



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

ISSN 1678-2089
ISSNe 2178-9258

www.periodicos.ufc.br/contextus

Aprender a empreender: Delineando os aspectos da aprendizagem empreendedora social na universidade

Learning to be an entrepreneur: Outlining the aspects of social entrepreneurial learning at the university

Aprender a empreender: Esbozando aspectos del aprendizaje empresarial social en la universidad

<https://doi.org/10.19094/contextus.2023.81463>

Juliano Cesar de Oliveira

<https://orcid.org/0000-0003-4724-868X>

Técnico Administrativo na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) Doutorando em Administração pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) julianooliveira@utfpr.edu.br

Marcio Pascoal Cassandre

<https://orcid.org/0000-0001-9415-4315>

Professor do Departamento de Administração da Universidade Estadual de Maringá (UEM) Pós-doutorado pela Danish School of Education da Aarhus University (Copenhagen) mpcassandre@uem.br

RESUMO

Este artigo buscou compreender a aprendizagem empreendedora e os aspectos relacionados a sua ocorrência a partir de um estudo realizado com estudantes universitários fundadores de *startups* em uma universidade brasileira. A pesquisa narrativa associada à técnica de grupo focal compõe o percurso metodológico da investigação. Os resultados apontam cinco aspectos que influenciam a ocorrência da aprendizagem na universidade como um fenômeno situado socialmente: os aprendizados e as vivências, o contexto de aprendizagem, o *design* pedagógico, as múltiplas identidades e as interações sociais. Sabendo que os estudantes envolvidos no empreendedorismo podem enfrentar uma série de desafios, uma compreensão holística do ambiente social de aprendizagem pelos educadores pode ajudar a tornar a universidade um lugar mais seguro para o empreendedorismo estudantil.

Palavras-chave: aprendizagem; empreendedor; estudante; universidade; startups.

ABSTRACT

This article sought to understand entrepreneurial learning and the aspects related to its occurrence based on a study carried out with university students who founded startups at a Brazilian university. Narrative research associated with the focus group technique makes up the methodological course of the investigation. The results point to five aspects that influence the occurrence of learning at the university as a socially situated phenomenon: learning and experiences, the learning context, pedagogical design, multiple identities and social interactions. Knowing that students engaged in entrepreneurship may face a number of challenges, a holistic understanding of the social learning environment by educators can help make the university a safer place for student entrepreneurship.

Keywords: learning; entrepreneur; student; university; startups.

RESUMEN

Este artículo buscó comprender el aprendizaje emprendedor y los aspectos relacionados con su ocurrencia a partir de un estudio realizado con estudiantes universitarios que fundaron startups en una universidad brasileña. La investigación narrativa asociada a la técnica de grupos focales conforma el derrotero metodológico de la investigación. Los resultados apuntan a cinco aspectos que influyen en la ocurrencia del aprendizaje como fenómeno socialmente situado: aprendizajes y experiencias, contexto, diseño pedagógico, identidades múltiples e interacciones sociales. Sabiendo que los estudiantes que participan en el espíritu empresarial pueden enfrentar una serie de desafíos, la comprensión holística de los educadores del entorno de aprendizaje social puede ayudar a hacer de la universidad un lugar más seguro para el espíritu empresarial de los estudiantes.

Palabras clave: aprendizaje; emprendedor; estudiante; universidad; startups.

Informações sobre o Artigo

Submetido em 16/08/2022

Versão final em 27/09/2022

Aceito em 27/09/2022

Publicado online em 14/02/2023

Comitê Científico Interinstitucional

Editor-Chefe: Diego de Queiroz Machado

Avaliado pelo sistema *double blind review*

(SEER/OJS – versão 3)



Como citar este artigo:

Oliveira, J. C., & Cassandre, M. P. (2023). Aprender a empreender: Delineando os aspectos da aprendizagem empreendedora social na universidade. *Contextus – Revista Contemporânea de Economia e Gestão*, 21, e81463.

<https://doi.org/10.19094/contextus.2023.81463>

1 INTRODUÇÃO

A questão de saber se o empreendedorismo pode ser ensinado é obsoleta (Kuratko, 2005). A primeira vez que um curso de empreendedorismo foi ministrado aconteceu em fevereiro de 1947 na *Havard's Business School*, nos Estados Unidos da América (EUA). Desde então, surgiu nos EUA uma infraestrutura composta por mais de 2.200 cursos em mais de 1.600 escolas e em mais de 100 centros de empreendedorismo (Katz, 2003). No entanto, a realidade da educação para o empreendedorismo como força nas escolas de negócio começou no início dos anos 1970, com a ascensão do número de faculdades e universidades com cursos relacionados ao empreendedorismo (Kuratko, 2005). No Brasil, o ensino do empreendedorismo data de um período mais recente quando comparado com os EUA, sendo introduzido a partir de 1980 pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) por meio de uma disciplina ministrada em um curso de especialização e dedicada à criação de negócios (Fernandes, 2013).

O crescimento do ensino nas universidades evidencia o papel relevante dessas instituições para articular recursos e oportunidades de aprendizagem para o empreendedorismo. No entanto, existem desafios críticos na educação para o empreendedorismo (Kuratko, 2005), uma vez que a criação ou o reconhecimento de uma oportunidade de negócio, assim como sua transformação em uma empresa real, é um processo humano complexo, que pode envolver mais do que os recursos e as habilidades que o empreendedor dispõe para iniciar um negócio.

À luz da Teoria Histórico-Cultural (Vygotsky, 1978) argumenta-se que, assim como as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, o empreendedor também não é um indivíduo com características inatas. Em outra direção, acredita-se que “tornar-se” empreendedor é um processo que tem origem na interação dele com o seu mundo social e isso envolve os processos educativos da aprendizagem. A Teoria Histórico-Cultural sustenta teoricamente a ideia de que o desenvolvimento do ser humano depende do aprendizado realizado em um grupo social e que, por sua vez, a aprendizagem é uma articulação de processos externos e internos, visando a internalização de signos culturais pelo indivíduo. Essa noção é central neste estudo, pois permite ampliar o campo de investigação da aprendizagem.

Acerca do uso dessa abordagem, considera-se que, embora o trabalho de Vygotsky possa se relacionar com estudos do desenvolvimento da criança, ele não deve ser confundido com uma teoria do desenvolvimento infantil (Cole & Scribner, 1991). A ênfase de Vygotsky no estudo do desenvolvimento infantil partiu de sua convicção de que esse era o meio teórico e metodológico elementar para desvendar processos humanos complexos (Cole & Scribner, 1991).

Seguindo Rae e Carswell (2001) e Rae (2003, 2004, 2005), argumenta-se que a aprendizagem empreendedora

é um processo social em que as pessoas aprendem por meio da participação social. Apesar do comportamento empreendedor ser uma atividade intensamente social (Rae, 2003), as concepções tradicionais de aprendizagem, frequentemente, interessadas nos processos cognitivos do indivíduo, podem ter subestimado o contexto social em que a aprendizagem ocorre.

Recentemente, Williams-Middleton, Padilla-Meléndez, Lockett, Quesada-Pallarés e Jack (2019) investigaram a influência da socialização na constituição e na integração do processo de aprendizagem em universidades da Espanha, Suécia e Reino Unido. Thomassen, Williams-Middleton, Ramsgaard, Neergaard e Warren (2019) estudaram como um determinado contexto de aprendizagem pode afetar o planejamento e a prática da educação empreendedora a partir de uma revisão sistemática de literatura. Nielsen e Gartner (2017) abordaram diferentes aspectos e forças de tensão relacionados às identidades estudantil e empreendedora em uma universidade da escandinávia e Pocek, Politis e Gabrielsson (2015) estudaram as experiências de aprendizagem social e situada de estudantes e empreendedores em um programa de *startup* colaborativo.

Esses estudos indicam um interesse crescente em relação ao tema no contexto estudantil e a necessidade desse tópico ser explorado na pesquisa em empreendedorismo abrangendo repertórios conceituais e metodológicos não predominantes, assim como a sua ocorrência em diferentes instituições de ensino. Essa constatação é o ponto de partida para a realização deste estudo, que se desenvolve a partir da seguinte questão de pesquisa: como ocorre e quais aspectos influenciam a aprendizagem empreendedora em uma instituição de ensino superior brasileira?

O objetivo deste artigo consiste em compreender o processo de aprendizagem empreendedora e os aspectos relacionados a sua ocorrência a partir de um estudo realizado com estudantes universitários fundadores de *startups* em uma universidade brasileira. Argumenta-se que a ênfase colocada pela literatura relacionada à educação no conteúdo que é aprendido pelos estudantes resultou em uma negligência de como a aprendizagem é integrada à lógica pessoal de um indivíduo (Williams-Middleton et al., 2019), uma vez que a aprendizagem é uma atividade humana na qual o empreendedor atua sobre uma oportunidade para transformá-la em um negócio.

Para alcançar o objetivo da pesquisa, adota-se uma abordagem social da aprendizagem baseada na Teoria Histórico-Cultural (Vygotsky, 1978) e nos trabalhos de Rae e Carswell (2001) e Rae (2003, 2004, 2005). O referencial metodológico que orientou este estudo baseia-se na pesquisa narrativa (Alves & Blikstein, 2006; Gabriel, 2015), dividido em dois níveis. Primeiramente, a coleta de narrativas dos participantes da pesquisa durante três sessões individuais. Na sequência, a exploração dos temas emergentes em quatro sessões coletivas utilizando a técnica de grupo focal (Freitas & Oliveira, 2006).

Dessa forma, este estudo apresenta sua contribuição em três níveis. No plano teórico, contribui para um crescente corpo de trabalhos acadêmicos nacionais e internacionais que ampliam o estudo da aprendizagem empreendedora no contexto estudantil, destacando a ocorrência do tema em uma instituição de ensino brasileira. Apesar do impulso recente, a literatura sobre a aprendizagem empreendedora é altamente individualista e fragmentada, caracterizada pelo uso recorrente de teorias da aprendizagem experiencial e organizacional no processo de empreendedorismo (Wang & Chugh, 2014). No Brasil, Vogt e Bulgacov (2018) entendem que as pesquisas nacionais se caracterizam, basicamente, pelo emprego de bases teóricas internacionais das fases iniciais da aprendizagem.

