



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
DOUTORADO EM ENSINO

**ENSINO DO EMPREENDEDORISMO E APRENDIZAGEM
COLABORATIVA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O
DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO EMPREENDEDOR**

Valdemir José Máximo Omena da Silva

Lajeado/RS, novembro de 2020

Valdemir José Máximo Omena da Silva

**ENSINO DO EMPREENDEDORISMO E APRENDIZAGEM
COLABORATIVA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O
DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO EMPREENDEDOR**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Doutor em Ensino, na linha de pesquisa Recursos, Tecnologias e Ferramentas no Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Neumann Martins
Coorientadora: Profa. Dra. Kári Lúcia Forneck

Lajeado/RS, novembro de 2020

Valdemir José Máximo Omena da Silva

**ENSINO DO EMPREENDEDORISMO E APRENDIZAGEM
COLABORATIVA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O
DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO EMPREENDEDOR**

A Banca Examinadora abaixo _____ a Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, como parte da exigência para obtenção do grau de Doutor em Ensino, na linha de pesquisa Recursos, Tecnologias e Ferramentas no Ensino.

Dra. Silvana Neumman Martins (Orientadora)
Universidade Vale do Taquari – Univates

Dra. Kári Lúcia Forneck (Coorientadora)
Universidade Vale do Taquari - Univates

Dr. Eduardo Pinto Vilas Boas (Membro Externo)
Serviço Brasileiro de apoio às Micro e Pequenas empresas- Sebrae SP

Dra. Claire Gomes dos Santos – IFSul (Membro externo)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense/Lajeado

Dra. Jacqueline Silva e Silva (Membro Interno)
Universidade Vale do Taquari - Univates

Dr. Gabriel Machado Braido (Membro Interno)
Universidade Vale do Taquari - Univates

Lajeado/RS, novembro de 2020

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, em especial,
aos meus pais, Valdemiro Alves da Silva (*in memoriam*) e
Lúcia Celeste Omena Máximo da Silva,
que sempre acreditaram em mim, me incentivaram a
continuar empreendendo sempre.
E a todos aqueles que podem fazer
diferente a cada dia na vida do próximo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao grande criador de tudo, o Deus Todo Poderoso, que em todos os momentos de dúvida, de desânimo e saudade me amparou, enviando ao meu encontro os benfeitores espirituais.

À minha esposa Sarah Omena, minha grande companheira desta viagem-vida, por todo apoio durante os três anos dedicados à produção desta pesquisa, pela compreensão quanto à minha ausência do lar enquanto eu habitava o mundo-tese.

Aos meus filhos Samuel Omena e Vanessa Omena, que pacientemente suportaram as minhas ausências, com amor.

À minha mãe Lúcia Omena, por todo apoio e ajuda ao longo de toda vida. Especialmente neste período do doutoramento, agradeço por me passar a confiança que me fez buscar, crescer e voar sem medo, tendo a certeza de que bons resultados seriam colhidos.

Aos meus irmãos, Vânia Omena e Vanderson Omena, que acompanharam minha luta em conquistar a Pós-Graduação em Ensino, em um momento difícil como foi o da despedida de nosso pai.

Às colegas doutorandas Samai Serique e Simone Henckes e à mestrandia Carlíria Fumeiro, que ao longo desta caminhada contribuíram para o meu crescimento e aprendizado, agradeço pelos poucos momentos de descontração, pelos trabalhos em grupos, pelos momentos de insegurança compartilhados e pela amizade que seguirá comigo por toda a minha vida.

Ao colega de sala de estudo e de publicações Patrick Alves Vizzotto, que humildemente contribuiu com ideias para a tese e sempre foi excelente companhia no dia a dia.

Ao pessoal da Coordenação de Pós-Graduação de ensino da Univates, em especial à Fernanda Kochhann, agradeço a presteza com que sempre me atendeu.

Quero também registrar meus agradecimentos ao corpo docente do Programa de Doutorado em Ensino da Univates, pela competência, seriedade e dedicação demonstradas ao

longo dos três anos de estudos.

Aos membros externos da banca examinadora de qualificação, prof. Dr. Eduardo Pinto Vilas Boas, do Sebrae/SP, em quem encontrei apoio na construção do questionário sobre conhecimento do empreendedorismo, passando-me valorosas contribuições para o desenrolar da tese; e Profe. Dra. Claire Gomes dos Santos, do IFSul, câmpus Lajeado, agradeço por embarcarem comigo nesta viagem empreendedora, trazendo sábias contribuições na certeza de que podemos não só sermos melhores gestores a cada dia, como também que contribuir para que nossos alunos sejam também letrados empreendedores.

Ao diretor geral do IFMA, *campus* Alcântara, Edalton dos Reis Silva, agradeço pelo apoio dado para o meu afastamento das atividades laborais para a realização da pesquisa e da escrita desta tese. Agradeço, ainda, aos professores Jhonny Silva Gomes e Luciana Mendonça da Silva pela compreensão em concordar com o meu afastamento, assumindo as turmas que a mim seriam designadas ao longo dos semestres.

À FAPERGS, agradeço pelo apoio financeiro das bolsas.

Por fim, às professoras Dra. Silvana Neuman Martins (Orientadora) e Kári Lúcia Forneck (Coorientadora), agradeço a amizade, a presteza, a confiança e os ensinamentos, o que foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho.

De nada vale o brilho da inteligência,
se o coração permanece às escuras.

Bezerra de Menezes (2002, p.1)

RESUMO

Os saberes sobre empreendedorismo vêm sendo debatidos em muitos estudos e pesquisas no mundo, devido à sua importância tanto para o crescimento econômico como para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Cada vez mais, as grandes nações estão investindo na propagação da cultura empreendedora desde os Anos iniciais do Ensino Fundamental, objetivando um aumento dessa prática na sociedade. Nesse sentido, esta tese partiu da problemática: como o ensino do empreendedorismo, pautado na Aprendizagem Colaborativa, pode contribuir para o desenvolvimento do Letramento Empreendedor? Em resposta ao problema, todos os procedimentos da pesquisa foram orientados pelo objetivo de averiguar como o ensino do empreendedorismo, pautado na Aprendizagem Colaborativa, pode contribuir no desenvolvimento do Letramento Empreendedor. O estudo possui natureza aplicada, cuja abordagem foi classificada como quali-quantitativa. Trata-se de uma pesquisa do tipo descritiva, sob viés de estudo de caso. O desenvolvimento desta tese ocorreu mediante a produção e submissão de cinco artigos, os quais foram publicados em revistas científicas, nacionais e internacionais, com Qualis A1, A2, B1 e B2. Os dados foram coletados por meio de dois questionários que visam conhecer o perfil empreendedor e o nível de conhecimento sobre empreendedorismo. Os dados coletados foram analisados mediante tratamento de estatística descritiva e inferencial, buscando verificar possíveis correlações entre os desempenhos observados e os dados de caracterização produzidos. Com base nos resultados, é possível defender que o ensino do empreendedorismo pautado na Aprendizagem Colaborativa contribui para o desenvolvimento do Letramento Empreendedor.

Palavras-Chave: Ensino do empreendedorismo, Aprendizagem Colaborativa, Letramento empreendedor.

ABSTRACT

Entrepreneurship events have been debated in many studies and researches around the world, due to their importance for economic growth and personal and social development. Increasingly, large nations are investing in the spread of entrepreneurial culture since the early years of elementary school, aiming to increase this practice in society. In this sense, the thesis started from the problem of how teaching entrepreneurship, based on Collaborative Learning, can contribute to the development of entrepreneurial literacy? In response to the problem, all procedures were guided by the objective of “investigating how the teaching of entrepreneurship based on Collaborative Learning can contribute to the development of entrepreneurial literacy”. The study was of an applied nature, whose approach was classified as quali-quantitative, with descriptive research and procedures adopted under a case study bias. The development of this thesis occurred through the submission and analysis of five articles published in scientific, national and international journals with Qualis A1, A2, B1 and B2, in which two questionnaires were used in order to know the entrepreneurial profile and the level of knowledge about entrepreneurship. The collected data were analyzed using treatments of descriptive and inferential statistics, checking for possible correlations between the performances and their characterization data. Based on the results, it is possible to defend that the teaching of entrepreneurship based on Collaborative Learning contributes to the development of entrepreneurial literacy.

Keywords: Entrepreneurship teaching, Collaborative Learning, Entrepreneurial literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Surgimento do Letramento Empreendedor	37
Figura 1 (Artigo 3): Contributions From Each Group.....	85
Figura 1 (Artigo 4): Pressupostos do World Café	92
Figura 2 (Artigo 4): Ferramenta Business Model Canvas	96
Figura 3 (Artigo 4): Empresa de legalização de documentos de terrenos e casas.....	97
Figura 4 (Artigo 4): Empresa de floricultura.....	98
Figura 5 (Artigo 4): Empresa de fabricação e venda de roupas	98
Figura 6 (Artigo 4): Empresa de estética facial.....	99
Figura 7 (Artigo 4): Empresa salão de beleza	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 (Artigo 1): Qual é o seu nível de conhecimento sobre empreendedorismo	53
Gráfico 2 (Artigo 1): O que você espera que uma formação voltada para o empreendedorismo lhe proporcione no futuro	54
Gráfico 3 (Artigo 1); Visão geral do perfil empreendedor dos alunos	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 (Artigo 1): As dez características do comportamento empreendedor	44
Quadro 1 (Artigo 2): Testes para os itens sobre empreendedorismo de negócios	70
Quadro 1 (Artigo 3): Strategy of lecture class.....	81
Quadro 1 (Artigo 5): Medidas de tendência central do grupo.....	111
Quadro 2 (Artigo 1): Teste Alfa de Cronbach para o questionário integral	50
Quadro 2 (Artigo 2): Testes para os itens sobre Intraempreendedorismo.....	72
Quadro 2 (Artigo 3): Phillips 66 Strategy	82
Quadro 2 (Artigo 5): Teste t para amostras pareadas	112
Quadro 3 (Artigo 1): Coeficiente de correlação item-total para os 85 itens	50
Quadro 3 (Artigo 2): Testes para os itens sobre empreendedorismo social	73
Quadro 3 (Artigo 3): More meaningful contributions	86
Quadro 3 (Artigo 5): Teste do tamanho de efeito da diferença estatística observada.....	113
Quadro 4 (Artigo 1): Coeficiente item-total para cada característica.....	51
Quadro 5 (Artigo 1): Teste Alfa de Cronbach para o questionário reduzido	52
Quadro 6 (Artigo 1): Teste de correlação de Pearson entre as versões integral e reduzida	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Aprendizagem Colaborativa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCE	Características do Comportamento Empreendedor
CNE	Conselho Nacional de Educação
EBSCO	<i>Business Source Complete</i>
EUA	Estados Unidos da América
FGV	Fundação Getúlio Vargas
GEM	Monitor de Empreendedorismo Global
IES	Instituição de Ensino superior
IFSul	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
IMAE	Instrumento de Medição da Atitude Empreendedora
IMCEB	Instrumento de medida do conhecimento empreendedor básico
OCDE	<i>Organisation of Economic Development and Cooperation</i>
RS	Rio Grande do Sul
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNICEUMA	Centro Universitário do Maranhão
UNIVATES	Universidade do Vale do Taquari

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO: O CAMINHO PERCORRIDO ATÉ AQUI	13
2 INTRODUÇÃO	19
3 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS	23
3.1 Trajetória histórica do empreendedorismo	23
3.2 Definição de empreendedor e suas características	28
3.3 Aspectos históricos do ensino do empreendedorismo	29
3.4 Fundamentos teóricos da Aprendizagem Colaborativa no ensino	30
3.5 Significado de letramento	34
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	38
4.1 Artigo I: Um novo olhar sobre um instrumento de medição do perfil empreendedor	40
4.2 Artigo II: Elaboração e validação do Instrumento de Medida do Conhecimento Empreendedor Básico	59
4.3 Artigo III: Lecture Class and Philips 66: A Look About the Teaching Strategies for Academic Students	78
4.4 Artigo IV: Aprendizagem Colaborativa com world café: uma experiência dessa parceira em sala de aula	88
4.5 Artigo V: Práticas Pedagógicas para o desenvolvimento do Letramento Empreendedor	103
5 DISCUSSÕES DOS RESULTADOS	120
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do aluno	131
APÊNDICE B - Termo de anuência do IFSul	132
APÊNDICE C – Instrumento reduzido de medição do perfil empreendedor	132
APÊNDICE D - Instrumento de Medida do Conhecimento Empreendedor Básico (IMCEB)	137

1 APRESENTAÇÃO: O CAMINHO PERCORRIDO ATÉ AQUI

O empreendedorismo como campo de pesquisa acadêmica vem sendo estudado por diversas áreas das ciências humanas e sociais, além de estar presente no currículo das escolas e universidades contribuindo para a formação profissional, mas, principalmente, para a constituição do sujeito cidadão, ético, inovador e transformador de contextos sociais (DRUCKER, 2002; DOLABELA, 2008; DORNELAS, 2014). Ancorada nesse viés, o escopo dessa tese acolhe o ensino do empreendedorismo alicerçado na Aprendizagem Colaborativa para o desenvolvimento do Letramento Empreendedor.

Antes de apresentar os argumentos que evidenciam o ineditismo do tema em estudo, é necessário relatar a minha caminhada pessoal, profissional e acadêmica, como também a motivação para investigar essa temática no doutoramento. Entendo ser fundamental apresentar essa trajetória, pois tais experiências contribuíram para a constituição de minhas atuais ideais e perspectivas, como docente e pesquisador em formação. Convém mencionar que esta apresentação é redigida em primeira pessoa e segue uma ordem cronológica, ou seja, os fatos relativos às vivências e à formação profissional são narrados de acordo com a lógica temporal.

Apesar de passar por uma infância simples, nunca me faltaram oportunidades para concretizar as possibilidades que alcancei como professor. Meus pais não foram modelos de estudantes, porque meu pai somente cursou até a quarta série do primário e minha mãe até a oitava série do ginásio, conforme os antigos níveis de ensino. Embora com pouco tempo de escola, meu pai foi criado no meio mercadológico, ou seja, era filho de comerciante e desde cedo precisou engajar-se nos afazeres do comércio para ajudar os pais. Mesmo sem saber o que de fato queria para sua vida, o dia a dia traçou seu destino como comerciante varejista. Eu fui criado também nesse contexto e, aos 12 anos, já atendia no balcão do mercadinho. Lembro-me

bem quando a minha mãe me ensinava a fazer o embrulho dos produtos vendidos utilizando papel vegetal.

Ainda que estivesse envolvido com as atividades do comércio familiar e com as tarefas da escola, tinha tempo livre para as brincadeiras de bola de gude, pião e jogo de castanha. Por viver nesse cenário comercial, era comum colocar em prática outras ideias de negócios. Lembro de comprar um quilo de amendoim, assar para retirar a casca, adicionar sal, encher alguns saquinhos e ir vender na porta da escola pública perto da nossa casa. Eu fazia tudo isso sem saber calcular o preço de custo, muito menos o preço de venda, mas o tino comercial era muito forte e tinha a certeza de que ganharia alguns trocados com o resultado do meu esforço. Eu pegava o dinheiro para comprar o amendoim no caixa do mercadinho do meu pai e, após a venda, devolvia a quantia e ficava com o lucro. Assim também se deu com outros produtos, como o dindim – ou sacolé, como é conhecido no Rio Grande do Sul. Meu avô paterno, também comerciante, tinha um armazém em que estocava vários produtos para serem vendidos e eu, sempre que podia, me oferecia para vendê-los na feira livre. Como se pode ver, as ações empreendedoras eram comuns na minha vida, contudo, naquela época, eu não imaginava que eu era um empreendedor, nem conhecia essa denominação.

Depois de casado, tive a oportunidade de iniciar meu primeiro empreendimento, uma papelaria que funcionou entre os anos de 2000 a 2003, e que proporcionou muito aprendizado para mim e minha esposa. Em 2004, ainda morando em Teresina-PI, voltei a atuar em empresas, exercendo a função de chefia. Nessa nova etapa, tendo uma experiência anterior em gestão e uma veia empreendedora latente, passei a observar as habilidades de cada colega de trabalho, o que posteriormente eu viria a conhecer como intraempreendedorismo.

No final do mesmo ano, fui convidado para gerenciar uma empresa de medicamentos na cidade de São Luís - MA, a 430 km de Teresina, função que ocupei até o final de 2005, quando conclui a graduação em Administração de Empresas em uma Instituição de Ensino Superior (IES) particular. Vale ressaltar que durante o período em que cursei a disciplina de *Empreendedorismo I*, não houve atividade prática e ela se tornou inexpressiva, enfadonha e desinteressante. Porém, o segundo módulo da disciplina (denominado *Empreendedorismo II*) oportunizou a aprendizagem colaborativa por meio de práticas inovadoras, isto é, a turma era dividida grupos dinâmicos nos quais o conhecimento era construído.

Nesse segundo momento, o professor responsável pela disciplina instigava os alunos a pensar em atividade rentável e a criar um plano de negócio. Todavia, ainda persistia a dúvida capital: e se o empreendimento não for um sucesso? E se alguém ali presente não desejasse ser dono do próprio negócio? Os conhecimentos adquiridos na disciplina estariam perdidos? Ainda

que o plano de negócio fosse para obtenção de aprovação na disciplina, esses questionamentos ficaram silenciados por muitos anos.

Ao desligar-me da empresa de medicamentos, decidi fincar raízes na cidade de São Luís-MA, em razão de perceber que ali o mercado proporcionava mais oportunidades de trabalho do que a cidade onde residia anteriormente. Desse modo, consegui uma colocação numa empresa de segurança privada, assumindo a função de gerente administrativo por doze meses.

Nessa época, tive a oportunidade de fazer um teste vocacional, porque mesmo trabalhando não me sentia realizado profissionalmente. Fui surpreendido com o resultado do teste, o qual revelou a docência como minha atividade principal, seguido da profissão que eu estava realizando naquele momento. Confesso que nunca havia pensado naquela possibilidade ao longo do meu trajeto profissional. Professor? Eu?

Em 2006, dando prosseguimento à vida acadêmica e disposto a continuar estudando, cursei Pós-Graduação em Planejamento e Gestão de Pessoas. Porém, o modelo de gestão da empresa em que atuava me exigia dedicação exclusiva e sacrificava a possibilidade de conquistar ainda mais conhecimento. Então, sob forte pressão para abandonar os estudos, fui desligado. Estava desempregado!

Buscando apoio, relatei o fato para meu professor, coordenador do curso, que ouviu atentamente minha história e me propôs uma oportunidade para ministrar a disciplina de *Recrutamento e Seleção de Pessoas* para uma nova turma de Pós-Graduação que estava sendo formada para o segundo semestre de 2006. Eu não acreditei! Foi uma mistura de alegria e preocupação. Eu! Professor! Como assim?

Foram dois meses de planejamento e estudo para, finalmente, iniciar em sala de aula. Meu maior receio era encarar os alunos bem mais experientes do que eu. Ainda lembro que senti receio em ser preso por não saber ministrar uma aula, já que tinha um aluno major da Polícia Militar do Estado do Maranhão. O período letivo passou rapidamente e, na avaliação final dos alunos, fui aprovado com sucesso. A partir dessa oportunidade, percebi em mim o docente que não acreditava ser.

No ano seguinte, iniciei uma segunda Pós-Graduação, agora em Gestão de Empresas, oferecido pela Fundação Getúlio Vargas (FGV)/ São Luís - MA, com duração de 18 meses. Faltando três meses para o término do curso, surgiu a oportunidade de ingressar no Mestrado em Gestão de Empresas através de uma parceria entre a FGV e a Universidade de Lisboa, em Portugal. Imaginei que, a partir daquele instante, trilharia caminhos menos tortuosos, mas não foi bem o que aconteceu.

Após concluir o curso de mestrado, em novembro de 2009, não consegui revalidação do

certificado no Brasil, ainda que a promessa de facilidade fosse ratificada pela instituição. Foram duas tentativas sem sucesso. Todavia, ainda com o mestrado frustrado, fui aprovado como professor no concurso público do Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Maranhão (IFMA), tomando posse em janeiro de 2010, quando iniciei minha carreira como docente na cidade de Santa Inês – MA, a 250 km da capital.

Inicialmente, assumi turmas do Ensino Médio dos cursos de Meio Ambiente e Eletrotécnica. No primeiro dia de aula, ao apresentar a ementa e o plano de trabalho que seria aplicado naquele semestre, os alunos inquiriram: para que serve essa disciplina de *Empreendedorismo* para a formação técnica? Se eu não desejo abrir uma empresa, por que tenho que perder tempo com essa disciplina? Foi inevitável me remeter aos tempos da graduação e relembrar das aulas do professor quando pedia para pensar em algo rentável e de sucesso e apresentar um plano de negócio. Esse fato permitiu que minha inquietação criada no período da graduação reacendesse naquela apresentação entre alunos e professor.

Com base nas perguntas feitas pelos alunos, busquei ampliar os campos de aplicabilidade do empreendedorismo e definir as características empreendedoras que pudessem determinar o perfil empreendedor. Percebi nas aulas um maior interesse e envolvimento dos alunos na disciplina ao ponto de criarem, sob minha coordenação, uma feira de negócios apresentada na conclusão da disciplina. A partir desse evento, a diretora do *campus* institucionalizou a feira, incluindo-a no calendário escolar. Fiquei satisfeito, mas ainda faltava algo.

Em novo domicílio laboral, a partir de 2013, na cidade de Alcântara - MA, foi possível avançar mais, inserindo nas aulas ações práticas que levassem os alunos a analisarem o contexto em que estavam inseridos e propor melhorias. Uma dessas ações foi implantar o Laboratório de Empreendedorismo no *campus*, cujo objetivo era estimular os discentes a desenvolverem habilidades empreendedoras como o planejamento, a organização, a inovação e a autonomia, não só para a criação de um negócio, mas para a vida pessoal de cada um. Convém explicar que, nesse mesmo ano, obtive aprovação para um Minter¹, oferecido por três *campus* do IFMA (Alcântara, Barreirinhas e Centro Histórico) em parceria com a Universidade do Vale do Itajaí-SC. O mestrado foi em Turismo e Hotelaria e me permitiu, a partir da pesquisa, identificar, em 81 redes de hotéis, as estratégias utilizadas para a fidelização dos clientes.

No Laboratório de Empreendedorismo ou em sala de aula, o contato com os alunos era constante. Contudo, foi necessário quebrar velhos paradigmas, ou seja, comportamentos

¹ Minter/Dinter Nacionais e Internacionais são programas da CAPES que visam a formação de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento socioeconômico-cultural, científico-tecnológico e de inovação (USP, 2020).

engessados por antigos conceitos contidos nas diretrizes da base curricular do curso, que ainda idealizavam atividades mercadológicas. Para essa transgressão, o plano de negócio foi uma importante ferramenta.

Considerando-me um docente em formação, que sempre aproveitou as oportunidades de aprender com as pessoas e o meio, adquiri competências para contribuir com o ensino do empreendedorismo. Com as experiências de ensino desenvolvidas nas turmas do IFMA, percebi o quanto ainda é necessário ser feito e como as práticas simples podem contribuir para o crescimento da comunidade, da escola e dos alunos. Constatando que as barreiras poderiam ser superadas e as inquietações minimizadas, os discursos dos alunos sobre o empreendedorismo revelaram o desejo de ir além, já que demonstravam vontade de enfrentar as questões da vida por meio de escolhas mais acertadas.

Por acreditar que a ação de empreender poderia ultrapassar os muros da instituição, incorporei nas aulas a concepção de Dolabela (2008), o qual elucida o conceito de empreender, cujo significado está relacionado a um processo de construção do futuro, considerando sempre a interferência das emoções, dos desejos e dos sonhos. O autor segue a ideia de que o erro pode ser utilizado como norteador da assertividade, perspectiva que muitas vezes vai de encontro à versão utilizada nas escolas, uma vez que nessas instituições, geralmente, o erro é sinônimo de incapacidade.

Considerando a necessidade de aprofundar os estudos nessa direção, busquei um doutoramento. Comunicando a minha intenção aos colegas de trabalho, obtive preciosa informação de uma professora do IFMA sobre a existência da Universidade do Vale do Taquari-Univates, na cidade de Lajeado-RS. Acessando o site da instituição para conhecer o programa, identifiquei, dentre as linhas de pesquisa ofertadas, a possibilidade para desenvolver minha intenção de pesquisa.

O estudo desenvolvido no doutorado, além de responder a muitas inquietações sobre o ensino do empreendedorismo, contribuiu para descortinar novos caminhos dentro da perspectiva que favorece o Letramento Empreendedor dos alunos, impactando de maneira significativa nas decisões de cada indivíduo. Ensejando propor contribuições nesse sentido, entendo que **o ensino do empreendedorismo, associado à Aprendizagem Colaborativa, pode contribuir para o desenvolvimento do Letramento Empreendedor dos alunos e que o autoconhecimento e a autoestima passam a ser elementos indispensáveis nesse processo de construção.**

A estrutura do trabalho segue a seguinte disposição: o capítulo um discorre sobre a trajetória profissional e acadêmica do pesquisador; no capítulo dois apresento os objetivos e a

justificativa que motivou a escolha do tema; o capítulo três contém as aproximações teóricas adotadas para fundamentar a investigação. Posteriormente, no capítulo quatro, menciono os procedimentos metodológicos relativos aos cinco artigos que compõem a Tese, seguindo a ordem de desenvolvimento das práticas metodológicas. No capítulo cinco, faço a discussão dos resultados obtidos, tendo como base o referencial teórico adotado, como também as implicações para a área e as perspectivas para trabalhos futuros. Ao final, apresento as considerações seguidas das referências e dos apêndices, que apresentam, por sua vez, os artigos que descrevem a investigação realizada ao longo do doutoramento, a fim de apresentar aos leitores as publicações que deram sentido ao aprofundamento referido nos parágrafos anteriores.

2 INTRODUÇÃO

O processo educacional busca despertar competências² nos alunos, além de proporcionar oportunidades para que elas sejam desenvolvidas dentro da realidade sociocultural em que estão inseridos. Entretanto, as práticas conteudistas ainda presentes em muitas escolas opõem-se a essa ideologia, provocando debates entre pesquisadores da área do ensino. Assim, mudanças nos currículos escolares são urgentes, a fim de que sejam criadas alternativas que contribuam para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem (SAVIANI, 2011).

A moderna sociedade tecnológica, em seu apogeu competitivo, exige que o homem se torne um cidadão ativo, criativo e assertivo. Considerando que o foco desta tese é o ensino do empreendedorismo, isso se torna possível desde que ele receba, no início de sua formação, um ensino que o prepare para a vida, ou seja, o ensino precisa desenvolver competências que lhe permitam reconhecer-se como ser social, responsável e inovador. Corroborando essa ideia e, a partir de inúmeras pesquisas, Gibb (1987) revelou que a criança, quando tem contato logo cedo com a cultura empreendedora, potencializa o desenvolvimento dessas habilidades.

Nesse sentido, o ensino do empreendedorismo surge com o propósito de contribuir com novas formas de conhecimentos, ganhando espaço dentro das escolas de cursos técnicos e superiores. Com isso, abre-se um conjunto de opções, oportunidades e possibilidades de aprendizado ao aluno, que vai além dos conceitos puramente técnicos, em razão de promover a construção do conhecimento a partir da prática (SAVIANI, 2011). Dessa forma, é proporcionada uma mudança no comportamento do aprendiz, pautada nas descobertas em direção ao desenvolvimento e ao crescimento profissional.

² “é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Todavia, ao preparar os alunos para as competências empreendedoras, o desafio está em não abordar somente o fenômeno econômico, mas sim em provocar uma mudança do comportamento, de modo a despertar neles o sentido de empreender a própria vida em seus variados aspectos: pessoal, social, cultural e profissional.

Sob essa mesma perspectiva, Dolabela (1999) pondera que o empreendedorismo não busca direcionar a criança ou o jovem estudante a ser um criador de empresas, mas proporciona uma formação para a vida, cujas bases se encontrem em valores, atitudes, comportamentos e percepções diferenciadas do meio em que está inserido. Com isso, segundo o autor, oportuniza-se ao jovem a capacidade de criar, de inovar e de ter mais segurança na tomada de decisões.

Bacich e Moran (2017) mencionam a importância da escolha de estratégias apropriadas para os processos de ensino e de aprendizagem. Referindo-se especificamente ao ensino do empreendedorismo, defende-se, nesta tese, que a escolha metodológica deve evidenciar o conjunto, ou seja, a Aprendizagem Colaborativa, em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas. Nesse caso, a aprendizagem ocorre a partir da interação do estudante com seus pares, os quais buscam resolver problemas de caráter coletivo, que abordem diferentes conhecimentos (DILLENBOUNG, 1999). No entanto, é indispensável que a estratégia adotada instigue o aluno a pensar, a observar, a compreender, a se relacionar, construindo novos saberes e concepções (PECOTCHE, 2011), de tal maneira que a dinâmica interpessoal seja alavancada pela emoção.

Diante disso, surge a presente tese, que estende um olhar sobre o ensino do empreendedorismo, ancorado na Aprendizagem Colaborativa, como meio de desenvolver nos alunos o Letramento Empreendedor. Assim, acredita-se estar contribuindo para as mudanças da cultura empreendedora em seus diversos aspectos: pessoal, social, econômico e profissional.

Nesse sentido, a proposta deste trabalho está alinhada ao ensino do empreendedorismo defendido por Dolabela (2008). O autor entende o empreendedorismo como um instrumento de desenvolvimento social, não estando meramente voltado para o campo econômico-mercado. Esse posicionamento, já destacado por Drucker (2002), reforça que o empreendedorismo não está necessariamente focado na lucratividade e na abertura de empresa, mas também na percepção de oportunidade e na capacidade de inovação, que são habilidades essenciais ao empreendedor.

Buscou-se, então, responder à pergunta: como o ensino do empreendedorismo, pautado na Aprendizagem Colaborativa, contribui para o desenvolvimento do Letramento Empreendedor dos alunos? A partir desse questionamento, o objetivo geral da pesquisa consiste em averiguar como o ensino do empreendedorismo, pautado na Aprendizagem Colaborativa,

pode contribuir para o desenvolvimento do Letramento Empreendedor.

Para atender o objetivo geral, se buscaria, de modo específico:

- a) Conhecer as concepções da professora titular da disciplina de Empreendedorismo do IFSul, *câmpus* Lajeado-RS quanto ao ensino do empreendedorismo, letramento, as metodologias ativas, a aprendizagem colaborativa, diário de bordo e as estratégias de ensino;
- b) Planejar, junto com a professora titular da disciplina de Empreendedorismo, as aulas para vinte encontros, embasadas nos pressupostos da Aprendizagem Colaborativa, objetivando o desenvolvimento do letramento;
- c) Elaborar com os alunos do curso técnico subsequente de Administração do IFSul um plano de negócios, com base no CANVAS³, para atender ao desenvolvimento do projeto “Aprender Empreendendo”;
- d) Averiguar, junto à professora titular e aos alunos, se as contribuições do ensino norteado pela Aprendizagem Colaborativa contribuíram para o desenvolvimento do Letramento Empreendedor; e
- e) Validar o **Letramento Empreendedor** dos alunos.

Inicialmente, a pesquisa seria desenvolvida no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), *câmpus* Lajeado-RS, com 34 alunos matriculados no curso Técnico em Administração, modalidade subsequente⁴. Todavia, no dia 12 de março, ou seja, 30 dias após iniciados os trabalhos em sala de aula, todas as atividades internas do *campus* foram suspensas por tempo indeterminado, em decorrência da pandemia da Covid-19.

Com o passar dos meses, precisamente no período de março a agosto, percebendo que o movimento de entender e combater o que estava assolando a humanidade demoraria para findar, foram realizadas algumas modificações, entre elas: reformulação dos objetivos específicos, a fim de dar continuidade ao desenvolvimento da tese. Assim, as dificuldades e as limitações foram contornadas mediante a submissão e a publicação dos artigos que retrataram as metodologias utilizadas para o desenvolvimento da tese.

As publicações foram realizadas em revistas científicas sobre a temática da tese e atestaram o que se pretendia investigar. Diante desse novo contexto, tornou-se imprescindível reconfigurar os objetivos específicos pretendidos a partir das atividades já desenvolvidas e

³ É uma ferramenta simples, que tem a proposta de auxiliar o empreendedor a ter uma observação mais ampla da empresa, desde seus objetivos principais até o segmento em que ela está inclusa. Na prática, o Canvas dá o suporte necessário para uma avaliação mais bem detalhada, o que ajuda o empreendedor a entender se o negócio é viável e a organizá-lo antes de iniciar (ROCKCONTENT, 2020).

⁴ Curso técnico oferecido somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio (BRASIL, 2012).

registradas nos artigos publicados, como segue abaixo:

- Conhecer o perfil empreendedor dos alunos mediante questionário reduzido do Sebrae;
- Elaborar e validar um questionário que permita conhecer o nível de conhecimento sobre empreendedorismo;
- Conhecer a importância das estratégias no ensino do empreendedorismo;
- Identificar como a Aprendizagem Colaborativa contribuí para o ensino do empreendedorismo;
- Medir o desempenho dos alunos quanto ao desenvolvimento do Letramento Empreendedor.

Assim, essa tese está ancorada no desejo de que possa contribuir para o estado da arte do campo em estudo e fomentar o aprofundamento de novas perspectivas de pesquisa na tendência atual do ensino do empreendedorismo, uma vez que, a partir da pesquisa, emergiram considerações, implicações, novas possibilidades e reflexões, que provocarão outras inquietações.

3 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Pretende-se, nesta seção, dissertar sobre a trajetória histórica do empreendedorismo, o conceito de empreendedor e suas características. Na sequência, são apresentados aspectos que embasam a importância do ensino do empreendedorismo e os fundamentos teóricos sobre Aprendizagem Colaborativa. Por fim, discorre-se sobre o conceito de letramento, algumas associações iniciais sobre o Letramento Empreendedor e o estado da arte sobre o referido tema.

3.1 Trajetória histórica do empreendedorismo

O termo empreendedorismo, segundo Coan (2011), deriva do termo francês *entrepreneur* (*euse*), também traduzido para o inglês como *entrepreneurship* que, por sua vez, deriva do termo latino *imprehendere* ou *prehendere*. Em língua portuguesa, esse termo corresponde a ‘empreender’.

No século XII, quando a Europa se encontrava sob o regime do feudalismo, o desenvolvimento do empreendedorismo era inibido. Foi somente a partir do século XVIII que muitas cidades da Europa, livres do regime feudal, apresentaram sinais de crescimento econômico, por meio da criação de um sistema bancário, o que contribuiu para o surgimento de muitas empresas (CARLSSON *et al.*, 2013).

