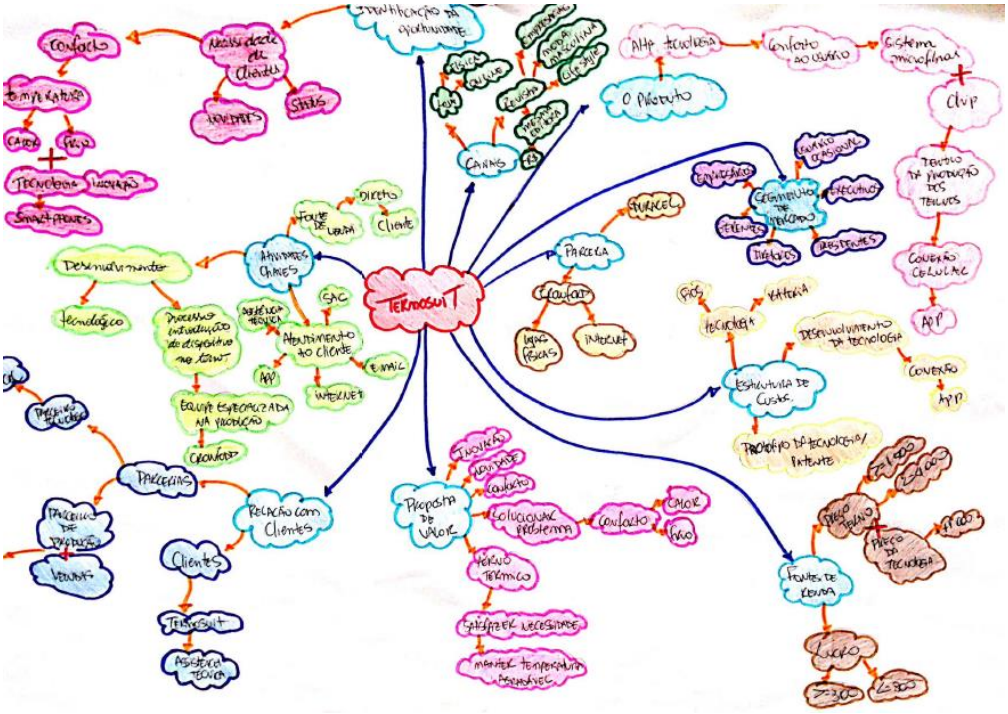
PERSONAGEM 1:

Manuella é uma garota de 17 anos que pesa 110kg. Ela sofre muito preconceito na escola pelos colegas por ser mais "gordinha", e por isso sua alto estima é muito baixa. Manuella tem dificuldade de se relacionar pois se sente muito insegura com seu corpo e com ela mesma, e não se sente uma garota bonita. Com tudo isso seus pais começaram a se preocupar com a filha e resolveram tomar uma atitude para ajuda-la. Seus pais a levaram em um médico/nutricionista, onde descartaram de imediato a hipótese de uma cirurgia de redução de estômago pelos sérios riscos que o paciente corre, e principalmente por sua idade. Os pais de Manuella e seu médico viram que não teria nada melhor para ela do que tentar uma alimentação extremamente saudável para ajudar na sua perda de peso e melhorar sua saúde. Junto com a prática de exercícios físicos em pouco tempo de esforço a menina já estaria vendo os resultados e se sentindo mais feliz.

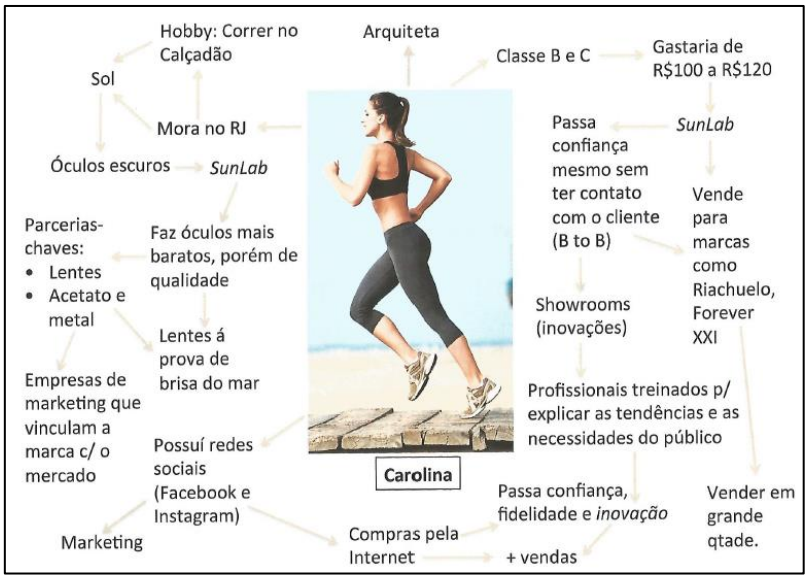
RELAÇÃO DO PERSONAGEM COM O PRODUTO:

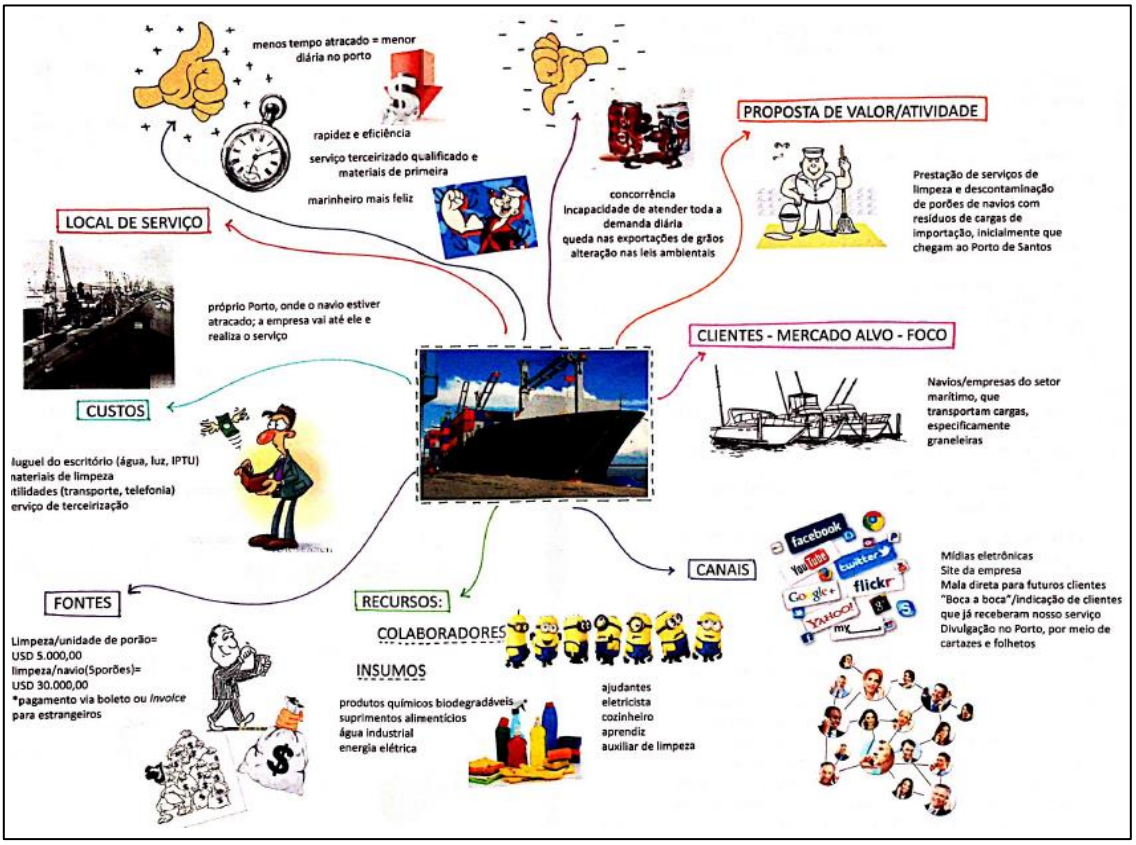
A família de Manuella conheceu o aplicativo Whole Market por indicação da nutricionista e adoraram a praticidade de como ele funciona. Eles poderiam pedir as comidas para Manuella com a quantidade ideal de calorias por alimentação, sem sair de casa e ainda marcar o horário da entrega! Tudo em apenas um clique do celular. Eles adoraram a ideia de usar o aplicativo pois além de ser super prático, eles não teriam que se preocupar em fazer um cardápio diferente para Manuella todos os dias.

Exemplo 2: Mapa mental elaborado por uma aluna da turma C



Exemplo 3: Mapa mental elaborado por uma aluna da turma D



Exemplo 4: Narrativa elaborada por uma aluna da turma D em formato de pôster

Exemplo 5: Aluno da turma D que apresentou o *canvas* em um formato diferente do proposto pelos autores do modelo.