No plano metodológico, o trabalho combina técnicas de pesquisa em níveis individual e coletivo ampliando o repertório metodológico da pesquisa em empreendedorismo e sugerindo novas possibilidades metodológicas. Por fim, no nível prático, o trabalho contribui para as discussões relacionadas à elaboração de práticas pedagógicas e políticas institucionais que qualifiquem os espaços de aprendizagem para o empreendedorismo estudantil.

Este trabalho está dividido em cinco partes. Na sequência desta introdução (parte um), apresenta-se na segunda parte o referencial teórico do estudo dentro de uma abordagem social da aprendizagem empreendedora. Na terceira parte, descreve-se o percurso metodológico da pesquisa em duas etapas. Adiante, na quarta parte, aborda-se a análise e a discussão dos resultados. Na quinta parte, apresenta-se as considerações finais, incluindo as limitações e as implicações do estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Teoria Histórico-Cultural como fundamento para a compreensão da aprendizagem

A Teoria Histórico-Cultural foi iniciada por Lev Vygotsky (1978) na década de 1920 e no início da década de 1930 (Engeström, 2001). As ideias de Vygotsky buscaram superar postulados inatistas, oriundos da filosofia racionalista e idealista, baseados na crença de que as capacidades básicas do ser humano eram inatas (Rego, 2014). Suas ideias também buscaram superar postulados ambientalistas do desenvolvimento humano, os quais eram inspirados na filosofia empirista e positivista, que atribui, exclusivamente, ao ambiente, a origem das características humanas (Rego, 2014).

Diante das limitações dessas abordagens para explicar como as características tipicamente humanas foram estabelecidas ao longo da história humana e como elas se desenvolviam durante a vida de um indivíduo, Vygotsky buscou estudar o desenvolvimento humano usando uma abordagem sociointeracionista, influenciada por Karl Marx (Luria, 2018). Vygotsky demonstrou que as características tipicamente humanas não acompanham o

indivíduo desde o seu nascimento, nem são meras pressões do meio externo, mas, se constituem como resultado da interação do indivíduo com seu mundo social (Rego, 2014). O desenvolvimento mental humano, portanto, não poderia ser dissociado do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. Palangana (2015) explica que para Vygotsky a consciência do homem é fruto desse processo histórico e o seu desenvolvimento está condicionado ao desenvolvimento das relações sociais que ele mantém com o mundo exterior, logo, a consciência humana é desde o início contaminada pela realidade objetiva.

Vygotsky partiu dos estudos sobre o desenvolvimento da criança para compreender os processos humanos complexos e, embora tenha dedicado a maior parte de seus esforços ao estudo da criança, considerá-lo como um estudioso do desenvolvimento infantil é um erro (Steiner & Souberman, 1991). Palangana (2015) explica que Vygotsky rompeu barreiras no campo da Psicologia, pois foi o primeiro a descrever os mecanismos pelos quais a cultura é incorporada à natureza de cada indivíduo, enfatizando as origens sociais da linguagem e do pensamento.

À luz da Teoria Histórico-Cultural (Vygotsky, 1978) argumenta-se neste artigo que, assim como as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, o empreendedor também não é um indivíduo com características inatas. Na universidade, estudantes desenvolvem competências empreendedoras imersos em um ambiente social de aprendizagem que envolve os processos educativos da aprendizagem. A obra de Vygotsky direciona para estudar a atividade de aprendizagem como um fenômeno socialmente situado.

Nesse sentido, a aprendizagem empreendedora é explorada como uma atividade social, na qual as pessoas se envolvem ativamente com o seu mundo social para agir sobre oportunidades. Essa atividade abrange os processos educativos de aprendizagem que são acompanhados por instrumentos pedagógicos elaborados nas atividades de ensino. A universidade, então, tem um papel fundamental ao promover aprendizados que antecipam o desenvolvimento de competências empreendedoras.

Em seus estudos, Vygotski (1991) observou que o aprendizado e o desenvolvimento se inter-relacionam desde o primeiro dia de vida da criança, mas, o ingresso na escola proporcionaria outro tipo de conhecimento, articulado com conceitos já existentes no seu repertório. Palangana (2015) e Rego (2014) concordam que a aprendizagem está presente desde o início da vida da criança e que toda a situação da aprendizagem tem sempre um histórico precedente, ao mesmo tempo em que produz algo novo no desenvolvimento da criança. De maneira análoga, supõe-se que o ingresso dos estudantes na universidade e sua introdução no empreendedorismo não ocorrem dissociados dos aprendizados e das experiências prévias que os acompanham ao longo da vida.

Na universidade, esses aprendizados se juntam a um tipo de conhecimento, ou conhecimento científico, realizado por meio das atividades de ensino com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências ainda embrionárias. Para Oliveira (1993), as rotinas que normalmente ocorrem na escola dentro dos processos de ensino, como demonstração, assistência e instruções nas atividades, são fundamentais. Quando as situações de aprendizado não são propícias, o desenvolvimento cognitivo fica impedido de ocorrer.

Vygotski (1991, p. 60) entende que o “bom aprendizado” é aquele que se antecipa ao desenvolvimento e, dessa forma, contribui para o desencadeamento e o amadurecimento de funções cognitivas embrionárias. Essas rotinas também aparecem na universidade e, da mesma forma, são essenciais para o ensino do empreendedorismo. Elas envolvem o uso de métodos, técnicas e recursos (Rocha & Freitas, 2014) e abordagens no ensino do empreendedorismo (Pittaway & Edwards, 2012).

Quanto às abordagens, Pittaway e Edwards (2012) mostram que elas podem se apresentar como um tipo “sobre”, “para” ou “através”, sendo que todas podem ser combinadas. Enquanto a primeira busca fornecer conhecimento sobre o que é o empreendedorismo e se concentra mais em conhecimento do que na experiência, a segunda se concentra no conteúdo e nas habilidades empresariais a partir da combinação entre a teoria e a prática; a terceira perspectiva, por sua vez, explora o valor da aprendizagem experiencial em que a prática educacional é incorporada em outros cursos, fornecendo aos estudantes a experiência de empreendedorismo como algo relevante para o seu campo de interesse (Pittaway & Edwards, 2012).

Outro aspecto relevante da aprendizagem é o próprio ambiente social. Oliveira (1993) mostra a relevância do ambiente argumentando que uma criança, que crescesse em um ambiente exclusivamente formado por surdos-mudos, não desenvolveria a linguagem oral, ainda que os requisitos inatos necessários estivessem presentes. Em uma perspectiva Vygotskyana, o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado realizado em um determinado grupo cultural; assim, além do conteúdo ensinado, o contexto e as interações de aprendizagem importam no curso do desenvolvimento da criança. Os grupos de crianças apresentam diversidade quanto ao conhecimento já adquirido nas diversas áreas e uma criança adiantada em um determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento das outras (Oliveira, 1993).

Igualmente, acredita-se que o aprendizado realizado em grupo e as interações sociais também devem ser concebidos como aspectos importantes da aprendizagem empreendedora. Na universidade, estudantes podem operar sobre todo o material cultural que têm acesso, observando, experimentando, recebendo instruções de pessoas mais experientes e compartilhando o aprendizado com outros colegas. Nesse sentido, a aprendizagem

empreendedora é concebida como um processo social em que os estudantes aprendem com suas experiências e com as experiências dos outros.

2.2 Aprendizagem empreendedora em uma perspectiva social

A aprendizagem empreendedora surgiu como um conceito importante na interface de empreendedorismo e aprendizagem organizacional (Wang & Chugh, 2014) e contribuiu para uma mudança mais paradigmática do empreendedorismo. Wang e Chugh (2014) fornecem uma noção abrangente do desenvolvimento do tema como campo de pesquisa identificando uma variedade de conteúdos, mecanismos, processos e resultados que retratam o domínio da pesquisa nessa área. Os autores descobriram que os estudos sobre esse tema tendem a se basear em uma ampla gama de *insights* teóricos, como aprendizagem experiencial (Minniti & Bygrave, 2001), aprendizagem organizacional (Lant & Mezas, 1990) e teoria social cognitiva (Erikson, 2003).

Vogt e Bulgacov (2018) assinalam que no início das pesquisas sobre o tema a perspectiva individual caracterizava os trabalhos sobre a aprendizagem, todavia, era recorrente o emprego de uma perspectiva cognitiva com base em autores como Bandura ou Piaget. Os autores também constataram a utilização de uma abordagem experiencial com base nos estudos de Kolb (1984) e, mais tarde, uma perspectiva social baseada no modelo elaborado por Rae (2004a, 2004b).

Neste estudo, a aprendizagem empreendedora é concebida como um processo social em que as pessoas aprendem com suas experiências e com as experiências dos outros (Rae & Carswell, 2001; Rae, 2003, 2004, 2005). A aprendizagem ocorre por meio da participação na comunidade ou em outras redes pelas quais as pessoas compartilham experiências e significados (Rae, 2005). Por meio da participação social, as pessoas compreendem como as coisas acontecem, estabelecendo rotinas que funcionam em determinadas situações (Rae, 2005), para agir sobre as oportunidades que emergem como resultado da interação delas com o ambiente social.

Apesar da relevância do aspecto social na aprendizagem, as concepções tradicionais de aprendizagem, muitas vezes, enfatizam os processos cognitivos do indivíduo subestimando o ambiente social em que a aprendizagem ocorre (Rae, 2003). Williams-Middleton et al. (2019) observaram uma ênfase da literatura no campo da educação para o empreendedorismo sobre o conteúdo que é aprendido pelos estudantes, prestando menos atenção na lógica de integração da aprendizagem no repertório pessoal de um indivíduo e no contexto social de aprendizagem.