Segundo Filion (1999), a primeira iniciativa para conceituar o termo empreendedorismo partiu de um trabalho escrito pelo economista Cantillon (1680-1734), publicado em 1755, cujo resultado influenciou os pensamentos e as ações de muitos economistas franceses e ingleses. Uma vez que seu enfoque estava em se preocupar com os riscos e incertezas do processo de acumular riquezas, o termo empreendedorismo passou a ter exclusiva relação com o desenvolvimento econômico da época. Filion (1999) ressalta ainda que outro personagem se destacou nas pesquisas realizadas, no intuito de deixar mais clara a compreensão sobre o empreendedorismo. Ele se refere a Jean-Baptiste Say, cuja contribuição resultou na exposição

das bases da inovação e das mudanças que o empreendedorismo despertava. Esse fato crescente foi percebido através da criação de novos empreendimentos a partir do desenvolvimento econômico europeu. Dessa forma, Filion (1999) considera tanto Say como Cantillon os pais do empreendedorismo. Esses dois autores acreditavam que os empreendedores eram pessoas que corriam riscos, visto que aplicavam recursos próprios visando maiores ganhos financeiros.

Na sequência dos fatos, o termo empreendedorismo, segundo Filion (1999), foi também empregado por Adam Smith, em 1776, no seu livro *Riqueza das Nações*. Nessa obra, os empreendedores são caracterizados como pessoas imparciais à frente das mudanças, que transformam o cenário incerto em contextos mais equilibrados.

Filion (1999) ainda afirma que, no início do século XX, outro autor surgiu associando o desenvolvimento do termo empreendedorismo ao seu significado mais completo. Trata-se de Schumpeter (1987), segundo o qual os empreendedores inovam, criam métodos, desenvolvem novos produtos e/ou novas empresas. Para Schumpeter (1987), inovar envolve ações que exigem habilidades mais complexas nas pessoas, como a da “destruição criativa”. Essa habilidade, segundo o autor, envolve a capacidade de alcançar maior progresso e proporcionar a elevação dos padrões de vida dessas pessoas. Conforme Filion (1999), apesar de Schumpeter não ser o único a relacionar o empreendedorismo com a inovação, ele é considerado o criador do campo do empreendedorismo. Além disso, em conjunto com as ideias de Say, seus trabalhos contribuíram para o desenvolvimento econômico da época, sob uma perspectiva empreendedora.

Assim, a partir dos levantamentos bibliográficos, apontam-se três correntes de estudos desenvolvidos sobre empreendedorismo: a) dos economistas, como Schumpeter (1987) e Say (1928; 1940), que apontaram as relações do empreendedorismo à habilidade de inovação; b) dos comportamentalistas, como McClelland (1972), que definiram as características do comportamento empreendedor a partir de aspectos criativos e por intuição; e c) dos sociólogos, como Weber (1983) e Hofstede (1988), que buscaram compreender como o fator cultural e as práticas sociais influenciam os perfis empreendedores.

Os pesquisadores que seguem uma perspectiva econômica, na sua época, apontaram algumas ações que sinalizaram o perfil empreendedor, dentre elas: capacidade de assumir riscos diante de cenários heterogêneos carregados pela incerteza, capacidade de inovar, criar e identificar oportunidades visando grande lucratividade. Já a perspectiva comportamentalista, que é adotada neste trabalho, o indivíduo demonstra uma grande necessidade de realização, contudo, assumindo riscos menores e lançando as bases sociais e culturais para a formação do comportamento empreendedor. Considerando a visão dos Sociólogos, eles retratam o indivíduo

como pessoas inovadoras, independentes e líderes. Essa evolução das perspectivas do empreendedorismo pode ser vista no Quadro 1.

Quadro 1 – Evolução do conceito de empreendedorismo para os economistas, comportamentalistas e sociólogos.

	Autor	Ano	Conceito	Campo de entendimento
E C O N O M I S T A S	Cantillon	1730	Considerava os empreendedores como pessoas que corriam riscos, basicamente porque investiram do seu próprio dinheiro.	Além de ser economista, buscava a criação de novos empreendimentos, desenvolvimento e gerenciamento de negócios.
	Say	1839	Via o empreendedorismo como inovação e como agentes de mudanças.	Fazia a distinção entre empreendedores e capitalistas e entre os lucros de cada um.
	Schumpeter; Leibenstein	1934; 1968. (Respectivamente)	Associaram o empreendedorismo à inovação, mas também mostraram a importância dos empreendedores na explicação do desenvolvimento econômico.	Inovação
	Smith; Knight; Penrose; Kirzner	1976; 1921; 1959; 1973. (Respectivamente)	Estavam primordialmente interessados na compreensão do papel do empreendedor como motor do sistema econômico, ou seja, detectores de oportunidades de negócios.	Sistema econômico
C O M P O R T A M E N T A L I S T A	McClelland	1965 e 1972	É alguém que exerce controle sobre uma produção que não seja só para seu consumo pessoal.	Necessidade de realização e necessidade de poder
	Broockhaus	1980	É alguém que assume riscos moderados e acredita na formação de traços mais humanistas.	Distingue o comportamento empreendedor do gestor organizacional
	Begley	1986	É alguém que acredita nas bases sociais e culturais como fator que define o comportamento empreendedor.	Necessidade de realização e assume riscos moderados
	Cochran e Young	1971	É alguém que, a partir de sua trajetória pessoal, experiência profissional adquirida e escolaridade, apresenta iniciativas autônomas.	Socialização primária, valores e grupos de referências.
	Autor	Ano	Conceito	Campo de entendimento
S O C I Ó L O G O S	Max Weber	1982	Via os empreendedores como inovadores, pessoas independentes cujo papel de liderança nos negócios inferia uma fonte de autoridade formal.	Influência da crença religiosa no estímulo a ações empreendedoras e no carisma.
	Hofstede	1983	Percebia que os empreendedores têm a mente diferente dos componentes do seu grupo.	Desenvolveu importantes estudos sobre as diferenças das culturas nacionais no comportamento organizacional

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em referências diversas, 2019.

É importante destacar que, até o final dos anos 1960, as pesquisas em torno do empreendedorismo sofreram muitos atrasos em decorrência da Segunda Guerra Mundial. Nessa época, poucas empresas foram criadas e as existentes no mercado passaram por instabilidades econômicas e políticas. Todavia, diante desse cenário conturbado, em 1947, nos Estados Unidos da América (EUA), surgiu o primeiro curso de empreendedorismo na *Harvard Business School* (CARLSSON *et al.*, 2013). Segundo os autores, apesar de alguns destaques desenvolvidos na prática sobre o tema durante a guerra, alguns pesquisadores da teoria econômica não participavam do pensamento econômico e, por isso, o tema não apresentava relevância nos modelos clássicos de desenvolvimento econômico.

Após alguns anos, segundo Landström *et al.* (2012), os rumos das pesquisas sobre o empreendedorismo histórico-econômico ganharam novos olhares. Isso se deu quando pesquisadores de outras áreas passaram a considerar também as características empreendedoras das pessoas. Esses pesquisadores viram a importância de reconhecer os traços de comportamento empreendedor e, nesse contexto, várias abordagens foram realizadas. Dentre essas abordagens, destaca-se a proposta por Schmidt e Bohnenberger (2009), que identificou algumas características empreendedoras a partir do comportamento do ser humano.

Na década 1990, surgiu o *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM) – traduzido para a língua portuguesa como ‘Monitoramento de Empreendedorismo Global’ –, considerado um grande fomentador de pesquisa unificada de atividade empreendedora no mundo. O GEM surgiu a partir de um projeto conjunto entre a Badson College (Massachusetts, Estados Unidos) e a London Business School (Londres, Reino Unido) (GEM, 2019 p. 8). Desde seu surgimento, o GEM analisou dois elementos essenciais na economia mundial, a saber: a) o comportamento empreendedor e as atitudes dos indivíduos; e b) como o contexto nacional afeta o empreendedorismo.

Em 2019, o GEM havia atestado impressionantes números, destacando-se mais de 200.000 entrevistas realizadas, mais de 100 economias parceiras, mais de 500 especialistas em pesquisas de empreendedorismo, mais de 300 instituições acadêmicas e de pesquisas e, por fim, mais de 200 instituições de financiamento destinando recursos às pesquisas (GEM, 2019).

Segundo o GEM (2019) o país contava com 53,5 milhões de empreendedores, os quais possuíam entre 18 e 64 anos e estavam envolvidos com a criação ou manutenção de um negócio. Buscando inovar a forma de pesquisa o GEM (2019), mudou sua metodologia e apresentou uma inovação ao avaliar a motivação para empreender, não mais restringindo as opções de respostas às categorias “por necessidade” e “por oportunidade”, e ampliou a gama de possibilidades avaliadas, entre elas: “para ganhar a vida porque os empregos são escassos”, “para fazer

diferença no mundo”, “para construir uma grande riqueza ou uma renda muito alta” e “ para continuar uma tradição familiar”, cujos respondentes deveriam se manifestar positiva ou negativamente em relação a cada uma delas.

Após entrevistar 2000 pessoas, obteve-se que 88,4% dos respondentes tinham por motivação de empreender “para ganhar a vida porque os empregos estão escassos”. Outros 51,4% tinham por motivo de empreender “fazer diferença no mundo”. Para 36,9% dos pesquisados “para construir uma grande riqueza ou uma renda mais alta” e por fim, 26,6% para “continuar uma tradição familiar” (GEM, 2019 p.12).

Ainda segundo o GEM (2019), considerando os quatro níveis de escolaridades, os mais ativos no envolvimento com atividades empreendedoras são os que possuem o ensino superior completo, ou seja, 27,6% dos pesquisados, e o menor percentual, representados por 18,4%, correspondem ao nível dos que não chegaram a completar o ensino fundamental.

Apesar do percentual mais baixo, esse grupo representa o ensino fundamental incompleto, estimado em 5,5 milhões de pessoas, ou seja, 500 mil indivíduos a mais do que o grupo dos empreendedores com educação superior completa (GEM, 2019). Para 23,2% dos pesquisados, os envolvidos com empreendedorismo não possuíam o ensino médio completo e 20,2%, tinham o ensino fundamental completo

De acordo com a folha de Alphaville⁵ (2019 p. 1) o relatório do GEM, do mesmo ano, apresentou os países preocupados com a educação empreendedora, e o Brasil ocupava a 56ª posição em uma lista de 65 países. Conforme os resultados da pesquisa apresentada anteriormente pelo GEM (2019), na prática, a maioria dos jovens brasileiros não estão nos níveis escolares aprendendo sobre empreendedorismo – incluindo habilidades de negócio e formação social. Nesse mesmo raciocínio, Dolabela (2008, p. 33) afirma:

O desafio da proposta de implementação da Educação Empreendedora é construir novos valores em uma sociedade heterogênea, marcada positivamente pela diversidade cultural, mas negativamente pelas diferenças abissais de renda, poder e conhecimento.

Para situar o leitor no contexto geral do empreendedorismo, serão apresentadas a seguir as definições do “empreendedor” e suas características, na visão dos principais autores.

⁵ <https://www.folhadealphaville.com.br/cidades/brasil-ocupa-56-lugar-em-ranking-relacionado-a-educacao-empresendedora>.

3.2 Definição de empreendedor e suas características

Levando em consideração o que foi apresentado na seção anterior sobre os diferentes enfoques do empreendedorismo ao longo de sua trajetória histórica, definir o conceito de empreendedor bem como suas características não é tarefa fácil. Nesse sentido, vários estudos já foram realizados sobre o que leva uma pessoa a tornar-se um(a) empreendedor(a) de sucesso, e os resultados divergem significativamente. Diante desse quadro, será apresentada, nesta seção, uma definição ampla das principais bases teóricas sobre o empreendedorismo.

Inicialmente, convém referir que a definição das características de um indivíduo empreendedor pode estar relacionada ao significado atribuído ao termo. Filion (1999) refere que o termo *entrepreneur*, no século XII, era utilizado para definir “aquele que incentivava brigas”. Já no século XVII, mais conhecido como “o século das luzes”, o empreendedor era considerado uma pessoa que estava “à frente de uma missão militar”. No final do referido século e início do século XVIII, o empreendedor era uma pessoa que iniciava um empreendimento e o administrava. No século XX, por sua vez, o empreendedor passou a ser compreendido como uma pessoa que buscava a obtenção de lucros das empresas, o que era possível por meio do planejamento, do controle e da administração empresarial (HISRICH; PETERS, 2007).

Ainda em relação às características do empreendedor, Filion (1999) aponta que se trata de uma pessoa que se destaca pela criatividade, cujos traços são facilmente identificados pela capacidade de conquistar os objetivos planejados a partir das metas estabelecidas. Esse personagem, além de estar sempre acompanhando a tendência do mercado, tem uma visão das oportunidades existentes ou, quando inexistem essas oportunidades, ele tem a habilidade de criá-las.

Para McClelland (1972) e Dornelas (2008), os empreendedores são motivados por suas atividades, visto que demonstram vontade de crescer, de inovar e de criar. Isso, segundo os autores, é o que os diferencia das demais pessoas que, muitas vezes, realizam o básico numa tarefa.

Por outro lado, Souza e Lopez Junior (2005) analisaram os traços de personalidade e criaram uma ferramenta específica que ajuda a medir o perfil empreendedor. Essa ferramenta, denominada “Instrumento de Medição da Atitude Empreendedora (IMAE), leva em conta quatro elementos: realização, planejamento, poder e inovação. Segundo os autores, esses fatores compilados sugerem a existência empírica de apenas um fator, chamado de atitude empreendedora.

Dentro dessa abordagem, enfatiza-se o estudo de McClelland (1972) que foi o precursor

no uso da teoria da ciência comportamental para definir as características do comportamento empreendedor. Nesse sentido, enfrentar os desafios, identificar as oportunidades, ser criativo, inovador e estar aberto a novas experiências passaram a compor o rol de características do empreendedor. Contudo, segundo Raupp e Beuren (2011), tais características não se sobressaem de maneira uniforme nas pessoas, pois algumas podem não apresentar habilidades que os permitam empreender. Os autores ainda complementam que tais habilidades tanto podem ser inatas como também aprendidas ao longo da vida.

3.3 Aspectos históricos do ensino do empreendedorismo

No tópico anterior, foi destacado o avanço do empreendedorismo e suas áreas de atuação, evidenciando o que impulsiona as pessoas a buscarem atividades desafiadoras e como elas controlam variáveis externas tão adversas, emergindo o comportamento empreendedor. Sendo um grande incentivador de mudanças, o empreendedor não aceita a inércia e procura mobilizar ações para obter resultados, direcionando os recursos disponíveis para o alcance das metas, objetivos, desejos e sonhos (DOLABELA, 2008; DORNELAS, 2014). Apresentam necessidade de estarem no controle das situações vivenciadas, mas para exercer esse controle precisam desenvolver habilidades para obterem melhores resultados sobre suas ações. Nesse sentido, pode-se afirmar que a escola é um espaço adequado para o desenvolvimento dessas características (SAVIANI, 2011).

O avanço do empreendedorismo na esfera educacional, segundo Fillion (1999), deu-se a partir de 1980, com o desenvolvimento de pesquisas nas áreas das ciências humanas e gerenciais realizadas em diferentes países, entre eles EUA, França e Canadá. Essas pesquisas buscaram compreender principalmente as características comportamentais de empreendedores na educação, na pesquisa, na pedagogia e na cultura, na sociedade e nos pequenos negócios, propondo um trabalho conjunto entre as empresas, as escolas e as universidades.

Diversos acontecimentos marcaram a associação da educação com o empreendedorismo no cenário brasileiro (ARAÚJO *et al.*, 2005). No Brasil, essa união aconteceu, inicialmente, no Ensino Superior, contudo sua expansão para o Ensino Fundamental e Médio reforçou a cultura empreendedora entre os alunos, professores e comunidade (BATISTA *et al.*, 2007).

O processo do ensino do empreendedorismo envolve a autonomia da aprendizagem, o desenvolvimento do pensamento crítico e a formação da pessoa e do cidadão. Para tanto, é necessário proporcionar aos alunos ações práticas e funcionais. Contribuindo com essa perspectiva, Souza (2012) expõe que esse processo colabora para a capacitação da pessoa para

planejar, organizar, controlar e implementar o processo criativo. Com isso, o indivíduo torna-se capacitado para idealizar novos planos de vida, sendo responsável pelo seu próprio desenvolvimento e sua formação. Além disso, tais habilidades podem dinamizar o cenário econômico em que está inserido, o que traz melhorias para a sua comunidade.

Filion (1999) também pondera que o ensino do empreendedorismo foge do método tradicional, visto que o aluno se torna o centro das atenções, em que são propostas atividades mais dinâmicas e práticas. Dessa forma, ele é ensinado não só a fazer uma leitura significativa da real situação social, como também a saber lidar com as incertezas. Com isso, o aprendiz está sendo incentivado a pensar e agir diferente.

Tornando a ideia mais clara, Lopes (2010) refere que a proposta do ensino do empreendedorismo tem como objetivos: a) orientar os alunos quanto à definição da carreira empreendedora; b) desenvolver atitudes e habilidades empreendedoras; c) desenvolver qualidades pessoais que os ajudem nas tomadas de decisões relacionadas à modernidade do mundo; e d) assumir riscos e responsabilidades.

Ao longo das últimas décadas, a proposta para o ensino do empreendedorismo vem ganhando espaço dentro dos cursos de níveis fundamental, médio, técnico e superior, promovendo um ambiente empreendedor entre os professores, alunos e a comunidade, o que contribui para essa troca de saberes (LOPES, 2010). Dessa forma, a partir da inserção da cultura voltada para o empreendedorismo, não se formam somente empreendedores de negócios, mas, principalmente, empreendedores para a vida profissional, humana e social. Em razão disso, defende-se, nesta proposta de tese, que tal abordagem deve ser cada vez mais inserida nas instituições de ensino deste país.

Diante do exposto, evidencia-se que a associação entre educação e empreendedorismo é uma via de mão dupla, já que um complementa o outro e um necessita do outro. Assim, os processos de ensino e de aprendizagem requerem um viés de sinergia que contribua com esses pressupostos teóricos, denominado de Aprendizagem Colaborativa.

3.4 Fundamentos teóricos da Aprendizagem Colaborativa no ensino

Nas últimas décadas, constantes são as mudanças no contexto educacional. Com isso, as escolas, os docentes e os alunos precisam acompanhar tais transformações e atenderem às necessidades criadas pela sociedade (SAVIANI, 2011). Essa questão também nos faz refletir sobre os diferentes cenários educacionais do país, tanto no que diz respeito à estrutura, ao pensamento e ao comportamento.

Nesse contexto, Araújo (2011) resume que a educação deve ser repensada, tendo em vista que o modelo conservador de escola idealizado no século XIX está agora diante de um sério desafio: atender as demandas sociais do século XXI, tendo como meta a preparação de alunos mais proativos, com perfil crítico reflexivo, com autonomia⁶, capacidade criativa e autoavaliativos. Para atender essa demanda, entende-se que o método Aprendizagem Colaborativa e/ou Cooperativa pode contribuir significativamente.

Na literatura existente, os termos “aprendizagem”, “colaboração” e “cooperação” são utilizados de maneira indistinta por alguns autores. Entretanto, percebe-se que existem divergências quanto a sua utilização. Segundo Torres e Irala (2015, p. 165), a Aprendizagem Colaborativa acontece quando “duas ou mais pessoas trabalham em grupos com objetivos compartilhados, auxiliando-se mutuamente na construção do conhecimento”. Nessa mesma linha Mazon, Souza e Spanhol (2018, p. 5) afirmam que “Aprendizagem Colaborativa pode ser entendida como o processo de construção do conhecimento decorrente da participação, do envolvimento e da contribuição ativa dos alunos na aprendizagem uns dos outros”.

Já a Aprendizagem Cooperativa, inspirada na filosofia de Dewey, surgiu nos EUA, embora pedagogos europeus já houvessem pesquisado e aplicado essa abordagem, ressaltando os resultados e as vantagens do trabalho em grupo (JOHNSON; JOHNSON, 1999; BESSA; FONTAINE, 2002; FREITAS; FREITAS, 2003). Abre-se um parêntese para explicar que para Dewey a experiência no ensinar e no aprender deve ser enriquecida no dia a dia do aluno, proporcionando adquirir mais conhecimentos. A partir das possibilidades criadas com base nos seus saberes o aluno passará a contribuir individualmente para a preparação para a vida, como também, coletivamente para a sociedade em que ele está inserido (CUNHA, 2001).

A Aprendizagem Cooperativa “diferencia-se da Colaborativa não só pela sua filosofia própria, mas também porque posiciona os alunos no centro das atividades letivas a serem realizadas por pequenos grupos” (SANCHES, 1994, p. 31). O que se pode perceber é que, na prática, na Aprendizagem Cooperativa não há flexibilidade de ação para os alunos. Segundo Lima e Vieira (2007, p. 3), trata-se de uma “[...] aprendizagem com característica mais estruturada do que a colaborativa, sendo o professor quem dirige e controla as atividades, dando uma aparência técnica do processo e os alunos trabalham juntos, mas possuem uma tarefa a ser realizada dentro do grupo”. Nessa perspectiva, segundo os autores, a Aprendizagem Cooperativa é um conjunto de técnicas e processos que grupos organizados utilizam para a realização de uma atividade específica, na qual o professor coordena o ensino em sala de aula.

⁶ Está ligado à condição do aprendente de organizar seus próprios estudos, buscando fontes de informação e conhecimento, e construindo um saber ligado aos seus próprios objetivos (DEMO, 2001).

Dessa forma, percebe-se que tanto o conceito de Aprendizagem Colaborativa como o de Aprendizagem Cooperativa referem-se a atividades realizadas em grupo. Contudo, no processo da Aprendizagem Colaborativa, as pessoas envolvidas constroem conhecimento interagindo entre eles e encontram mais flexibilidade para solucionarem problemas comuns a todos (IRALA, 2005). Nesse contexto, optou-se por abordar, nesta tese, o método da Aprendizagem Colaborativa, por acreditar que ela possa contribuir para o desenvolvendo do Letramento Empreendedor nos alunos.

A estratégia da Aprendizagem Colaborativa não é uma proposta recém descoberta, pois já vem sendo testada pelas IES em diversas partes do mundo. Além disso, já foi estudada por teóricos, pesquisadores e profissionais da educação desde o século XVIII (BESSA; FONTAINE, 2002; TORRES, 2004; TORRES *et al.*, 2004).

Laister e Kober (2005), afirmam que a aplicação da Aprendizagem Colaborativa alcançou resultados expressivos, quais sejam: i) melhor eficácia da aprendizagem do assunto apresentado, tanto em curto quanto em e longo prazo; ii) melhor eficácia do desenvolvimento das habilidades cognitivas e de autoestima; iii) nível mais elevado de desempenho dos alunos, aumentando sua habilidade de resolução de problemas e melhor desenvolvimento de traços de personalidade; e iv) mais autonomia e mais ação colaborativa.

O método da Aprendizagem Colaborativa tem como objetivo uma educação em que os alunos sejam participativos, interativos e autônomos, com foco na aprendizagem individual e coletiva. Nessa metodologia, as práticas cotidianas se caracterizam pela colaboração e pela troca de saberes. Sendo assim, essa abordagem opõe-se ao ensino tradicional, em que os conteúdos são transmitidos aos alunos (KLEIMAN, 2005).

Cabe mencionar, ainda, que o termo ‘colaborativo’ ganhou repercussão e é apresentado como possibilidade para estimular professores e alunos a compartilharem conhecimentos, principalmente nas IES, ambiente em que prevalece, em muitos momentos, uma prática pedagógica individualizada, que não contribui com a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, por não oportunizar a troca de experiências entre os pares (TARDIF; LESSARD, 2005).

Para mudar essa realidade, algumas características do docente podem contribuir para uma educação eficaz, voltada para atender às demandas atuais: ser reflexivo (SCHON, 1992); transformador (GIROUX, 1997); multicultural (STOER; CORTESÃO, 1999); organizar e dirigir situações de aprendizagem, formação continuada, capaz de trabalhar em equipe, capaz de enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão (PERRENOUD, 2000); e conhecimento

técnico, visão do futuro (GIL, 2012). Nessa perspectiva, o docente requer competência⁷ para conduzir com eficácia as diferenças existentes nos contextos socioculturais e profissionais (PERRENOUD, 2000; GIL, 2012).

Reeve (2009) e Torres e Irala (2015) também evidenciaram que a Aprendizagem Colaborativa contribuiu para promover a autonomia do aluno em sala de aula, quando: i) manteve-se internamente motivado; ii) deixou claro para os alunos quanto à realização de determinada atividade; iii) conduziu os alunos como parceiros no processo; iv) compreendeu os diferentes tempos de aprendizagem dos alunos; v) reconheceu e apoiou as concepções dos alunos.

A discussão a respeito da necessidade de a IES adotar práticas de Aprendizagem Colaborativa teve início nos estudos de Vygotsky e Piaget. Os estudos teóricos da Psicologia Cognitiva desses dois autores defendem que o conhecimento se dá pela experiência, pela interrelação e pelo compartilhamento de ideias. Nos estudos desenvolvidos por Vygotsky, a aprendizagem acontece quando o indivíduo interage com outros indivíduos, ou seja, há uma troca de saberes coletivos. Já para Piaget, essa interrelação entre eles e a participação com a sociedade estimulam a aquisição de mais conhecimentos. O método da Aprendizagem Colaborativa define que os indivíduos são agentes ativos na construção dos saberes de maneira que, trocando-os em grupo, contribuem com suas próprias ideias, analisam questões sob diferentes vieses e produzem novos conceitos com base na compreensão entre eles (PALANGANA, 1994).

É importante registrar que estes autores consideravam o indivíduo como um ser ativo, que constrói ou reconstrói seu próprio conhecimento. Essas ideias contribuíram para uma nova maneira de ensinar, na qual é preciso levar em conta o fator cognitivo de quem aprende, o meio em que ele está inserido e a interrelação com os outros membros.

Nessa dinâmica de troca de saberes, o conhecimento é construído através da aprendizagem em grupo, como apresenta Torres (2004, p. 50):

a proposta da Aprendizagem Colaborativa se caracteriza pela participação ativa do aluno no processo de aprendizagem; mediação da aprendizagem feita por professores e tutores; construção coletiva do conhecimento, que emerge da troca entre pares, das atividades práticas dos alunos, de suas reflexões, de seus debates e questionamentos; interatividade entre os diversos atores que atuam no processo; estimulação dos processos de expressão e comunicação; flexibilização dos papéis no processo das comunicações e das relações a fim de permitir a construção coletiva do saber; sistematização do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação das atividades;

⁷ Entende-se por competência os conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) do professor, ou seja, um conjunto de características e experiências adquiridas com o tempo, por meio de estudo, possibilitando-o exercer determinada função.

aceitação das diversidades e diferenças entre alunos; desenvolvimento da autonomia do aluno no processo ensino-aprendizagem; valorização da liberdade com responsabilidade; comprometimento com a autoria; valorização do processo e não do produto.

Por fim, partindo do cenário em que os processos de ensino e de aprendizagem acolhem a Aprendizagem Colaborativa para que o aluno seja preparado para a vida e, segundo Varella *et al.* (2002), estando essa ideia aliada ao ensino do empreendedorismo, evidencia-se a potência da união dessas duas forças na construção do conhecimento. Afinal, segundo Torres e Irala (2015), a colaboração pressupõe atividade grupal direcionada a uma finalidade comum, exigindo participação e troca entre os participantes.

3.5 Significado de letramento

Mediante o surgimento de novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os processos de ensino e de aprendizagem, surge no meio educacional a necessidade de novas palavras, como ‘letramento’. Conforme Soares (2014), esse termo é traduzido do inglês *literacy* e do latim *littera*, denotando o resultado de uma ação. Segundo a autora, a palavra letramento foi citada na língua portuguesa, provavelmente em 1986, por Mary Kato, na sua obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Também foi mencionado no ano de 1988, por Leda Tfouni, em seu estudo realizado sobre o modo de falar e de pensar de adultos analfabetos.

De início, cabe esclarecer ‘**o que não é letramento**’. Segundo Kleiman (2005, p. 10), o letramento não é um método, ou seja, não há um método de letramento porque, “[...] qualquer que seja o método de ensino da língua escrita, ele é eficiente na medida em que se constitui na ferramenta adequada que permite ao aprendiz adquirir o conhecimento necessário para agir em uma situação específica”.

Com essa declaração, a autora explica que não há um ou vários métodos perfeitos para o aluno aprender. Todavia, é por meio do letramento que ele pode compreender o sentido de uma determinada situação. Assim, a prática do letramento implica “um conjunto de atividades visando o desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura” (KLEIMAN, 2005, p. 11).

Tomado desse ângulo, é importante distinguir letramento de alfabetização. Embora ambos os conceitos estejam associados, o termo letramento é utilizado com novas associações e significados. Exemplo disso é a “relação que vem fazendo com a oralidade e com linguagens

não-verbais que não estão previstas no termo alfabetização” (KLEIMAN, 2005, p. 13).

É importante deixar claro que o letramento utilizado para esta pesquisa não deve ser entendido conceitualmente como alfabetização. Conforme Soares (2014, p. 36), “a pessoa que aprende a ler e a escrever – torna-se alfabetizada – e a que passa a fazer uso da leitura e da escrita – torna-se letrada”. Uma pessoa alfabetizada não é necessariamente uma pessoa letrada. Contudo, a letrada já apresenta diferencial porque consegue praticar a leitura e a escrita perante a sociedade.

Assim, com base no objetivo desta pesquisa, a proposta está fundamentada no conceito de letramento defendido por Soares (2014), em que o aluno descobre a si mesmo pela escrita e pela leitura. A partir dessas habilidades, ele aprofunda a autoanálise e cria alternativas empreendedoras para desenvolver novas possibilidades.

Ademais, o letramento também não é habilidade, segundo Kleiman e Assis (2016). Pela complexidade do letramento, há muito mais do que uma habilidade ou um conjunto delas. O letramento envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizá-las. Essa concepção ganha força também com Soares (2004, p. 72), quando afirma que o “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.

Para as autoras, uma pessoa alcança o nível de letramento mediante algumas condições, cujo fundamento está apoiado na concepção de que os alunos “[...] estejam preparados para a vida moderna e possam participar da sociedade de maneira ativa [...]” (BRASIL, 2012, p. 4). A primeira condição para o letramento é que o indivíduo seja escolarizado, não bastando apenas saber ler e escrever. É necessário que ele saiba interpretar os conteúdos e os significados, principalmente quando deseja utilizar esse letramento numa dimensão individual e coletiva a favor da sociedade. A segunda condição é que haja disponibilidade de material para a leitura. Dessa forma, é indispensável que uma pessoa letrada tenha acesso a bibliotecas, aos livros, revistas, jornais e livrarias.

Segundo Dionísio (2005), o que pode ressaltar como característica de uma pessoa letrada é sua capacidade de produzir e interpretar mensagens incorporadas através de múltiplas fontes de linguagem. Essas variadas fontes são denominadas multiletramento, que se traduz como a capacidade de conceber e gerar sentidos a mensagens multimodais, sendo fundamental para as unidades escolares envolver esses elementos no cotidiano com práticas eficazes, que aproximem as aulas da realidade dos alunos, atendendo suas expectativas e anseios. Nessa perspectiva, a inserção da Educação Empreendedora nas questões escolares, adequando-as a suas necessidades, torna-se uma questão de extrema relevância.

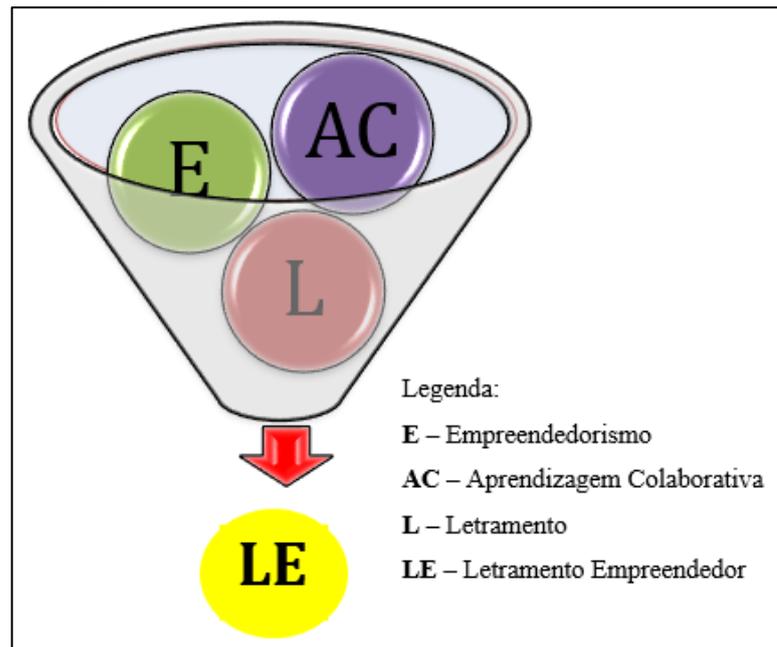
Os multiletramentos, segundo Dionísio (2005), possuem uma estrutura colaborativa, que predispõe uma didática interativa, valorizando a cultura local do aluno e seu conhecimento adquirido, sendo indispensável sua abordagem no contexto acadêmico. O trabalho desenvolvido por Rojo (2009) define o multiletramento como as mais variadas formas de utilização da leitura e da escrita, considerando que dentro do ambiente escolar coexistem as diferenças culturais, físicas e cognitivas de todos os envolvidos. Para Rojo (2009), a maior dificuldade é o fato de que a escola não valoriza as práticas de letramento vividas externamente a ela, tornando o ensino desconectado da realidade do aluno, provocando, na maioria das vezes, restrições no aprendizado e crescente evasão escolar.

Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita (letramento) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Para isso, é preciso que a educação leve em conta os multiletramentos, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes, entre eles professores, alunos e sociedade, colocando-os em contato com o letramento valorizado, universal e institucional (ROJO, 2009).

Considerando, dessa forma, que as práticas de letramento se relacionam a uma concepção sociocultural mais ampla, nas quais as pessoas possam criar, inovar e autoavaliar-se a partir de suas correspondências, é possível conectar o letramento ao empreendedorismo na medida em que se consegue perceber que tanto o empreendedorismo quanto o letramento são formas de conexão com o social, emancipando o indivíduo e projetando sua vontade para a realização pessoal e profissional. É importante ressaltar que essa interface entre os termos ‘letramento’ e ‘empreendedorismo’ amplia o entendimento conceitual de ambos, além de acrescentar à tipologia de letramento mais uma especificidade – Letramento Empreendedor – que se constitui o escopo principal dessa tese. Esse novo conceito ficará mais evidente ao longo da leitura do trabalho.

Assim, a partir da compreensão de que o letramento é uma forma de interpretação dos signos linguísticos para a resignificação da dimensão individual e coletiva, de que o empreendedorismo está conectado às transformações sociais mediante a percepção real dos anseios da coletividade e apartado do sentido mercadológico, e de que os pressupostos da Aprendizagem Colaborativa estão relacionados a essa abordagem, emerge o Letramento Empreendedor, sinteticamente representado na Figura 1.

Figura 1: Surgimento do Letramento Empreendedor



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Observa-se na Figura 1 que o ineditismo desta tese está no surgimento do Letramento Empreendedor a partir da aproximação do Ensino do empreendedorismo e do Letramento tendo como pressupostos metodológicos a utilização da Aprendizagem Colaborativa. Desse modo, fica demonstrado que o Letramento Empreendedor é uma resultante da soma das partes que compõem o ensino do Empreendedorismo.

Portanto, o Letramento Empreendedor é uma forma ampliada de compreensão social, sustentada pela conexão de elementos que promovem a emancipação do indivíduo para a realização pessoal e profissional.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia dessa tese foi desenvolvida com base em dados e informações obtidos nas aulas práticas e teóricas dos níveis médio, técnico e superior, os quais foram publicados em revistas científicas da área. Consolidando estas informações, neste capítulo são apresentados os procedimentos que nortearam a preparação e execução desta pesquisa.

Este estudo é de natureza aplicada e possui abordagem qualiquantitativa, uma vez que houve o “emprego da quantificação tanto no processo de coleta dos dados quanto na utilização de técnicas estatísticas para o tratamento dos mesmos” (OTANI e FIALHO, 2011, p. 37), o que se configura uma característica da pesquisa quantitativa. Também houve a interpretação dos fenômenos existentes no meio estudado, atribuindo-lhes significados, o que caracteriza a pesquisa qualitativa.

Dentro do rol das metodologias da abordagem qualitativa, o pesquisador deve preservar as características dos fatos significativos de eventos da realidade, quais sejam: “[...] os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias” (YIN, 2010, p. 24).

Analisando sob o ponto de vista dos objetivos, esta tese constitui-se como uma pesquisa do tipo descritiva. Conforme Gil (2012, p. 42):

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados tais como o questionário e a observação sistemática.

Em relação aos procedimentos, este trabalho seguiu o gênero definido como estudo de caso, que é caracterizado pela investigação de um ou de poucos objetos, sujeitos ou grupos, de

maneira que permita a coleta de informações de sua ampla e detalhada realidade. Este estudo caracteriza-se por flexibilizar os procedimentos, evitando estabelecer um roteiro rígido que determine com precisão como deverá ser desenvolvida a pesquisa (GIL, 2012).

O desenvolvimento desta tese ocorreu mediante a submissão e análise de cinco artigos⁸ publicados em revistas científicas, nacionais e internacionais com Qualis A1, A2, B1 e B2. Tais publicações apresentam a análise dos resultados dos dados coletados por meio de dois questionários aplicados aos alunos do IFSul - Campus Lajeado e da Univates com vistas a conhecer o perfil empreendedor e o nível de conhecimento sobre empreendedorismo. Os envolvidos no trabalho assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A).

Os dados foram coletados por meio do *Instrumento reduzido de medição do perfil empreendedor* (APÊNDICE C), adaptado de um formulário criado pelo Sebrae, por meio do qual é possível avaliar o perfil empreendedor do aluno. Também foi usado o *Instrumento de medida do conhecimento empreendedor básico* (IMCEB), criado no contexto deste trabalho (APÊNDICE D). Esse questionário avalia o nível de conhecimento do indivíduo sobre empreendedorismo de negócios, intraempreendedorismo e o empreendedorismo social.

A análise dos dados coletados foi realizada mediante tratamentos da estatística descritiva e inferencial, verificando possíveis correlações entre os desempenhos e os seus dados de caracterização.

Os artigos contemplaram cada um dos objetivos específicos pretendidos, atendendo às atividades já desenvolvidas em sala de aula. Na próxima seção, são apresentados os artigos conforme a sequência:

- 1) “Um novo olhar sobre um instrumento de medição do perfil empreendedor”;
- 2) “Elaboração e validação do Instrumento de Medida do Conhecimento Empreendedor Básico”;
- 3) “*Lecture Class and Philips 66: A Look About the Teaching Strategies for Academic Students*”;
- 4) “Aprendizagem Colaborativa com world café: uma experiência dessa parceira em sala de aula”;
- 5) “Práticas Pedagógicas para o desenvolvimento do Letramento Empreendedor”.

⁸ Com o objetivo de manter a uniformização da tese, optou-se por formatar todos os cinco artigos conforme os padrões deste trabalho.

4.1 Artigo I: Um novo olhar sobre um instrumento de medição do perfil empreendedor⁹

Resumo:

Este estudo tem por objetivo redimensionar um instrumento de pesquisa criado pelo Sebrae que permite identificar o perfil empreendedor do indivíduo, constituído por 85 afirmativas, que versam sobre características do empreendedor. O seu tamanho pode inviabilizar a aplicação, pois requer muito tempo para responder, possibilitando a fadiga dos respondentes. A proposta foi reduzi-lo por meio de técnicas estatísticas, sem que sua validade, confiabilidade e poder de medida fossem prejudicados. Para isso, um teste-piloto foi realizado com alunos da disciplina de empreendedorismo de uma Universidade comunitária do Rio Grande do Sul. Como resultado, obteve-se um instrumento reduzido com 34 afirmativas, mantendo semelhantes os índices de validação do instrumento original. Espera-se que o questionário reduzido contribua com docentes, pesquisadores e profissionais de variadas áreas, auxiliando-os na apresentação de diagnósticos sobre o perfil do empreendedor no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Perfil empreendedor; Empreendedorismo; Confiabilidade; Redução de instrumento.

Abstract:

This study aims to resize a research instrument created by Sebrae that allows identifying the entrepreneurial profile of the individual, consisting of 85 statements, which deal with characteristics of the entrepreneur. Its size can make the application unfeasible, as it requires a lot of time to respond, enabling the fatigue of the respondents. The proposal was to reduce it through statistical techniques, without its validity, reliability and measurement power being impaired. For this, a pilot test was carried out with students of the entrepreneurship discipline of a community university of Rio Grande do Sul. As a result, a reduced instrument was obtained with 34 statements, maintaining similar validation indexes of the original instrument. It is expected that the reduced questionnaire will contribute to teachers, researchers and professionals from various areas, assisting them in the presentation of diagnoses about the profile of the entrepreneur in the Brazilian context.

Keywords: Entrepreneur profile; Entrepreneurship Reliability Reduction of instrument.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento econômico pode se dar a partir da criação de novas empresas, como também da transformação de muitas outras já existentes, em que o empreendedorismo, segundo

⁹ Artigo publicado na revista: LAPLAGE EM REVISTA, v. 6 n. 3 (2020): SEPT./DEC.- EDUCAÇÃO SOCIAL EM DISCUSSÃO: TEMPOS E ESPAÇOS. ISSN. 2446-6220 PPGED-UFSCar-Sorocaba. DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202063921p.95-108>. Disponível em: <https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/921>.

Schumpeter (1982), é a mola propulsora desse desenvolvimento, sendo indispensável a realização de pesquisas sobre esse conceito, possibilitando, com isso, a criação de ambientes e condições para a formação de uma cultura empreendedora. A importância da cultura empreendedora como impulsionadora de mudanças econômicas e geradora de empregos, conforme o autor, atrela o empreendedorismo à inovação e a criatividade como meio dessa inovação, tornando-se essencial às mudanças sociais, econômicas e culturais.

Contudo, para Carland *et al.* (1984), um dos principais problemas nos estudos desenvolvidos sobre empreendedorismo está na falta de definição de o que é ser empreendedor. Isso pode ocorrer em razão do empreendedorismo ainda não possuir um conceito universal, como afirmam outros pesquisadores sobre o tema (CARLAND *et al.*, 1984; FILION, 1999; GIMENEZ *et al.*, 2008; SOUZA, 2001). No Brasil e nas grandes potências mundiais, temas como empreendedorismo, perfil empreendedor e características empreendedoras vêm sendo muito divulgados no intuito de identificá-los e medi-los (MCCLELLAND 1972; DOLABELA 2008; CHIAVENATO 2007; MAXIMINIANO 2011; DORNELAS 2015).

É importante ressaltar que não é simples fazer medição de fatores tão subjetivos, contudo é nesse quesito que emerge a relevância desse artigo, tendo em vista que o seu objetivo foi redimensionar um instrumento de pesquisa criado pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) que permite identificar o perfil empreendedor do indivíduo. Isso se justifica pela razão do seu tamanho inviabilizar a sua aplicação no contexto da sala de aula e exigir muito tempo para responder, favorecendo a fadiga e desinteresse do respondente. Para tanto, a proposta foi reduzi-lo por meio de técnicas estatísticas, sem que sua validade, confiabilidade e poder de medida fossem prejudicados.

Segundo Dolabela (2008), o comportamento empreendedor como inovar, criar, correr riscos, entre outros, aumentam as possibilidades de sucesso de uma pessoa e um perfil empreendedor configura um diferencial facilitador para isso. Por outro lado, tais características podem influenciar positivamente na maneira com que os cidadãos interagem com o seu cotidiano, tanto em situações de desenvolvimento de criticidade, quanto em ocasiões em que lhes é exigido tomar decisões, sendo tópicos importantes de se desenvolver, de maneira transversal, no contexto escolar nas mais diferentes disciplinas.

Com vistas à contribuir com o estado da arte da área com um instrumento válido e fidedigno para medida do perfil empreendedor, adequado, em tamanho, para aplicação em sala de aula, este artigo busca realizar um trabalho de redução instrumental de um questionário já existente na literatura.

Sendo assim, o artigo está estruturado da seguinte forma: primeiro, foi realizada uma

revisão bibliográfica sobre empreendedorismo, conceito, características e perfil do empreendedor. Em seguida, foi apresentada a metodologia empregada no processo de redimensionamento do instrumento, sendo seguido pela análise e discussão dos resultados e, por fim, as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A opção teórica adotada pretende percorrer uma reflexão sobre o surgimento do termo empreendedorismo com alguns conceitos criados pelos estudiosos, visto sob uma ótica evolutiva da pesquisa, reconhecendo a importância e o significado das relações vinculadas à pessoa empreendedora e à identificação do perfil empreendedor.

2.1 Conceito e um breve histórico sobre empreendedorismo

Segundo Cunha (2004, p. 293), a palavra empreender tem origem no latim, *imprehendere*, e surgiu no século XV, significando “tentar empresa laboriosa e difícil”, ou ainda, “pôr em execução”. No século XVI, o termo descrevia uma pessoa que tomava a responsabilidade e dirigia uma ação militar. Todavia, foi no final do século XVII e no início do século XVIII que o termo foi utilizado para se referir à pessoa que criava e conduzia projetos ou empreendimentos.

Segundo Dornelas (2011), o empreendedorismo mundial vem crescendo de forma considerável, tendo como exemplo as *startups*¹⁰, os parques tecnológicos, as universidades que incluem nas bases curriculares a disciplina de empreendedorismo, programas governamentais, programas de liberação ao crédito para as pequenas e médias empresas, entre outros.

No Brasil, os estudos direcionados ao empreendedorismo se tornaram expressivos a partir dos anos 1990 e nas últimas décadas têm chamado a atenção devido a crescente participação do país no cenário internacional. Consta no relatório de Estatísticas de empreendedorismo (IBGE, 2012) informações que vem enfatizar aspectos relativos ao empreendedorismo no Brasil, entre eles: a capacidade de geração de empregos proporcionada pelas empresas e seu alto crescimento, superior a 20% ao ano, como também, seu impacto

¹⁰São empresas de pequeno porte, recém-criadas ou ainda em fase de constituição, com atividades ligadas à pesquisa e desenvolvimento de ideias inovadoras, cujos custos de manutenção sejam baixos e ofereçam a possibilidade de rápida e consistente geração de lucros. HERMANSON, Boris. O que é uma startup? São Paulo: Mundo Sebrae, 2011. Disponível em: <<http://www.mundosebrae.com.br/2011/01/o-que-e-uma-startup/>> Acessado em 27/09/2020.

econômico. Todavia, segundo Dolabela (2008), embora o termo empreendedorismo tenha a sua origem em um contexto empresarial, razão por que ganhou essa conotação voltada à criação de negócios, não deve visualizar seu agente, ou seja, o empreendedor, somente atuando no cenário dos negócios e na criação de empresas, já que este pode ser criativo e inovador em diversas possibilidades.

Segundo Fillion (1999) a essência do empreendedorismo:

está na percepção e no aproveitamento das novas oportunidades no âmbito dos negócios. Segundo ele, outros pesquisadores continuaram apresentando novas descobertas sobre empreendedorismo, porém, às vezes, nem aparecem nos modelos clássicos de desenvolvimento econômico. E foi a recusa dos economistas em aceitar modelos não quantificáveis que acabou levando este universo do empreendedorismo a voltar-se para os comportamentalistas ou behavioristas, em busca do conhecimento sobre motivação e o comportamento do empreendedor (FILION, 1999, p. 7).

Foi Max Weber o primeiro sociólogo a mostrar interesse pelos empreendedores, quando, a partir de suas pesquisas, identificou o sistema de valores como um elemento fundamental para a explicação do comportamento empreendedor. Os empreendedores para ele, eram vistos como pessoas inovadoras e independentes. Todavia, foi McClelland, na década de 1950, que deu início às contribuições das ciências do comportamento para o empreendedorismo. A contribuição desse autor será relatada na próxima seção.

2.2 Comportamento Empreendedor

Levando em consideração o que se apresentou na seção anterior sobre a trajetória histórica do empreendedorismo, cabe realçar os diferentes enfoques sobre o empreendedor e suas características, apontados pelos autores que iniciaram essa descoberta.

Segundo McClelland (1972), o empreendedor é definido como alguém que exerce controle sobre produtos e meios de produção. Para Dolabela (2008, p. 43), o empreendedor pode ser visto como uma “forma de ser que define o empreendedor, independentemente do campo em que atue”. Ainda segundo este último autor, não é somente acumular conhecimentos, o empreendedor deve ser diferente no comportamento, nas formas de percepção do mundo, de si mesmo e se voltar para atividades em que o risco e a capacidade de inovar é de saber lidar com as adversidades.

De acordo com Souza *et al.* (2013), a ação empreendedora tem ligação com o comportamento do empreendedor, pois a ação caracteriza o perfil empreendedor, suas ações, formas de pensar e mudar o que for necessário. Diante das contribuições dos estudos sobre as

características do comportamento empreendedor, McClelland (1972) surge como precursor na utilização da teoria da ciência comportamental.

Considerada de fácil entendimento por outros pesquisadores, sua teoria sofreu novas reformulações na década de 1980, quando passou a ser aplicada em pesquisas mais complexas (MSI, 1990). Os estudos realizados pelo autor, conforme consta no Quadro 1, a seguir, permitiram chegar às dez características do comportamento empreendedor, por ele definida:

Quadro 1 – As dez características do comportamento empreendedor (CCE), segundo McClelland (1972)

REALIZAÇÃO	
Características Empreendedoras	Comportamento Empreendedor
Busca de oportunidades e iniciativa	Faz as coisas antes de solicitado, ou antes de forçado pelas circunstâncias; age para expandir o negócio a novas áreas, produtos ou serviços; e aproveita oportunidades fora do comum para começar um negócio e obter financiamentos, equipamentos, terrenos, local de trabalho ou assistência.
Correr riscos calculados	Avalia alternativas e calcula riscos deliberadamente; age para reduzir os riscos ou controlar os resultados; e coloca-se em situações que implicam desafios ou riscos moderados.
Persistência	Age diante de um obstáculo significativo; age repetidamente ou muda de estratégia, a fim de enfrentar um desafio ou superar um obstáculo; e faz um sacrifício pessoal ou desenvolve um esforço extraordinário para completar uma tarefa.
Exigência de qualidade e eficiência	Encontra maneiras de fazer as coisas melhor, mais rápido ou mais barato; age de modo a fazer coisas que satisfazem ou excedem padrões de excelência; e desenvolve ou utiliza procedimentos para assegurar que o trabalho seja terminado a tempo ou que o trabalho atenda a padrões de qualidade previamente combinados.
Comprometimento	Assume responsabilidade pessoal pelo desempenho necessário ao atingimento de metas e objetivos; colabora com os empregados ou se coloca no lugar deles, se necessário, para terminar um trabalho; e esmera -se em manter os clientes satisfeitos e coloca, em primeiro lugar, a boa vontade a longo prazo acima do lucro a curto prazo.
PLANEJAMENTO	
Busca de informações	Dedica-se pessoalmente a obter informações de clientes, fornecedores e concorrentes; investiga pessoalmente como fabricar um produto ou fornecer um serviço; e consulta especialistas para obter assessoria técnica ou comercial.
Estabelecimento de metas	Estabelece metas e objetivos que são desafiantes e que têm significado pessoal; define metas de longo prazo, claras e específicas; e estabelece objetivos mensuráveis e de curto prazo.
Planejamento e monitoramento Sistemáticos	Planeja dividindo tarefas de grande porte em subtarefas com prazos definidos; constantemente revisa seus planos, levando em conta os resultados obtidos e as mudanças circunstanciais; e mantém registros financeiros e utiliza-os para tomar decisões.
PODER	
Persuasão e redes de contato	Utiliza estratégias deliberadas para influenciar ou persuadir os outros; utiliza pessoas chave como agentes para atingir seus próprios objetivos; e age para desenvolver e manter relações comerciais.
Independência e autoconfiança	Busca autonomia em relação a normas e controles de outros; mantém seu ponto de vista mesmo diante da oposição ou de resultados inicialmente desanimadores; e expressa confiança na sua própria capacidade de completar uma tarefa difícil ou de enfrentar um desafio.

Fonte: Adaptado pelos autores do MSI (1990, p. 80)

Segundo McClelland (1972), as descobertas dessas características empreendedoras contribuem para que as pessoas possam alcançar um perfil empreendedor, enfrentar os desafios diários e identificar as oportunidades, associado à inovação, criatividade e os conhecimentos adquiridos. Desse modo, o conjunto dessas características apresentadas anteriormente podem contribuir para que o indivíduo apresente um perfil empreendedor e os converta em esforços para novas criações, nos diferentes setores de sua vida.

A respeito do perfil do empreendedor, estudiosos adotam diferentes abordagens, alguns identificam o perfil empreendedor a partir dos aspectos comportamentais (SCHMIDT; BOHNENBERGER, 2009), enquanto outros optam pela análise de traços ou características de personalidade e desenvolvem instrumentos específicos para caracterizar esses perfis (SOUZA; LOPEZ JUNIOR., 2005).

O perfil empreendedor é analisado a partir de duas dimensões: a) por categoria - são classificados em: empreendedor social, empreendedor econômico; e b) o pessoal - por um conjunto de características e competências, que varia de pessoa a pessoa, que caracterizam o tipo de perfil empreendedor do indivíduo (DEGEN, 2009).

Para Maximiano (2011) perfil empreendedor é um comportamento combinado e manifestado em graus de formas e intensidade, tendo como principais traços a criatividade e a capacidade de implementação, a disposição para assumir riscos, a perseverança, o otimismo e o senso de independência (MAXIMIANO, 2011; DEGEN, 2009).

De acordo com Degen (2009), o perfil do empreendedor se diferencia ainda por apresentar características peculiares como a visão de negócio e a conexão ao empreendedorismo social e econômico, independentemente de seu perfil pessoal. O Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE, 2015), complementa os conceitos dos autores quando descreve que o perfil do empreendedor pode ser definido em criatividade, liderança, perseverança, flexibilidade, automotivação.

Contudo, diante dos conceitos apresentados, é importante enfatizar a complexidade acerca da medição das características do perfil empreendedor, confirmadas por Schumpeter (1982) e Fillion (1999), uma vez que os resultados dependem das definições exatas sobre o perfil que o indivíduo exerce, além das divergências de entendimentos.

No propósito de chegar a um instrumento que melhor identifique o perfil do empreendedor, estudos foram desenvolvidos em diversos países. No Brasil, destaca-se Souza e Lopes Junior (2005), cujo trabalho objetivou a construção de um instrumento de medição do perfil empreendedor, que adotou como base quatro fatores: realização, planejamento e poder, acrescidos do fator inovação. A análise fatorial apontou a existência de somente dois conjuntos

de fatores, prospecção e inovação; gestão e persistência, sendo que os autores também sugeriram a existência empírica de somente um fator, chamado de atitude empreendedora.

Já os instrumentos de Kristiansen e Indarti (2004) e Nascimento Junior (2005), baseados no instrumento de McClelland (1972), objetivam identificar os fatores autoconfiança, capacidade de decisão, capacidade de planejamento, criatividade, iniciativa e tenacidade. Para isso, cada uma das alternativas é respondida numa escala *Likert* de 1 a 5 pontos, onde 1 representava total discordância e 5 total concordância.

Outra pesquisa foi desenvolvida por Bartel (2010), que utilizou um questionário com 55 afirmativas relacionadas com as 10 características comportamentais empreendedoras e compõe os conjuntos de realizações, planejamento e poder, baseado em McClelland (1972). As questões são também respondidas em uma escala *Likert* de 1 a 5 pontos.

Conforme observado na literatura, há alguns esforços por se mensurar aspectos do perfil empreendedor de diferentes setores da sociedade. O questionário do Sebrae é um desses instrumentos, que com base no referencial teórico mencionado, também busca este particular. No entanto, a quantidade de itens que o compõem pode afetar o seu potencial de medida.

A seguir, os procedimentos metodológicos apresentam o detalhamento do processo de redimensionamento do referido instrumento.

3 METODOLOGIA

O processo de redução instrumental foi realizado a partir de um teste piloto com o instrumento integral (SEBRAE, 2007). Nesse procedimento foram utilizadas técnicas estatísticas, a fim de perceber os itens que estavam contribuindo mais e menos com os índices de validade do instrumento como um todo, com vistas a reduzir seu tamanho, eliminando os menos colaborativos, mas mantendo estáveis os seus índices psicométricos.

Essa pesquisa foi de natureza aplicada, uma vez que visou adquirir novos conhecimentos, tendo utilizado uma abordagem metodológica quantitativa que buscou medir informações sobre um assunto já conhecido. Os métodos aplicados foram o descritivo que, segundo Triviños (2009), pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade, e o explicativo, posto que a identificação de fatores que determinam um fenômeno exige acurado detalhamento. O procedimento técnico contemplou a utilização de questionário (GIL, 2012).

O questionário do perfil empreendedor (SEBRAE, 2007) é composto por 85 afirmativas elaboradas a partir das ideias de McClelland (1972), sendo subdividido em 16 características, que juntas, definem o nível de perfil empreendedor do respondente. São elas: ter iniciativa,

buscar oportunidades, ser persistente, buscar informações, exigência de qualidade, cumprimento de contratos de trabalho, orientação para eficiência, orientação para objetivos, planejamento sistemático, resolução de problemas, assertividade, autoconfiança, correr riscos moderados, monitoramento e preocupação com gestões financeiras.

No instrumento em questão, cada uma das 16 características possui a quantidade de 5 afirmativas que são avaliadas em uma escala *likert* e pontuadas de “Nunca” até “Sempre”, sendo atribuída a pontuação de 1 para “Nunca”, crescendo progressivamente até 5 pontos para “Sempre”. Outros 5 itens de questões atuam como um indicador de fator de correção do questionário, a fim de ajustar os índices para que o escore final não represente um quantitativo superestimado da visão dos respondentes sobre si mesmos.

Ao final, o somatório total gera o índice que pode variar de 85 até 425 pontos, sendo esses valores distribuídos em uma classificação composta por 5 subdivisões sobre o status do perfil empreendedor de cada um.

Todo instrumento de pesquisa necessita atestar características de validade e fidedignidade para ser considerado pronto para ser aplicado no público-alvo. A fim de certificar que um questionário afere o que se propõe medir, é fundamental que durante o processo de sua elaboração, sejam realizadas metodologias que verifiquem os pressupostos básicos de validação.

De acordo com Pasquali (2017), um questionário necessita apresentar validade e confiabilidade (também denominada de fidedignidade). Validade consiste em atestar que o conjunto de itens mensura o aspecto a que se propõe inferir. Já a confiabilidade remete ao pensamento de que se o instrumento fosse aplicado ao mesmo indivíduo, mais de uma vez, em intervalos de tempo diferentes, ele deveria apresentar resultados semelhantes. Nem sempre que um instrumento é confiável significa que ele seja válido. Para ilustrar, pode-se tomar como exemplo um questionário construído para mensurar conhecimentos prévios. Ele deve investigar esse construto e não outro, como por exemplo, interpretação de texto.

Comumente, a validade é reconhecida por meio da análise dos itens, tarefa realizada por um grupo de profissionais da área, denominados de juízes, revisores, especialistas, etc. Para cada item avalia-se desde aspectos semânticos até a coerência teórica e relevância do mesmo para o instrumento como um todo.

Já no caso da confiabilidade, em pesquisas envolvendo seres humanos, é impossível que as condições de um teste realizado em determinada ocasião se repitam em momentos subsequentes. Ou seja, a partir dessa metodologia seria impossível aferir esse aspecto. No entanto, segundo Moreira e Rosa (2007), essa adversidade é resolvida através de procedimentos

da estatística, fazendo uso dos testes que determinam o nível de consistência interna do instrumento.

Há grande quantidade de testes que são válidos para aferir a consistência interna de um questionário e seus itens. O mais empregado é o Teste Alfa de Cronbach (HAIR *et al.*, 2006). Esse teste verifica a hipótese que afirma se todos os itens de um questionário medem a mesma característica. Em particular, o Alfa de Cronbach demonstra o grau de variância entre os itens do instrumento. De acordo com Souza *et al.* (2017), quanto menor a soma da variância, mais consistente o questionário pode ser classificado. Sendo um coeficiente, significa que o seu resultado gera um quantitativo que exhibe valores de 0 a 1.

Assim, resultados mais próximos de 1 denotam um instrumento com maior consistência interna. Não existe um consenso na literatura sobre os valores mínimos aceitáveis para um questionário ser considerado consistente. Contudo, a maioria dos trabalhos considera valores a partir de 0,60 e 0,70 já admissíveis (FIELD, 2009; HAIR *et al.* 2006; PASQUALI, 2017).

Para essa pesquisa, assume-se que os quesitos da validade já foram aferidos no momento da criação do instrumento integral (SEBRAE, 2007). Dessa maneira, o escopo das análises realizadas no processo de redução instrumental será concentrado na verificação da sua consistência interna, bem como, no teste de correlação entre os resultados obtidos pelos mesmos participantes na versão integral e reduzida do teste.

Os processos de redução instrumental são muito comuns na área da saúde, na qual, muitos questionários são traduzidos de contextos internacionais e, para adaptar à realidade do Brasil, muitas vezes há a necessidade de diminuir o seu tamanho, pois a ideia é ter um instrumento que mensure o construto desejado no menor intervalo de tempo possível, causando baixa fadiga nos respondentes. Para isso, é importante que o processo de redução instrumental diminua apenas o tamanho do instrumento e não sua confiabilidade. Em termos práticos, isso significa que o valor de consistência interna da versão reduzida deve ser semelhante ao quantitativo observado na versão integral (PASQUALI, 2017).

No entanto, a confiabilidade atesta apenas a consistência interna do questionário. Além disso, é importante que a informação medida no questionário original seja também verificada na versão reduzida. Ou seja, o índice de acertos ou o padrão de respostas apresentadas por um respondente deve ser semelhante em ambas as versões. Para efetuar essa constatação, testa-se a correlação entre questionário integral e reduzido, tendo como base o somatório final de todas as respostas classificadas na escala do instrumento. Almeja-se que o grau de correlação seja alto entre os dois índices.

Nesse estudo, fez-se uso do Teste de Correlação de Pearson, pois é o teste paramétrico

referenciado pela literatura para aferir os aspectos desejados entre duas variáveis. O resultado da correlação gera um índice entre -1 e 1, sendo que, quanto mais se aproximar de -1 ou 1, maior é o grau de correlação (HAIR *et al.*, 2006). As correlações podem acontecer de maneira positiva ou negativa. Positiva ocorre quando uma variável cresce juntamente com a outra analisada. Negativa acontece quando uma variável cresce enquanto a outra diminui. De acordo com Field (2009), índices entre 0,5 a 0,7 apontam correlação moderada; de 0,7 a 0,9 correlação forte; e por fim, valores de 0,9 a 1, correlação muito forte. Para o presente estudo, espera-se que ocorram correlações positivas e com valores considerados muito fortes.

A aplicação ocorreu durante o segundo semestre de 2019 e os respondentes demoraram um tempo médio de 45 minutos para respondê-lo por meio de um formulário online. O instrumento era anônimo e a participação dos estudantes foi voluntária. O termo de consentimento livre e esclarecido foi apresentado na primeira página do questionário, sendo que para acessá-lo o estudante deveria assinalar a opção “aceito os termos” para prosseguir com a atividade.

Após a aplicação, em um segundo momento, as respostas foram conferidas e exportadas para uma tabela eletrônica. Posteriormente, usou-se o software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 23 para *Windows*, para realizar os testes inferenciais. Conforme referido, três análises foram empregadas para realizar o procedimento de redução do instrumento: o teste Alfa de Cronbach, para mensurar a consistência interna do questionário integral e reduzido; a análise do teste do coeficiente item-total, que apresenta um valor de -1 a 1, que representa o quanto cada item está correlacionado com o questionário geral. Ou seja, itens que contribuem com um alto valor de confiabilidade, terão também alto coeficiente item-total. Ao mesmo tempo, itens com baixo coeficiente não auxiliam na alta fidedignidade do questionário, sendo então, sugerida a sua remoção; por fim, usou-se também o referido teste de correlação de Pearson para verificar o grau de associação entre as respostas de mesmos participantes nas duas versões do formulário.

Abaixo, são apresentados os resultados do teste piloto realizado. É importante salientar que a fim de assegurar a lisura dos resultados obtidos, conferindo autenticidade dos resultados obtidos, tomou-se a liberdade de não alterar os quadros de saída do SPSS em outros softwares editores, o que justifica a linguagem em inglês e formatação própria dos mesmos.

4 RESULTADOS

4.1 Validação da versão reduzida

Em um primeiro momento, foi calculada a consistência interna do instrumento integral. O quadro a seguir, apresenta o resultado do SPSS, no qual atesta o valor obtido.

Quadro 2: Teste Alfa de Cronbach para o questionário integral.

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,956	,957	85

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota-se que as 85 afirmativas apresentaram um alto grau de consistência interna, delegando ao instrumento integral um índice desejável de confiabilidade. Na sequência, apresenta o quadro com o coeficiente item-total de cada questão a fim de analisar o quanto cada uma contribuiu para o questionário geral.

Quadro 3: Coeficiente de correlação item-total para os 85 itens.

Item-Total Statistics									
Item	Corrected Item-Total Correlation	Item	Corrected Item-Total Correlation	Item	Corrected Item-Total Correlation	Item	Corrected Item-Total Correlation	Item	Corrected Item-Total Correlation
Q1	,458	Q19	,388	Q37	,468	Q55	,362	Q73	,556
Q2	,495	Q20	,469	Q38	,369	Q56	,515	Q74	,421
Q3	,453	Q21	,416	Q39	,552	Q57	,444	Q75	,571
Q4	,480	Q22	,629	Q40	,512	Q58	,341	Q76	,468
Q5	,427	Q23	,437	Q41	,424	Q59	,471	Q77	,442
Q6	,590	Q24	,468	Q42	,584	Q60	,549	Q78	,381
Q7	,273	Q25	,402	Q43	,448	Q61	,465	Q79	,682
Q8	,606	Q26	,623	Q44	,411	Q62	,234	Q80	,556
Q9	,474	Q27	,480	Q45	,375	Q63	,479	Q81	,378
Q10	,399	Q28	,356	Q46	,528	Q64	,212	Q82	,494
Q11	,599	Q29	,353	Q47	,332	Q65	,406	Q83	,537
Q12	,499	Q30	,395	Q48	,447	Q66	,731	Q84	,513
Q13	,292	Q31	,287	Q49	,519	Q67	,495	Q18	,530
Q14	,542	Q32	,521	Q50	,268	Q69	,401	Q35	,122
Q15	,299	Q33	,445	Q51	-,164	Q70	,725	Q52	,638
Q16	,582	Q34	,266	Q53	,442	Q71	,621	Q68	,076
Q17	,541	Q36	,608	Q54	,314	Q72	,578	Q85	,240

Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme referido anteriormente, cada um dos 85 itens do questionário encaixa-se dentro de uma das 16 características do empreendedor, sendo atribuídos 5 itens para cada característica. A fim de que o instrumento reduzido mantenha a sua estrutura teórica original,

optou-se por também manter este padrão. Diante dessa prescrição, para analisar quais itens deveriam ser eliminados do questionário optou-se por agrupá-los nas 16 características e verificar, assim, quais deles apresentaram menor valor de coeficiente item-total. Estabeleceu-se que os três itens que menos contribuíssem para o instrumento integral seriam eliminados para chegar na sua versão reduzida. No Quadro 4, apresenta-se cada característica do perfil empreendedor com os seus cinco itens dispostos em ordem decrescente. Os dois primeiros são aqueles que serão retidos para compor a versão simplificada do teste.

Quadro 4: Coeficiente item-total para cada característica.

Item	1. Tem Iniciativa	Item	2. Busca Oportunidades	Item	3. Persistência	Item	4. Busca Informações
52	,638	36	,608	71	,621	72	,578
18	,530	70	,578	20	,469	4	,480
1	,458	2	,495	37	,468	21	,416
69	,401	19	,388	3	,453	38	,369
35	,122	53	,314	54	,314	55	,362
Item	5. Exigência de Qualidade	Item	6. Cumprimento de Contratos de Trabalho	Item	7. Orientação para Eficiência	Item	8. Orientação para Objetivos
22	,629	6	,590	75	,571	8	,606
73	,556	40	,512	24	,468	42	,584
39	,552	57	,444	41	,424	59	,471
56	,515	23	,437	58	,341	76	,468
5	,427	74	,421	7	,273	25	,402
Item	9. Planejamento Sistemático	Item	10. Resolução de Problemas	Item	11. Assertividade	Item	12. Autoconfiança
60	,549	27	,480	79	,682	80	,556
9	,474	61	,465	11	,599	46	,528
43	,448	44	,411	45	,375	12	,499
77	,442	10	,399	28	,356	63	,479
26	,402	78	,381	62	,234	29	,353
Item	13. Correr riscos moderados	Item	14. Uso da Estratégia de Influência	Item	15. Monitoramento	Item	16. Preocupação com Gestões Financeiras
30	,395	14	,542	66	,731	16	,582
81	,378	82	,494	83	,537	84	,513
47	,332	48	,447	32	,521	67	,495
13	,292	65	,406	49	,519	33	,445
64	,212	31	,287	15	,299	50	,268
Item	Fator de correção						
17	,541						
34	,266						
85	,240						
68	,076						
51	-,164						

Fonte: Elaborado pelos autores.

Assim, removendo três itens de cada subgrupo, obteve-se a retirada de 51 afirmativas. Após isso, o próximo passo foi verificar se as 34 afirmativas remanescentes apresentavam semelhante valor de consistência interna. O Quadro 5 apresenta esse resultado.