Diante dessa constatação, Williams-Middleton et al. (2019) investigaram a influência da socialização na constituição e na integração do processo de aprendizagem que leva ao desenvolvimento da competência empreendedora na universidade. Os autores enfatizaram

as experiências de aprendizagem dos estudantes em relação ao contexto universitário e evidenciaram o desenvolvimento da competência empreendedora por meio da socialização com atores-chave que compartilham suas próprias experiências e conhecimentos relacionados ao empreendedorismo, além do engajamento no empreendedorismo apoiado pelo que é ensinado em sala de aula ou atividades extracurriculares.

Nessa direção, este artigo aprofunda a pesquisa em empreendedorismo considerando também o ambiente social de aprendizagem como fonte do desenvolvimento de competências empreendedoras. Metodologicamente, acredita-se que é essencial abranger a experiência de estudantes e empreendedores nas instituições de ensino brasileiras, uma vez que os estudantes envolvidos no empreendedorismo para a criação de empresas reais podem enfrentar uma série de desafios. Na sequência, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa.

3 METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa, dez estudantes fundadores de *startups* foram convidados para participar do estudo, que se desenvolveu por meio de 34 encontros virtuais. Para identificar esse perfil, elegeu-se uma instituição que tivesse entre suas atividades de ensino um programa de incentivo ao empreendedorismo com local para a criação de empresas reais.

Os participantes foram selecionados com base em uma dupla condição: i) vínculo com a instituição na condição de estudante, uma vez que a instituição apoiava empresas iniciadas por empreendedores da comunidade externa sem a necessidade de ter sido ou de ser estudante; e ii) ter iniciado um empreendimento com suporte fornecido pela universidade, ou seja, ter fundado uma *startup* durante um curso de graduação.

Dessa forma, todos os participantes deveriam ser fundadores de *startups* apoiadas pelo programa de empreendedorismo da universidade, portanto, envolvidos no processo de aprendizagem empreendedora para a criação de uma empresa real independente do estágio de desenvolvimento da sua *startup*, uma vez que foi mantida a ênfase da pesquisa no processo de aprendizagem. A quantidade de participantes foi definida a partir do número de estudantes com *startups* apoiadas pela instituição. Embora 15 empreendimentos tenham sido identificados na instituição, alguns empreendedores já tinham concluído a graduação.

A identificação dos participantes, assim como o acesso a eles, foi possível pela atuação de um dos autores na instituição de ensino em que o estudo foi realizado. Durante a coleta das narrativas, foi verificado que um dos estudantes [nomeado como EE3] havia suspenso o curso de graduação, mas permanecia matriculado em um curso de língua estrangeira oferecido pela universidade, nesse caso, optou-se por mantê-lo entre os pesquisados. Em geral, os participantes eram estudantes dos cursos das

engenharias: computação, mecânica, eletrônica e controle e automação, com idades entre vinte e 26 anos.

Após essa definição, adotou-se a pesquisa narrativa (Alves & Blikstein, 2006; Gabriel, 2004, 2015) associada a técnicas de *focus group* (Freitas & Oliveira, 2006). Com o objetivo de garantir uma análise robusta, a pesquisa combinou a coleta de narrativas em dois níveis: individual e coletivo. Esses níveis foram nomeados neste trabalho da seguinte forma: (I) narrativas pessoais e (II) estabelecendo um diálogo coletivo. As narrativas foram coletadas no período de junho a outubro de 2019.

3.1 Nível I – Narrativas pessoais

A coleta das narrativas de vida dos estudantes foi realizada tendo como ponto de partida o modelo conceitual da aprendizagem definido por Rae (2005). Três encontros ocorreram com cada participante por videoconferência, devido às medidas de distanciamento social no contexto de pandemia da covid-19 (OMS, 2020), com duração total de aproximadamente três horas. Esses encontros foram realizados utilizando a plataforma *skype* e/ou *google meet* para atender os recursos acessíveis aos participantes. Os encontros foram gravados em áudio e transcritos pelos pesquisadores.

Em cada encontro, as abordagens buscaram torná-los momentos informais, mas sempre mantendo o foco nas narrativas. Para a condução desses encontros individuais foi estabelecido um instrumento padrão composto por temas e subtemas da aprendizagem empreendedora com base no *Triadic Model of Entrepreneurial Learning* (Rae, 2005). No primeiro deles, cada participante foi convidado para produzir um relato oral sobre sua história de vida, envolvendo eventos relacionados à família, à educação, ao trabalho e ao empreendedorismo.

No segundo encontro, foram coletadas narrativas relacionadas à experiência de construir uma *startup* na universidade; nesse encontro, abordou-se as atividades curriculares e extracurriculares na perspectiva dos estudantes e as interações que os conectavam com o seu mundo social, entendendo a materialização de uma *startup* por meio das relações com os outros. Finalmente, no terceiro encontro os estudantes narraram eventos sobre a exploração de oportunidades empreendedoras no espaço social de aprendizagem que eles estavam inseridos, incluindo tópicos relacionados aos objetivos, aos desafios e às motivações para o empreendedorismo.

Após a finalização desses encontros, as narrativas foram codificadas a partir do referencial teórico com o auxílio do *software Atlas.ti*. contratado pelos pesquisadores. Os episódios comuns entre as diferentes narrativas foram agrupados dentro do mesmo código de análise. Dessa análise, emergiram 22 códigos gerais que foram agrupados em seis temas principais, sendo eles: empreendedor, universidade e empreendedorismo, práticas, relações sociais, oportunidade empreendedora e estudante e empreendedor. Esses temas foram explorados coletivamente no segundo nível da coleta do material.

3.2 Nível II – A criação de um diálogo coletivo

Neste nível, foi criado um diálogo com e entre os participantes da pesquisa baseados na ideia *storytelling* e imagens teatrais (Pässilä, Oikarinen, & Kallio, 2013) e na técnica de grupo focal (Freitas & Oliveira, 2006), assumindo uma posição *spect-acting* (Gill, 2011), durante quatro encontros virtuais com duração total de aproximada quatro horas e trinta minutos utilizando a plataforma *zoom*, cuja licença foi adquirida pelos pesquisadores para atender a finalidade desta pesquisa.

Para isso, foram selecionados excertos das narrativas dos participantes e apresentados na forma de imagens, nesse último caso, utilizando fotografias disponíveis no site da instituição ou imagens disponíveis na internet que representavam cenas dos estudantes e empreendedores antes e depois do ingresso na universidade, envolvidos em diferentes atividades e espaços de convívio social, como, por exemplo, nas brincadeiras de infância, nos projetos estudantis ou em atividades relacionada à *startup*.

Os encontros abordaram os temas: empreendedor, universidade e empreendedorismo, práticas, relações sociais, oportunidade empreendedora e estudante e empreendedor, incluindo questões relacionadas à organização das atividades de estudo e do empreendedorismo, à construção da identidade empreendedora e ao suporte da universidade para a criação de uma empresa real. No último encontro, os participantes foram convidados a produzir duas histórias envolvendo o empreendedorismo na universidade. Para

isso, eles foram divididos em duas salas criadas com recursos da plataforma *zoom* de modo que todos pudessem participar da dinâmica e escrever coletivamente essas histórias. O objetivo dessa dinâmica foi estimular a reflexão sobre a relação dos personagens criados com o processo de aprender a empreender na universidade, compreendendo a partir da narrativa coletiva como a história do personagem ressoou na história pessoal de cada um.

Esses encontros foram gravados em áudio e vídeo e as transcrições foram sistematizadas utilizando o *software Atlas.ti*. Em geral, foram produzidos 606 excertos do conjunto de narrativas e 22 códigos, sendo que 14 deles se relacionaram diretamente com o recorte deste trabalho. O conjunto de narrativas e os registros compuseram o corpus de análise e interpretação da pesquisa baseado na narratologia (Alves & Blikstein, 2006).

Para isso, os documentos foram exportados para o *Microsoft Excel* e as análises inseridas em uma nova coluna relacionando os achados empíricos e o referencial teórico-empírico do estudo. Observou-se que as citações extraídas dos códigos de análise abordavam a interação social, o *design* pedagógico, os desafios enfrentados relacionados as múltiplas identidades, os aprendizados e o contexto institucional. Nesse sentido, a Tabela 1 demonstra por meio de exemplos de citação as referências que emergiram como aspectos principais da aprendizagem empreendedora social na universidade. Os participantes foram nomeados com as iniciais EE (Estudante-Empreendedor) acrescidos de um número para distingui-los.