Quadro 5: Teste Alfa de Cronbach para o questionário reduzido.

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,937	,939	34

Fonte: Elaborado pelos autores.

O novo teste realizado, conforme Quadro 5, atestou que o instrumento reduzido com as 34 afirmativas apresentou nível semelhante de confiabilidade, quando comparado com a sua versão integral de 85 itens. Após o êxito na verificação da consistência interna da versão reduzida, procedeu-se ao teste que inferiu o instrumento quando ao seu poder de medida. A correlação de Pearson é apresentada no quadro a seguir.

Quadro 6: Teste de correlação de Pearson entre as versões integral e reduzida.

		INTEGRAL	REDUZIDO2
INTEGRAL	Pearson Correlation	1	,974**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	55	55
REDUZIDO2	Pearson Correlation	,974**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	55	55

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Fonte: Elaborado pelos autores.

No Quadro 6, observa-se o alto grau de correlação entre as duas versões. Esses resultados sinalizam que há grande possibilidade de que a informação inferida pelas 34 afirmativas seja semelhante à informação coletada pelas 85 afirmativas iniciais.

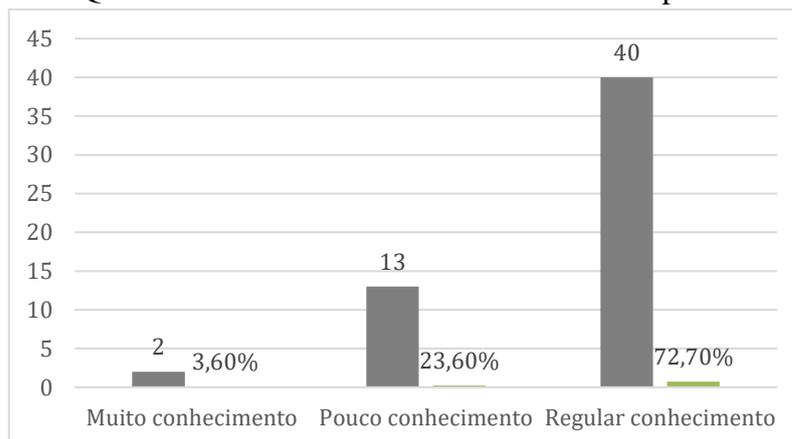
Em síntese, a versão reduzida apresentou um índice de consistência interna representado pelo teste Alfa de Cronbach de 0,939 e o poder de medida atestado mediante correlação de Pearson com 0,974 de coeficiente, sendo considerado muito forte. Esse fato, somado aos outros testes, contribui para a validade e confiabilidade da versão reduzida aqui apresentada, que pode ser denominada de Teste de Medida do Perfil Empreendedor - Reduzido.

4.2 Algumas percepções sobre o perfil empreendedor dos participantes

O grupo estudado foi composto 30 alunos do sexo feminino e 25 do sexo masculino, dos quais 52 afirmaram possuir graduação, 2 possuíam Ensino Médio completo e 1, pós-graduação incompleta. Antes dos itens do questionário integral, duas perguntas abertas foram realizadas aos participantes. As respostas são socializadas nos Gráficos 1 e 2.

É possível perceber no Gráfico 1, que quando perguntados sobre o quanto de conhecimento empreendedor eles possuíam, a maioria dos participantes da pesquisa afirmaram deter conhecimento regular sobre o tema. Essa maioria é representada por 40 alunos correspondentes a 72,7% do total. Outros 13 respondentes afirmaram possuir pouco conhecimento sobre o assunto e 3,6% , ou seja, 2 deles disseram ter muito conhecimento sobre empreendedorismo.

Gráfico 1: Qual é o seu nível de conhecimento sobre empreendedorismo:

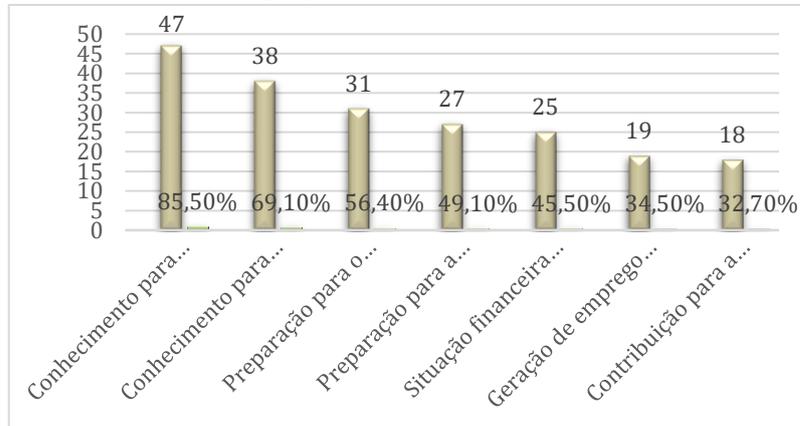


Fonte: Elaborado pelos autores

O Gráfico 2 apresenta os pontos mais importantes na formação empreendedora que estavam tendo inicialmente ao responder o questionário e o que ela poderá proporcionar no futuro para sua vida. Pode-se observar que para 47 respondentes, a maior contribuição da disciplina de empreendedorismo será um maior conhecimento para a tomada de decisões, seguido de conhecimento para abrir o próprio negócio, com 38 respondentes. Para 31 respondentes da pesquisa, que correspondem a 56,4%, a disciplina de empreendedorismo na graduação tem como propósito prepará-los para o mercado de trabalho. Preparação para a vida, foi o que responderam 27 alunos ao afirmarem que a formação voltada para o empreendedorismo pode contribuir para o futuro. Em busca de uma situação financeira melhor, foi a opção de 25 respondentes, ou seja, 45,5% do total. No item, geração de emprego e renda, tiveram 34,5% que representa 19 respondentes e por fim, 18 deles afirmaram que a formação

voltada para o empreendedorismo lhes daria margem para contribuir com a sociedade através dos conhecimentos adquiridos.

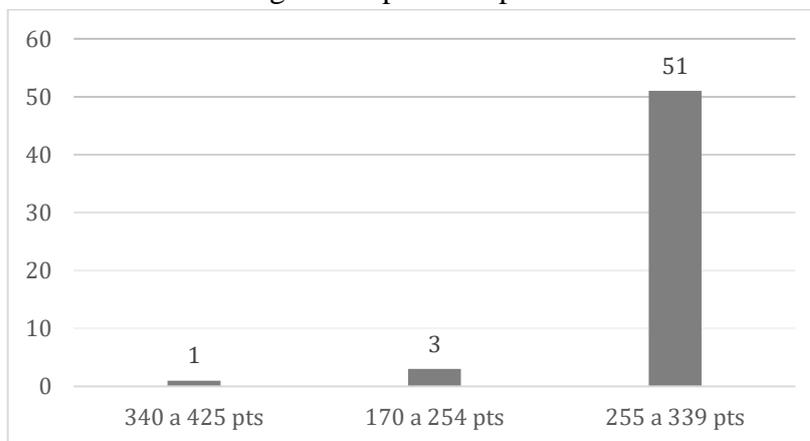
Gráfico 2: O que você espera que uma formação voltada para o empreendedorismo lhe proporcione no futuro:



Fonte: Elaborado pelos autores

E por fim, no Gráfico 3, pode-se observar o quantitativo que representa a média do perfil empreendedor dos respondentes.

Gráfico 3: Visão geral do perfil empreendedor dos alunos



Fonte: Elaborado pelos autores

O mapa de identificação do perfil (SEBRAE, 2007) permite mensurar o grau de manifestação de cada uma das características empreendedoras. Dessa forma, são graduados em 05 níveis, a saber: Perfil empreendedor inferior 01 a 84 pts, Perfil empreendedor médio inferior 85 a 169 pts, Perfil empreendedor médio 170 a 254 pts, Perfil empreendedor médio superior 255 a 339 pts e Perfil empreendedor superior 340 a 425 pts.

Conforme representação no Gráfico 3, percebe-se que 51 respondentes, ou seja, 92,7% estão inseridos no perfil empreendedor médio superior. Apenas 01 participante ficou inserido no perfil empreendedor superior e 03 respondentes, que representam 5,45% do total,

apresentaram um perfil empreendedor médio.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a mensuração de fatores subjetivos como o perfil empreendedor não é uma tarefa simples, a proposta do instrumento oferecido pelo Sebrae (2007) atende essa demanda, contudo seu tamanho inviabilizava a aplicação e exigia muito tempo para responder. Nesse sentido, um novo olhar sobre esse instrumento viabilizou o seu redimensionamento e proporcionou eficiência e objetividade, produzindo resultados psicométricos satisfatórios.

As análises objetivando a redução desse instrumento, de 85 para 34 afirmativas, embora composto por uma menor quantidade de questões, mantiveram a confiabilidade e poder de medida que o instrumento integral, além de respeitada a divisão do questionário original com 16 características do comportamento empreendedor.

A eficácia do instrumento redimensionado foi constatada na análise das correlações entre os acertos do instrumento integral e o instrumento reduzido, gerando um índice de 0,939, significando uma correlação muito forte entre o instrumento integral e sua versão que chamamos de reduzida.

Acredita-se que este trabalho poderá colaborar com pesquisadores, professores e profissionais de variadas áreas que desejam identificar os níveis do perfil empreendedor a partir de um instrumento que já é validado e referenciado no contexto nacional, podendo ser aplicado em diversos setores e com grupos maiores e heterogêneos. Deseja-se, assim, que esta proposta de mensuração possa contribuir com a área da Educação, auxiliando na apresentação de diagnósticos sobre o ensino e aprendizagem do empreendedorismo no contexto brasileiro.

Para essa pesquisa, embora a amostra fosse composta de apenas 55 respondentes, os procedimentos metodológicos abriram novas possibilidades de se proceder com pesquisas subsequentes, a fim de obter análises semelhantes em grupos mais estratificados. Por esse motivo, destaca-se o desejo dos autores de efetuar novos testes piloto com grupos maiores com vistas a replicar a metodologia aqui empregada, de modo a observar se o comportamento psicométrico da versão reduzida se mantém estável em outros contextos.

Por fim, as possibilidades de estudo e de utilização dessa pesquisa não se esgotam aqui. Por isso, sugere-se que o instrumento reduzido seja traduzido para o inglês e um teste piloto com alunos estrangeiros seja realizado, a fim de também atestar seus índices de confiabilidade e poder de medida para um público-alvo advindo de uma realidade escolar diferente da praticada no Brasil.

Referências do artigo I

BARTEL, G. **Análise da evolução das características comportamentais empreendedoras dos acadêmicos do curso de Administração de uma IES Catarinense**. Dissertação de mestrado. Blumenau, 2010. Disponível em: http://www.bc.furb.br/docs/DS/2010/345767_1_1.pdf. Acesso em: 30 abr. 2020.

CARLAND, J. W; *et al.* **Differentiating Entrepreneurs from Small Business Owners**. *Academy of Management Review*, v. 9, n. 2, p. 354-359, 1984. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/01d1/85ed4bdcf7dc0df8ddc53a21f0abc443f7ec.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2020.

CHIAVENATO, I. **Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor**. São Paulo: Saraiva, 2007.

CUNHA, R. A. N. **A Universidade na formação de empreendedores: a percepção prática dos alunos de graduação**. In: Encontro da ANPAD, 28, 2004, Curitiba/PR. Anais...Curitiba: ANPAD, 20003, CD ROM.

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

DOLABELA, F. **Oficina do empreendedor: a metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza**. São Paulo: Cultura Editora, 2004.

_____. **Oficina do empreendedor**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo: transformando ideias em negócios**. Rio de Janeiro: Elsevier. (2011).

_____. **Empreendedorismo: transformando ideias em negócios**. (5a ed.). Rio de Janeiro: Empreende / LTC. (2015).

ESTATÍSTICAS de empreendedorismo. Rio de Janeiro: **IBGE**, 2012. 87 p. (Estudos e pesquisa. Informação econômica, n. 19). Acompanha 1 CD-ROM. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101312.pdf>. Acesso em: 01 jun. de 2020.

FIELD, A. **Discovering Statistics Using SPSS**. 3rd Edition, Sage Publications Ltd., London, 2009.

FILION, L. J. **Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios**. *Revista de Administração*, São Paulo v.34, n.2, p.05-28, abril/junho, 1999. Disponível em : <http://www.spell.org.br/documentos/ver/18122/empreendedorismo--empreendedores-e-proprietarios-gerentes-de-pequenos-negocios/i/pt-br>. Acesso em: 08 abr. 2020.

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

GIMENEZ, F. A. P.; FERREIRA, J. M.; RAMOS, S. C. **Configuração Empreendedora ou**

Configurações Empreendedoras? Indo um pouco além de Mintzberg. In: Anais XXXII Encontro ANPAD, FGV DIREITO RIO, 2008. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/ESO-C2571.pdf>. Acesso em: 30 de mai. de 2020.

HAIR, J.; BLACK, W.; BABIN, B.; ANDERSON, R.; TATHAM, R. **Multivariate Data Analysis**. 6ª ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall, 2006.

KRISTIANSEN, S.; INDARTI, N. **Entrepreneurial intention among Indonesia and Norwegian students**. *Journal of Enterprising Culture*. v. 12, n. 1, p. 55-78, march, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1142/S021849580400004X>. Acesso em: 05 mai. 2020.

LAMBING, P. A.; KUEHL, C. R. **Entrepreneurship**. 4th ed. New Jersey: Prentice Hall. (2007).

MANAGEMENT SYSTEMS INTERNATIONAL (MSI). **Entrepreneurship training and the strengthening of entrepreneurial performance**. Final Report. Submetido por Robert Young, Washington, 1990.

MARTINS, S. N. *et al.* **Empreendedor por um dia**. Lajeado-RS: Editora da Univates, 2014.

MAXIMIANO, A. C. A. **Administração para empreendedores: fundamentos da criação e da gestão de novos negócios**. 2. ed. São Paulo: Pearson, 2011.

MCCLELLAND, D. C. **A sociedade competitiva: realização & progresso social**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1972.

MOREIRA, M. A.; ROSA, P. R. S. **Uma introdução à pesquisa quantitativa em Ensino**. Porto Alegre: Edição dos Autores, 2007.

NASCIMENTO JR., O. R. **Potencial empreendedor do empresário alagoano: proposição e validação de um instrumento**. Qualificação de Mestrado. Mestrado de Administração. Maceió, março de 2005.

PASQUALI, L. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

SCHUMPETER, J. A. **A Teoria do Desenvolvimento Econômico: uma investigação sobre lucro, capital, crédito, juro e o ciclo econômico**. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1982.

SCHMIDT, S.; BOHNENBERGER, M. C. **Perfil empreendedor e desempenho organizacional**. RAC – Revista de Administração Contemporânea, v. 13, p. 450-467, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552009000300007> . Acesso em: 04 jun. 2020.

SEBRAE. **Disciplina de empreendedorismo – Manual do aluno**. Sebrae/SP(2007) Disponível em: <https://www2.sorocaba.unesp.br/professor/roveda/notas%20de%20empreend/apostila%20do%20aluno.pdf>. Disciplina-de-empreendedorismo-manual-do-aluno.html. Acesso em: 30 jun. 2020.

_____. **Perfil necessário ao empreendedor.** [S.l.]: SEBRAE, 2015. Disponível em: <http://www.sebrae.com.br/empreendedorismo>. Acesso em: 30 jun. 2020.

SOUZA, A. C.; ALEXANDRE, N. M. C.; GUIRARDELLO, E. B. Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 26, p. 649-659, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5123/s1679-49742017000300022>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SOUZA, E. C. L. de. A disseminação da cultura empreendedora e a mudança na relação universidade – empresa. **In:** Souza, E. C. L. de (org.). *Empreendedorismo: competência essencial para pequenas e médias empresas*. Brasília: ANPROTEC, 2001. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1237490-A-disseminacao-da-cultura-empreendedora-e-a-mudanca-na-relacao-universidade-empresa.html>. Acesso em: 23 mai. 2020.

SOUZA, E. C. L.; LOPEZ JR., G. S. **Atitude empreendedora em proprietários-gerentes de pequenas empresas:** construção de um instrumento de medida. *Revista Eletrônica de Administração*, ed. 48, v. 11, n. 6, p. 1-21, nov./dez, 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/read/article/view/40616>. Acesso em 01 mai. 2020.

SOUZA, E. C. L.; LOPEZ JUNIOR, G. S.; BORNIA, A. C.; ALVES, L. R. R. **Atitude empreendedora:** validação de um instrumento de medida com base no modelo de resposta gradual da Teoria da Resposta ao Item. *RAM – Revista de Administração da Mackenzie*, v. 14, p. 230-251, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/VALDEM~1/AppData/Local/Temp/4337-Texto%20do%20artigo-26044-1-10-20131101.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2009. 175p

4.2 Artigo II: Elaboração e validação do Instrumento de Medida do Conhecimento Empreendedor Básico¹¹

Resumo

Este estudo tem como objetivo apresentar o processo de elaboração e validação do Instrumento de medida do conhecimento empreendedor básico (IMCEB). Consiste em um questionário, de itens fechados e respostas dicotômicas, que mensura o entendimento do indivíduo em três aspectos do conhecimento empreendedor: empreendedorismo de negócio, intraempreendedorismo e empreendedorismo social. Foram elaborados, inicialmente, 120 itens, que passaram pela avaliação de cinco especialistas, acadêmicos da área de Administração de empresas, empreendedorismo e uma da língua portuguesa. Após a validação de conteúdo dos itens, restaram apenas 87 deles, e assim realizou-se um teste piloto com 312 alunos do Ensino Médio, Técnico subsequente, Graduação e Pós-graduação, e posteriormente, testes estatísticos auxiliaram a estimar os quantitativos de validação e confiabilidade de cada questão. Ao final, foram suprimidos 57 itens, obtendo-se um instrumento considerado válido e fidedigno com 30 questões. Como resultados pode-se destacar o potencial do IMCEB para estimar o nível de conhecimento empreendedor do público-alvo delimitado, proporcionando oportunidade de o professor de disciplinas envolvendo empreendedorismo conhecer as lacunas do saber de seus estudantes a fim de planejar estratégias de ensino que possibilitem melhorar o conhecimento dos alunos nesse tema.

Palavras-Chave: Empreendedorismo; Empreendedorismo de negócio; Intraempreendedorismo; Empreendedorismo social; Instrumento de pesquisa.

Abstract

This study aims to present the process of elaboration and validation of the *Instrumento de medida do conhecimento empreendedor básico (IMCEB)*. It consists of a questionnaire, of closed items and dichotomous responses, which measures the understanding of the individual in three aspects of entrepreneurial knowledge: business entrepreneurship, intrapreneurship and social entrepreneurship. Initially, 87 items were elaborated, which passed the evaluation of five specialists, academics in the area of Business Administration, Entrepreneurship and Portuguese language. After the content validation of the items, a pilot test was performed with 312 high school students, subsequent technician, undergraduate and graduate, and later, statistical tests helped to estimate the quantitative validation and reliability of each question. In the end, 57 items were deleted, obtaining an instrument considered valid and reliable with 30 questions. As results, we can highlight the potential of the IMCEB to estimate the level of entrepreneurial knowledge of the delimited target audience, providing an opportunity for the teacher of disciplines involving entrepreneurship to know the gaps of knowledge of their students in order to plan teaching strategies that allow improving the knowledge of students in this theme.

¹¹ Artigo publicado na revista: RESEARCH, SOCIETY AND DEVELOPMENT, v. 9, n.7, e444974288, 2020(CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4288>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4288/3596>.

Keywords: Entrepreneurship; Business entrepreneurship; Intrapreneurship; Social entrepreneurship; Research instrument.

1 INTRODUÇÃO

O empreendedorismo é um tema que, nas últimas décadas, tem atraído a atenção da sociedade em geral, pois o ato de empreender pode fomentar novos conhecimentos, além de propor cenários de melhorias contribuindo com o desempenho dos empreendedores na transformação dos diferentes espaços em que estão inseridos. Os indivíduos empreendedores são importantes para o crescimento local e regional, gerando oportunidades de emprego e renda à comunidade, estimulando o desenvolvimento. Esse estímulo ao desenvolvimento motivou governos para a criação de programas de ensino do empreendedorismo em diferentes instituições de ensino em nosso país (DORNELAS, 2014).

A partir das considerações apresentadas, é importante trazer a ideia da transversalidade, que, segundo Prestini (2005), visa proporcionar uma prática educativa entre a teoria estudada em sala de aula, nos diversos níveis de ensino, e o contexto de vida em que o indivíduo está inserido, baseado na educação libertadora e na aprendizagem sociocultural (BRASIL, 2008).

É importante afirmar que, conforme Dolabela (1999), essa perspectiva não se configura na possibilidade de limitar a criança ou o jovem estudante a ser um criador de empresas, mas de proporcionar uma formação para a vida, cujas bases se encontram nos valores, atitudes, comportamentos e percepções diferenciadas do meio em que está inserido, proporcionando a capacidade de criar, inovar e ter mais segurança nas tomadas de decisões nas diferentes áreas de atuação de cada pessoa.

Considerando os diversos tipos de perfil empreendedor que cada indivíduo possui, o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) desenvolveu um instrumento de pesquisa chamado levantamento do perfil empreendedor (SEBRAE, 2007). Como este instrumento contempla somente o empreendedorismo de negócio, foi necessária a elaboração e validação de um questionário que pudesse identificar além do empreendedorismo de negócio, o intraempreendedorismo e o empreendedorismo social.

Cabe salientar que este artigo é oriundo de uma tese de doutoramento em que foi criado o Instrumento de Medida de Conhecimento Empreendedor Básico - IMCEB com objetivo de identificar o nível de conhecimento do aluno sobre os três aspectos do empreendedorismo, entre eles: empreendedorismo de negócios, Intraempreendedorismo e empreendedorismo social. A pesquisa tem abordagem quantitativa com procedimentos do tipo exploratório e descritivo. A

coleta de dados foi realizada mediante a aplicação de questionário e revisão bibliográfica. O instrumento de pesquisa é constituído por um conjunto de questões fechadas, construídas a partir dos parâmetros recomendados por Pasquali (1998). Para a validação das questões, contou-se com a participação de cinco especialistas na área de Administração de Empresas, Empreendedorismo e uma especialista na Língua Portuguesa. Foi aplicado um teste piloto com 312 alunos de variados níveis de ensino.

Quanto aos autores que foram consultados para a base teórica das questões sobre o empreendedorismo de negócio, este estudo apoiou-se em Drucker (1987), Maximiano (2000), Chiavenato (2006), Dolabela (2008) e Dornelas (2014). Já para a fundamentação teórica sobre intraempreendedorismo foram consultados Pinchot (1985), Fillion (2004), Marvel (2007), Shabana (2010) e Vilas Boas (2014). Sobre o empreendedorismo social, este estudo valeu-se de Drucker (1987), Ashoka (2001), Oliveira (2004), Dees, (2007), e Noruzi, Westover e Rahimi (2010).

O objetivo do artigo é apresentar o processo de elaboração e validação do Instrumento de Medida do Conhecimento Empreendedor Básico (IMCEB), cuja justificativa tem respaldo na necessidade de assegurar que testes realizados por meio de questionários que sejam considerados válidos e confiáveis para que seus resultados assumam legitimidade. Para tal, a pesquisa contribuiu para atribuir classificações de desempenho a partir dele.

Assim, desenvolver e aplicar o referido instrumento num contexto não apenas acadêmico, mas em diversos cenários ainda não explorados, é mais uma experiência voltada para contribuir para a consolidação do tema de investigação com intuito de identificar o nível de conhecimento sobre o empreendedorismo de negócio, Intraempreendedorismo e empreendedorismo social que indivíduo apresenta.

A seguir, os próximos tópicos apresentam uma visão de maior abrangência da temática, dividindo-a em três tipos de empreendedorismo: empreendedorismo de negócio, Intraempreendedorismo e Empreendedorismo Social, utilizados para a elaboração do questionário.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nas últimas décadas, o tema empreendedorismo vem sendo divulgado na área educacional como estratégia de preparar os alunos para o mundo do trabalho. O termo originado a partir do cenário mercadológico alcançou, atualmente, o nível médio, técnico em cursos profissionalizantes e o Ensino Superior. A expansão do tema não se prende só com foco em

negócios, mas no que o ensino do empreendedorismo pode proporcionar, como mudanças na vida familiar, emocional, social, profissional e acadêmica das pessoas.

2.1 Empreendedorismo de negócio: origem e definições

O termo empreendedorismo deriva da palavra francesa *entrepreneur* que, logo depois, foi traduzida para a língua inglesa como *intrepreneurship*, quando traduzida para o português faz-se referência às pessoas de negócios (DORNELAS, 2014). Schumpeter (1987) define o empreendedor como sendo o agente causador de uma chamada “destruição criadora”. Para ele, as ações do empreendedor estão relacionadas à inovação e podem estar atreladas no aumento do desenvolvimento econômico de um país (DRUCKER, 1987).

Segundo Dornelas (2014), em se tratando do empreendedorismo, as práticas adotadas pelos indivíduos podem transformar ideias abstratas em algo real, superando obstáculos para realizá-las. A partir de estudos realizados sobre a área no Brasil, especialmente no que se referem ao ensino do empreendedorismo, que conceitua o empreendedor como agente do empreendedorismo, como um ser social, não apenas voltado para a criação de negócio, mas como transformador do meio em está inserido (DOLABELA, 2008). Concordando com essas premissas, Berglund e Johansson (2007) destacam que, por serem indivíduos atuantes em meio à sociedade, os empreendedores inspiram as novas gerações e servem como um exemplo a ser seguido em relação ao comprometimento com o meio ambiente e a consciência social, cujo objetivo é proporcionar as mudanças no meio para o bem estar de todos.

Para Dolabela (2008), o ser humano já nasce empreendedor e pode-se também aprender a se tornar um, por meio da convivência com outros empreendedores, influenciados por outros do seu convívio. Ainda contribuindo com essa ideia, ele defende que é possível ensinar a ser empreendedor. Contudo, é necessária uma metodologia diferente do ensino e aprendizagem tradicional aplicado nas escolas. Para tanto, inserir o ensino do empreendedorismo nas escolas significa instigar a busca pela inovação, a construção da consciência crítica, além de proporcionar oportunidades para aqueles que têm o poder de mudar a realidade utilizando suas habilidades.

O estímulo do ensino do empreendedorismo no meio acadêmico torna-se, portanto, fundamental para o desenvolvimento sustentável de uma sociedade (REIS et al, 2006). De acordo com as informações divulgadas pelo Global Entrepreneurship Monitor - GEM (2015), o Brasil, naquele ano, apresentou 52 milhões de empreendedores ligados a um empreendimento, sendo que 24% deles possuíam formação universitária (GEM, 2015).

Assim, diante dessa realidade apresentada pelo GEM (2015), em que há possibilidades de crescimento, vale ressaltar a contribuição de Dolabela (2008), quando defende que o empreendedorismo pode ser ensinado, e que a educação pode ser considerada um dos principais meios para promover a cultura empreendedora na sociedade.

2.2 Intraempreendedorismo: conceito e características

O Intraempreendedorismo não é somente uma forma de buscar aumentar o nível de produtividade e inovação das organizações, conforme defende Pinchot (1985), ele é uma forma de organização do trabalho e dos processos empresariais de forma mais integrada. Contribuindo com essa linha de pensamento, Fillion (2004) assegura que, para as pessoas serem intraempreendedoras, têm que ter um alto nível de comprometimento com o que estão dispostas a fazer do início ao fim do processo.

Nos diversos estudos desenvolvidos por Pinchot (1985) se perceberam variados comportamentos empreendedores em alguns funcionários dentro das empresas, os quais atuavam como agentes de mudanças, buscando possíveis melhoras dos processos produtivos e criando oportunidades de negócio, pelo que os denominou de empreendedores intracorporativos ou intraempreendedores. Para este trabalho, adota-se este segundo termo que se refere às intenções comportamentais emergentes dos indivíduos que apresentam suas próprias ideias e, em seguida, as trazem para o cotidiano da empresa, para o setor em que trabalham, com aprovação da gestão (SHABANA, 2010).

As práticas do Intraempreendedorismo nas empresas contribuem para acelerar as inovações na corrida competitiva, como apresenta Pinchot (1985), criando oportunidades reais através das habilidades empreendedoras dos funcionários. Segundo Pinchot e Pelmann (2004), esses indivíduos apostam na criação de equipes intraempreendedoras dentro das empresas, proporcionando ambiente apropriado com o objetivo de incentivar o Intraempreendedorismo.

Algumas características destes ambientes foram apresentadas por Hornsby *et al.* (2002), a partir de um estudo desenvolvido em empresas de manufatura, serviços e financeiras dos Estados Unidos e Canadá. Os autores criaram um instrumento de avaliação conhecido por Instrumento de Avaliação do Empreendedorismo Corporativo (*Corporate Entrepreneurship Assessment Instrument - CEAI*). O CEAI é um instrumento que mede os principais fatores organizacionais internos que influenciam os gestores para iniciar atividades de Intraempreendedorismo, incluindo o desenvolvimento e implantação de novas ideias na organização. Dos resultados desse estudo emergiram cinco fatores internos à empresa que

ajudam para um clima intraempreendedor, são eles: 1) apoio da gestão geral (é importante que a gestão permita o comportamento intraempreendedor), 2) liberdade para criar com autonomia, 3) recompensas ao funcionário com base no desempenho, 4) tempo disponível para criar e inovar, 5) clareza nas funções e o que a empresa espera do funcionário.

No contexto brasileiro, aponta-se um estudo muito semelhante ao desenvolvido do Intraempreendedorismo por Hornsby *et al.* (2002). Vilas Boas e Santos (2014) analisaram e confirmaram a existência de seis práticas que configuram um ambiente que promove o desenvolvimento de ações intraempreendedoras, a conhecer: recompensas, incentivos e reconhecimentos; disponibilização de recursos (materiais, tecnológicos, humanos e financeiros); tolerância ao erro; apoio da alta administração; estrutura organizacional; e concessão de autonomia para experimentação de novos métodos de organizar e executar o trabalho.

Diante dos resultados postos acima, Wyk e Adonisi (2012), utilizando-se da escala CEAI de Hornsby *et al.* (2008), em corporações da África do Sul, concluíram que o fator cultural do país onde a empresa está situada exige ajustes na escala CEAI para abranger grandes e pequenas empresas. A partir de literaturas disponíveis sobre o assunto, propondo outros fatores favoráveis à implantação da cultura Intraempreendedora, Marvel (2007) sugere que se leve em consideração o comportamento das organizações, sugerindo que existem outros fatores motivadores intrínsecos não identificados, além daqueles sugeridos por Hornsby *et al.* (2002). Portanto, para Marvel (2007), os fatores intrínsecos como: desempenho dos trabalhos e a reputação da empresa no mercado são extremamente importantes e causam diferença de percepções entre funcionários.

2.3 Empreendedorismo Social

Considerando o que foi apresentado até o momento, já é possível destacar algumas características que mais aproximam desse subtópico. Tendo como base os conceitos anteriores, dados com relação às ramificações do empreendedorismo, segundo Drucker (1987) a busca consiste em transformar uma ideia em novidade, criando situações que propiciam e até necessitam de transformações mediante o contexto.

Dessa forma, não seria diferente com o termo empreendedorismo social que é compreendido por alguns autores como uma ramificação do empreendedorismo, sendo seu foco ligado especificamente à criação do valor social, o que representa a principal diferença entre os tipos anteriormente relacionado (DEES, 2007; NRUZI, WESTOVER e RAHIMI, 2010).

Para deixar claro ao leitor o entendimento dessa diferença, sabe-se que, enquanto o mercado busca profissionais com perfil empreendedor para maximizar o lucro, melhorar o processo produtivo, encontrar meios de reduzir custos, a sociedade sinaliza ausência de profissionais para maximizar recursos que permitam otimizar a mudança na sociedade. Segundo Noruzi, Westover e Rahimi (2010), qualquer definição de empreendedorismo social deve ter a conjunção do precedente empreendedorismo com a dimensão social, desenvolvendo a capacidade geral de criação e valor para a sociedade.

No que tange ao empreendedor social, esse indivíduo apresenta ações inovadoras e criativas às oportunidades existentes. Para Ashoka¹² (2001, p.23), os empreendedores(as) sociais são indivíduos que possuem soluções inovadoras para os maiores desafios sociais, culturais e ambientais da atualidade. São ambiciosos(as), engajados(as), persistentes e abordam questões sociais importantes, oferecendo novas ideias para mudanças no nível sistêmico em larga escala.

Para representar o empreendedorismo social no Brasil, expõe-se como exemplo a pesquisa desenvolvida por Oliveira (2004), que foi considerada ponto que supera a simples transferência de tecnologia de gestão de empresas a ser aplicado no terceiro setor.

No seu entendimento,

[...] tanto o conceito como a prática do empreendedorismo social derivam de entendimentos e intenções frente à vontade de mudar o cenário causado pelos impactos de uma globalização de efeitos paradoxais, que ao mesmo tempo em que gera riqueza e ciência e tecnologia, também produz um gigantesco exército de famintos e excluídos, produzidos principalmente pela desigualdade social e econômica, marcada e acentuada pela concentração de renda e problemas sociais históricos, principalmente para os chamados países do terceiro e quarto mundo (Oliveira, 2004, p. 58).

Nesse sentido, se observa que parte de uma ação inovadora voltada para o cenário social, cujo início se dá, primeiramente, com a observação de um problema local, para a qual se procura, em seguida, elaborar uma alternativa de minimização das dificuldades.

Por fim, é possível destacar que as ideias que venham surgir precisam apresentar algumas características fundamentais, entre elas: a) ser inovadora; b) ser realizável; c) ser autossustentável; d) envolver diversas pessoas que direta e indiretamente estejam envolvidas nos problemas sociais; e por fim e) provocar impacto social e permitir que seus resultados possam ser avaliados.

¹² Ashoka Empreendedores Sociais - é uma organização internacional sem fins lucrativos, com foco em empreendedorismo social, fundada na Índia por Bill Drayton em 1980. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ashoka_Empreendedores_Sociais. Acessado em 04 mar. 2020.

Assim, com a meta de conhecer o nível de conhecimento referente aos três tipos de empreendedorismo posto acima, foi desenvolvido um questionário que os abrangesse. Após diversas pesquisas em sites especializados no assunto, não foi encontrado nenhum instrumento que permitisse coletar dados tendo os três níveis juntos. A escolha de desenvolver o instrumento de pesquisa com perguntas fechadas a partir da premissa de que sua aplicação possibilitaria alcançar larga escala, estando ele construído na base do *Google Drive*.

O desenvolvimento do instrumento de pesquisa, foi guiado pelos princípios de elaboração de escalas de Pasquali (1998). Assim, para alcançar o objetivo dessa pesquisa, é posto a seguir o detalhamento do percurso seguido.

3 METODOLOGIA

Este trabalho, quanto à natureza, caracteriza-se como uma abordagem Quantitativa, pelo fato que se buscou empregar medidas padronizadas e sistemáticas, facilitando a comparação e a análise de medidas estatísticas de dados. Buscou-se a interpretação dos fenômenos observados e no significado que carregam, dada a realidade em que os fenômenos estão inseridos (GIL, 2012). Quanto ao objeto, a pesquisa se caracteriza descritiva e exploratória que propicia facilitar familiaridade do pesquisador com os problemas existentes e objetiva a construção de questões mais claras (PEREIRA *et al.*, 2018).

Conforme referido, viu-se a necessidade de construção de um instrumento de pesquisa pois a literatura nacional da área não apresentou nenhum instrumento com potencial de suprir os objetivos almejados. Optou-se pela criação de um questionário fechado ao invés de um instrumento com questões abertas pela viabilidade de aplicá-lo em larga escala, presencialmente ou à distância, bem como, na rapidez com que os resultados podem ser analisados, por meio de inferências estatísticas, a fim de verificar padrões nas respostas dos diferentes grupos no qual o instrumento se destina.

Os itens consistem em assertivas envolvendo as três subdivisões do empreendedorismo supracitadas. Há frase corretas e incorretas do ponto de vista do referencial teórico. O respondente deve fazer uso dos seus saberes para julgar a coerência de cada questão, assinalando-a como verdadeira ou falsa. No final, considera-se com conhecimento empreendedor básico aqueles que obtiverem um desempenho mínimo em cada uma das três subdivisões, conforme parâmetro discutido nas próximas seções.

3.1 Validade e confiabilidade dos testes

As características de validade e confiabilidade de um questionário são fatores que necessitam ser aferidos quando se elabora um novo instrumento de coleta de dados. A psicometria, área da psicologia que tem por escopo a elaboração e validação de testes, conecta-se com o campo educacional ao fornecer subsídios teóricos e metodológicos para mensurar esses indicadores. Por meio de técnicas estatísticas, análises são realizadas e seus resultados conferem a cada item e ao questionário integral, os indicativos de sua qualidade na tarefa de medir aquilo que ele se propõe.

Os conceitos de validade e confiabilidade (também chamada de fidedignidade ou fiabilidade) não são sinônimos. Entende-se por validade de um questionário o fato de ele mensurar aquilo a que se objetiva medir. A confiabilidade, por sua vez, atesta a probabilidade de os resultados obtidos em um grupo serem replicados em mais de uma aplicação. No entanto, de acordo com Moreira e Rosa (2007), em testes envolvendo seres humanos, é praticamente impossível que os participantes não sejam influenciados por condições externas entre uma aplicação e outra. Assim, para aferir essa característica, costuma-se utilizar testes como o cálculo do coeficiente Alfa de Cronbach (PASQUALI, 2017).

A validade, por sua vez, costuma ser atestada segundo a avaliação de pesquisadores com conhecimento na área. Para os dados apresentados nessa pesquisa, cinco especialistas da área da Administração avaliaram os itens segundo a sua consistência teórica e lógica. Houve ainda, a avaliação de uma especialista que verificou os aspectos ortográficos e semânticos. Inicialmente, foram elaborados 120 itens a partir dos autores supracitados. Após validação pelos especialistas, ficaram 87 itens que se encaixavam no Índice de Validade de Conteúdo (IVC), sendo constituído por 30 itens sobre empreendedorismo de negócio; 30 sobre Intraempreendedorismo; e outras 27 sobre empreendedorismo social.

A avaliação de cada item, por parte dos pareceristas, fez uso da metodologia empregada por Alexandre e Coluci (2011), denominada (IVC). O IVC mede a proporção de especialistas que estiveram em concordância sobre os aspectos qualitativos de cada item. Por meio de uma escala Likert, usa-se uma pontuação de 1 a 4, onde 1 considera o item como “não relevante”; 2, “necessita de grande revisão”; 3, “necessita de pequena revisão”; e 4, considera o “item relevante”.

O índice calculado foi obtido somando a quantidade de respostas 3 e 4 que cada item recebeu e dividindo esse valor pelo número de avaliações recebidas. Esse cálculo gera um

índice que varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, melhor pode ser considerada a qualidade do item. Para escolher quais itens fariam parte do teste piloto, optou-se por escolher as questões que alcançaram um IVC igual ou superior a 0,7.

Após análise dos especialistas, que reencaminharam os 120 itens com sugestões de melhorias. Desse total, 87 delas atenderam ao IVC, igual ou superior a 0,7. Com esse quantitativo de itens, se aplicou um teste piloto com 312 alunos de variados níveis de ensino. Todavia, após análise dos dados do teste aplicado, percebeu-se que o número de itens era grande e se tornaria cansativo para os respondentes. Pensando nisso, utilizou-se o *Statistical Package for the Social Sciences - SPSS®* versão 23 obtendo-se um instrumento considerado válido e fidedigno com 30 questões, divididos em 10 itens sobre empreendedorismo de negócios; 10 sobre Intraempreendedorismo; e 10 sobre empreendedorismo social.

3.2 Os testes utilizados

Nesta pesquisa empregou-se métodos da Teoria Clássica de Testes (TCT) para estimar as características psicométricas do questionário criado. Essa subseção expõe uma breve explanação sobre cada procedimento e os parâmetros utilizados para a sua interpretação.

Em um primeiro momento, as medidas de tendência central e dispersão contribuem à análise ao fornecer uma visão geral do comportamento de cada item. Portanto, faz-se uso da média de acertos e desvio padrão de cada item. Para itens codificados como certo ou errado, a média de acertos fornece uma visão do índice de dificuldade de cada questão. Se a média de acertos do questionário mostrar-se alta, pode ser indicativo de um baixo poder de discriminativo do instrumento, pois a maioria dos participantes teria obtido êxito em acertar seus itens. O desvio padrão, consiste em uma medida da variabilidade dos itens em torno de suas médias. Baixo valor de desvio padrão denota baixa variabilidade. Isso pode representar também um baixo poder de discriminação das questões (SOARES, 2018).

O índice de dificuldade do item, demonstra a proporção de respondentes que assinalaram corretamente o item. Para calculá-la, observa-se a média de acertos, ou pode-se dividir o número de acertos que o item apresentou pelo número total de respondentes. Esse cálculo gera um valor entre 0 e 1. Quanto mais baixo for o índice, maior deve ser considerada a sua dificuldade. Valores acima de 0,7 são considerados itens fáceis; entre 0,7 e 0,3 são considerados médios; e abaixo de 0,3 são considerados difíceis (VILARINHO, 2015).

O índice de discriminação do item verifica se as questões possuem a capacidade de diferenciar os participantes que obtiveram maior desempenho daqueles que apresentaram

performance inferior. Ou seja, um item possui boa discriminação quando respondentes que possuem a habilidade medida apresentam bons desempenhos, enquanto aqueles que não possuem tal competência, demonstram baixos escores de acertos. Para o cálculo da discriminação, é considerada diferença nos desempenhos dos 27% que tiveram melhores e piores desempenhos, dividindo essa diferença pelo número que representa essa quantidade de 27% para a amostra participante da pesquisa. Com índices variando de -1 a +1. Vilarinho (2015) considera que itens de valores menores que 0,2 são ineficientes; de 0,2 a 0,3 sugere-se revisar a questão; de 0,3 a 0,4 são itens admissíveis; e acima de 0,4 são itens com bom poder de discriminação.

Outro teste de discriminação é realizado através do coeficiente de correlação ponto-bisserial, que mensura se os participantes com bons desempenhos demonstraram maior inclinação a assinalar as alternativas corretas. Esse cálculo se dá por meio da correlação de Pearson (FIELD, 2009) entre o desempenho dos participantes e cada alternativa dos itens. Espera-se que a correlação seja positiva para a alternativa correta e negativa para os distratores. Esse teste possui potencial de apontar erros de gabarito e formulação inadequada. Para classificação, que é considerado com bom poder de discriminação se esse índice for igual ou maior que 0,3 (SOARES, 2018).

Por fim, o coeficiente Alfa de Cronbach, conforme citado na subseção anterior, tem objetivo de avaliar a consistência interna ou confiabilidade do questionário como um todo. Esse cálculo gera um índice entre 0 e 1, sendo que quanto mais próximo de 1, maior é a confiabilidade do instrumento. Não há consenso sobre os valores intermediários considerados adequados para esse teste. Assim, a literatura da área já considera valores a partir de 0,6 como adequados, embora sempre se busque valores mais próximos a 1. (FIELD, 2009).

3.3 A aplicação da pesquisa

Os itens foram aplicados no segundo semestre de 2019 a 312 alunos do Ensino Médio, Técnico, Superior e Pós-Graduação de diferentes escolas distribuídas pelo Brasil. A escolha dessas turmas se deu pelo fato de colegas docentes estarem em sala de aula e se dispuseram a ajudar na coleta dos dados. A aplicação ocorreu por meio de um formulário eletrônico na base Google drive. O tempo médio para responder o questionário foi de 20 minutos. Após esse processo, os questionários foram corrigidos e exportados para uma planilha eletrônica, para então serem analisados via software estatístico. Utilizou-se o *Statistical Package for the Social Sciences - SPSS®* versão 23, para Windows para as análises.

4 RESULTADOS

4.1 Caracterização do público-alvo

Participaram 312 alunos, conforme divisão exposta anteriormente, sendo 186 alunas que corresponde a 59,6% e 126 alunos que representam 40,4% do total. Dentre os participantes 273 deles, ou seja, 87,5%, se enquadram no Ensino Médio. Outros 35 alunos representam o nível de Graduação 11,2% e apenas 4 alunos afirmam cursar a Pós-graduação, totalizando 1,3%.

Outra informação relevante para o desenvolvimento do instrumento de pesquisa foi quanto a trajetória na formação acadêmica do participante. A quantidade de 230 alunos, ou seja, 73,7%, tiveram sua formação acadêmica exclusivamente na escola pública. Outros 22,1%, representados por 69 alunos, disseram que sua formação acadêmica se deu em escola pública e particular. Por fim, 13 alunos, que representam 4,2%, responderam que sua formação acadêmica se deu exclusivamente em escola particular.

4.2 Testes psicométricos

Os resultados a seguir foram subdivididos nas três áreas de empreendedorismo, anteriormente citadas. Os quadros apresentam as características psicométricas observadas a partir dos testes empregados. As médias de acertos, quando analisadas em itens de resposta dicotômica, exibem a informação da dificuldade do item. O desvio padrão, por sua vez, mostra uma característica da variabilidade da amostra para determinado item. Espera-se que esse valor não seja próximo de zero, o que indicaria que ambos os participantes estão acertando ou errando todos os itens, fato que poderia indicar um problema na discriminação dos mesmos.

O Quadro 1 exibe os dados para os itens sobre empreendedorismo de negócios:

Quadro 1: Testes para os itens sobre empreendedorismo de negócios

Itens sobre Empreendedorismo de Negócios							
Item	Desvio Padrão	Dific.		Discr.	Ponto-bisserial		Resposta
					Correta	Incorreta	
EN1	0,467	0,32	Média	0,13	0,10	-0,10	Verdadeira
EN2	0,457	0,71	Fácil	0,31	0,32	-0,32	Verdadeira
EN3	0,376	0,83	Fácil	0,21	0,30	-0,30	Verdadeira
EN4	0,467	0,68	Média	0,45	0,40	-0,40	Verdadeira
EN5	0,420	0,77	Fácil	0,38	0,40	-0,40	Verdadeira
EN6	0,499	0,46	Média	0,13	0,16	-0,16	Verdadeira

EN7	0,480	0,64	Média	0,38	0,35	-0,35	Verdadeira
EN8	0,418	0,78	Fácil	0,36	0,34	-0,34	Verdadeira
EN9	0,472	0,67	Média	0,32	0,31	-0,31	Verdadeira
EN10	0,428	0,76	Fácil	0,33	0,38	-0,38	Verdadeira
EN11	0,392	0,81	Fácil	0,31	0,33	-0,33	Verdadeira
EN12	0,489	0,61	Média	0,45	0,38	-0,38	Verdadeira
EN13	0,342	0,87	Fácil	0,30	0,40	-0,40	Verdadeira
EN14	0,411	0,79	Fácil	0,32	0,38	-0,38	Verdadeira
EN15	0,411	0,79	Fácil	0,27	0,29	-0,29	Verdadeira
EN16	0,390	0,81	Fácil	0,40	0,45	-0,45	Falsa
EN17	0,500	0,48	Média	0,57	0,41	-0,41	Falsa
EN18	0,490	0,60	Média	0,55	0,44	-0,44	Falsa
EN19	0,472	0,33	Média	0,46	0,37	-0,37	Falsa
EN20	0,479	0,35	Média	0,49	0,38	-0,38	Falsa
EN21	0,304	0,10	Difícil	0,00	0,02	-0,02	Falsa
EN22	0,361	0,15	Difícil	0,15	0,15	-0,15	Falsa
EN23	0,493	0,41	Média	0,51	0,40	-0,40	Falsa
EN24	0,494	0,42	Média	0,31	0,27	-0,27	Falsa
EN25	0,478	0,65	Média	0,67	0,51	-0,51	Falsa
EN26	0,500	0,52	Média	0,65	0,48	-0,48	Falsa
EN27	0,373	0,17	Difícil	0,11	0,13	-0,13	Falsa
EN28	0,495	0,58	Média	0,50	0,42	-0,42	Falsa
EN29	0,497	0,56	Média	0,51	0,42	-0,42	Falsa
EN30	0,498	0,55	Média	0,62	0,48	-0,48	Falsa

Fonte: elaborado pelos autores.

Buscou-se considerar aptos os itens que apresentaram bons índices de discriminação e de coeficiente de correlação ponto-bisserial, pois esses testes são considerados os de maior potencial de diferenciar bons e maus itens. Assim, para as questões do empreendedorismo de negócios, nota-se que 7 itens não apresentaram indicativos mínimos para serem considerados adequados em ambos os testes (EN1; EN6; EN15; EN21; EN22; EN24; e EN27). Outros 6 itens foram considerados aptos pela correlação ponto-bisserial (coeficiente $> 0,30$), porém, o mesmo não aconteceu pelo Índice de discriminação (índice $> 0,4$) (EN2; EN3; EN7; EN8; EN9; EN11). Os restantes obtiveram índices mínimos satisfatórios para estes parâmetros.

Determinou-se que seriam indicadas para compor o questionário final a mesma quantidade de itens para cada característica empreendedora, bem como, para o tipo de resposta (Verdadeira ou Falsa). Assim, um total de 10 itens foram escolhidos para o empreendedorismo de negócios, sendo 5 itens verdadeiros e 5 falsos.

A partir dessa classificação, observou-se que os 5 itens verdadeiros sobre empreendedorismo de negócios com melhores parâmetros foram: EN13; EN4; EN5; EN12; e EN14 (em ordem decrescente de qualidade psicométrica). Por sua vez, os 5 itens falsos foram: EN25; EN26; EN30; EN16; e EN18.

A fim de verificar a confiabilidade dessa escolha, realizou-se o cálculo do índice de consistência interna, por meio do coeficiente Alfa de Cronbach. O resultado para esse conjunto de itens foi de 0,650. Esse valor está de acordo com os parâmetros apontados como satisfatórios pela literatura da área (FIELD, 2009; PASQUALI, 2017).

Na sequência, o Quadro 2 expõe os testes realizados com os itens sobre Intraempreendedorismo:

Quadro 2: Testes para os itens sobre Intraempreendedorismo

Itens sobre Intraempreendedorismo							
Item	Desvio Padrão	Dific.		Discr.	Ponto-bisserial		Resposta
					Correta	Incorreta	
EI1	0,49	0,41	Média	0,49	0,41	-0,41	Verdadeira
EI2	0,45	0,71	Fácil	0,77	0,72	-0,72	Verdadeira
EI3	0,47	0,67	Média	0,70	0,60	-0,60	Verdadeira
EI4	0,50	0,54	Média	0,61	0,50	-0,50	Verdadeira
EI5	0,48	0,64	Média	0,68	0,59	-0,59	Verdadeira
EI6	0,49	0,38	Média	0,42	0,33	-0,33	Verdadeira
EI7	0,47	0,68	Média	0,64	0,56	-0,56	Verdadeira
EI8	0,50	0,45	Média	0,58	0,46	-0,46	Verdadeira
EI9	0,49	0,60	Média	0,71	0,55	-0,55	Verdadeira
EI10	0,50	0,57	Média	0,56	0,48	-0,48	Verdadeira
EI11	0,48	0,63	Média	0,64	0,59	-0,59	Verdadeira
EI12	0,45	0,72	Fácil	0,63	0,60	-0,60	Verdadeira
EI13	0,50	0,46	Média	0,44	0,38	-0,38	Verdadeira
EI14	0,48	0,64	Média	0,70	0,60	-0,60	Verdadeira
EI15	0,50	0,54	Média	0,60	0,51	-0,51	Verdadeira
EI16	0,48	0,38	Média	0,63	0,51	-0,51	Falsa
EI17	0,47	0,32	Média	0,42	0,38	-0,38	Falsa
EI18	0,50	0,55	Média	0,81	0,63	-0,63	Falsa
EI19	0,50	0,50	Média	0,83	0,63	-0,63	Falsa
EI20	0,49	0,42	Média	0,70	0,53	-0,53	Falsa
EI21	0,50	0,52	Média	0,76	0,58	-0,58	Falsa
EI22	0,42	0,23	Difícil	0,29	0,29	-0,29	Falsa
EI23	0,50	0,46	Média	0,73	0,57	-0,57	Falsa
EI24	0,49	0,41	Média	0,67	0,52	-0,52	Falsa
EI25	0,49	0,42	Média	0,70	0,57	-0,57	Falsa
EI26	0,50	0,45	Média	0,62	0,48	-0,48	Falsa
EI27	0,50	0,48	Média	0,62	0,49	-0,49	Falsa
EI28	0,45	0,27	Difícil	0,45	0,39	-0,39	Falsa
EI29	0,47	0,34	Média	0,49	0,42	-0,42	Falsa
EI30	0,48	0,36	Média	0,51	0,43	-0,43	Falsa

Fonte: autores.

Para essa subdivisão, apenas o item EI22 não foi considerado apto em ambos os testes (discriminação e Ponto-bisserial). Os demais, todos atingiram valores considerados satisfatórios

pelos parâmetros. Analisando o quadro 2, a partir dos valores de correlação ponto-bisserial, nota-se que os 5 melhores itens verdadeiros sobre esse eixo, em ordem decrescente, foram: EI2; EI3; EI12; EI14; e EI5. Por outro lado, os 5 melhores itens falsos são: EI18; EI19; EI21; EI23; e EI25. Uma análise da consistência interna desse conjunto de 10 itens, por meio do Alfa de Cronbach, relevou uma confiabilidade satisfatória, devido a um Alfa de 0,850.

Por fim, o Quadro 3 apresenta os quantitativos para os itens sobre empreendedorismo social:

Quadro 3: Testes para os itens sobre empreendedorismo social

Itens sobre Empreendedorismo Social							
Item	Desvio Padrão	Dific.		Discr.	Ponto-bisserial		Resposta
					Correta	Incorreta	
ES1	0,50	0,48	Média	0,39	0,34	-0,34	Verdadeira
ES2	0,50	0,54	Média	0,67	0,53	-0,53	Verdadeira
ES3	0,50	0,56	Média	0,46	0,40	-0,40	Verdadeira
ES4	0,48	0,64	Média	0,71	0,60	-0,60	Verdadeira
ES5	0,48	0,64	Média	0,58	0,51	-0,51	Verdadeira
ES6	0,47	0,67	Média	0,56	0,49	-0,49	Verdadeira
ES7	0,50	0,54	Média	0,62	0,47	-0,47	Verdadeira
ES8	0,50	0,57	Média	0,57	0,47	-0,47	Verdadeira
ES9	0,50	0,48	Média	0,43	0,37	-0,37	Verdadeira
ES10	0,50	0,53	Média	0,65	0,48	-0,48	Verdadeira
ES11	0,49	0,59	Média	0,48	0,44	-0,44	Verdadeira
ES12	0,49	0,62	Média	0,55	0,49	-0,49	Verdadeira
ES13	0,42	0,23	Difícil	0,32	0,32	-0,32	Falsa
ES14	0,50	0,45	Média	0,60	0,46	-0,46	Falsa
ES15	0,45	0,27	Difícil	0,43	0,36	-0,36	Falsa
ES16	0,36	0,16	Difícil	0,15	0,20	-0,20	Falsa
ES17	0,39	0,19	Difícil	0,30	0,28	-0,28	Falsa
ES18	0,44	0,27	Difícil	0,44	0,39	-0,39	Falsa
ES19	0,48	0,36	Média	0,60	0,49	-0,49	Falsa
ES20	0,42	0,23	Difícil	0,39	0,39	-0,39	Falsa
ES21	0,48	0,34	Média	0,60	0,49	-0,49	Falsa
ES22	0,41	0,21	Difícil	0,33	0,28	-0,28	Falsa
ES23	0,38	0,17	Difícil	0,13	0,19	-0,19	Falsa
ES24	0,38	0,18	Difícil	0,11	0,14	-0,14	Falsa
ES25	0,47	0,33	Média	0,43	0,37	-0,37	Falsa
ES26	0,50	0,49	Média	0,30	0,28	-0,28	Falsa
ES27	0,43	0,24	Difícil	0,37	0,34	-0,34	Falsa

Fonte: autores.

Para esse conjunto de dados, 6 questões foram consideradas inaptas, tanto no índice de discriminação, quanto no coeficiente ponto-bisserial (ES22; ES26; ES17; ES16; ES23; e ES24). Outras 3 obtiveram o mínimo de 0,3 de correlação ponto-bisserial, mas não pelo menos 0,4 no

índice de discriminação, sendo então, também eliminadas (ES27; ES1; e ES13). Por fim, os 5 itens verdadeiros melhor avaliados foram: ES4; ES2; ES5; ES6 e ES12. Os itens falsos, por sua vez, foram: ES19; ES21; ES14; ES18 e ES20. Ao analisar sua consistência interna, o valor do Alfa de Cronbach foi de 0,712, sendo considerado, também, um conjunto de dados fidedigno.

Ao determinar os 30 itens que compuseram o questionário para mensurar o nível de conhecimento empreendedor, fez-se necessário verificar a consistência interna desses 30 itens juntos, já na configuração de um instrumento integral. Para isso, calculou-se o Alfa de Cronbach e o seu índice foi de 0,867.

Dessa maneira, obtém-se um instrumento considerado válido e fidedigno, no qual é possível afirmar que mede o que se propõe a medir. Ele foi denominado de Instrumento de Medida do Conhecimento Empreendedor Básico (IMCEB).

4.3 Discussão sobre o emprego do instrumento

Assim como é importante a exposição sobre a elaboração e validação do instrumento, faz necessário explanar como empregá-lo em uma pesquisa, a fim de conhecer o nível do conhecimento empreendedor dos respondentes.

Em termos técnicos, considera-se que um indivíduo possui conhecimento satisfatório em empreendedorismo se ele apresentar desempenhos mínimos nos três tipos de conhecimento empreendedor: empreendedorismo de negócios, intraempreendedorismo e empreendedorismo social. Assim, sendo o IMCEB um instrumento de medida quantitativo desses construtos, mostra-se fundamental definir os limites de acertos e erros que podem auxiliar na tarefa de delegar ao respondente a condição de compreensão mínima do conhecimento empreendedor.

Parte-se da ideia de que os três eixos supracitados representam, de maneira integrada, aspectos do saber mensurado. Para tanto, é imprescindível que o respondente apresente um desempenho minimamente satisfatório e concomitante nos três subtestes elaborados. Na literatura de outras áreas, autores como Laugksch e Spargo (1996) fazem uso do mínimo de 60% de acertos em cada subteste para considerar os respondentes de seu questionário aptos, minimamente, nos conhecimentos sobre educação científica. Ao mesmo tempo, comumente, instituições de ensino têm como delimitador o desempenho de 50, 60, ou 70% para aprovar seus estudantes (VIANNA, 1973). Assim, parece adequado estimar um valor em ressonância à prática aplicada nas diferentes áreas que efetuam esses tipos de medidas.

Nesse diapasão, acredita-se que o desempenho de 60% em cada um dos três subtestes seja adequado para atestar o respondente como detentor de conhecimentos mínimos sobre

empreendedorismo. Assim, considerando que cada subteste possui 10 itens, faz-se necessário acertar pelo menos 6(seis) de cada subteste. Uma vez que cada um dos eixos é fundamental para o saber empreendedor, caso o respondente não demonstre um nível de conhecimento satisfatório, mesmo que em apenas um dos subtestes, esta pessoa não pode ser considerada dentro dos padrões de desempenho minimamente esperados, pois, de acordo com o referencial adotado, o conhecimento empreendedor é caracterizado pela integração das suas três subdivisões e não apenas um de seus aspectos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, tem por objetivo apresentar o processo de elaboração e validação do Instrumento de Medida do Conhecimento Empreendedor Básico (IMCEB). Para fins de considerações finais, obteve-se um questionário com aspectos satisfatórios e de fácil entendimento. A metodologia sugeriu remover alguns itens que não apresentaram qualidades psicométricas satisfatórias. Por fim, foram selecionados os 10 itens de cada eixo que melhor apresentaram qualidade, integrando um questionário final com 30 questões.

Como sugestões para estudos futuros ressaltam-se certos aspectos observados como limitações, neste manuscrito, tais como: aumentar a quantidade de indivíduos participantes, a fim de que seja possível aumentar a heterogeneidade do grupo estudado; sugere-se também traduzir o instrumento para o inglês e realizar uma aplicação piloto em contextos internacionais, com realidades diferentes da brasileira. Ainda, para estudos futuros, se buscará analisar os resultados de desempenho dos 312 participantes da pesquisa, pois nesse artigo, além do objetivo ter sido focado nos aspectos de elaboração e validação do questionário, era necessário compor o instrumento final e suas bases de interpretação, para assim, ser possível atribuir classificações de desempenho a partir dele, objetivo considerado alcançado ao final desse trabalho.

Essa pesquisa também mostrou como é desafiadora a tarefa de aferir características que não são possíveis de serem medidas diretamente, como conhecimento em determinada área, por exemplo. No entanto, de maneira indireta, é plausível que inferências possam ser empregadas de maneira que os diferentes itens revelem fatores ou componentes que possam representar o construto a ser analisado.

Assim, a importância da criação de um questionário como este, proporciona aos pesquisadores compreender novas maneiras de investigar sobre a temática do empreendedorismo tendo num só instrumento a possibilidade de identificar mais de um tipo deste, permitindo a partir dos dados coletados direcionar para os alunos um plano estratégico

de ensino e aprendizado.

Referências do artigo II

ASHOKA EMPREENDEDORES SOCIAIS., Mackisey e Cia. INC. *Empreendimentos sociais sustentáveis*. São Paulo: Petrópolis, 2001.

BERGLUND, K & JOHANSSON, A. Constructions of Entrepreneurship: A discourse analysis of academic publications. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 1(1), 77-102, 2007.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 30 dez. 2008, seção 1, p.1. Disponível em: < <https://pt.slideshare.net/reissulz/lei-11892-08ifcomentadafinal>>. Acesso em: 07 abril 2020.

CHIAVENATO, I. *Princípios da administração: o essencial em teoria geral da administração*. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2006.

DEES, G. (2007). *O Significado de Empreendedorismo Social*. Universidade de Stanford. Homepage (on-line)
URL:http://aprendiz.uol.com.br/downloads/educacao_comunitaria/significado.pdf. Acesso em 08 abril 2020.

DRUCKER, P. *Inovação e espírito empreendedor*. São Paulo: Pioneira, 1987.

DOLABELA, F. *Oficina do empreendedor: a metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza*. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

DORNELAS, J. *Empreendedorismo: Transformando ideias em negócios*. 5. ed. Rio de Janeiro: Empreende/LTC, 2014.

FIELD, A. *Descobrimo a estatística usando o SPSS*. Porto Alegre: Bookman Editora, 2009.

FILION, L. J. Entendendo os intra-empresendedores como visionistas. *Revista de Negócios*. 9(2), 65-79, 2004.

GIL, A. C. *Metodologia Pesquisa social*. 6. ed. São Paulo, Atlas, 2012.

GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR. (2015). Disponível em: <<https://www.gemconsortium.org/>>. Acesso em: 10 abril 2020.

HORNSBY, J. S.; KURATKO, D. F., & ZAHRA, S. A. Middle managers' perception of the internal environment for corporate entrepreneurship: Assessing a measurement scale. *Journal of Business Venturing*. 17, 253-273, 2002.

KNÜPFER, R. E. N., AMARAL, A., & HENNING, E. Análise Clássica de Testes: Uma

proposta de análise de desempenho dos estudantes na primeira fase da OBMEP. *Colóquio Luso-Brasileiro de Educação-COLBEDUCA*, 1, 272-284, 2016.

LAUGKSCH, R., & SPARGO, P. Construction of a paper-and-pencil Test of Basic Scientific Literacy based on selected literacy goals recommended by the American Association for the Advancement of Science. *Public Understanding of Science*, 5(1), 331-359, 1996.

MARVEL, M. R., GRIFFIN, A., HEBDA, J., & VOJAK, B. *Examining the Technical Corporate Entrepreneurs' Motivation: Voices from the Field*. Entrepreneurship: Theory and Practice. 753-768. Baylor University, 2007.

MAXIMIANO, A. C. A. *Teoria Geral da Administração*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MOREIRA, M. A., & ROSA, P. R. S. *Uma introdução à pesquisa quantitativa em Ensino*. Porto Alegre: Ed. dos Autores, 2007.

NORUZI, M. R., WESTOVER, J. H., & RAHIMI, G. R. An Exploration of Social Entrepreneurship in the Entrepreneurship Era. *Ásia Social Science*, 6(6) 3-10, 2010.

OLIVEIRA, E. M. Empreendedorismo social, combate à pobreza e desafios para geração de emancipação social no Brasil. *Revista Expectativa, Edunioeste*, Cascavel-PR, 3(3), 57-66, 2004.

PASQUALI, L. Princípios de elaboração de escalas psicológicas. *Revista de psiquiatria clínica*, 25(5), 206-213, 1998.

_____. *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

PEREIRA, A.S. *et al. Metodologia da pesquisa científica*. [e-book]. Santa Maria. Ed. UAB/NTE/UFSM, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1. Acesso em: 8 abril 2020.

PINCHOT, G. *Intrapreneuring. Why you don't have to leave the corporation to become an entrepreneur*. New York: Harper & Row Publishers, 1985.

PINCHOT, G., & PELLMAN, R. *Intraempreendedorismo na prática: um guia de inovação nos negócios*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

PRESTINI, S. A. M. Transversalidade e Temas transversais na Formação Inicial do Professor de Matemática. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

REIS, D. et al. Empreendedorismo e desenvolvimento local sustentável. In: **CADERNO DE ADMINISTRAÇÃO**. V. 14, N.2, p. 14-24, JUL/DEZ. 2006.

SEBRAE. **Disciplina de empreendedorismo – Manual do aluno**. Sebrae/SP(2007) Disponível em: <https://www2.sorocaba.unesp.br/professor/roveda/notas%20de%20empreend/apostila%20do>

%20aluno.pdf. Disciplina-de-empendedorismo-manual-do-aluno.html. Acesso em: 30 jun. 2020.

SOARES, D. J. M. *Teoria clássica dos testes e teoria de resposta ao item aplicadas em uma avaliação de matemática básica*. Dissertação (Mestrado em Estatística Aplicada e Biometria). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

SCHUMPETER, J. A. *Teoria do Desenvolvimento Econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico*. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1998.

SHABANA, M. A. Focusing on intrapreneurship: an employee-centered approach. *Advances in Management*, Kolhapur (India), 3(12), 32-37, 2010.

VIANNA, H. *Testes em educação*. São Paulo: Ibrasa, 1973.

VILARINHO, A. P. L. *Uma proposta de análise de desempenho dos estudantes e de valorização da primeira fase da OBMEP*. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

VILAS BOAS, E. P., & SANTOS, S. A. Empreendedorismo corporativo: estudo de casos múltiplos sobre as práticas promotoras em empresas atuantes no Brasil. *Revista de Administração de Empresas*, 49(2), 399-414, 2014.

WYK, R. VAN., & ADONISI, M. Antecedents of corporate entrepreneurship. *South African Journal of Business Management*, 43(3), 65-78, 2012.

4.3 Artigo III: Lecture Class and Philips 66: A Look About the Teaching Strategies for Academic Students¹³

Abstract

The present paper sought to develop and analyze two teaching and learning strategies used in the classroom. The participants from this experience were 43 undergraduate students, who undertake the subject of Entrepreneurship in the management course in Lajeado-RS. The goal is to demonstrate that it is possible to become a more dynamic class in the educational process. For the theoretical basis from this study, it was based on: Libâneo (1994); Freire (1996); Filion & Masseto (2000); Yin (2001); Anastasiou & Alves (2003, 2004, 2006 and 2012); Gil (2012) and Mazzioni (2013). The teaching strategies used were dialogs and Philips 66. It is understood that the first one is a didactic strategy of exposing the content. In its turn the second one, that is, the Phillips 66 strategy consists of a group activity. This research approximates a case study and has a qualitative approach, whose result shows that the strategies used provided greater involvement among the students, who dialogued in the search for more correct answers. It is

¹³ Artigo publicado na revista: INTERNATIONAL JOURNAL OF DEVELOPMENT RESEARCH, Vol. 08, ISSUE, 09, pp.23089-23093, September, 2018. ISSN: 2230-9926. Disponível em: <https://www.journalijdr.com/sites/default/files/issue-pdf/13961.pdf>.

concluded that the strategies helped in the teacher-student interaction, providing innumerable advantages such as: analysis, interpretation, criticism, observation, teamwork (more pleasant classes), sharing of experiences (through reports), respect for different opinions and contributions to the whole process which achieved the planned objectives.

Keywords: Teaching Strategies. Learning Strategies. Phillips 66. Lecture classroom in Higher Education

1 INTRODUCTION

In the search for a quality education, the professor is in constant challenge in order to identify strategies which can help to establish interpersonal relations with the students in the teaching and learning process. The word strategy comes from the Greek *strategía* and the Latin *strategia* which “means the art to apply or explore the means and the favorable and available conditions, focusing on achieving specific objectives” (ANASTASIOU & ALVES, 2012, p. 75-76). According to these authors, the teaching strategies are methods or techniques developed to be used as a means to boost the teaching and the learning. The use of strategies does not start by chance, the professor should take into consideration the context in which the students take part and, thus, defines what strategy should be used (MAZZIONI, 2013). The role of the professor is considered as the true strategist, in the sense of studying, selecting, organizing and proposing the best tools to facilitate the learning, by inducing students to react to provocations, and contributing with the way the class happens (MAZZIONI, 2013).