Tabela 1

Referências de análise

Códigos	Exemplo de citação	Referência
Incubadora de empresas	"A gente já tinha uma visão de como funcionava a incubadora, a gente tinha alguns colegas que participavam da incubadora (...)" EE6	<i>Design</i> Pedagógico, Contexto
Rede de Relacionamento	"Essas conversas, foram até mais importante do que desenvolver em si, o projeto, porque é assim que você vai amadurecendo sua mente e agregando pessoas" EE3	Interação social
Intermediação pelo professor	"(...), mas com professor falando eu acho que estimulou muito, (...), o jeito que ele falava sobre a gente acreditar na gente" EE4	<i>Design</i> pedagógico,
Aprendizagem e aprendizado	"Eu no começo, eu fazia muito observando [sócio], como era o dia a dia dele, quais eram as atividades que ele fazia, com o que ele se preocupava (...)" EE1	Interação social Aprendizados e vivências
Papel da Família	"Meus pais não entendem muito bem porque não têm uma tradição empreendedora, então tem muitos termos novos que eles acabam não entendendo, tipo <i>startup</i> " EE9	Múltiplas identidades
Oportunidade empreendedora	"Dentro do estágio eu já estava meio que mirando a hora de chegar a minha oportunidade de abrir a minha própria empresa e começar a empreender (...)" EE1	Contexto
Suporte para o empreendedorismo	"Minha família foi me dando suporte, me ajudando financeiramente quando precisava (...)" EE7	Múltiplas identidades
Empreendedorismo	"Sobre essa visão do empreendedorismo, em casa sempre foi muito oposto (...)" EE9	Múltiplas identidades
Organização das atividades	"A gente ficava madrugada na incubadora pra entregar as tarefas, e ainda assim conseguia fazer as provas (...)" EE8	<i>Design</i> Pedagógico
Atividade de trabalho	"Eu gostava de ser independente (...) então eu trabalhava pra poder pagar essa passagem, e não ficar dependendo dos meus pais (...)" EE8	Múltiplas identidades
Universidade	"Eu cheguei a tentar conhecer um pouco mais da área científica (...), eu vi que eu não me identificava" EE10	<i>Design</i> Pedagógico, Múltiplas identidades
Escola (Infância e adolescência)	"Isso foi na escola e na igreja, mas na faculdade eu vi que o processo que eu tive na escola foi se assemelhando" EE4	Aprendizados e vivências
Identidade	"Eu queria muito, (...), desesperadamente, sair da minha casa, não por ficar longe dos meus pais, mas eu queria muito botar a cara no mundo, quebrar a cara, me resolver, dar o meu jeito" EE1	Múltiplas identidades
Mediação por objeto material	"Depois eu comecei a vender bolinha de gude, (...). Eu brincava com os meninos, saía pegando a bolinha tudo e vendia para eles" EE2	Aprendizados e vivências

Fonte: Elaborada pelos autores.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 A transição para a universidade e o empreendedorismo

As narrativas dos participantes desta pesquisa descrevem vivências e aprendizados que foram construídos em diferentes espaços de interação social antes e depois do ingresso na universidade. A atividade do trabalho é caracterizada antes mesmo da vida adulta, como algo que ensaia cenas da vida real nas brincadeiras de criança, quando, por exemplo, EE4 brincava de produzir pulseirinhas para vender na escola, ou na adolescência, quando EE6 aprendeu a consertar e instalar equipamentos eletrônicos, como antenas de televisão, observando e acompanhando o trabalho do pai. Em determinado momento, EE6 deixou de apenas observar para colocar em prática o aprendizado, auxiliando os vizinhos do bairro em troca de algum dinheiro. Todos os participantes descrevem episódios que possibilitou algum tipo de aprendizado.

No final do ensino médio, a atenção se volta para as escolhas da carreira profissional a ser seguida e as decisões a serem tomadas abrangem a escolha do curso e da instituição de ensino. Em alguns casos, esse processo é estimulado pelo desejo de liberdade. EE1 enfatizou na sua história o quanto queria sair da casa dos pais para “botar a cara no mundo, quebrar a cara, me resolver, dar o meu jeito”. A transição para a universidade é um processo que envolve escolhas e a família faz parte delas. EE2 e EE3 tiveram o suporte dos pais para estudar em uma universidade localizada em outra Unidade da Federação do Brasil. EE4 ficou surpreso com o incentivo que recebeu após a aprovação na universidade. Em todas as narrativas, os participantes demonstram que a família teve um papel proeminente no sentido de incentivar o ingresso na universidade e viabilizar algum nível de suporte para a sua concretização.

A chegada na universidade é um período de descoberta, que envolve o sentimento de medo diante das incertezas. O medo de ser reprovado ou de não cumprir todas as tarefas, o medo de não fazer amigos, o medo de errar ou de não arriscar fora da sala de aula. Se por um lado, existem as descobertas, por outro, elas não são totalmente exploradas em função do sentimento que circula a atmosfera da chegada. EE4 recordou que no início da faculdade ficou entusiasmado a ponto de buscar atividades fora da sala de aula, mas, não demorou muito para se questionar: “(...) será que eu vou dar conta de fazer tudo isso? E as disciplinas, né?”. EE4, então, entendeu que aquele não era o momento para se envolver em projetos extraclasse.

A superação do medo é gradativa e envolve o acolhimento da comunidade acadêmica. Quando os estudantes se sentem seguros, uma participação efetiva começa a acontecer. A experiência deles na universidade não se desenvolve da mesma forma, embora algo seja semelhante entre a maioria: a participação em projetos de extensão é percebida como algo mais interessante do que a participação em projetos de iniciação científica, isso

porque, para eles, na atividade de extensão é possível colocar em prática o conhecimento elaborado em sala de aula, de maneira real. É, nesse contexto, que o empreendedorismo, enquanto possibilidade de criar uma empresa real, aparece.

Na grade de atividades extracurriculares, os participantes descrevem que a instituição ofertava uma disciplina de empreendedorismo optativa, empresas juniores, eventos de empreendedorismo, entidades estudantis, projetos de extensão e de iniciação científica, além de uma incubadora de empresas que apoiava a criação de *startups*. Em relação à disciplina de empreendedorismo, houve um entendimento por aqueles que a cursaram de que ela poderia ter uma abordagem mais prática. EE8 alegou que a abordagem era teórica e a avaliação estava baseada na entrega de um plano de negócio, não oferecendo uma vivência prática em termos de comportamento empreendedor. EE1 avaliou que a disciplina de empreendedorismo não o motivou a empreender; EE9 também cursou a disciplina quando estava no sétimo semestre, porém, já estava empreendendo. Para ele, parte do conteúdo desenvolvido na disciplina já tinha sido aprendido de forma prática na incubadora.

EE4 teve uma experiência diferente dos colegas. O período em que EE4 cursou a disciplina de empreendedorismo coincidiu com o trabalho que estava desenvolvendo em outra disciplina, um projeto de *software* experimental. Com isso, EE4 conseguiu relacionar o que estava aprendendo nas duas disciplinas, ou seja, os conceitos trabalhados na disciplina de empreendedorismo eram transpostos para o projeto desenvolvido na outra disciplina. Apesar das críticas em relação à disciplina de empreendedorismo, a experiência de EE4 indicou que a combinação de disciplinas pode tornar a aprendizagem mais significativa.

EE3 mudou de ideia sobre o empreendedorismo depois que ingressou na universidade. Para ele, antes de pensar em ter uma empresa, seria preciso “(...) dar um jeito de fazer [grande capital financeiro]”. EE2 contou uma história envolvendo um dos sócios da empresa quanto à ideia de empreender no início da faculdade, que também revela o distanciamento do empreendedorismo. EE2 descobriu que poderia criar uma empresa na universidade, mas a novidade não foi muito bem compreendida pelo seu colega (atual sócio):

“Eu falei: ‘lá dentro eu posso abrir uma empresa’. Ele [seu sócio] falou: ‘não, empresa é só depois da gente se formar’. Eu falei: ‘não, lá tem como você abrir sendo estudante, tem como você botar um projeto’ e aí isso me instigou bastante a pesquisar sobre incubadora”.

EE5 e EE6 tiveram uma experiência diferente, pois, mesmo antes do ingresso na universidade, seus pais já se ocupavam da atividade empresarial. No caso de EE5, a sua mãe, professora e pesquisadora, criou uma empresa que foi apoiada por uma incubadora de empresas. Já EE6 conviveu desde a infância com o trabalho dos pais em um comércio local de prestação de serviços. Foi nesse contexto

que EE6 acredita ter aprendido as primeiras lições sobre a administração de uma empresa. Mesmo tendo alguma noção do funcionamento de uma empresa, EE6 e os demais participantes experimentaram o empreendedorismo de forma prática na universidade, fazendo uso do suporte fornecido, principalmente, pela incubadora de empresas, para criar uma *startup*.

As razões que envolvem o início da exploração de uma oportunidade não são as mesmas, mas todas se concretizaram por meio de mecanismos institucionais e de atividades curriculares e extracurriculares. EE4 e EE6 tiveram como ponto de partida uma atividade proposta em uma disciplina. O professor solicitou para a turma o desenvolvimento de um produto que pudesse ter aplicações mercadológicas e solucionar algum problema da sociedade. A ideia de EE4 e EE6 surgiu de um problema enfrentado pelos seus colegas, identificado por meio de uma comunidade virtual formada por estudantes. Depois de apresentar o projeto na disciplina, o professor incentivou a sua continuidade na incubadora de empresas da universidade.

EE10 aproveitou o conhecimento e a sua experiência nos projetos de extensão, vinculando a ideia inicial com algo que gostava de fazer – pesquisar sobre carros –, para desenvolver o seu projeto. EE3 e EE2 tiveram como ponto de partida um evento de imersão realizado pela universidade com o objetivo de incentivar a criação de *startups*, relacionando a ideia inicial com a experiência dos pais na agricultura e na pecuária. EE5 também teve como ponto de partida um evento de criação de *startups*, mas externo à universidade.

EE1 seguiu por outro caminho, a ideia surgiu no local de trabalho. EE1 realizava estágio em uma *startup* de tecnologia, depois de algum tempo trabalhando como estagiário e influenciado pelas informações que tinha a respeito do empreendedorismo na universidade, EE1 sugeriu para o seu chefe a criação de uma *startup*, na qual eles poderiam reunir *know-how* da universidade e da *startup* em que atuavam em torno de um novo projeto.

EE8 foi sensibilizado para o empreendedorismo em um evento realizado na recepção de calouros, contudo, o interesse por criar uma empresa surgiu antes, em um conflito de trabalho: “Eu saí de lá [trabalho], mas ali eu já comecei a ver que, tipo, eu tinha uma visão de como uma empresa funciona, de como deveria funcionar (...)”. Em um evento promovido pela universidade, uma pergunta realizada por um dos palestrantes marcou EE8: “(...) quem tem uma ideia?” e daí eu não tinha ideia nenhuma. Ficou esse negócio na minha cabeça”. Essa pergunta instigou EE8 para os eventos de empreendedorismo e, em um desses eventos, reunido com outros colegas, surgiu a ideia que deu início a uma jornada de atividades que foi assumindo outras formas na universidade.