When it comes to strategic practices in classroom, the authors Anastasiou and Alves (2012) agree with Filion (2000), when they affirm that the strategies of teaching are related to the analysis, selection and use of facilitating tools, but they are not limited only in teaching techniques, since they involve determinants such as the description, thought operations, the dynamics of the activity and the assessment of the process.

Thus, in order to increase the levels of teaching and learning in classroom, by letting them more attractive, the objective of this paper is to develop and to analyze two strategies, expository class and Phillips 66, in the subject of Entrepreneurship applied in Administration in Lajeado – RS.

2 MATERIALS AND METHODS

In order to use teaching and learning strategies, at first one should understand its concept. The author Masetto contributes by defining:

[...] the strategies for learning are an art to decide about a set of provisions, which promote the achievement of the educational objectives by the apprentice, from the organization of the classroom with its desks to the preparation of the material to be used (MASETTO, 2003, p. 86).

When a strategy is used, new conditions are allowed for the student shows his way of thinking, his forms and ways of acting. However, the knowledge that the student has already had is essential for the choice of strategy, along with his way of being, acting and his personal dynamics (ANASTASIOU & ALVES, 2003).

Techniques developed collectively take the student to study a problem, be collaborative, expose his point of view and discuss about a topic, learning to establish a relation between the topic at hand and his pre-existing experiences over time. The professor can contribute by identifying the guiding factors from the choice of strategies which are better adapted to the class profile he is going to work with (MAZZIONI, 2013).

This way, Anastasiou and Alves (2006) argue that:

[...] the professor should be a true strategist, who justifies the adoption of the term strategy, in the sense of studying, selecting organizing and proposing the best facilitating tools for the students to appropriate the knowledge. As a result, the class planning is indispensable, in order to make it thought-provoking, stimulating and meets the purpose of the teaching and the learning (ANASTASIOU e ALVES, 2006, p.69).

Hence its importance for the professor to meet the student profiles and identify their needs, since he manages, through new methods, to develop dynamics that keep the students' attention and facilitate the process of teaching and learning, by ensuring them the construction of their knowledge (ANASTASIOU & ALVES, 2012). Such fact is confirmed by Gil (2012), when he claims that the strategies or dynamics applied in groups develop the skills, considering that those ones are not possible to reach, when they are used individually.

In this context, there is a permanent need to plan classes and organize its execution, in order to make them interesting to the students, by stimulating them to achieve their objectives as well as providing the learning and encouraging their entrepreneur profile. For the practice planning, one started from Anastasiou and Alves's ideas (2003), presented in sequence, containing the descriptions and dynamics of each strategy used in this paper, that is, the expository class and Phillips 66.

2.1 The strategy of the lecture class

It's a teaching strategy to expose the content with the active participation from the students, considering that the previous knowledge should be taken as a point of anchorage. The professor encourages his students to ask questions, criticize and dialog with the object of study, from the recognition and the confrontation with the reality. From this teaching, one seeks to encourage the critical analysis of the students, resulting in the production of new knowledge and stimulation of the dialog (ANASTASIOU & ALVES, 2006).

Libâneo (1994) helps us to understand this teaching, when he says that: “[...] teaching methods are actions of the professor in which the teaching and student activities are organized to achieve objectives of the teaching work regarding the specific content” (LIBÂNEO, 1994, p. 152). However, the application of teaching strategy, in a lecture class, is characterized by the exposure of the content, since the student is led to participate of the dialog by using his previous knowledge acquired (FREIRE, 1996).

Hereafter, on the Square 1, the authors Anastasiou and Alves (2003) reinforce the description and dynamics of an activity directed to a lecture class, along with their corresponding characteristics.

Square 1 – Strategy of lecture class

DESCRIPTION	It's an exposure of content, along with an active participation of the students, whose previous knowledge should be considered and can be taken as a starting point. The professor leads the students to ask questions, interpret and discuss the object of the study, from the recognition and the confrontation with the reality. It must encourage critical analysis, resulting in the production of new knowledge. It proposes overcoming the passivity and intellectual immobility of the students.
DYNAMICS OF THE ACTIVITY	The Professor contextualizes the theme in order to mobilize the mental structures of the student to operate with the information he has brought with himself, articulating them to those that will be presented; he presents the objectives of the study of the unit and its relationship with the subject or course. His exposure should be well prepared, can demand examples from the students and search the establishment of connections between living experience from the participants, the objective studied and the general knowledge of the subject. It is important to hear the students in order to identify their reality and their previous knowledge, which can mediate the critical apprehension of the subject and problematize that participation. The advantage of this strategy is the dialog open to question, critics and doubt solution: it is indispensable that the group discusses and reflects about what is being treated, in order to elaborate an integrative synthesis made by everyone.

Source: Processo de ensino na Universidade (Anastasiou; Alves, 2003, p. 84)

This way, the professor should be the mediator, according to Masetto (2000), so that the students ask questions, interpret and discuss the object of study and/or the content of the subject.

The main focus for this kind of expository class is the dialog, when there is space for questions, critics, discussions and reflections.

2.2 Phillips 66 strategy

The Phillips 66 strategy “is a group activity in which an analysis and a discussion are done about themes/problems from the context of the students. It can also be useful for obtaining quick information about interests, problems, suggestions and questions” (ANASTASIOU & ALVES, 2004, p. 87).

Square 2 – Phillips 66 Strategy

DESCRIPTION	It is group activity in which an analysis and a discussion are done about themes/problems from the context of the students. It can also be useful for obtaining quick information about interests, problems, suggestions and questions.
DYNAMICS OF THE ACTIVITY	1 – Share the students in 6-member groups who can discuss a subject, theme, problem in the search for a solution or final synthesis or even temporary one for 6 minutes. The synthesis can be explained for more 6 minutes. As a support for the group discussion, one can take as a basis a text or simply the theoretical contribution that the students have already brought with himself. 2 – Prepare the best way to present the result of the paper, in which all the groups explain the results through his representative.

Source: Processo de ensino na Universidade (Anastasiou; Alves, 2003, p. 94)

Still according to Anastasiou and Alves (2003), the strategy presented in the Square 2 can be used both for moments of mobilization and also for synthesis elaboration. An important Phillips 66 characteristics consists of the stimulation of the objectivity on the part of the students, since the number of members is previously stipulated, as well as the time for discussion and socialization.

2.3 Development of the research

This study was developed with 43 undergraduate Administration students in the Entrepreneurship subject in Lajeado-RS. The execution of the strategies happened in the first semester of 2018, specially in March. All the students signed in the Inform Consent Form (IC), in which they are aware of the steps of this papers and gave consent to their participation. Besides, based on the IC, they had the assurance they would not be identified when the results are disseminated and the information obtained would be used exclusively for scientific purposes linked to research.

In that research, the methodological procedures were: what is close to the case study that, according to Yin (2001, p. 32), is defined as “[...] an empirical investigation which that explores a contemporary phenomenon within its real-like context, especially when the limits between the phenomenon and the context are not clearly defined [...]”; and the way of the approach was qualitative. Two strategies were defined to be developed with the group: the lecture class and Phillips 66.

The first strategy, lecture class, began the week before the main meeting, by the indication and availability from the movie “*Quem se importa*”? (Who cares?) by the filmmaker Mara Mourão (2018). Students were requested to watch the movie and take notes about the theme, which would be worked posteriorly in class. After that, in the class day, the theme about social entrepreneurship was presented by the professor, movie theme, from the slides containing characteristics, concepts and advantages. In order to make a parallel with the movie and the theory in classroom, students participated by making comments about the movie, whose entrepreneurial action from the actors performed in their realities, through their experiences living in communities from each location became a great motivational impact. For this Strategy, some criteria were followed, such as: planning of the object of study, that is, the process of teaching and started from the choice of a documentary directed by the filmmaker Mara Mourão, who approaches the social entrepreneurship; the presentation of the object of study, which moved the mental structures of the students when they watched the documentary in advance, leading them to the previous knowledge; and, at last, the exposure of the subject, providing the student to connect the concepts about the social entrepreneurship and their pre-existing experiences.

The second strategy of teaching and learning was Phillips 66. Its application started from a text taken from G1 by Globo News, published in March 8th in 2016, whose theme “Empreendedorismo social cresce entre jovens no Brasil” (Social Entrepreneurship grows up among young people in Brazil) was shared to the groups formed by six students. The groups had six minutes to appropriate the understanding of the text, more six minutes to discuss the following question: “When the social entrepreneurs play the role of agents of change?” And, finally, they had more six minutes to present their conclusions.

3 RESULTS AND DISCUSSIONS

3.1 Strategy of lecture class

It is noticed that, through the observation in the development of strategies and the reports from the students, they felt encouraged to solve the proposed question, since the strategies provided the debate and a more detailed analysis from the relation of the movie with the theory taught. These observations corroborate Anastasiou and Alves's thought (2004), in which the strategies applied stimulated the quick, spontaneous and creative thought of the students.

With the focus on teaching the subject "social entrepreneurship" in class, the link of the documentary "Quem se importa" (Who cares) was made available for the undergraduate students so that they watch it and identify characteristics of the entrepreneur, the concepts and the base that supports the social entrepreneurship action. Based on this, they were supposed to come up with ideas that could be applied in their communities to solve some existing social problems for the class day. By applying this strategy, it was possible to notice that a link of knowledge was established that encouraged the conceptual design from the theme approached, restored from the opening movie. The relevance of this strategy allowed an intense expository dialog with the students, by making a connection of the movie with the theoretical topics, providing space for several questions and critics, as well as the experience report from a student who devotes himself to the social entrepreneurship in the city where he lives. Finally, it is important to highlight that, so that the expository class reaches the objectives planned, it is indispensable that the professor makes a quick explanation to the students in which there is a logic sequence between the material made available for study and the presentation in classroom.

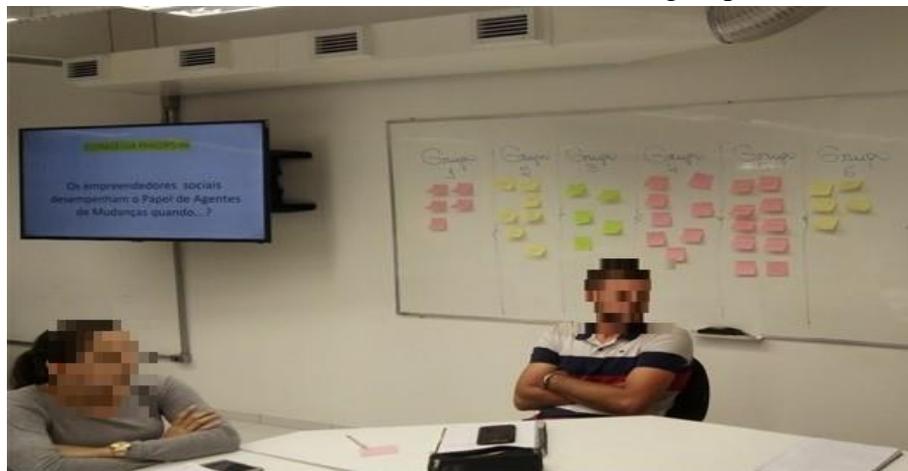
Thus, preparing a class in advance, considering the characteristics and the level of development of the students help the achievement of a good didactic exposition. However, it is necessary to look at the context in which the school is inserted and work with these elements, because, this way, the student will have more facility to involve himself in the proposed activities by exposure.

3.2 Strategic Phillips 66

For the authors Anastasiou and Alves (2003), this strategy must be developed in two moments. The first one consists of sharing the class in groups with six students so that they can discuss the subject for six minutes. In the second one, each group should explain, through a chosen representative, the result of the discussion for more six minutes. By following and respecting the conditions of execution from this strategy, at first groups were formed from a count of 1 to 6, made by the professor, and, after that, each student corresponding to the number received can join himself the related numbers. A post-it notepad was randomly assigned to each

group, so that they could take the appropriate notes after the discussion time. The text “Empreendedorismo social cresce entre jovens no Brasil” (Social Entrepreneurship grows up among young people in Brazil) assigned to the groups referred to the same subject and was taken from G1 website. After 6-minute reading, the students needed to answer the following question: “When the social entrepreneurs play the role of agents of change?” Thus, more 6 minutes were given so that the students took notes their answers and put them on the whiteboard, as show in the Picture 1 below. Later, each group, through a representative, presented their ideas for the whole class. The professor participated as a mentor, in charge of controlling the time and mediate the presentations of each group.

Picture 1 – Contributions from each group



Source: Created by the authors

Below in the Square 3, some answers were highlighted that point out the readings made by the students of the groups.

Square 3 – More meaningful contributions

GROUPS	OBSERVATIONS
01	They have the view and the perception that the community needs some improvements.
	He believes in the dream of a person who will improve his life.
	He practices an action to improve the community.
	He encourages other people to do some tasks to improve the community where they live.
	When he uses his knowledge to help his neighbor.
02	Focus on community of low income.
	Understand the reality of the community.
	Be proactive by materializing the ideas.
	Accessibility.
	Solve the problems of the community through the community's participation.
03	Help other entrepreneurs.
	They have attitude that cause impacts.
	They seek to solve problems.
	They do not conform to reality.
04	They look for joining the community even more.
	Strategies.
	Engage the private sector with the public one.
	Help the community to grow up gradually.
	He teaches and learns with the community.
05	He donates himself to the volunteer work.
	He searches for improvements to the community.
	He presents focus on what he wants to do.
	He seeks to be supportive with the community.
	He creates accessibility.
06	He believes and gives importance to the community.
	He thinks of doing good deeds, helping the neighbor without aiming the profitability.
	Make the difference by helping the neighbor.
	He creates awareness that can be transformative.
	He proposes to change people's life.
	He believes in what can contribute with the Community and do not expect by the actions from the public institutions.

Source: Created by the authors

During the implementation of the strategy, it is noticed that the students, after the reading of the main text, involved themselves even more dialoguing with the group in search for an answer to the core question. Thus, all the groups were able to elaborate a synthesis, within the expected period of time, highlighting the characteristics of the Phillips 66 Strategy, which consists of the stimulation of objectivity on the part of the students, considering that the stages are timed (ANASTASIOU & ALVES, 2003).

Thus, the Phillips 66 strategy created possibilities of learning through a joint work, whose participation of the members values the team as being in a group. Knowing how to work in group is one of the demands of the job market, and this strategy provided the change of the knowledge, the speed in the accomplishment of the activity and in the optimization of the time.

4 FINAL CONSIDERATIONS

This paper focused on developing and analyzing the teaching and learning strategies – Lecture Class and Phillips 66 – for the undergraduate students of the Administration course, through the Entrepreneurship subject in Lajeado-RS.

Nowadays, applying only one strategy would be incompatible with the heterogeneous reality of our students, who transform themselves at any moment. It is noticed that any teaching strategy has strengths and weaknesses, however there is not the right or wrong strategy, the best or the worst one, but that one the professor chooses with the assurance he will achieve the objectives and goals, with the intention of contributing to the formation of the students.

At the end of this paper, it became evident that the strategies used helped in the interaction professor/student, providing innumerable advantages, such as: the analysis, the interpretation, the critics, the observation, the exemplification and the comparison. Regarding to the social entrepreneurship teaching, it is promoted the awakening of some skills like: teamwork (more pleasant classes), the sharing of acquired experiences (through reports), the respect to different opinions and the contribution so that everyone could achieve the planned objectives.

Therefore, it is necessary to reinforce the importance of the choice of teaching and learning strategies, which encourage the effective participation of the students and provide security to the professor.

Referências do artigo III

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: UNIVILLE, 2003.

_____. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3.ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.

_____. **Processos de ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 6.ed. Joinville: Univille, 2006. p. 79-80.

_____. **Processos de Ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 10.ed. Joinville: Univille, 2012.

FILION, L. J. O empreendedorismo como tema de estudos superiores. In: **IEL NACIONAL**, Brasília, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2012.

LIBÂNEO, J. C. O planejamento escolar. In: **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 221.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Papirus: Campinas, 2000.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo, SP: Summus, 2003.

MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo**, Pelotas, v. 2, n. 1, p. 93-109, jan./jun. 2013.

MOURÃO, M. **Quem se importa?** Disponível em: <<https://www.trabalhosgratuitos.com/Sociais-Aplicadas/Ci%C3%AAncias-Sociais/Resenha-Documnt%C3%A1rio-Quem-Se-Importa-106646.html>>. Acesso em: abr. 2018.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 5.ed. Editora: Bookman, 2001.

4.4 Artigo IV: Aprendizagem Colaborativa com world café: uma experiência dessa parceria em sala de aula¹⁴

Resumo

Através da estratégia de ensino World Café, este trabalho teve como objetivo conhecer as contribuições dessa estratégia, pautada pela Aprendizagem Colaborativa, no ensino do empreendedorismo, em uma turma de especialização em Gestão de Micro e Pequenos negócios do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense -IFSul, câmpus Lajeado. A fundamentação teórica está baseada em Brown e Isaacs (2007); Demo (1996); Dillenbourg (1999); Bacich e Moran (2017); Torres e Irala (2014). A abordagem utilizada foi qualitativa, sendo o instrumento de coleta a criação e análise de cartazes elaborados pelos alunos. Como resultado, ressalta-se que a parceria entre a estratégia World Café pautada pela Aprendizagem Colaborativa atendeu ao objetivo desse trabalho, gerando ideias no contexto proposto, possibilitando aos alunos a construção do conhecimento empreendedor de maneira descontraída, colaborativa e dinâmica. Assim, conclui-se que as experiências foram positivas no tocante ao envolvimento e integração dos grupos de alunos, o que contribuiu para o conhecimento sobre empreendedorismo, proposto através dessa estratégia.

¹⁴ Artigo publicado na revista: RESEARCH, SOCIETY AND DEVELOPMENT, v. 9, n.6, e92963335, 2020(CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i6.3335>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3335/3814>.

Palavras-Chave: Aprendizagem Colaborativa; Estratégia de ensino World Café; Ensino e aprendizagem.

Abstract

Through the World Café teaching strategy, this work aimed to know as a contribution of this strategy, guided by Collaborative Learning, in the teaching of entrepreneurship, in a class of specialization in Management of Micro and Small Businesses of the Federal Institute of Education, Science and Technology Sul-rio-grandense - IFSul, campus Lajeado. The theoretical basis is based on Brown and Isaacs (2007); Demo (1996); Dillenbourg (1999); Bacich and Moran (2017); Torres and Irala (2014). The approach used was qualitative, being the instrument for collecting and creating analyzes prepared by students. As a result, it should be noted that a partnership between World Coffee guided by Collaborative Learning has met this objective, generating ideas without context, enabling students to build knowledge on how to learn to relax, collaborate and use. Thus, it is concluded that the experiences were positive with regard to the involvement and integration of groups of students, or that they contributed to the knowledge about entrepreneurship, approached in this way.

Keywords: Collaborative learning; World Café teaching strategy; Teaching and learning.

1 INTRODUÇÃO

Estabilidade parece ser palavra desconhecida nos momentos atuais, especialmente no que se refere ao empreendedorismo, tendo em vista que o dono da empresa parece conviver com a incerteza diariamente (YU, 2011). Geralmente, os problemas do dia a dia mostram-se como grandes obstáculos para o empreendedor, oportunidade em que ele assume o risco e inova ou desiste de seu negócio. Desse modo, independentemente de ser empreendedor nos negócios ou simplesmente na vida, os desafios diários exigem novas características para inovar.

Nesse sentido, formar pessoas com características empreendedoras é uma das grandes missões desta nova era em que o avanço tecnológico e científico vem se desenvolvendo intensamente.

Essa sociedade que nasceu como sociedade da informação e que, com as redes sociais, se tornou sociedade do conhecimento, porque produz conhecimento em tempo real, desfez as antigas estruturas de poder, ao mesmo tempo que deu à luz novas (...). Não apenas pessoas antes isoladas puderam ganhar poder, mas, com o acesso cada vez mais democratizado à informação, uma geração de jovens, munidos de algum conhecimento e muita ousadia, produziu novos centros geradores de lucro e desfez antigos, ao mesmo tempo em que criou novos modelos de negócios, novos modos de gestão, e inspirou novas lideranças (MOSÉ, 2015, p. 23).

Perante essas mudanças, em todas as áreas são necessárias pessoas empreendedoras, que possuem grande energia para se reinventar constantemente. Especialmente no que se refere a um curso de formação de gestores, há que se pensar em maneiras de desafiar os alunos a sair da zona de conforto e encontrar alternativas para os seus problemas. Moran (2017) contribui afirmando que:

Nesse sentido, é necessário (...) trabalhar os professores, os gestores e os alunos; focar a pesquisa, o novo, encontrar ângulos, exemplos, relações, adaptações diferentes; superar a aprendizagem meramente intelectual e vivenciar mais os projetos, as experiências e a resolução de problemas; propor e implementar ações baseadas em informações. É uma nova postura proativa, que contrasta com a forma tradicional de aprender (...). É preciso sensibilizar e capacitar professores para ações inovadoras, para tomar mais a iniciativa, para explorar novas possibilidades nas suas atividades didáticas, na sua carreira, na sua vida (MORAN, 2017, p. 65).

Servindo-se dos preceitos do empreendedorismo, pensou-se nesta prática, em processos de ensino e de aprendizagem que permitisse que os alunos trabalhassem ativamente, sendo orientados pelos professores a fim de se desenvolverem a partir da experiência, da experimentação, isto é, do aprender fazendo. Para além disso, pensou-se em construir algo pautado em seus desafios cotidianos, abrindo novas possibilidades e facilitando o encontro de soluções, a partir de suas vivências escolares, para seus problemas de fora do cotidiano escolar. A ideia da intervenção, que é relatada neste texto, foi a de favorecer o amadurecimento de uma atitude empreendedora, proativa e inovadora, através de metodologias de trabalho que Lopes (2010) enumera com muita procedência:

Assim, essa educação enfatiza o uso intenso de metodologias de ensino que permitam aprender fazendo e se caracteriza por isso, pois o indivíduo se defronta com eventos críticos que o forcem a pensar de maneira diferente, buscando saídas e alternativas, ou seja, aprendendo com a experiência, com o processo. Daí que se relaciona com a aprendizagem experiencial de David A. Kolb. Correlaciona-se ainda com pedagogias como: Aprendizagem pela Ação; Aprendizagem Contextual (processo de construir o significado com base na interação social e na experiência); Aprendizagem Centrada em Problemas e Aprendizagem Cooperativa (trabalhar em grupos heterogêneos exercitando a comunicação, liderança, coesão de equipe etc.) (LOPES, 2010, p. 29).

É preciso extrapolar o espaço da sala de aula, promovendo um momento de maior interação dos alunos com as diversas possibilidades de prática, como salienta Moran (2017), “sair mais da sala de aula e inserir-se no cotidiano do bairro, no conhecimento e no contato com pessoas, prédios, grupos, instituições próximas ou que tenham a ver com a área de conhecimento escolhida” (p. 65).

Nesse sentido, percebe-se que as metodologias de ensino que permitem que o aluno

aprenda fazendo, desenvolvendo situações de aprendizagem que exigem o pensamento e a ação, contribuem para um ambiente propulsor do empreendedorismo, cujo propósito é promover um conjunto de opções, oportunidades e possibilidades de aprendizado ao aluno que vai além dos conceitos puramente técnicos, proporcionando-lhes um caminho novo, pautado nas descobertas em direção ao desenvolvimento e ao crescimento profissional, com intuito de provocar uma mudança de comportamento (LOPES, 2010).

Todavia, há um desafio em educar o aluno para as competências empreendedoras, voltado não somente para o fenômeno econômico, mas principalmente para a mudança de comportamento, despertando nele o sentido de empreender a própria vida nos seus variados aspectos: pessoal, social, cultural e profissional (BACICH E MORAN, 2017).

A partir desta clareza, pensou-se na possibilidade de agregar a Aprendizagem Colaborativa ao ensino do empreendedorismo, pois se entende que ambos se complementam, tendo em vista que a Aprendizagem Colaborativa ocorre numa situação conjunta ou em parceria. Segundo Torres e Irala (2014, p. 65):

Um conceito simples de Aprendizagem Colaborativa apresentado por Dillenbourg (1999) é que essa é uma situação de aprendizagem na qual duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas. De acordo com o autor, esse conceito geral pode ser interpretado de várias maneiras: o número de sujeitos pode sofrer grande variação, podendo ser duas ou milhares de pessoas; aprender algo também é um conceito muito amplo, pois pode significar o acompanhamento de um curso ou ainda a participação em diversas atividades como, por exemplo, as de resolução de problemas; o aprender “em conjunto” pode ser interpretado de diversas maneiras, como situações de aprendizagem presenciais ou virtuais, síncronas ou assíncronas, esforço totalmente em conjunto ou com divisão de tarefas. Assim sendo, a prática de Aprendizagem Colaborativa pode assumir múltiplas caracterizações, podendo haver dinâmicas e resultados de aprendizagem diferentes para cada contexto específico (TORRES E IRALA, 2014 p. 65).

Conforme os autores, em uma visão ampla de Aprendizagem Colaborativa, a expectativa é que ocorra a aprendizagem a partir de uma interação entre pares que trabalham na resolução de problemas ou na realização de uma tarefa proposta pelo professor (TORRES E IRALA, 2014). Nas diferentes etapas do ensino, percebe-se a necessidade de que os alunos desenvolvam habilidades e estratégias que lhes proporcionem a apreensão, por si mesmos, de novos conhecimentos e não apenas a sua obtenção pronta e acabada, o que faz parte da nossa cultura, ciência e sociedade. É preciso fazer com que os alunos se tornem pessoas preparadas para enfrentar diversas situações dentro de diferentes cenários, fazendo com que busquem aprender novos conhecimentos. Somente dessa forma se espera que estejam melhor preparados para adaptarem-se às mudanças culturais, tecnológicas e profissionais que o momento exige.

Essa preparação ocorre a partir do momento em que a pessoa passa a “enfrentar desafios novos, avaliar os contextos sócio-históricos, filtrar informação, manter-se permanentemente em processo de formação são responsabilidades inalienáveis para quem procura ser sujeito de sua própria história, não massa de manobra para sustentar privilégios alheios (DEMO, 1996, p.32).”

Segundo Freire (2015), a pessoa humana, matéria-prima de qualquer ato educacional, é uma inteireza, uma totalidade. Uma totalidade afetiva, amorosa, social e que depende do outro e se completa no outro. Destaca que é dessa pessoa humana que o mundo precisa: daquela pessoa que, por se sentir incompleta, deseja, e, por desejar, sonha e, portanto, cria e se assume enquanto autor. O ensino, segundo Freire (2015), é ensinar com o outro, aprender a ensinar melhor com o sentido de mundo que o outro tem.

Desta forma, a proposta do World Café como estratégia de ensino passa a ser complementar ao que se considera importante neste processo, frente aos conceitos do empreendedorismo e da Aprendizagem Colaborativa.

A estratégia de ensino do World Café foi proposta por Brown e Isaacs (2007) e é baseada no entendimento de que o diálogo é o princípio que incentiva os negócios, as pessoas e as organizações na resolução de problemas. Seus pressupostos define-se como: o conhecimento e a sabedoria necessários para gerar ideias já estão presentes e acessíveis nas pessoas; a inteligência que emerge quando o sistema se conecta a si próprio de formas criativas (BROWN E ISAACS, 2007, p. 185); e, além disto, a percepção coletiva conforme apresentado na Figura 1:

Figura 1: Pressupostos do World Café.



Fonte: Brown; Isaacs, 2007, p. 185

Com base nas contribuições dos autores, a utilização dessa estratégia de ensino proporciona um espaço de diálogo que, a partir de perguntas, vídeos e imagens pode estimular a participação das pessoas na contribuição de opiniões, experiências vivenciadas e o desenvolvimento da Aprendizagem Colaborativa sobre um ponto que se deseja discutir.

Segundo Brown e Isaacs (2007), o processo que estrutura a aplicação da estratégia deve considerar sete princípios, a saber:

- Princípio I: Estabelecer o contexto. Quem planeja a estratégia World Café deve determinar de forma clara qual o objetivo a ser atingido. Sobre qual tema as ideias devem ser geradas ou qual o problema a ser resolvido.
- Princípio II: Criar um espaço acolhedor. Escolher um ambiente caloroso, seguro, confortável e com comida e bebida disponíveis para que todos se sintam livres para oferecer seus melhores pensamentos. A bebida e a comida têm como objetivo proporcionar um ambiente informal que remeta a uma sensação de intimidade e de liberdade. Colocar sobre a mesa folhas *flip chart* e fornecer canetas coloridas para que as pessoas possam fazer as anotações desejadas. Esse passo deixa claro o fator ambiental no processo criativo, ou seja, a importância de criar um ambiente propício para a criatividade.
- Princípio III: Explorar as questões significativas. As ideias surgem em resposta a perguntas interessantes. Assim, deve-se encontrar perguntas relevantes ao tema para ajudar os convidados a pensarem no problema em questão. Dependendo do tempo disponível o café pode explorar um único tema ou mais. No caso de utilizar a mesma reunião para tratar de mais de um problema deve-se caracterizar bem a mudança de tema, formalizando uma nova rodada de conversação.
- Princípio IV: Estimular a contribuição de todos. As pessoas se engajam profundamente quando sentem que estão contribuindo de alguma forma. Deve-se incentivar a participação de forma ativa. Cada participante expõe sua ideia de acordo com seu conhecimento e experiência anterior, proporcionando uma construção mais inteligente. Em algumas ocasiões pode-se ter um objeto sobre a mesa que conduz a palavra dos participantes, ou seja, quando o objeto estiver em posse de alguém esta pessoa está com a palavra, devendo os outros participantes escutar com toda atenção possível.
- Princípio V: Promover a polinização cruzada e conectar diferentes pontos de vista. Os membros devem ser solicitados a compartilharem suas perspectivas sobre o tema, podendo isso ser feito por meio de desenhos.

- Princípio VI: Escutar juntos para descobrir padrões, percepções e questões mais profundas. Saber ouvir é um passo importante nesta técnica. Aqueles que ouvem com habilidade são capazes de criar facilmente o que está sendo compartilhado.
- Princípio VII: Colher e compartilhar descobertas coletivas. O grupo deve discutir as ideias mais significativas que surjam durante o processo. Posteriormente, deve-se compartilhar as ideias com o grande grupo de forma que todos possam opinar sobre estas ideias. É importante certificar-se que essas ideias foram registradas de alguma forma. Finalmente, o grande grupo pode optar por uma ou mais ideias, dependendo da necessidade e do objetivo a serem atingidos.

Assim, observando estes princípios com o fim de responder o objetivo deste trabalho, cuja proposta é conhecer as contribuições dessa estratégia norteada pela Aprendizagem Colaborativa, ele foi desenvolvido com vinte e cinco alunos da turma de especialização em Gestão de Micros e Pequenos negócios do IFSul, câmpus Lajeado, cujo detalhamento está contemplado no procedimento metodológico, a seguir.

2 METODOLOGIA

Para este trabalho foi utilizada a abordagem qualitativa, pelo fato de ela “proporcionar melhor visão e compreensão do cenário do problema, estando baseada em amostras pequenas e não representativas e os dados analisados de uma maneira não estatística” (MALHOTRA, 2010, p. 122). Quanto à natureza, se adotou pesquisa aplicada que visa, segundo Gil (2012), a geração de conhecimento para solução de problemas específicos em situação particular.

Quanto ao objeto, a pesquisa se apresenta como descritiva e exploratória que propicia facilitar familiaridade do pesquisador com os problemas existentes e permitindo a análise de exemplos que auxiliam a sua compreensão. Já o procedimento utilizado foi o participante, com a utilização da metodologia ativa denominada World Café, uma vez que, ele contribui para a construção de conhecimentos aos indivíduos envolvidos, como também, permite maior análise de sua realidade visando mudança do cenário observado (PEREIRA *et al.*, 2018).

Os dados foram coletados a partir dos cartazes produzidos pelos alunos durante o desenvolvimento do World Café. Para auxiliar os alunos no processo de geração de ideias para resolver um problema, foi utilizada a estratégia de ensino World Café.

Essa estratégia foi escolhida pelos autores em virtude da possibilidade de aprofundamento das questões e da aproximação entre os aplicadores e alunos participantes da aula, tendo em vista os seguintes benefícios: I) é um momento de troca de conhecimentos; II)

permite a participação direta entre os participantes dos grupos; III) estimula nos alunos o pensamento criativo e inovador; IV) contribui no aprofundamento do tema a partir da problematização; V) assegura a participação do aluno com seus saberes; VI) essa técnica já é conhecida pelos autores e apresenta excelentes resultados (MINAYO E SANCHES, 1993).

A aplicação dessa estratégia ocorreu no segundo semestre de 2019 com uma turma do curso de especialização em Gestão de Micro e Pequenos negócios do IFSul, câmpus Lajeado. A turma, composta de 25 alunos, foi dividida em cinco grupos. Três semanas antes da aplicação da estratégia em questão, houve a intervenção pedagógica proponente desta atividade, sendo solicitado aos grupos que identificassem um problema de maior relevância em uma empresa, e que passariam a focar as possíveis soluções para ele. Foi solicitado que cada grupo se organizasse para a obtenção do lanche para o café.

No dia da aplicação da estratégia, foi realizada uma exposição oral explicando como a metodologia seria desenvolvida. Os alunos chegaram à sala e foram montando as ilhas, assim definidas pelos aplicadores, sendo cinco no total. Na oportunidade, foram respondidas algumas dúvidas apresentadas pelos alunos. Cada grupo recebeu uma cartolina amarela, pinceis atômicos nas cores azul, preta, verde, vermelha e um conjunto de canetas hidrocor para que os alunos pudessem registrar suas contribuições a partir do problema apresentado pelo anfitrião do grupo.

Foi percebido pela professora titular da turma e o pesquisador que na primeira rodada dos grupos, a conversa fluía normalmente, contudo poucas ideias eram colocadas nas cartolinas. Após novas orientações, a partir da segunda rodada, começaram enfim as escritas. As rodadas progressivas de diálogos aconteceram com duração de 10 minutos cada, totalizando 50 minutos todo processo. Cabe salientar, que os alunos tinham acesso ao lanche disponibilizado nas mesas de debate, como sugere esta estratégia de ensino. Após finalizadas as rodadas, os alunos foram convidados a apresentar as ideias discutidas em cada um dos grupos para o restante da turma.

Uma vez que cada grupo dispunha das ideias, foi orientado pelos aplicadores que organizassem, em um quadro do *Canvas*, as escolhas que o grupo fosse fazer com o intuito de colocar em práticas cada uma delas. A ferramenta *Canvas* consiste em um mapa visual com o objetivo de orientar a organização no desenvolvimento estratégico na empresa. Com o *Canvas* é possível alinhar e apresentar as ideias, ampliando a compreensão entre todos os integrantes da equipe sobre o cenário atual e futuro da organização (OSTEWALVER, PIGNEUR, 2011b e OROFINO, 2011).