A transição para o empreendedorismo adicionou um novo objeto de aprendizagem e uma nova identidade na trajetória de todos os participantes: uma *startup* e uma identidade de empreendedor. A introdução desse objeto e

dessa identidade modificou a rotina de atividades na universidade. EE10 estabeleceu um acordo com os colegas para o desenvolvimento da *startup*, a regra exigia que todos deveriam ter um comprometimento total. EE4 também deixou de fazer outras coisas para se dedicar ao projeto, coisas que para EE4 representavam uma parte da sua vida.

EE3 tem uma história que descreve a sobrecarga de trabalho e como isso refletiu nas suas escolhas. A sua trajetória se difere dos outros participantes porque em determinado momento ele decidiu suspender o curso de graduação e se dedicar à empresa. EE3 conta que teve “um início de depressão” em meio a sobrecarga de trabalho e a queda no seu coeficiente de desempenho escolar. EE8 manteve o seu desempenho acadêmico, mas sua saúde foi impactada de alguma forma e, por isso, foi preciso reorganizar suas atividades em prioridades; a empresa era uma delas: “(...) eu sempre priorizei fazer o que precisava ser feito, no lugar de dormir, no lugar de descansar, sabe? Então, você acaba ficando muito estressado, muito ansioso.”

O objetivo de criar uma empresa real redireciona os esforços de aprendizagem e modifica as relações sociais, seja ampliando a rede de relacionamento, seja tensionando alguns de seus laços. Alguns dos participantes acreditam que nem todos os amigos e familiares entendem a decisão de empreender na universidade. Os pais do EE1 aceitaram a sua decisão de iniciar um negócio próprio, mas, isso só foi possível porque ele passou a ter independência financeira. EE8 descreve que no início seu pai questionou a sua decisão:

“Não, você tem que focar na faculdade, essas coisas, e se não der certo? Eles vêm com essas coisas, sabe? Você não vai conseguir emprego, inclusive meu pai fala isso até hoje”.

EE2 lembrou os conselhos do pai relacionados à faculdade: “não, meu filho, vamos com calma, termina a faculdade, depois tenta fazer, vai fazer, trabalhar numa área”. EE2 apontou que os seus pais sempre tiveram o pensamento “mais fechado”, em busca de segurança e estabilidade, e isso refletiu na importância que seus pais atribuíam para a conclusão dos estudos dos filhos.

Por outro lado, EE5, EE6, EE7 e EE10 encontram um suporte maior da família. EE6 conta que mesmo durante o processo de seleção da incubadora de empresas, em cada fase que o projeto era aprovado, os pais comemoravam juntos. Para ele, o apoio sempre existiu e foi muito importante na sua trajetória. EE3 entende que os seus pais apoiaram os objetivos relacionados à empresa, inclusive financeiramente, enviando dinheiro para a sua formalização e manutenção das atividades, mas enfatizando sempre o desejo que EE3 continuasse o curso.

Experiência semelhante acontece na universidade em relação à compreensão dos colegas. EE1 entende que nem todos o apoiaram: “Não foram todos os amigos da graduação não, o pessoal, tipo, preferiu ir para empresa grande, não me perguntam muito sobre a empresa aqui”. EE9 entende que as pessoas nem sempre compreenderam o caminho que ele escolheu trilhar, muitos colegas

questionaram sua escolha: “Ah, cara, você é um cara muito inteligente, foi muito bem nas matérias, você não vai trabalhar com a sua área? Vai fazer uma coisa totalmente diferente, nada haver?”.

Por outro lado, os colegas que apoiam exercem um papel fundamental no sentido de acolher, incentivar e compartilhar aprendizados relacionados ao tema. EE8 e EE7 entendem que o principal apoio para empreender foi o próprio ambiente, na medida em que conectava pessoas a partir das suas realizações. EE3 acrescenta que: “(...) todos os eventos que a gente ia, a gente ia junto, sempre discutia entre a empresa, o que um poderia ajudar no outro”. EE7 concorda e acrescenta que a contribuição maior aconteceu por meio da rede de relacionamento construída no ambiente:

“(…) o que mais me agregou é o grupinho de pessoas lá, porque todo mundo estava correndo atrás desse conhecimento, de trocar muita ideia, as vezes um achava uma coisa e falava comigo, jogava na roda, a gente discutia, até em contato com os clientes”.

Baseado nestes achados, as discussões seguintes compreendem o processo de aprendizagem empreendedora na universidade a partir de cinco aspectos principais. O primeiro deles se refere aos aprendizados e às vivências que antecedem o ingresso na universidade e no empreendedorismo. O segundo aspecto é o contexto de aprendizagem. O terceiro se refere ao *design* pedagógico, incluindo as atividades curriculares e extracurriculares. O quarto aspecto corresponde às múltiplas identidades e, por fim, o quinto aspecto, a interação social no ambiente de aprendizagem. Esses aspectos influenciam o processo de aprendizagem organizado socialmente de modo que a identidade de empreendedor emerge da interação com o mundo social envolvendo os processos educativos de aprendizagem.

4.2 Vivências e aprendizados ao longo da vida

Assim como uma criança que, desde cedo, aprende muitas lições diferentes por meio da interação em seus ambientes físico e social, como membros de um grupo sociocultural (Rego, 2014), estudantes e empreendedores podem aprender com as experiências que resultam de sua interação com os ambientes físico e social, observando, vivenciando ou recebendo instruções de outras pessoas. O aprendizado e o desenvolvimento se inter-relacionam desde o primeiro dia de vida da criança. Mesmo na infância, o objeto da brincadeira permeia a realidade e “tem a sua própria continuação interior na instrução escolar e no trabalho” (Vygotski, 1991, p. 70). A produção de figurinhas ou pulseirinhas na escola tem como essência a criação de uma nova relação entre as situações no pensamento e as situações reais.

Narrativas de infância e adolescência, como a da venda de pulseiras feitas manualmente na escola, o líder da turma e a atividade de trabalho como possibilidade de independência financeira sugerem também aproximá-los do empreendedorismo. Esses episódios que aparecem da infância à juventude, antes de entrar na faculdade, indicam

fragmentos de aprendizagem (Vogt & Bulgacov, 2019) que são acessados no convívio social.

Vogt e Bulgacov (2019) investigaram experiências anteriores de empreendedores e descobriram que o processo de aprendizagem empreendedora começa antes que o empreendedorismo real seja colocado em prática. Os autores identificaram várias fases na vida dos fundadores de *startups*. A primeira, “vender limonada”, é um período que vai da infância à juventude, antes de entrar na faculdade. Os autores ressaltam que as experiências passadas desempenham um papel crucial no processo empreendedor, pois é no decorrer da vida que surgem fragmentos de aprendizagem.

Ademais, os episódios e os eventos dramáticos compartilhados pelos participantes, como, por exemplo, o questionamento dos colegas ou a falta de reconhecimento da atividade de empreendedorismo, o conflito descrito por EE8 que o encorajou a querer ter sua própria empresa, o sentimento de medo no início do curso, que fez alguns participantes adiarem a participação nas atividades extracurriculares, são recursos que se relacionam com a experiência na universidade e no empreendedorismo.

Esses recursos fazem parte do “patrimônio vivencial” de um indivíduo (Megale & Liberali, 2020, p. 68), definido pelas autoras como o “conjunto de recursos acumulados de eventos dramáticos vivenciados com outros indivíduos”. Esses recursos podem se materializar por meio de diferentes formas de interação com o mundo e permitem considerar múltiplas formas de ser, agir e sentir ao longo de diferentes experiências. O conceito de patrimônio vivencial permite abranger não apenas os fragmentos de aprendizagem, mas, também, os recursos que os estudantes reúnem no convívio com os outros e que podem ser utilizados no processo de aprendizagem.

4.3 Contexto de aprendizagem

As universidades desempenham um papel crítico como espaços de aprendizagem empreendedora para além da aprendizagem formal, na medida em que podem orquestrar recursos e oportunidades de aprendizagem (Williams-Middleton et al., 2019) por meio de atividades extracurriculares e institucionais, como, por exemplo, incubadoras de empresas.

Thomassen et al. (2019) estudaram como um determinado contexto de aprendizagem pode afetar o planejamento e a prática da educação empreendedora, destacando três níveis fenomenológicos de análise: macro, meso e micro. O primeiro deles, o nível macro, abrange as políticas e economias associadas à educação, as quais são regidas por diretrizes em âmbito nacional e internacional. O segundo, o nível meso, contempla as universidades como contextos institucionais mais proeminentes e influenciados por elementos encontrados no nível macro, nomeadamente, governança e economia. E, por fim, o nível micro, abrange os cursos relacionados ao tema e à sala de aula, os quais podem ser influenciados pelos outros níveis

de análise. No nível micro, identificou-se o *design* pedagógico, incluindo os métodos e os recursos de ensino.

Thomassen et al. (2019) entendem que, frequentemente, o contexto tem sido tratado como um elemento de influência, em vez de ter sido abordado como foco central na educação para o empreendedorismo. Para os autores, o contexto afeta o *design* e a prática da educação para o empreendedorismo e pode influenciar na intenção empreendedora. Neste estudo, observou-se que, embora alguns participantes pudessem ter contato com criação de empresas antecipadamente, a iniciação real ocorreu quando eles estavam inseridos no contexto institucional envolvidos por práticas do nível micro. O que parecia algo distante para alguns, tornou-se possível com o auxílio da instituição por meio das atividades extracurriculares e curriculares em nível micro.

Contudo, o contexto não se limita a essas atividades, ele também envolve as interações e a herança pessoal dos indivíduos (Thomassen et al., 2019) ou, o patrimônio vivencial. A educação para o empreendedorismo baseia-se na experiência e na narrativa, em vez de provas estruturadas, fórmulas ou equações (Thomassen et al., 2019) e, nesse sentido, educadores precisam considerar como a aprendizagem é integrada ao repertório pessoal de um indivíduo (Williams-Middleton et al., 2019).

EE3 recorreu aos aprendizados compartilhados pelos pais sobre a agricultura, EE7 entrou em contato com produtores rurais para aprender sobre determinado setor produtivo, EE10 recorreu ao aprendizado adquirido nos projetos de extensão relacionado à eficiência energética e EE1 observou na experiência dos colegas um problema relacionado à contratação de serviços. As narrativas ilustram que as pessoas podem desenvolver a intuição e a capacidade de reconhecer as oportunidades no contexto em que estão inseridas, combinando recursos e criatividade, para agir sobre uma oportunidade (Rae, 2005). Todos os participantes começaram a abordar temas relevantes que não dominavam, participando de eventos, pesquisando, observando, experimentando ou recebendo instruções de pessoas mais experientes.

O contexto é relevante para promover a cultura empreendedora, antes mesmo da iniciação de um negócio, pois, embora a criação de negócios seja uma faceta importante, esse não é o quadro completo do empreendedorismo (Kuratko, 2005). As características de buscar oportunidades, correr riscos calculados e ter a tenacidade de levar uma ideia à realidade se combinam em uma perspectiva especial que permeia os empreendedores (Kuratko, 2005). Yusoff, Zainol e Ibrahim (2015) investigaram as práticas de educação empreendedora dos institutos de ensino superior na Malásia, incluindo os desafios enfrentados, as instalações e os apoios oferecidos pelas universidades e enfatizaram a necessidade uma nova metodologia de ensino e aprendizagem empreendedora para potencializar a compreensão do processo empreendedor e apoiar o desenvolvimento de atitudes empreendedoras. Para eles, a educação para o

empreendedorismo não é apenas aprender as teorias de negócios, mas, também, exige ampla exposição à experiência prática pessoal.

Na China, Zhang (2014) abordou o ensino de empreendedorismo no ensino superior e argumentou que o currículo de educação para o empreendedorismo deve ser um sistema completo capaz de proporcionar aos estudantes conhecimento teórico e, principalmente, o desenvolvimento de habilidades empreendedoras. Zhang (2014) destacou a necessidade de atividades de ensino flexíveis e múltiplos objetivos educacionais seguindo as diferentes características e exigências dos alunos no contexto da aprendizagem, uma vez que o ensino para o empreendedorismo é realizado em toda a universidade com cada aluno como o objeto potencial da educação. Os estudos de Zhang (2014) e de Yusoff, Zainol e Ibrahim (2015) destacam a relevância das atividades de ensino combinadas no contexto de aprendizagem por meio de métodos e práticas em que os estudantes podem operar sobre todo o material que têm acesso, observando, experimentando, recebendo instruções de pessoas mais experientes e compartilhando o aprendizado com outros colegas para colocar em prática seus projetos.

Seguindo Thomassen et al. (2019), uma melhor compreensão do contexto na educação para o empreendedorismo permite deixar de abordar o contexto apenas como um cenário aderido para incluir o contexto tratado como um espaço dinâmico que pode ser projetado. Isso significa projetar o ensino e a aprendizagem com o contexto e não em um contexto (Thomassen et al., 2019).

4.4 *Design* pedagógico

Aprender na universidade implica pensar o processo de aprendizagem combinando teoria e prática, uma vez que a formação empreendedora requer uma abordagem com base teórica associada a atividades práticas (Schaefer & Minello, 2016). Projetos extracurriculares e clubes liderados por estudantes oferecem aos graduandos uma série de benefícios de aprendizagem que simulam aspectos importantes da aprendizagem empreendedora por meio da prática (Pittaway et al., 2015). Essas atividades extracurriculares proporcionam um contexto de aprendizagem situado fora do currículo formal (Pocek, Politis, & Gabrielson, 2021) e podem ser planejadas com as diferentes atividades que abrangem o contexto universitário.

A participação em algumas atividades extracurriculares, como empresas juniores, projetos de extensão, entidades estudantis, a organização de eventos, projetos de iniciação científica e a incubadora de empresas, é encontrada em todas as narrativas. Embora a instituição não tenha cursos de graduação relacionados à área de negócios, existe a oferta de uma disciplina de empreendedorismo de forma optativa. Na perspectiva dos participantes da pesquisa, a abordagem dela pode ser considerada teórica, ou seja, do tipo “sobre”. Apesar disso, existem outras atividades complementares, demonstrando

a combinação de abordagens de ensino do tipo “sobre” e “através” do empreendedorismo, com base em Pittaway e Edwards (2012).

A narrativa de EE4 descreve uma situação de aprendizagem diferente dos demais colegas ao conseguir articular o conteúdo e a abordagem de diferentes disciplinas, tornando o processo de aprendizagem mais significativo. A partir de Schaefer e Minello, (2016 p. 63), argumenta-se que, a universidade, quando se propõe a apostar na formação empreendedora, deve fazê-la de forma “integrada, interdisciplinar, harmonizada e transversal.” Isso implica que os educadores estejam conscientes da prática que promovem ou que são promovidas por pares no contexto institucional.

Yusoff, Zainol e Ibrahim (2015) entendem que os métodos e as práticas de ensino precisam proporcionar uma experiência de aprendizagem real, centrada em um currículo baseado no conhecimento, no contexto teórico do empreendedorismo e na sala de aula. No entanto, a maioria das abordagens de ensino é genérica e não consegue inculcar o verdadeiro valor do empreendedorismo. O estudo de Zhang (2014) indica a necessidade de mudança do modo de ensino tradicional puramente didático para um modo de ensino interativo, tendo em vista que a educação empresarial requer maior abertura, flexibilidade e participação de alunos e professores.

As rotinas que normalmente ocorrem na escola dentro dos processos de ensino são fundamentais (Oliveira, 1993), pois os estudantes podem aliar diferentes tipos de conhecimento (Vygotski, 1991) e recursos para praticar o empreendedorismo, buscar parcerias para solucionar problemas e reduzir incertezas relacionadas ao desenvolvimento de uma *startup*. No entanto, esse processo não é linear, uma vez que os estudantes precisam enfrentar jornadas de atividades como estudante e empreendedor.

Organizar a rotina de estudo com as atividades relacionadas à empresa é um desafio. Para alguns dos participantes da pesquisa, os efeitos da sobrecarga de tarefas são percebidos na saúde física e psicológica, no convívio social e no desempenho acadêmico. Criar uma *startup* exige que os estudantes invistam tempo e dedicação e, apesar do apoio que têm, aprender a empreender é uma atividade que muda a sua rotina na universidade. Para alguns dos participantes, quando se pretende abrir um negócio é preciso ter foco e isso implica priorizar algumas atividades em relação a outras. Diante disso, alguns podem desenvolver estratégias de aprendizagem para responder às atividades de ensino e manter a dedicação na empresa, enquanto outros não. De modo específico, um dos participantes optou por suspender o curso de graduação diante da sobrecarga de trabalho.

Os resultados deste estudo mostram que os estudantes envolvidos no empreendedorismo para a criação de empresas reais podem enfrentar uma série de desafios e se sentirem inseguros quando precisam lidar com atividades que, embora possam estar relacionadas,

podem não ser consideradas totalmente nas rotinas de ensino. Dessa forma, a disseminação do empreendedorismo no ambiente escolar provoca pesquisadores, educadores ou gestores a refletir sobre como tornar a universidade um lugar seguro para o empreendedorismo estudantil.

4.5 Múltiplas identidades

Apesar das posições sociais instituídas no trabalho, na universidade ou na família, as pessoas podem requerer uma identidade que nem sempre corresponde àquela que as pessoas esperam ver. Estudantes e empreendedores podem enfrentar situações de tensão e conflitos nas relações sociais. Rae (2005) discute como os papéis familiares se relacionam com a posição que as pessoas ocupam no trabalho. No primeiro tema da estrutura teórica da aprendizagem empreendedora, ele enfatiza os aspectos relacionados à família, à educação e à construção da identidade empreendedora por meio das relações sociais.

Neste trabalho, observou-se que os papéis instituídos socialmente podem entrar em conflito quando envolvem a identidade de estudante relacionada ao objeto de ensino (por exemplo, a formação em um curso superior) e ao objeto do empreendedorismo (neste caso, a criação de uma empresa real). Na universidade, a ideia de empreendedor e estudante não é compreendida por todos.

Para os estudantes, a universidade tem uma ênfase acadêmica e o empreendedorismo ainda precisa ser fortalecido. Os participantes acreditam que alguns colegas não entendem os aspectos relacionados ao empreendedorismo na universidade, assim como a decisão de criar uma *startup* em oposição a tomada de emprego na sua área de formação. Da mesma forma, a família não entende o que eles fazem e, podem associar a empresa como “mais um projeto da faculdade”, atribuindo uma importância menor para o empreendedorismo. Apesar disso, alguns participantes percebem o suporte da família, mostrando que os estudantes podem enfrentar de maneira diferente o empreendedorismo na universidade.

Conforme Nielsen e Gartner (2017), as tensões envolvidas na construção da identidade empreendedora estudantil não são apenas uma questão de desenvolvimento individual, mas também são altamente influenciadas pelo contexto institucional universitário. De acordo com os autores cada indivíduo sente a si mesmo de várias maneiras de acordo com os ambientes sociais heterogêneos relacionados. Dessa forma, os empreendedores emergentes não se sentem apenas como empreendedores, eles também podem se sentir como estudantes, cientistas, profissional de *marketing* etc.

Em seu trabalho, Rae (2005) explicita como os papéis familiares se relacionam com a posição que as pessoas ocupam no trabalho e, ao mesmo tempo, evidencia que, embora existam papéis socialmente instituídos, as pessoas podem reivindicar um direito próprio de ser visto como alguém que pode assumir outra identidade. Um ponto fundamental nas relações é que as histórias

empreendedoras também são construídas com referência às relações pessoais com os pais, cônjuges e filhos (Rae, 2005). O mundo social e o mundo do trabalho fazem parte do mesmo universo e, embora os papéis possam ser alterados por meio de negociações, as relações não deixam de existir no contexto das tradições culturais e sociais.