Ao ser criada pelos autores supracitados, a ferramenta *Canvas*, apresentada na Figura 2, posto abaixo, permitiria a qualquer pessoa criar ou modificar a estrutura de um negócio, uma

vez que ela apresenta fácil compreensão para ser preenchida, possibilitando a interrelação com as pessoas envolvidas no processo de transformação organizacional (OROFINO, 2011).

Figura 2: Ferramenta *Business Model Canvas*.



Fonte: Osterwalder e Pigneur (2011, p.44)

Observa-se na Figura 2 que, conforme Osterwalder e Pigneur (2011), os elementos estão dispostos permitindo que o *Canvas* seja dividido em duas partes, um lado emocional (esquerdo), abordando questões alusivas a relacionamento e interação entre os atores, e outro lado lógico/racional (direito), cujo foco está na eficiência do processo. A proposição de valor está no centro, representando a razão para qual cada lado se desenvolve.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Após concluir as cinco rodadas dos grupos, totalizando cinquenta minutos, cada um deles organizou uma apresentação sobre as sugestões coletadas a partir do problema inicial, que foram: I) Empresa de regularização de terrenos e casas junto à prefeitura (problema: dificuldade de captação de novos clientes); II) Empresa de Floricultura (problema: falta de opções para o descarte correto de sobras de plantas); III) Empresa de produção e venda de roupas (problema: dificuldade em aumentar as vendas); IV) Empresa de Estética facial (problema: dificuldade de promover o Marketing - tornar a marca conhecida) e V) Empresa de Salão de beleza (problema:

tornar o salão sustentável).

A partir das contribuições dos alunos, percebeu-se que a estratégia foi relevante por desenvolver uma ação de colaboração, possibilitando o diálogo e a troca de conhecimentos. As estratégias podem contribuir para o desenvolvimento da capacidade argumentativa, uma vez que elas desafiam a interpretação e internalização do problema, expondo o olhar frente a situação proposta, mostrando o senso crítico (MONTEIRO, PISSAIA, THOMAS, & NUNES, 2019).

Na sequência da aula, ocorreram as apresentações dos cartazes, por cada grupo, com as sugestões coletadas através da estratégia, que estão descritas abaixo. A partir da Figura 3 a seguir, têm-se as produções de cada grupo de trabalho.

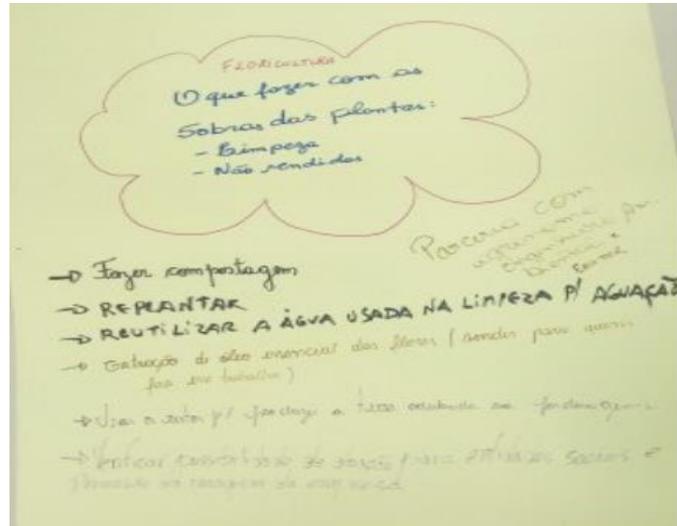
Figura 3: Empresa de legalização de documentos de terrenos e casas.



Fonte: Elaborado pelo grupo 1, 2019.

Observa-se no cartaz do grupo 1, representado na Figura 3, que o problema apresentado foi a dificuldade de captar novos clientes. O problema apresentado é real, e segundo a proprietária da empresa as sugestões coletadas a partir da Aprendizagem Colaborativa trouxeram maior reflexão sobre outros pontos que ela ainda não havia percebido e que impactaria na solução total ou parcial da dificuldade apresentada. Essa observação feita pela proprietária da empresa estabelece uma relação fundamental apontada por Minayo e Sanches (1993) quanto ao aprofundamento do tema a partir da problematização. Em resposta à estratégia desenvolvida, a proprietária, que é aluna do curso, adotou como decisão contactar com conhecidos que trabalham nos escritórios de engenharia e acordar uma parceria. Seguindo com os trabalhos apresentados em sala de aula, a Figura 4 posta abaixo demonstra o resultado desenvolvido pelo grupo 2, que ficou responsável pela floricultura.

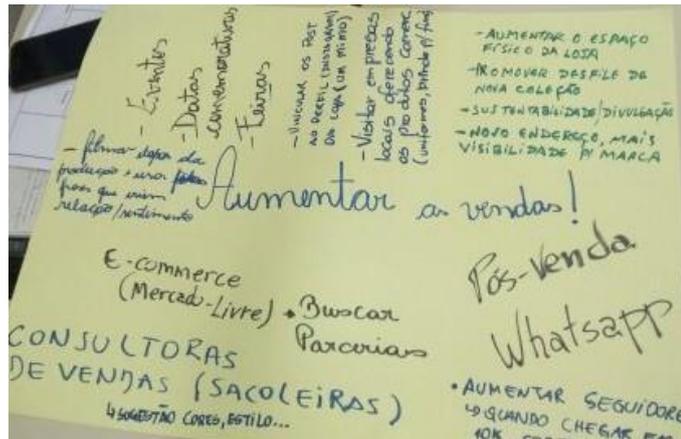
Figura 4: Empresa de Floricultura.



Fonte: Elaborado pelo grupo 2, 2019.

Observa-se na Figura 4 a experiência apresentada pelo grupo 2, referente à floricultura cujos serviços oferecidos são: poda, jardinagem, replantagem e venda de rosas, há uma sobra de plantas, galhos, folhas e etc. que são jogados no lixo e geram custos para serem descartados. Após a aplicação da estratégia do World Café, o grupo conseguiu chegar a uma solução para o problema. Dentre inúmeras ideias sugeridas pelos outros grupos, a escolha foi criar uma outra empresa de processamento dessas sobras em parceria com a floricultura. Essa ideia, que foi bem aceita pelos alunos do grupo 2, conseguiu resolver o problema e criar outro empreendimento, proporcionando a criação de mais vagas de trabalho e geração de renda para a comunidade local. Observou-se que a partir do cruzamento entre os diferentes pontos de vista e a construção das ideias significativas propostas pelos alunos, foi possível chegar a várias ideias que ajudassem no case em questão (LOPES, 2010). Na sequência das apresentações o resultado do grupo 3 é apresentado na Figura 5 a seguir.

Figura 5: Empresa de fabricação e venda de roupas.



Fonte: Elaborado pelo grupo 3, 2019.

Cada grupo criado em sala para participar da estratégia do World Café trouxe cases reais e com o grupo 3 representado na Figura 5, os resultados diante da Aprendizagem Colaborativa foram eficazes. Essa empresa com mais de dez anos no mercado de confecção está localizada numa das ruas transversais à rua Benjamin Constant no centro de Lajeado. A localização atual, por não ser de fluxo contínuo de pedestres, apresenta pouca visibilidade e baixas vendas. A loja apresenta um bom espaço interno para a exposição das peças prontas, como também excelente espaço da produção, localizado nos fundos da mesma. Com a interação dos grupos formados pelos alunos a partir da estratégia World Café, muitas ideias surgiram, passando à proprietária da empresa, que também é aluna, inúmeras possibilidades de solução. Diante das necessidades de mudanças, é indispensável que o empreendedor saia da zona de conforto e encontre alternativas para os seus problemas (DOLABELA, 2008).

Uma semana após a aplicação da estratégia, no instante da apresentação do grupo, uma das ideias propostas pelos alunos já havia sido aplicada. Colocaram em prática a divulgação da loja por meios eletrônicos, ressaltando o espaço de produção que os clientes não conheciam.

Já na Figura 6 abaixo, o grupo 4 apresenta uma empresa que atua no mercado oferecendo estética facial.

Figura 6: Empresa de estética facial.

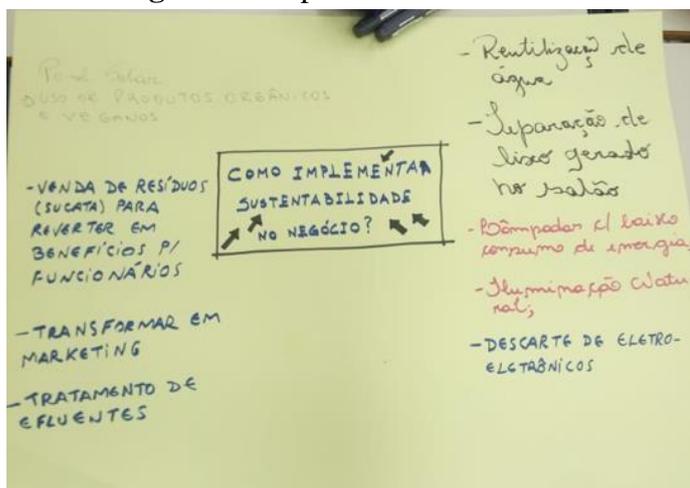


Fonte: elaborado pelo grupo 4, 2019.

Observa-se na Figura 6 que a empresa apresentada pelo grupo 4 está no mercado de Lajeado há pelo menos seis anos e têm encontrado dificuldades em promover a marca e expandir o negócio. Entre os serviços oferecidos, destaca-se: hidratação facial diária, limpeza de pele profunda, peeling facial, drenagem linfática facial e luz pulsada. Como se observa nessa figura, foram inúmeras ideias apontadas pelos alunos durante a estratégia do World Café.

Durante a apresentação do grupo, ao expor para a classe o resultado na cartolina, os alunos ressaltaram o quanto foi prazerosa a aprendizagem a partir da interação entre pares na resolução de problemas, conforme ressaltam Torres e Irala (2014). Por fim, na Figura 7 abaixo, o grupo 5 apresentou o resultado do trabalho após a realização do World Café.

Figura 7: Empresa Salão de Beleza.



Fonte: Elaborado pelo grupo 5, 2019.

Observa-se, na Figura 7, que o problema analisado era tornar o salão de beleza

sustentável. A proprietária do estabelecimento tem como sócias duas pessoas da família e nove funcionárias que atendem no salão. O empreendimento ficava localizado no terceiro andar de um prédio comercial no centro da cidade de Lajeado. Segundo a proprietária, era impossível pensar em implantar alguma mudança nas duas salas do prédio devido à burocracia de engenharia e ao restrito espaço físico. Na apresentação do grupo, a partir da construção de ideias contidas no cartaz, a proprietária do negócio salientou o quanto foi enriquecedor construir algo pautado em desafios cotidianos, abrindo novas possibilidades e facilitando o encontro de soluções para os problemas apresentados.

Assim, a estratégia desenvolvida em sala de aula possibilitou uma visão contextual mais ampla colaborando para o amadurecimento de uma atitude empreendedora, proativa e inovadora nas tomadas de decisões.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo desse artigo, qual seja conhecer as contribuições da estratégia do world café pautada pela Aprendizagem Colaborativa no Ensino do empreendedorismo, percebeu-se o quanto enriqueceu as ações desenvolvidas na sala de aula. Com as rodadas de conversas entre os alunos, que puderam dar sugestões de solução para problemas existentes nas empresas e trocar conhecimento.

Os autores concluem que a produção dos cartazes a partir da interação dos alunos proporcionou outros olhares para o despertar de ações empreendedoras, tanto nos alunos como principalmente nos proprietários(as) das empresas estudadas que receberam uma consultoria sem custo financeiro. A troca de informações entre eles, sobre as contribuições apontadas pelos grupos de alunos, enriqueceu o momento com diversos saberes e pontuações direcionadas ao foco do assunto proposto, evidenciando que a estratégia world café contribuiu para que o ensino e aprendizagem fosse alcançado na relação entre docente e aluno.

Assim, a aplicação da estratégia de ensino pautada na Aprendizagem Colaborativa auxiliou o processo de geração de ideias, podendo sua aplicação ser ampliada não somente no contexto escolar, mas também em qualquer cenário onde ideias inovadoras e criativas se fazem necessárias. Os autores definem que o objetivo desse trabalho foi atingido, possibilitando ao grupo de alunos a construção de conhecimento de uma forma colaborativa e criativa.

Tendo em vista os resultados obtidos neste trabalho, fica como sugestão para futuras pesquisas que a estratégia aplicada seja associada a outras disciplinas e cenários variados onde a geração de novas ideias dê acesso ao desenvolvimento de novos saberes.

Referências do artigo IV

BACICH, L. & MORAN, J. **Metodologia ativa para uma Educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2017.

BROWN, J. & ISAACS, D. **O World Café: dando forma ao nosso futuro por meio de conversações significativas e estratégicas**. São Paulo: Cultrix, 2007.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning? **In:** Dillenbourg, P. (Ed.). *Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Elsevier, p.1-19, 1999.

FREIRE, M. **Madalena Freire: a educação como diálogo entre diferentes saberes**. In: Mosé, Viviane (Org.). *A escola e os desafios contemporâneos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

GIL, A. C. **Metodologia Pesquisa social**. 6. ed. São Paulo, Atlas, 2012.

LOPES, R. M. A. Referenciais para a educação empreendedora. **In:** Lopes, Rose Mary A. (Org.). *Educação Empreendedora: conceitos, modelos e práticas*. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Sebrae, 2010.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: foco na decisão**. 3. ed. São Paulo: Pearson.

MINAYO MC. & SANCHES O. (1993). Quantitativo-qualitativo: Oposição ou complementaridade? *Caderno de Saúde Pública*, 9(3):239-262, 2010.

MONTEIRO, S., PISSAIA, L. F., THOMAS, J., & NUNES, J. C. A. **Phillips 66: possibilidade de uma intervenção pedagógica**. Res., Soc. Dev. 2019; 8(4):e884937 ISSN 2525-3409 |DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v8i4.937>. Acesso em: 15 abril 2020.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**. Novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

MOSÉ, V. (Org.). **A escola e os desafios contemporâneos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

OROFINO, M. A. R. Técnicas de criação do conhecimento no desenvolvimento de modelos de negócio. 233p. **Dissertação** (Mestrado). Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento., Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

OSTERWALDER, A. & PIGNEUR, Y. **Business Model Generation -inovação em modelos de negócios: um manual para visionários, inovadores e revolucionários**. Alta Books, 2011.

PEREIRA, A.S. *et al.* **Metodologia da pesquisa científica**. [*e-book*]. Santa Maria. Ed. UAB/NTE/UFSM, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1. Acesso em: 31 março 2020.

TORRES, P. L. & IRALA, E. A. F. **Aprendizagem Colaborativa: teoria e prática**. In: Torres, P. L. (Org.). *Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento*. Curitiba: SENARPR, v. 1, 2014.

YU, A. S. O. Estruturação da decisão. In A. S. O. Yu (Coord.). **Tomada de decisão nas organizações: uma visão multidisciplinar**. São Paulo: Saraiva, 2011.

4.5 Artigo V: Práticas Pedagógicas para o desenvolvimento do Letramento Empreendedor¹⁵

Resumo:

A proposta desse artigo é apresentar o ensino do empreendedorismo pautado na Aprendizagem Colaborativa para o desenvolvimento do Letramento Empreendedor, contribuindo para as mudanças pessoais, sociais e profissionais. Apresentam-se os resultados quantitativos de uma pesquisa de tese que teve como foco o ensino do empreendedorismo mediado por metodologias de Abordagem Colaborativa. Por meio de uma pesquisa-ação, ministraram-se, durante um semestre, tópicos de empreendedorismo em uma turma de 44 alunos da graduação de uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul. No primeiro e último dia de aula, os alunos responderam a um questionário denominado de Instrumento de Medida do Conhecimento Empreendedor Básico (IMCEB) a fim de aferir aspectos do saber empreendedor de cada um. Ao término do semestre, comparou-se a média de desempenho do grupo na primeira e segunda aplicação do IMCEB, mediante testes de estatística, a fim de verificar se a diferença observada poderia ser considerada significativa. Evidenciou-se um aumento significativo na média de acertos, e assim, discute-se que uma das hipóteses para explicação desse acontecimento, deriva das práticas de ensino adotadas na disciplina.

Palavras-chave: Ensino do empreendedorismo. Educação empreendedora. Empreendedorismo. Letramento.

Abstract:

The purpose of this article is to present the teaching of entrepreneurship based on collaborative learning for the development of entrepreneurial literacy, contributing to personal, social and professional changes. The quantitative results of a thesis research that focused on the teaching

¹⁵ Artigo publicado na revista: LAPLAGE EM REVISTA, v. 6 (2020): SEPT/DEC. (ESPECIAL) - EDUCAÇÃO E DESAFIOS. DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-622020206Especial923p.39-48>. Disponível em: <https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/923/1174>.

of entrepreneurship mediated by Collaborative Approach methodologies are presented. Through an action research, entrepreneurship topics were taught during a semester in a class of 44 undergraduate students from a community university in Rio Grande do Sul. On the first and last day of the class, students answered a question questionnaire called the Basic Entrepreneurial Knowledge Measurement Instrument (IMCEB) in order to assess aspects of the entrepreneurial knowledge of each one. At the end of the semester, the average performance of the group in the first and second application of the IMCEB was compared, using statistical tests, in order to verify whether the observed difference could be considered significant. There was a significant increase in the average of correct answers, and thus, it is argued that one of the hypotheses to explain this event, derives from the teaching practices adopted in the discipline.

Keywords: Teaching entrepreneurship. Entrepreneurial education. Entrepreneurship. Literacy.

1 INTRODUÇÃO

O processo educacional busca despertar competências¹⁶ e habilidades¹⁷ nos alunos, além de proporcionar oportunidades para desenvolvê-las dentro da realidade sociocultural em que estão inseridos. Entretanto, o modelo educacional praticado em muitas escolas ainda tem foco conteudista, provocando debates entre pesquisadores da área do Ensino, que defendem a necessidade de melhorar a Educação para atender as necessidades dos alunos do século XXI e os processos de ensino e de aprendizagem (KAMPILIS *et al.*, 2012).

A moderna sociedade tecnológica, no seu apogeu competitivo, exige que o ser humano se torne um cidadão ativo, criativo e assertivo. Considerando que o foco do presente trabalho é o ensino do empreendedorismo, acredita-se que essa área possa contribuir com este particular, desde que o estudante vivencie um ensino focado em uma formação empreendedora que o prepare para a vida, ou seja, desenvolva habilidades que lhe permitam reconhecer-se como um ser social, responsável e inovador.

Segundo Dolabela (2008) e Lima *et al.* (2015) ser empreendedor não é apenas uma questão de criar um empreendimento físico, mas de desenvolver atitudes, valores, comportamentos, de conviver com a incerteza, perseverar, etc. Nesse sentido, acredita-se que uma das maneiras de se desenvolver tais habilidades é a partir de uma formação empreendedora.

Nessa perspectiva, o ensino do empreendedorismo pode ganhar espaço dentro da

¹⁶ “é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. pág. 8. Acesso em: 10 jul. 2020).

¹⁷ são as aptidões desenvolvidas ao longo de cada etapa de ensino e que contribuem para o desenvolvimento das competências gerais e específicas da Base (BNCC, 2019).

Educação Básica e Superior, abrindo um conjunto de opções para o indivíduo conhecer o mundo que o cerca, extrapolando conceitos puramente técnicos e evidenciando o seu desenvolvimento social e profissional. Assim, o desafio em educar o aluno na perspectiva do estímulo ao desenvolvimento de competências empreendedoras, voltadas não somente para o fenômeno econômico, desperta nele o sentido de empreender a própria vida nos seus variados aspectos: pessoal, social, cultural e profissional.

No contexto do ensino, é inegável a importância das Metodologias Ativas nos processos de ensino e de aprendizagem, como Bacich e Moran (2017) ratificam, e a Aprendizagem Colaborativa redireciona o protagonismo desse processo para o conjunto professor e aluno, enfatizando a relação na qual duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas. Nesse sentido, aprender colaborativamente decorre de um processo complexo de atividades sociais estimuladas pelas interações mediadas por várias relações (VYGOTSKY, 1998).

A proposta desse artigo é apresentar o ensino do empreendedorismo pautado na Aprendizagem Colaborativa para o desenvolvimento do Letramento Empreendedor, contribuindo para as mudanças pessoais, sociais, culturais e profissionais.

É importante registrar que, segundo Dolabela (1999), essa perspectiva não se configura na possibilidade de limitar a criança ou o jovem estudante a um criador de empresas, mas em proporcionar uma formação para a vida cujas bases se encontrem nos valores, atitudes, comportamentos e percepções diferenciadas do meio no qual se está inserido, proporcionando a capacidade de criar, de inovar de ter mais segurança nas tomadas de decisões. Esse posicionamento, também destacado por Drucker (2002), reforça que o empreendedorismo não está, objetivamente, focado na lucratividade e nem somente na abertura de nova empresa.

Assim, por meio de uma pesquisa-ação, ministraram-se, durante um semestre, tópicos de empreendedorismo mediado por metodologias ativas de ensino em uma turma de 44 alunos da graduação de uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul. No primeiro e último dia de aula, os participantes responderam a um questionário denominado de Instrumento de Medida do Conhecimento Empreendedor Básico (IMCEB). Os acertos da média do grupo no primeiro dia de aula foram comparados com o desempenho do último dia e as implicações dos resultados foram discutidas à luz do referencial teórico adotado.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O termo “empreendedorismo”, segundo Coan (2011), deriva do termo francês *entrepreneur* (*euse*), também traduzido para o inglês *entrepreneurship* que, por sua vez, deriva

do termo latino *imprehendere* ou *prehendere*. Traduzido para na língua portuguesa, o termo “empreender” faz referência às pessoas de negócios (DORNELAS, 2014), ou ainda, a um agente causador de “destruição criadora” (SCHUMPETER, 1987).

Segundo Filion (1999), a primeira iniciativa para conceituar o termo empreendedorismo partiu de um trabalho escrito pelo economista Cantillon (1680-1734), cujo resultado influenciou os pensamentos e as ações de muitos economistas franceses e ingleses. A partir dos levantamentos bibliográficos, observa-se três correntes de estudos desenvolvidos sobre empreendedorismo: a) dos economistas – Schumpeter (1987) e Say (1939), que apontam as relações do empreendedorismo à habilidade de inovação; b) dos comportamentalistas – McClelland (1972), que definiram as características do comportamento empreendedor a partir de aspectos criativos e por intuição; e c) dos sociólogos – Weber (1983) e Hofstede (1988) que buscaram compreender como o fator cultural e as práticas sociais influenciam os perfis empreendedores.

No Brasil a terminologia “Empreendedorismo” começou a ser tratada na década de 1990, principalmente quando da criação do SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas), cujo objetivo era apoiar as pessoas na abertura de empresas e na prestação de consultorias gerenciais. Diante do cenário econômico e político desfavorável, a mentalidade do brasileiro ainda é a de que empreender se configura como um sonho distante ou como uma boa alternativa de carreira (GEM, 2017).

Torna-se importante considerar que definir o empreendedor não é tarefa tão fácil, tendo em vista os inúmeros conceitos existentes e as discordâncias a partir de estudos já realizados. Contudo, McClelland (1972) identificou características comuns entre os empreendedores, baseadas na motivação que eles têm por suas atividades, visto que demonstram vontade de crescer, de inovar, de criar. Segundo o autor, as características empreendedoras contribuem para o enfrentamento dos desafios e das oportunidades.

O avanço do empreendedorismo na esfera educacional, segundo Filion (1991), deu-se a partir de 1980, com o desenvolvimento de pesquisas nas áreas das ciências humanas e gerenciais realizadas em diferentes países, entre eles Estados Unidos, França e Canadá. Essas pesquisas buscaram compreender as características comportamentais de empreendedores na educação, na pesquisa, na pedagogia, na cultura, na sociedade e nos pequenos negócios, propondo um trabalho conjunto entre as empresas, as escolas e as universidades, tendo início a partir do Ensino Superior e expandindo para o nível fundamental e médio, reforçando a criação da cultura empreendedora entre os alunos, professores e comunidade, através do autodirecionamento da aprendizagem e do desenvolvimento do pensamento crítico (BATISTA

et al., 2007).

Assim, considerando que a educação empreendedora, defendida por Dolabela (2008) e Lopes (2010), exige novas formas de aprendizado, a questão não é apenas criar uma empresa, mas desenvolver atitudes, comportamentos, percepções de si mesmo e do mundo, voltados para capacidade de inovar, de correr riscos, de conviver com a incerteza e de perseverar.

2.1 ENSINO DO EMPREENDEDORISMO NO NÍVEL SUPERIOR

O papel da universidade na promoção de atitudes empreendedoras se mostra necessário, tendo em vista que, segundo informações divulgadas pelo Global Entrepreneurship Monitor (GEM), em 2017, o Brasil apresentou 52 milhões de empreendedores, sendo que somente 24% deles possuíam formação universitária (GEM, 2017).

Algumas ações nesse sentido podem ser observadas, por exemplo, no Governo Federal da Alemanha e na *Organisation of Economic Development and Cooperation* (OCDE) que ofertaram a Educação Empreendedora em instituições universitárias do leste alemão, tornando-as referências na promoção do empreendedorismo (OCDE, 2012). Outras atitudes que visam incorporar a Educação Empreendedora nos cursos de nível superior foram percebidas nos Estados Unidos, na China e no Reino Unido (THE WORLD BANK, 2014).

Para Guerra e Grazziotin (2010),

A universidade deve tomar para si o encargo de tecer uma rede de saberes inter-relacionados, capazes de proporcionar ao aluno, a busca da realização dos sonhos que levem a quebrar velhos paradigmas e destruir mitos que possam impedir o desenvolvimento de uma sociedade cidadã (GUERRA; GRAZZIOTIN, 2010, p. 68).

No Brasil, o avanço da Educação Empreendedora é mais lento. Para atender à demanda do mercado, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu uma nota orientando os órgãos de educação para que o empreendedorismo seja tratado na base curricular como tema transversal (BRASIL, 2012).

Dessa forma, esse movimento de inserção do empreendedorismo no Ensino Superior já é visto com mais frequência, principalmente nos cursos de Administração, que oferecem disciplinas relacionadas ao tema. Para incentivar esse despertar, os estudantes são colocados em contato com empresas e ações consideradas empreendedoras, além de participarem de projetos e feiras voltadas para o fomento de negócios. Lima *et al.* (2015) defende a conexão dessas duas esferas, empreendedorismo e educação:

A premissa de que a educação não é apenas geradora de aprendizagem para se empreender, mas, sobretudo, para o pensamento criativo, a geração de inovações e o crescimento do senso de autoestima e de responsabilidade faz com que seja vista como ainda mais necessária nas instituições de ensino superior (LIMA et al., 2015, p.421).

Diante da realidade apresentada, em que a educação é considerada um dos principais meios para promover a cultura empreendedora na sociedade, Dolabela (2008) defende que o empreendedorismo pode ser ensinado através do surgimento de comportamentos que despertem no aluno um alto nível de comprometimento, transformando-o em agente de mudança, chamado, segundo Pinchot III (1985), de intraempreendedor.

Comportamentos advindos de indivíduos que apresentam suas próprias ideias, aplicando-as em seu cotidiano, dentro do seu universo de desenvolvimento, evidenciam um grau de Intraempreendedorismo latente. Para Schreiber (2012), isso ocorre porque a inovação só acontece a partir de um ambiente criativo e que atraia competências, exigindo tanto o saber fazer, quanto o saber ser.

Corroborando esse pensamento, Vilas Boas e Santos (2014) confirmaram a existência de seis práticas que configuram um ambiente promotor do desenvolvimento de ações intraempreendedoras, a conhecer: recompensas, incentivos e reconhecimentos; disponibilização de recursos (materiais, tecnológicos, humanos e financeiros); tolerância ao erro; apoio da alta administração; estrutura organizacional; e concessão de autonomia para experimentação de novos métodos de organizar e executar o trabalho.

Em desdobramento ao conceito apresentado, ainda é possível visualizar outro comportamento empreendedor, agora com foco voltado especificamente para criação do valor social. Para Ashoka (2001), os empreendedores(as) sociais são indivíduos que possuem soluções inovadoras para os desafios sociais, culturais e ambientais da atualidade. São ambiciosos(as), engajados(as), persistentes e abordam questões sociais importantes, oferecendo ideias com potencial para mudanças.

Assim, o ensino do empreendedorismo aplicado em todos os níveis de formação, da pré-escola à universidade, favorece a formação do cidadão inovador, criativo, com potencial para desenvolver habilidades pessoais necessárias para enfrentar a modernidade, para assumir riscos e responsabilidades, para desenvolver conhecimento e capacidade de agir na resolução de problemas.

Na próxima seção, apresenta-se o delineamento de um estudo que visou estimular tais características em alunos do Ensino Superior.

3 METODOLOGIA

Este artigo apresenta um recorte dos resultados de uma tese que teve como meta desenvolver o conhecimento empreendedor de alunos da graduação por meio de metodologias ativas de ensino. A investigação foi realizada em uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul, envolvendo 44 alunos, graduandos da disciplina de empreendedorismo do primeiro semestre de 2020.

O estudo foi de natureza aplicada, tendo abordagem qualitativa e quantitativa, uma vez que ambas se complementam e interagem dinamicamente, segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2016). A pesquisa foi do tipo descritiva e explicativa, na medida em que descreve as características de determinadas populações ou fenômenos e ainda identifica as causas para que o mesmo ocorra (GIL, 2012). Os procedimentos adotados consideram os pressupostos teóricos que se aproximam da pesquisa-ação, que pode ser definida como:

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 2011, p. 14).

A escolha do grupo trabalhado se deu pela sua heterogeneidade, em razão de pertencerem a diversas áreas de formação e pela disciplina do curso estar voltada para as bases do empreendedorismo, oportunizando aos alunos a perspectiva de criarem o próprio negócio, como também contribuindo para o desenvolvimento do perfil empreendedor, na busca da criatividade, da inovação e da tomada de decisão, o que corrobora o enfrentamento dos desafios da vida e ações voltadas para a sociedade.

Os pesquisadores acompanharam as aulas, de modo presencial e virtual, como também realizaram exercícios e dinâmicas que promoveram a participação e a discussão sobre os temas em estudo; foram, ainda, realizadas leitura e análise de textos, livros, *Pocketbook* do Empreendedor (MARTINS *et al.*, 2016) e vídeos, como Rick Chesther¹⁸ - e "O profissional do futuro", de Michele Schneider¹⁹, pesquisas na internet e elaboração de trabalhos individuais e em grupo, depoimentos e palestras de empreendedores e dinâmicas de grupo para estimular o espírito empreendedor.

Cabe salientar que as aulas remotas foram realizadas pelo *Google Meet*, e pautadas em

¹⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mOTzLdiNMmY>. Acesso em: 10 jul. 2020.

¹⁹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9G5mS_OKT0A&t=15s_. Acesso em: 10 jul. 2020.

práticas pedagógicas ativas (aprendizagem baseada em problemas, trabalho com projetos - metodologia da problematização, produção de textos, mapas conceituais, pesquisa em sala de aula, etc.). Foram disponibilizados sete livros sobre empreendedorismo para que cada aluno adotasse um para leitura e posterior explanação do conteúdo. Para a realização dos trabalhos visando Aprendizagem Colaborativa, a turma foi dividida em dez grupos com o objetivo de criar um produto ou serviço, que foi apresentado no final da disciplina.

No primeiro encontro presencial, antes do início do isolamento social, foi aplicado um questionário, elaborado e devidamente validado, chamado de Instrumento de Medida do Conhecimento Empreendedor Básico - IMCEB (SILVA *et al.*, 2020), que permitiu identificar o nível de conhecimento empreendedor dos alunos antes das atividades da disciplina.

O IMCEB (SILVA *et al.*, 2020) é um questionário fechado de respostas dicotômicas, que tem por objetivo medir o nível do conhecimento empreendedor básico, composto por 30 itens. Sua base teórica engloba os três eixos: o empreendedorismo de negócios, o Intraempreendedorismo e empreendedorismo social, sendo cada um composto por 10 questões. Para ser considerado detentor de um conhecimento empreendedor básico, o participante necessita apresentar um índice de acertos de pelo menos 60% em cada um dos eixos que o compõe.

Após a coleta preliminar dos dados, foi realizado o planejamento dos encontros, cujo objetivo foi identificar o desenvolvimento do Letramento Empreendedor, sendo apresentado o plano de trabalho para os alunos e explicado como se daria a aplicação das atividades ao longo do semestre.

Foram apresentadas aos alunos as etapas de um Plano de Negócio, que segundo Dolabela (2008), é um documento que permite controlar ações sobre a empresa e que diminui o risco diante das tomadas de decisão. Também foi apresentado o *Business Model Canvas*²⁰, conhecido como uma ferramenta que permite ao empreendedor desenvolver e esboçar um planejamento estratégico para negócios existentes ou recém criados.

A partir do sexto encontro, a realidade das aulas sofreu uma readaptação em virtude da pandemia do covid-19 e do início do isolamento social, que provocaram o inevitável replanejamento das aulas. O primeiro encontro virtual foi destinado para a orientação dos alunos e esclarecimento de algumas dúvidas mediante a nova realidade das aulas virtuais. A elaboração do Plano de Negócios Simplificado foi realizada em quatro etapas, seguindo o modelo do *Pocket book* do Empreendedor e nela, cada grupo apresentou seu produto/serviço através de

²⁰ Disponível em: <https://m.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/ufs/mt/artigos/canvas-como-estruturar-seu-modelo-de-negocio,6a5cc221fcc3a510VgnVCM1000004c00210aRCRD>. Acesso em: 10 jul. 2020.

vídeo.

Ao final do semestre, os alunos responderam novamente o questionário IMCEB (SILVA *et al.*, 2020) para verificar, através de uma comparação com os dados coletados no início das aulas, se haviam adquirido maiores conhecimentos sobre o empreendedorismo, como também, foi solicitado que fizessem uma avaliação da disciplina e que se autoavaliassem. A seguir, os resultados da análise de desempenho no IMCEB são apresentados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A caracterização da amostra utilizada identificou o perfil dos participantes, num total de 44 alunos, sendo 27 do sexo feminino e 17 do sexo masculino, com faixa etária de vinte a trinta e três anos. Nesse exame também ficou evidente que 26 alunos realizaram o Ensino Médio exclusivamente em escolas públicas, 13 alunos em escolas particulares e 5 fizeram essa etapa tanto em escola pública quanto particular.

Para verificar se o desempenho dos participantes no IMCEB (SILVA *et al.*, 2020) após a execução das sequências didáticas apresentou evolução com relação ao primeiro dia de aula, aqui codificado como M1 para indicar o início (momento 1) e M2 como final (momento 2) do semestre letivo, foram realizados procedimentos estatísticos.