Em uma pesquisa realizada com dez empreendedores estudantis na escandinávia, Nielsen e Gartner (2017 p. 148) concluíram que em vez dos participantes enfatizarem os aspectos positivos e sinérgicos da situação “estudante” e “empreendedor”, eles falavam principalmente sobre “eus” fragmentados, sobrecarga de trabalho e estresse, entre outros temas. Os autores observaram que os estudantes vivenciavam a universidade como uma estrutura ocupacional determinista que os faziam se comprometer com uma identidade pré-definida de trabalho. Por conseguinte, o potencial desses jovens e futuros empreendedores não era totalmente explorado e suas *startups* eram pouco duradouras. Além disso, os participantes poderiam acabar diminuindo ou abandonando, tanto o sentido da identidade estudantil, quanto o empreendedor, e, como resultado, não cumprindo seu potencial como empreendedores, nem como estudantes.

Diante disso, Nielsen e Gartner (2017) concluíram que as universidades deveriam, em maior medida, valorizar e levar em conta os aspectos da aprendizagem relacionados à identidade na concepção das atividades de aprendizagem, abordando o ensino para além da estrutura curricular no sentido convencional, caso contrário, alguns estudantes poderiam acabar sendo desengajados e desintegrados. Neste estudo, os estudantes relataram desafios relacionados à identidade empreendedora no ambiente de aprendizagem, como quando o que eles fazem não é reconhecido como uma atividade empresarial real ou quando é questionado por outras pessoas. Diante disso, eles recorrem aos colegas que compartilham interesses comuns e constituem uma rede de cooperação.

4.6 Interação social

Para Vygotsky (1978), o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado realizado em um determinado grupo cultural. Os estudantes também aprendem fora da sala por meio da participação em projetos que estimulam o aprendizado em grupo. Na universidade, essa interação envolve o apoio que os estudantes podem receber dos professores e atores-chave no empreendedorismo, como mentores, clientes e empreendedores mais experientes. O *networking* é destacado como um dos elementos mais importantes do empreendedorismo na universidade, em que os amigos são fonte de aprendizado e apoio para atividades relacionadas à empresa e aos estudos.

Williams-Middleton et al. (2019) investigaram a influência da socialização na constituição e na integração do processo de aprendizagem e constataram que, além do engajamento no empreendedorismo apoiado pelo que é

ensinado em sala de aula ou atividades extracurriculares, os estudantes também desenvolvem sua competência empreendedora socializando com atores-chave que compartilham suas próprias experiências e conhecimentos relacionados ao empreendedorismo.

Bezerra, Borges e Andreassi (2017) estudaram como as universidades reúnem parceiros locais para apoiar jovens empreendedores. Partindo de uma abordagem de estudo de caso múltiplo, os autores demonstraram que a universidade tem um papel proeminente na formação das redes locais para fortalecer o empreendedorismo estudantil. Uma das implicações do estudo é que as políticas públicas voltadas para o fomento do empreendedorismo estudantil deveriam considerar a participação e colaboração entre universidades, indústria e negócios (parceiros locais) e os governos em seus diferentes níveis.

Adicionalmente, os resultados demonstram que os participantes desta pesquisa, geralmente, recorrem a colegas que compartilham objetivos comuns e constroem uma rede para compartilhar experiências de aprendizado e superar desafios relacionados a suas tarefas acadêmicas e empresariais. Essa rede é mencionada como um dos elementos mais importantes do empreendedorismo estudantil. Ela é ampliada durante os eventos e, por meio dela, os estudantes buscam oportunidades para desenvolver seu empreendimento. Como resultado, alguns dos participantes acreditam que o principal suporte que eles têm para o empreendedorismo é o próprio território acadêmico.

A partir de Oliveira (1993), argumenta-se que na universidade os grupos de estudantes podem ser diversos em relação aos conhecimentos que já adquiriram em diferentes áreas. Um estudante que domina determinada disciplina pode contribuir para o desenvolvimento de seus pares. Rae (2005) entende que a aprendizagem contextual ocorre por meio da participação na comunidade, na indústria e em outras redes que as pessoas compartilham experiências individuais e significados. Na universidade, a rede de relacionamento e o aprendizado realizado em grupo podem antecipar o desenvolvimento de estudantes e empreendedores e, muitas vezes, esses aprendizados se adiantam ao ensino na sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo problematizou como ocorre e quais aspectos influenciam a aprendizagem empreendedora em uma instituição de ensino superior brasileira a partir de uma perspectiva social da aprendizagem. Guiado por um referencial metodológico baseado na pesquisa narrativa, buscou-se explorar o processo de aprendizagem empreendedora e os aspectos relacionados a sua ocorrência a partir de um estudo realizado com estudantes universitários fundadores de *startups*.

Os resultados obtidos ajudam a iluminar a aprendizagem empreendedora na universidade para além dos conteúdos de ensino relacionados ao

empreendedorismo. A aprendizagem é, então, concebida como um processo social, influenciada pelos aprendizados e pelas vivências que antecedem o ingresso na universidade e no empreendedorismo, pelo contexto de aprendizagem, pelo *design* pedagógico, pelas múltiplas identidades e pelas interações sociais.

Na instituição em que o estudo foi realizado, apesar das críticas dos estudantes em relação à disciplina de empreendedorismo, a experiência de um deles demonstrou que a combinação de disciplinas, teóricas e práticas, podem tornar a aprendizagem mais significativa. Além disso, outras práticas que complementam a aprendizagem foram identificadas, evidenciando a combinação de abordagens de ensino. Quando um ambiente social de aprendizagem é organizado para promover a aprendizagem empreendedora, os estudantes têm a oportunidade de colocar em prática o empreendedorismo e o conhecimento construído em sala de aula, mas, é fundamental que os educadores estejam conscientes da prática que promovem ou que são promovidas por pares para projetar o ensino com o contexto institucional.

Em geral, a contribuição deste estudo ocorreu em três níveis. No plano teórico, contribuiu para um crescente corpo de trabalhos acadêmicos nacionais e internacionais que ampliam o estudo da aprendizagem empreendedora no contexto estudantil, destacando a ocorrência do tema em uma instituição de ensino brasileira. Avançou-se na discussão identificando aspectos que influenciam a aprendizagem e sua ocorrência como um fenômeno situado socialmente para além de um conteúdo específico que é ensinado. No plano metodológico, o uso de técnicas em diferentes níveis ampliou o repertório metodológico da pesquisa em empreendedorismo.

No que se refere-se à contribuição prática, o trabalho pode contribuir para a elaboração de atividades pedagógicas e políticas institucionais que qualifiquem melhor os espaços de aprendizagem para o empreendedorismo. Na universidade, os estudantes podem se sentir inseguros para lidar com diferentes rotinas de atividades e com múltiplas identidades, por isso, este estudo é um convite para gestores e professores refletirem sobre como torná-la um lugar cada vez mais acolhedor para o empreendedorismo estudantil.

O desenho de pesquisa baseado nas narrativas de dez empreendedores estudantis estabelece limites para a generalização. Acredita-se que pesquisas futuras possam contemplar diferentes perfis de participantes e instituições de ensino, incluindo gestores e professores diretamente envolvidos no ensino e/ou na formulação de políticas para o empreendedorismo, além de aprofundar os aspectos da aprendizagem abordados neste trabalho.

REFERÊNCIAS

Alves, M., & Blikstein, I. A. (2006). Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: Paradigmas, Estratégias e Métodos. In C. K. Godoi, R. B. Mello & A. B. Silva (Eds.), *Análise da Narrativa* (pp. 403-428). São Paulo: Saraiva.

- Bezerra, É. D., Borges, C., & Andreassi, T. (2017). Universities, local partnerships and the promotion of youth entrepreneurship. *International Review of Education*, 63(5), 703-724. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9665-y>
- Cole, M., & Scribner, S. (1991). Introdução. In L. S. Vygotski, *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Erikson, T. (2003). Towards a taxonomy of entrepreneurial learning experiences among potential entrepreneurs. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 10(1), 106-112. <https://doi.org/10.1108/14626000310461240>
- Fernandes, R. J. R., (2013). Breve histórico do ensino de empreendedorismo no Brasil. *Revista GV Novos Negócios*, 5(5), 36-39. <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rgnn/article/view/60813>
- Freitas, H., & Oliveira, M. (2006). Focus group: instrumentalizando o seu planejamento. In C. K. Godoi, R. B. Mello & A. B. Silva (Eds.), *Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: Paradigmas, Estratégias e Métodos* (pp. 403-428). São Paulo: Saraiva.
- Gabriel, Y. (2004). Narratives, stories, texts. In D. Grant, C. Hardy, C. Oswick, & L. L. Putnam, (Eds.), *The Sage Handbook of Organizational Discourse* (61-79). London: Sage.
- Gabriel, Y. (2015). Narratives and stories in organizational life. In A. Fina & A. Georgakopoulou (Eds.), *The Handbook of Narrative Analysis* (pp. 275-292). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118458204.ch14>
- Gill, R. (2011). The shadow in organizational ethnography: moving beyond shadowing to spect-acting. *Qualitative Research in Organizations and Management*, 6(2), 115-133. <https://doi.org/10.1108/17465641111159116>
- Katz, J. (2003). The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education: 1876-1999. *Journal of Business Venturing*, 18(2), 283-300. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(02\)00098-8](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(02)00098-8)
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (2nd Revised ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kuratko, D. (2005). The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends, and Challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(5), 577-597. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2005.0009>
- Lant, T. K., & Mezias, S. J. (1990). Managing discontinuous change: a simulation study of organizational learning and entrepreneurship. *Strategic Management Journal*, 11 (Special Issue), 147-179. <http://www.jstor.org/stable/2486675>
- Luria, A. R., Vigotskii, L. S., & Leontiev A. (2018). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (16 ed.). São Paulo: Ícone.
- Megale, A., & Liberali, F., (2020). As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a educação multilíngue. *Revista X*, 15(1), 55-74. <https://doi.org/10.5380/rvx.v15i1.69979>
- Minniti, M., & Bygrave, W. (2001). A dynamic model of entrepreneurial learning. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 25(3), 5-16. <https://doi.org/10.1177/104225870102500301>
- Nielsen, S. L., & Gartner, W. B. (2017). Am I a student and/or entrepreneur? Multiple identities in student entrepreneurship. *Education + Training*, 59(2), 135-154. <https://doi.org/10.1108/ET-09-2014-0122>

- Oliveira, M. K. (1993). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Palangana, I. C. (2015). *Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social*. São Paulo: Summus.
- Pässilä, A., Oikarinen, T., & Kallio, K. (2013). Creating dialogue by storytelling. *Journal of Workplace Learning*, 25(3), 159-177. <https://doi.org/10.1108/13665621311306547>
- Pittaway, L. A., Gazzard, J., Shore, A., & Williamson, T. (2015). Student clubs: experiences in entrepreneurial learning. *Entrepreneurship & Regional Development*, 27(3-4), 127-153. <https://doi.org/10.1080/08985626.2015.1014865>
- Pittaway, L., & Edwards, C. (2012). Assessment: Examining practice in entrepreneurship education. *Education + Training*, 54(8/9), 778-800. <https://doi.org/10.1108/00400911211274882>
- Pocsek, J., Politis, D., & Gabrielsson, J. (2021). Entrepreneurial learning in extra-curricular start-up programs for students. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 28(2), 325-345. <https://doi.org/10.1108/ijeb-04-2020-0206>
- Rae, D. (2000). Understanding entrepreneurial learning: a question of how? *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 6(3), 145-159. <https://doi.org/10.1108/1352550010346497>
- Rae, D. (2003). Opportunity centered learning: an innovation in enterprise education? *Education Training*, 8(45), 542-549. <https://doi.org/10.1108/00400910310508928>
- Rae, D. (2004a). Entrepreneurial learning: a practical model from the creative industries. *Education Training*, 46(8/9), 492-500. <https://doi.org/10.1108/00400910410569614>
- Rae, D. (2004b). Practical theories from entrepreneurs stories: discursive approaches to entrepreneurial learning. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 11(2), 195-202. <https://doi.org/10.1108/14626000410537137>
- Rae, D. (2005). Entrepreneurial learning: a narrative-based conceptual model. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 12(3), 323-335. <http://doi.org/10.1108/14626000510612259>
- Rae, D., & Carswell, M. (2000). Using a life-story approach in researching entrepreneurial learning: The development of a conceptual model and its implications in the design of learning experiences. *Education & Training*, 42, 220-228. <https://doi.org/10.1108/00400910010373660>
- Rae, D., & Carswell, M. (2001). Towards a conceptual understanding of entrepreneurial learning. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 8(2), 150-158. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000006816>
- Rego, T. C. (2014). *Vygotsky: Uma Perspectiva histórico-cultural da Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Rocha, E. L. C., & Freitas, A. A. F. (2014). Avaliação do Ensino de Empreendedorismo entre Estudantes Universitários por meio do Perfil Empreendedor. *Revista de Administração Contemporânea*, 18(4), 465-486. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac20141512>
- Schaefer, R., & Minello, I. F. (2016). Educação empreendedora: premissas, objetivos e metodologias. *Pensamento Contemporâneo em Administração*, 10(3), 60-81. <https://doi.org/10.12712/rpca.v10i3.816>
- Thomassen, M. L., Williams-Middleton, K., Ramsgaard, M. B., Neergaard, H., & Warren, L. (2019). Conceptualizing context in entrepreneurship education: a literature review. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 26(5), 863-886. <https://doi.org/10.1108/ijeb-04-2018-0258>
- Vogt, S., & Bulgacov, Y. L. M. (2018). Aprender, Empreender e Aprender: a Perspectiva da Prática para o Entendimento do Processo da Aprendizagem Empreendedora. *Revista da Micro e Pequena Empresa*, 12(3), 28-43. <https://doi.org/10.21714/19-82-25372018v12n3p2843>
- Vogt, S., & Bulgacov, Y. L. M. (2019). Entrepreneurs Life History: Strategy and Research Method to Studying Entrepreneurial Learning. *Iberoamerican Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 8(3), 99-133. <https://doi.org/10.14211/regepe.v8i3.1299>
- Vygotski, L. S. (1991). A formação social da mente. In J. Steiner, & E. Souberman (Eds.), *Prefácio*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wang, C. L., & Chugh, H. (2014). Advancing Entrepreneurial Learning Research. *International Journal of Management Reviews*, 16(1), 24-61. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12007>
- Williams-Middleton, K., Padilla-Meléndez, A., Lockett, N., Quesada-Pallarès, C., & Jack, S. (2019). The university as an entrepreneurial learning space: The role of socialized learning in developing entrepreneurial competence. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 26(5), 887-909. <https://doi.org/10.1108/ijeb-04-2018-0263>
- World Health Organization (WHO), (2020). *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic*. <https://www.who.int/pt>
- Yusoff, M. N. H. B., Zainol, F. A., & Ibrahim, M. D. B. (2015). Entrepreneurship Education in Malaysia's Public Institutions of Higher Learning: a review of the current practices. *International Education Studies*, 8(1), 17-28. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n1p17>
- Zhang, M. (2014). Study on Enterprise Education System for Undergraduates in Universities. *Higher Education Studies*, 4(6), 58-61. <https://doi.org/10.5539/hes.v4n6p58>

CONTEXTUS

REVISTA CONTEMPORÂNEA DE ECONOMIA E GESTÃO.

ISSN 1678-2089**ISSNe 2178-9258**

1. Economia, Administração e Contabilidade – Periódico
2. Universidade Federal do Ceará. FEAAC – Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade

**FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO,
ATUÁRIA E CONTABILIDADE (FEAAC)**
 Av. da Universidade – 2486, Benfica
 CEP 60020-180, Fortaleza-CE

DIRETORIA: Paulo Rogério Faustino Matos
 Danielle Augusto Peres

Website: www.periodicos.ufc.br/contextus
E-mail: revistacontextus@ufc.br
**EDITOR-CHEFE**

Diego de Queiroz Machado (UFC)

EDITORES ADJUNTOS

Alane Siqueira Rocha (UFC)

Márcia Zabdiele Moreira (UFC)

EDITORES ASSOCIADOS

Adriana Rodrigues Silva (IPSantarém, Portugal)

Alessandra de Sá Mello da Costa (PUC-Rio)

Allysson Alex Araújo (UFC)

Andrew Beheregarai Finger (UFAL)

Armindo dos Santos de Sousa Teodósio (PUC-MG)

Brunno Fernandes da Silva Gaião (UEPB)

Carlos Enrique Carrasco Gutierrez (UCB)

Cláudio Bezerra Leopoldino (UFC)

Dalton Chaves Vilela Júnior (UFAM)

Elionor Farah Jreige Weffort (FECAP)

Ellen Campos Sousa (Gardner-Webb, EUA)

Gabriel Moreira Campos (UFES)

Guilherme Jonas Costa da Silva (UFU)

Henrique César Muzzio de Paiva Barroso (UFPE)

Jorge de Souza Bispo (UFBA)

Keysa Manuela Cunha de Mascena (UNIFOR)

Manuel Anibal Silva Portugal Vasconcelos Ferreira (UNINOVE)

Marcos Cohen (PUC-Rio)

Marcos Ferreira Santos (La Sabana, Colômbia)

Mariluce Paes-de-Souza (UNIR)

Minelle Enéas da Silva (La Rochelle, França)

Pedro Jácome de Moura Jr. (UFPB)

Rafael Fernandes de Mesquita (IFPI)

Rosimeire Pimentel (UFES)

Sonia Maria da Silva Gomes (UFBA)

Susana Jorge (UC, Portugal)

Thiago Henrique Moreira Goes (UFPR)

CONSELHO EDITORIAL

Ana Sílvia Rocha Ipiranga (UECE)

Conceição de Maria Pinheiro Barros (UFC)

Danielle Augusto Peres (UFC)

Diego de Queiroz Machado (UFC)

Editinete André da Rocha Garcia (UFC)

Emerson Luís Lemos Marinho (UFC)

Eveline Barbosa Silva Carvalho (UFC)

Fátima Regina Ney Matos (ISMT)

Mario Henrique Ogasavara (ESPM)

Paulo Rogério Faustino Matos (UFC)

Rodrigo Bandeira-de-Mello (FGV-EAESP)

Vasco Almeida (ISMT)

CORPO EDITORIAL CIENTÍFICO

Alexandre Reis Graeml (UTFPR)

Augusto Cezar de Aquino Cabral (UFC)

Denise Del Pra Netto Machado (FURB)

Ednilson Bernardes (Georgia Southern University)

Ely Laureano Paiva (FGV-EAESP)

Eugenio Ávila Pedrozo (UFRGS)

Francisco José da Costa (UFPB)

Isak Kruglianskas (FEA-USP)

José Antônio Puppim de Oliveira (UCL)

José Carlos Barbieri (FGV-EAESP)

José Carlos Lázaro da Silva Filho (UFC)

José Célio de Andrade (UFBA)

Luciana Marques Vieira (UNISINOS)

Luciano Barin-Cruz (HEC Montréal)

Luis Carlos Di Serio (FGV-EAESP)

Marcelle Colares Oliveira (UFC)

Maria Ceci Araujo Misoczky (UFRGS)

Mônica Cavalcanti Sá Abreu (UFC)

Mozar José de Brito (UFL)

Renata Giovinazzo Spers (FEA-USP)

Sandra Maria dos Santos (UFC)

Walter Bataglia (MACKENZIE)



A Contextus está classificada no sistema Qualis – Capes como periódico B1, na área de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo (2013-2016).



A Contextus está de acordo e assina a Declaração de São Francisco sobre a Avaliação de Pesquisas (DORA).



A Contextus é associada à Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC).



Esta obra está licenciada com uma licença Creative Commons Atribuição – Não Comercial 4.0 Internacional.