A análise dos dados obtidos visou comparar se as médias de acertos do grupo apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre elas nesses dois momentos. Para isso, após uma análise das medidas de tendência central do grupo em M1 e M2, empregou-se dois testes estatísticos para verificar a hipótese de diferença: o Teste t para amostras pareadas (PASQUALI, 2017) e, para o caso de haver diferença, a fim de verificar a intensidade dessa desigualdade (tamanho de efeito), usou-se o Teste d de Cohen (LINDENAU; GUIMARÃES, 2012). Para realizar as análises estatísticas foi utilizado o software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 23 para Windows.

No quadro 4, são apresentadas as medidas de tendência central e dispersão para as duas aplicações do IMCEB.

Quadro 1 - Medidas de tendência central do grupo

Estatísticas de amostras emparelhadas					
		Média de acertos	N	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Eixo 1 Empreendedorismo de negócios	M1totalEN	7,73	44	1,981	,299
	M2totalEN	8,64	44	1,793	,270

Eixo 2 Intraempreendedorismo	M1totalEI	6,36	44	2,703	,408
	M2totalEI	8,70	44	1,773	,267
Eixo 3 Empreendedorismo social	M1totalES	5,80	44	2,483	,374
	M2totalES	7,73	44	1,605	,242
IMCEB total	M1_TOTAL	19,89	44	5,499	,829
	M2_TOTAL	25,07	44	4,432	,668

Fonte: autores.

É possível notar que, tanto para cada subteste do questionário quanto para o instrumento como um todo, as médias de acertos da segunda aplicação se mostraram maiores, quando comparadas com suas respectivas medidas feitas no primeiro dia de aula. Notou-se ainda que os erros de medida do M2 se mostraram menores que os desvios-padrão do M1, sinalizando menor flutuação de erro na segunda aplicação em relação à primeira.

A fim de verificar se essa diferença, aparentemente maior entre os dois momentos de aplicação, é significativa estatisticamente, procedeu-se com o Teste t para amostras pareadas. Esse teste é empregado quando há medidas de um mesmo grupo, realizada em dois momentos diferentes (PASQUALI, 2017). O quadro 2 apresenta os dados referentes a este teste:

Quadro 2 - Teste t para amostras pareadas

Teste de amostras pareadas									
		Diferenças emparelhadas					T	gl	Sig. (bilateral)
		Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média	95% Intervalo de Confiança da Diferença				
					Inferior	Superior			
Eixo 1	M1totalEN - M2totalEN	-,909	2,208	,333	-1,580	-,238	-2,731	43	,009
Eixo 2	M1totalEI - M2totalEI	-2,341	3,220	,485	-3,320	-1,362	-4,822	43	,000
Eixo 3	M1totalES - M2totalES	-1,932	2,256	,340	-2,618	-1,246	-5,681	43	,000
IMCEB total	M1_TOTAL - M2_TOTAL	-5,182	5,748	,866	-6,929	-3,434	-5,980	43	,000

Fonte: autores.

O Teste t empregado considera duas hipóteses: a primeira chamada de nula e outra denominada de hipótese alternativa. A hipótese nula é sempre aquela que afirma não haver diferença na média de desempenho do grupo nos dois momentos de aplicação. Já a hipótese alternativa é antagônica à nula, pois afirma que há diferença estatisticamente significativa entre as duas aplicações do questionário. Para interpretar qual das duas hipóteses deve ser tomada como verdadeira, analisa-se o p-valor (sig. bilateral) do quadro 2. De maneira prática, se esse

for um número superior a 0,05, sugere-se aceitar a hipótese nula. Se for menor que 0,05 indica-se aceitar a hipótese alternativa.

Assim, observando o quadro 2, nota-se que o p-valor, em cada eixo e também no IMCEB total, apresentou valores menores que 0,05. Em linhas gerais, isso significa que é muito possível que exista diferença significativa entre as médias de acertos do grupo no início e no final do semestre.

Para testar a intensidade dessa diferença é possível realizar um teste de tamanho de efeito. O Teste d de Cohen gera, para cada interação, um valor que varia de 0 a 1, sendo que quanto mais próximo de 1, mais forte pode ser considerado o tamanho de efeito da diferença estatística observada. As referências são classificadas como tamanho de efeito pequeno (0,20 – 0,39), médio (0,40 – 0,79) e grande (> 0,80). O quadro 3 apresenta os resultados do Teste d de Cohen para os dados desta pesquisa.

Quadro 3 - Teste do tamanho de efeito da diferença estatística observada

	Teste para verificar diferenças de desempenho na primeira e segunda coleta de dados (teste t para amostras pareadas)		Teste do tamanho do efeito dessa diferença (teste d de Cohen)	
	Resultado estatístico	Significado	Resultado estatístico	Significado
Teste antes e depois para EM	0,09	Há diferença estatisticamente significativa	0.412	diferença média
Teste antes e depois para EI	<0,000	Há diferença estatisticamente significativa	0.727	diferença média
Teste antes e depois para ES	<0,000	Há diferença estatisticamente significativa	0.855	diferença grande
Teste antes e depois para desempenho geral	<0,000	Há diferença estatisticamente significativa	0.901	diferença grande

Fonte: autores.

Desse modo, é possível afirmar que a diferença estatisticamente significativa foi considerada grande, relativo ao instrumento como um todo. Isso auxilia a eliminação de erros de tomada de decisão sobre qual hipótese aceitar (nula ou alternativa). Logo, fica evidente que houve um aumento na média de acertos do grupo quando comparados nos dois momentos.

Diante dessa constatação, é possível que uma das explicações para esse aumento seja a

vivência dos alunos na disciplina de empreendedorismo, por meio das práticas adotadas. Não é possível descartar também que o fato de os estudantes já terem respondido ao IMCEB no início do semestre possa ter garantido recordar as respostas dadas anteriormente. Para reduzir a possibilidade de acertos por este motivo, as respostas corretas e incorretas não foram problematizadas com os alunos após sua primeira aplicação.

Considerando a possibilidade de que os saberes tenham sido construídos na vivência universitária e o conhecimento empreendedor tenha aumentado em função das aulas da disciplina, acredita-se que tais ações contribuíram para o processo de desenvolvimento do que denominamos aqui de Letramento Empreendedor.

O termo letramento vem traduzido do inglês *literacy*, mas tem origem no latim *littera*, que denota o resultado de uma ação (SOARES, 2014). Segundo a autora, a palavra letramento foi citada na língua portuguesa, provavelmente em 1986, por Mary Kato, na sua obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* e no ano de 1988 por Leda Tfouni, no estudo realizado sobre o modo de falar e de pensar de adultos analfabetos.

É importante deixar claro que o letramento utilizado para esta pesquisa não deve ser entendido conceitualmente como alfabetização, conforme estabelece Soares (2014, p. 36), “*a pessoa que aprende a ler e a escrever – torna-se alfabetizada – e a que passa a fazer uso da leitura e da escrita – torna-se letrada*”. Desse modo, uma pessoa alfabetizada não é necessariamente uma pessoa letrada.

Com base no objetivo desta pesquisa, a proposta está fundamentada no conceito de letramento, de acordo com o significado defendido por Soares (2014), descobrindo a si mesmo pela escrita e pela leitura, aprofundando a autoanálise e criando alternativas empreendedoras para desenvolver novas possibilidades. Entretanto, uma pessoa alcança o nível de letramento mediante algumas condições, sendo a primeira delas: que seja escolarizada, mas não bastando apenas saber ler e escrever. É necessário que ela saiba interpretar os conteúdos e os significados, principalmente quando deseja utilizar esse letramento numa dimensão individual e coletiva a favor da sociedade. A segunda é que haja disponibilidade de material para a leitura. Dessa forma, é indispensável que uma pessoa letrada tenha acesso a bibliotecas, aos livros, a revistas, a jornais e a livrarias.

Para isso, é preciso que a educação leve em conta os multiletramentos, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes como professores, alunos e sociedade, colocando-os em contato com o letramento valorizado, universal e institucional (ROJO, 2009). A partir do momento em que o aluno é o protagonista no processo de ensino e aprendizagem, o professor deixa de ser o transmissor de conteúdo e se torna estimulador e

moderador na construção do conhecimento (CHASSOT, 2011).

Nesse viés, torna-se evidente que as práticas de letramento se referem a uma concepção sociocultural mais ampla, nas quais as pessoas podem criar, inovar, autoavaliar-se a partir de suas conexões. Então, é possível afirmar que essa especificidade do letramento tenha ligação com o empreendedorismo na visão aqui defendida, surgindo assim, o termo Letramento Empreendedor.

Para se designarem coisas novas, são necessários termos novos, exigindo clareza da linguagem para evitar confusão inerente à variedade de sentidos das palavras. Dito isso, torna-se necessário registrar que a associação do vocábulo letramento ao empreendedorismo proporciona um conjunto ampliado de acepções, incorporando sentidos e significados, ainda não cogitados, do qual emerge uma variedade de comportamentos proativos em relação ao mundo, ancorado na utilização da escrita e da leitura. Nesse sentido, é importante definir Letramento Empreendedor, como uma competência em que o indivíduo apresenta níveis de conhecimentos e habilidades empreendedoras aplicáveis na sociedade, causando impactos transformadores.

A partir desse contexto, foi desenvolvida uma nova postura diante dos processos de ensino e de aprendizagem, embasada na educação empreendedora e auxiliada pelos pressupostos da Aprendizagem Colaborativa, tendo em vista que, para cada atividade que o aluno participou, novos conhecimentos foram adquiridos, através das relações que se estabeleceram com a formação empreendedora em desenvolvimento. As ações individuais e coletivas se tornaram dinâmicas, possibilitando-lhes a criatividade, a releitura do ambiente, a capacidade de liderança, de mobilização de pessoas e o estabelecimento de laços de cooperação, contribuindo para a transformação de sua realidade.

Assim, acredita-se que o conceito de Letramento Empreendedor tem aplicabilidade ampla e pode encontrar vasto espaço nas escolas, nas empresas, no lar, no bairro, no terceiro setor, enfim, na sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa de doutorado que teve como foco o ensino de empreendedorismo baseado em metodologias ativas. Neste recorte, apresentou-se os resultados do questionário aplicado nos participantes no início e no fim do semestre. Aplicou-se testes estatísticos a fim de observar se havia diferença na média de desempenho do grupo neste intervalo. Após a constatação dessa diferença, debateu-se a

possibilidade de que o crescimento na média de acertos do grupo tenha tido como origem os assuntos debatidos e a forma de ensino empreendida na disciplina.

O ensino do empreendedorismo tem buscado se consolidar dentro das escolas e universidades para viabilizar oportunidades de ir além do conhecimento técnico e fomentar o desenvolvimento social e profissional, tendo em vista que a moderna sociedade tecnológica exige do indivíduo ação proativa e criatividade para garantir sua sustentabilidade competitiva.

Todavia, o desenvolvimento de competências empreendedoras nos discentes, voltadas não somente para o mercado, mas também para a própria vida pessoal e social, redimensiona a importância do empreendedorismo e abre um leque de possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem.

Considerando que a Aprendizagem Colaborativa transfere o protagonismo desse processo para relação entre professor e aluno, o que reforça a relevância do aprendizado através da parceria, ela proporciona também estímulo às atividades sociais baseadas nos valores, atitudes, comportamentos e percepções diferenciadas do meio em que está inserido.

Na perspectiva de despertar comportamentos, o empreendedorismo é introjetado pelo aluno, de tal maneira que o comprometimento emerge, transformando-o em agente de mudança, provocando o surgimento do intraempreendedor. A partir desse viés, ainda é possível visualizar outro comportamento empreendedor, agora direcionado para criação do valor social, cujos indivíduos constroem soluções inovadoras para os desafios sociais, culturais e ambientais da atualidade.

Com relação ao letramento desenvolvido defende-se que ele resultou das práticas adotadas na pesquisa, reverberando uma concepção sociocultural mais ampla, nas quais as pessoas podem criar, inovar e se autoavaliar a partir de suas práticas sociais. Portanto, foi possível defender a relevância de conectar essa especificidade do letramento ao empreendedorismo, a fim de cunhar as bases do conceito denominado de Letramento Empreendedor.

Referências do artigo V

ASHOKA EMPREENDEDORES SOCIAIS E MACKISEY E CIA. *Empreendimentos sociais sustentáveis*. São Paulo: Petrópolis, 2001.

BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologia ativa para uma Educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2017.

BATISTA, M. G. L.; BORGES, C. J.; BRITO, G. D.; NUNES, L. I. S. *Educação*

Empreendedora na escola: 5 pilares empreendedorismo. Porto Velho: EDUFRO, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB nº 2 de 30 de janeiro de 2012. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF, 19 fev. de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: jun. 2020.

COAN, M. *Educação para o empreendedorismo: implicações epistemológicas, políticas e práticas*. 2011. 540 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

CHASSOT, A. *Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

DOLABELA, F. *Oficina do Empreendedor*. São Paulo: Ed. de Cultura, 1999.

_____. *Oficina do empreendedor*. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

DORNELAS, J. C. A. *Empreendedorismo: Transformando ideias em negócios*. Rio de Janeiro: Elsevier, Ed. Campus, 2014.

DRUCKER, P. F. *Inovação e espírito empreendedor. Práticas e princípios*. São Paulo: Pioneira, 2002.

FILION, L. J. Empreendedorismo: Empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo abril/julho, 1999.

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

GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR. *Empreendedorismo no Brasil: Sumário Executivo*. Curitiba: SEBRAE, 2017. Disponível em: https://m.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/Relat%C3%B3rio%20Executivo%20BRASIL_web.pdf. Acesso em: 11 jul. 2020.

GUERRA, M. J; GRAZZIOTTON, Z. J. *Educação Empreendedora nas universidades brasileiras*. In: LOPES, Rose Mary A. *Educação Empreendedora: conceitos, modelos e práticas*. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Sebrae, 2010.

HOFSTEDE, G. *Cultural Dimensions*, 1988. Disponível em: <http://www.geert-hofstede.com>. Acesso em: 01 de jul. 2020.

KAMPYLIS, P.; BOCCONI, S.; PUNIE, Y. *Towards a mapping framework of ICT-enables innovation for learning*. Luxemburgo: Publications Office, 2012. Disponível em: <<http://bit.ly/2kk7Zvg>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

LIMA, E.; HASHIMOTO, M.; MELHADO, J.; ROCHA, R. *Brasil: em busca de uma educação superior em empreendedorismo de qualidade*. In: In: GIMENEZ, F. A. P.; et al. (org.) *Educação para o empreendedorismo*. Curitiba: Agência de Inovação da UFPR, 2015.

LINDENAU, J. Dal-Ri; GUIMARÃES, L. S. P. Calculando o tamanho de efeito no SPSS. *Clinical & Biomedical Research*, v. 32, n. 3, 2012.

LOPES, R. M. A. *Educação Empreendedora*. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, 2010.

MARTINS, S. N., FALEIRO, S. N., ANDRES, L. F., TURATTI, M., SCHEUERMANN, C. *Pocketbook do empreendedor*. 3. ed. - Lajeado: Editora da Univates, 2016. Disponível em: <https://www.univates.br/editora-univates/publicacao/164>. Acesso em: 04 mar. 2020.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Editora Vozes. Ed. 1, Rio de Janeiro, 2016.

McCLELLAND, D. C. *A sociedade competitiva: realização e progresso social*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1972.

OCDE. Centre for Educational Research and Innovation (CERI). *Centro para Pesquisa e Inovação em Educação*. Paris (FR): OECD, 2012. Disponível em: http://www.oecd.org/department/0,3355,en_2649_35845581_1_1_1_1_1,00.html. Acesso em: 18 maio 2020.

PASQUALI, L. *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. Editora Vozes Limitada, 2017.

PINCHOT III, G. *Intrapreneuring: porque você não precisa deixar a empresa para tornar-se um empreendedor*. São Paulo: Harbra, 1985.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAY, J. B. *Petit volume contenant quelques aperçus des hommes et de la société*. 3 ed. Completely revised from manuscripts left by the author, and published by Horace Say, his son. Paris: Chez Guillaumin, Libraire, 1839.

SCHREIBER, D. *Inovação e desenvolvimento organizacional* [recurso eletrônico]. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2012. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/76e7dd0c-75cf-455b-a049-b3da2fea5481/Inova%C3%A7%C3%A3o%20e%20desenvolvimento%20organizacional.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2020.

SCHUMPETER, J. A. *Teoria do Desenvolvimento Econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico*. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SILVA, V. J. M. O. da., VIZZOTTO, P. A., MARTINS, S. N. e FORNECK, K. L.. Elaboration and validation of the Instrument of measurement of basic entrepreneurial knowledge. *Research, Society and Development*, 9(7):1-23, e444974288, 2020.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

THE WORLD BANK. *Entrepreneurship Education and Training Programs around the world*. Washington, 2014. Disponível em:

<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/18031/9781464802027.pdf?sequence=1>. Acesso em: 18 maio 2020.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VILAS BOAS, E. P & SANTOS, S. A. dos. Empreendedorismo corporativo: estudo de casos múltiplos sobre as práticas promotoras em empresas atuantes no Brasil. *Revista de Administração de Empresas*, v. 49, n. 2, p.399-414, 2014.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

WEBER, M. *Fundamentos da Sociologia*. 2 ed. Portugal: Editora Rés, 1983.

5 DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Apresenta-se, neste tópico, uma discussão sobre os resultados sistematizados no capítulo anterior, buscando responder ao problema de pesquisa. Para dar início a essa análise, é necessário retomar a ideia de que o ensino do empreendedorismo desperta novas maneiras de aprender. Ser empreendedor não é apenas quem deseja criar uma empresa, mas está relacionado a desenvolver atitudes, valores, competências, comportamentos, e ter percepções do cenário envolvido, correr riscos calculados, conviver com a incerteza e perseverar (DOLABELA, 2008; LIMA *et al.* 2015).

O Ensino do empreendedorismo pautado na Aprendizagem Colaborativa abre um conjunto de opções, oportunidades e possibilidades de aprendizado ao aluno que vai além da teoria, proporcionando-lhes um caminho novo, pautado nas descobertas em direção ao desenvolvimento e ao crescimento profissional. Todavia, é real o desafio em educar o aluno para as competências empreendedoras, principalmente para a mudança de comportamento, despertando nele o sentido de empreender a própria vida nos seus variados aspectos: pessoal, social, cultural e profissional (DOLABELA, 2008). Ainda segundo o autor, para que se alcancem melhores resultados relativos ao ensino do empreendedorismo, é necessário traçar um plano de trabalho que se adapte à metodologia pedagógica e ao contexto da aprendizagem esperada.

Nesse sentido, os resultados da pesquisa aqui apresentada demonstram, por meio dos artigos publicados, que as atividades desenvolvidas em sala de aula criaram situações que contribuíram para o desenvolvimento do Letramento Empreendedor nos alunos. Isso foi possível através das diversas estratégias aplicadas, as quais despertaram no aluno a ressignificação do seu papel no contexto social, visto que eles utilizaram conhecimentos e habilidades empreendedoras que provocam transformações na coletividade.

As contribuições dessa tese são amplas, visto que abrangem a elaboração, validação e

aplicação dos questionários, a utilização de diversas estratégias de ensino e práticas pedagógicas, além da criação de novo tipo de Letramento, denominado: Letramento Empreendedor.

O artigo I (SILVA *et al.*, 2020) apresenta um instrumento de medição que permite conhecer o perfil empreendedor do participante a partir do redimensionamento de um instrumento de pesquisa criado pelo Sebrae. Esse instrumento sofreu uma redução na sua estrutura, sem que sua validade, confiabilidade e poder de medida fossem prejudicados.

Tendo em vista a relevância dos índices gerados a partir desse instrumento redimensionado, percebe-se que há uma correlação muito forte entre o instrumento integral e sua versão reduzida. Dessa forma, esse novo formulário é uma alternativa que pode colaborar com pesquisadores, professores e profissionais de variadas áreas que desejam identificar os níveis do perfil empreendedor de determinado grupo. O instrumento pode ser usado em diversos setores e também com grupos maiores e heterogêneos.

É importante ressaltar que não é simples fazer a medição de fatores tão subjetivos. Contudo, segundo McClelland (1972), as descobertas desse perfil empreendedor contribuem para que as pessoas possam alcançar maiores níveis empreendedores, enfrentar os desafios diários e identificar as oportunidades, associado à inovação, à criatividade e aos conhecimentos adquiridos.

Na sequência, no artigo II (SILVA *et al.*, 2020) é apresentado e validado um instrumento de medição com 30 questões, denominado de IMCEB. Ressalta-se que o IMCEB foi criado com base nos princípios de elaboração de escalas de Pasquali (1998), e que tem o objetivo de identificar o nível de conhecimento do aluno sobre os três aspectos do empreendedorismo, quais sejam: empreendedorismo de negócios, Intraempreendedorismo e empreendedorismo social.

Considerando o desafio de aferir características intangíveis, a aplicação do IMCEB possibilitou identificar o nível de conhecimento empreendedor do público pesquisado, proporcionando que o professor da disciplina de empreendedorismo conheça o grau de entendimento de seus estudantes acerca do tema. Com isso, ele pode planejar estratégias de ensino que potencializem o conhecimento que os alunos já possuem sobre o tema. Dessa maneira, foi possível obter um instrumento com aspectos satisfatórios e de fácil entendimento, válido e fidedigno.

O artigo III (SILVA *et al.*, 2018) expõe o resultado da aplicação de duas estratégias de ensino desenvolvidas com alunos de graduação, permitindo a participação ativa dos alunos mediante a utilização prévia de seus conhecimentos como ponto de partida para o diálogo. As práticas desenvolvidas coletivamente levaram o aluno a estudar um problema, ser colaborativo,

expor seu ponto de vista e debater sobre o assunto, aprendendo a estabelecer uma relação entre o assunto em pauta e seus saberes adquiridos.

A partir dessa didática, foi possível perceber que os alunos se sentiram estimulados para resolver a questão proposta, uma vez que as estratégias proporcionaram o diálogo, as críticas e a análise. Como resultados, evidenciou-se a produção de novos conhecimentos e estímulo ao compartilhamento de informações. Assim, conforme Anastasiou e Alves (2006), é possível afirmar que a utilização de estratégias de ensino nas aulas contribui para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

Já no artigo IV (SILVA *et al.*, 2020), evidenciou-se a parceria entre uma estratégia de ensino e a Aprendizagem Colaborativa para o ensino do empreendedorismo. A estratégia de ensino utilizada foi World Café, na qual é preciso que os alunos interajam por meio do diálogo nos grupos. A reunião dos alunos permitiu que aprendessem juntos a resolver problemas, em concordância com Dillenbourg (1999) e Brown e Isaacs (2007). A partir dos relatos dos alunos, percebeu-se que a estratégia foi relevante em razão de desenvolver uma ação de colaboração, possibilitando o diálogo, a troca de conhecimentos, a capacidade argumentativa e o senso crítico.

Por fim, o artigo V (SILVA *et al.*, 2020) apresentou os resultados do questionário IMCEB aplicado aos participantes mediante emprego de testes estatísticos, a fim de observar diferenças na média de desempenho do grupo no período de um semestre. Após a constatação dessa diferença, verificou-se que o motivo do crescimento na média de acertos do grupo teve origem na forma de ensino utilizada na disciplina. As práticas pedagógicas utilizadas contemplaram estratégias variadas, como aprendizagem baseada em problemas, produção de textos, leituras, mapas conceituais e tempestade de ideias. Sendo assim, foi possível compreender que tais práticas contribuíram para a construção de conhecimentos voltados ao empreendedorismo. Nesse artigo, também se solidificou o conceito de Letramento Empreendedor.

Portanto, diante do exposto, os desdobramentos apresentados a partir das práticas desenvolvidas em sala de aula e descritos nos artigos publicados apontam para a possibilidade de que o ensino do empreendedorismo, pautado na Aprendizagem Colaborativa, favorece o alcance do Letramento empreendedor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para construir novas formas de aprendizagem, o Ensino do empreendedorismo tem buscado se consolidar dentro das escolas e universidades, a fim de viabilizar conhecimentos que vão além dos saberes técnicos, fomentando o desenvolvimento social e profissional. Isso porque a moderna sociedade tecnológica exige que o indivíduo, para garantir sua sustentabilidade competitiva, desenvolva uma ação proativa e criativa.

Dentro desse contexto, o desenvolvimento de competências empreendedoras, voltadas não somente para o mercado, mas também para a própria vida pessoal e social, redimensiona a importância do empreendedorismo e abre um leque de possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem. Dentre essas possibilidades está a Aprendizagem Colaborativa, que transfere o protagonismo desse processo para a relação entre professor e aluno, reforçando a relevância do aprendizado através da parceria. Essa aprendizagem proporciona também estímulo às atividades sociais baseadas nos valores, atitudes, comportamentos e percepções diferenciadas do meio em que está inserido.

Sob essa perspectiva, o empreendedorismo é introjetado pelo aluno, de tal maneira que o comprometimento emerge, transformando-o em agente de mudança. Com isso, favorece-se para um cenário em que surge o intraempreendedor. A partir desse viés, ainda é possível visualizar outro comportamento empreendedor, o qual está direcionado para um valor social, em que os indivíduos constroem soluções inovadoras para os desafios sociais, culturais e ambientais da atualidade.

Também ficou evidente que o letramento resultou das práticas adotadas na pesquisa, reverberando uma concepção sociocultural mais ampla, visto que as pessoas podem criar, inovar e se autoavaliar a partir de suas práticas sociais. Portanto, por meio desta pesquisa, foi criada uma nova especificidade de letramento, denominada de Letramento Empreendedor.

Nesse sentido, são fundamentais aulas em que os alunos tenham oportunidade de refletir

sobre os variados problemas presentes no contexto no qual estão inseridos, a fim de que novas ideias surjam. Isso se torna possível desde que eles recebam, no início de sua formação, um ensino que os prepare para a vida, permitindo reconhecerem-se como seres sociais, proativos, criativos e inovadores.

Alinhada a essa ideia está o ensino do empreendedorismo, cujas metas preveem um conjunto de opções, oportunidades e possibilidades de aprendizado que transponham os muros escolares, indo além dos conceitos teóricos. Com isso, são proporcionadas aos alunos novas descobertas rumo ao crescimento profissional e à mudanças de comportamento.

Frente a isso, práticas com o objetivo de potencializar o ensino do empreendedorismo devem ser implementadas, buscando o desenvolvimento de habilidades (GIBB, 1987). Além disso, é fundamental valer-se de diferentes ferramentas a fim de mensurar esse constructo e avaliar as possíveis estratégias a serem aplicadas nos diferentes níveis de ensino, seja na escola pública ou particular.

Apesar das limitações que surgiram ao longo da pesquisa, entre elas: inexistência de questionário que permitisse conhecer o nível de conhecimento sobre empreendedorismo, nenhuma publicação com referência à Letramento empreendedor, a pandemia do Covid-19 que culminou no afastamento social e suspensão das aulas presenciais, todo empenho possível foi dedicado para a realização dessa tese.

Feitas essas considerações, convém retomar o problema que guiou esta investigação: como o ensino do empreendedorismo, pautado na Aprendizagem Colaborativa, pode contribuir para o desenvolvimento do Letramento Empreendedor? A resposta a esse questionamento foi atendida por meio do cumprimento dos objetivos elencados, os quais conduziram o delineamento desta tese. É importante destacar que as publicações dos artigos evidenciaram a trajetória metodológica realizada, demonstrando as estratégias utilizadas e revelando resultados importantes, conforme já referido anteriormente.

Considerando os resultados da pesquisa, é possível defender que o ensino do empreendedorismo, pautado na Aprendizagem Colaborativa, contribuiu para o desenvolvimento do Letramento Empreendedor. Esse contexto torna-se possível quando o docente conhece tanto o perfil empreendedor dos seus alunos, quanto o nível de conhecimento deles sobre o empreendedorismo, e quando o professor escolhe estratégias apropriadas. A ligação dessas variáveis possibilita uma maior reflexão crítica nas pessoas, não só enquanto são alunos, mas também posteriormente, em sua atuação empreendedora social.

Sendo assim, evidenciou-se que o ensino do empreendedorismo não é a solução para todos os problemas educacionais, tampouco pode mudar o comportamento do indivíduo de uma

hora para outra. No entanto, a possibilidade de reflexão dentro do contexto real proporciona momentos de instabilidade interna e estimula a criatividade e a inovação na tomada de decisões.

Com base no estudo realizado, listam-se, a seguir, alguns itens que podem direcionar estudos futuros voltados à temática:

- I. A noção do ensino do empreendedorismo pode ser aprofundada, expandindo a criação de itens para outros contextos nos quais ações empreendedoras podem ser encontradas;
- II. Ao mesmo tempo, uma prática interdisciplinar pode ser incorporada nessa perspectiva, ampliando para contextos da Administração Financeira e Cooperativismo;
- III. Promover a aplicação do IMCEB em alunos do Ensino Médio, a fim de verificar sua consistência interna para indivíduos dessa faixa etária e não somente para graduação e pós-graduação;
- IV. Publicar o IMCEB e o instrumento de medição do perfil empreendedor e realizar um teste piloto da versão reduzida com alunos de um contexto internacional, a fim de atestar seus índices de validade e poder de medida, para estender sua validade para além do brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. H. *et al.* O estímulo ao empreendedorismo nos cursos de química: formando químicos empreendedores. **Química Nova**, São Paulo, v. 28, suplemento, p. s18-s25, nov/dez 2005.
- ARAÚJO, U. F. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **ETD: educação temática digital**, Campinas, v. 12, 2011. Número especial. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2279>. Acesso em: 19 fev. 2019.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologia ativa para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2017.
- BATISTA, M. G. L.; BORGES, C. J.; BRITO, G. D.; NUNES, L. I. S. **Educação Empreendedora na escola: 5 pilares empreendedorismo**. Porto Velho: EDUFRO, 2007.
- BESSA, N.; FONTAINE, A. M. A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 18, p. 123-147, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. 2019. BNCC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 jul. 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CEB nº 2 de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 19 fev. de 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866. Acesso em: 01 jun. 2020.
- CANTILLON, R. **Essai sur la Nature du commerce em general**. London, Fetcher Gyler, 1755. [Also edited in English version, with other material, by Henry Higgs, C. B., London, MacMillan, 1991].
- CARLSSON, B.; BRAUNERHJELM, P.; MCKELVEY, M.; OLOFSSON, C.; PERSSON, L.; YLINENPÄÄ, H. The Evolving Domain of Entrepreneurship Research. **Small Business Economics**, 41, p. 913-930. 2013. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11187-013-9503-y.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2020.

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica**: questões e desafios para a educação. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

COAN, M. **Educação para o empreendedorismo**: implicações epistemológicas, políticas e práticas. 2011. 540 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

CUNHA, M. V. da. **John Dewey e o pensamento educacional brasileiro**: a centralidade da noção de movimento. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n 17, p 86-99, maio/jun./jul. /ago. 2001.

DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning? In: DILLENBOURG, P. (Ed.). **Collaborative learning**: Cognitive and Computational Approaches. Oxford: Elsevier, 1999, p.1-19.

DIONÍSIO, Â. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DOLABELA, F. **Oficina do Empreendedor**. São Paulo: Ed. de Cultura, 1999.
_____. **Oficina do empreendedor**: a metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo**: Transformando ideias em negócios. Rio de Janeiro: Elsevier, Ed. Campus, 2014.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo**: Transformando ideias em negócios. Rio de Janeiro: Elsevier, Ed. Campus, 2008.

DRUCKER, P. F. **Inovação e espírito empreendedor**. Práticas e princípios. São Paulo: Pioneira, 2002.

FILION, L. J. Empreendedorismo: Empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo abril/julho, 1999.

FREITAS, L.; FREITAS, C. **Aprendizagem cooperativa**. Porto: Edições Asa, 2003.

GIBB, A. A. Enterprise culture-its meaning and implications for education and training. **Journal of European Industrial Training**, VOL. 11(2), 2-38, 1987. Disponível em: <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/eb043365>. Acesso em: 21 set. 2020.

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

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR. **Empreendedorismo no Brasil**: Sumário Executivo. Curitiba: SEBRAE, 2017. Disponível em: https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/Relat%C3%B3rio%20Executivo%20BRASIL_web.pdf. Acesso em: 20 mai. 2020.

GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR. Brasil ocupa 56º lugar em ranking relacionado à educação empreendedora. **Folha de Alphaville**, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.folhadealphaville.com.br/cidades/brasil-ocupa-56-lugar-em-ranking-relacionado-a-educacao-empreendedora>. Acesso em: 01 jan. 2021.

HISRICH, R. D., PETERS, M. P. **Empreendedorismo**. Porto Alegre: Bookman, 2007.

HOFSTEDE, G. **Cultural Dimensions**, 1988. Disponível em: <http://www.geert-hofstede.com>. Acesso em: 01 jul. 2020.

IRALA, E. A. F.; TORRES, P. L. **O uso do AMANDA como ferramenta de apoio a uma proposta de Aprendizagem Colaborativa para a língua inglesa**. 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/172-TC-D4.htm>. Acesso em: 10 abr. 2019.

JOHNSON, D.; JOHNSON, R. **Aprender juntos e solos: aprendizagem cooperativo, competitivo e individualista**. Argentina: Aique, Grupo Editor S. A, 1999.

KLEIMAN, A. B. **Linguagem e Letramento em foco**. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

LAISTER, J.; KOBER, S. **Social aspects of collaborative learning in virtual learning environments**. 2005. Disponível em: <http://comma.doc.ic.ac.uk/inverse/papers/patras/19.htm>. Acesso em: 09 abr. 2020.

LANDSTRÖM, H.; HARIRCHI, G.; ÅSTRÖM, F. Entrepreneurship: Exploring the knowledge base. **Research Policy**, 41, p. 1154-1181, 2012.

LIMA, M. C. A; VIEIRA, A. A. S. Escrita colaborativa na internet: a plataforma wiki. In: **Anais... III CELLMS, IV EPGL e I EPPGL**. Dourados, 2007. s/p.

LOPES, R. M. A. (2010). Referenciais para a educação empreendedora. In: Lopes, Rose Mary A. (Org.). **Educação Empreendedora: conceitos, modelos e práticas**. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Sebrae.

MAZON, A; SOUZA, M.; SPANHOL, F. **Sala de Aula Invertida como Modelo para Aprendizagem Colaborativa: ferramentas e possibilidades na educação superior**. 2018. Disponível em: periodicos.unesc.net/criaredu/article/download/2831/2616. Acesso em: 11 abr. 2020.

McCLELLAND, D. C. **A sociedade competitiva: realização e progresso social**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1972.

OTANI, N.; FIALHO, F. A. P. **TCC: métodos e técnicas**. 2. ed. rev. atual. Florianópolis: Visual Books, 2011.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. São Paulo, SP: Plexus, 1994.

PECOTCHE, C. B. G. **Logosofia: ciência e método**. São Paulo: Ed. Logosófica, 2011.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Perfil do suporte oferecido pelas incubadoras brasileiras às empresas incubadas. **READ. Rev. eletrôn. adm.** vol.17, n.2, p. 330-359, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.eumed.net/rev/caribe/2017/01/mcclelland.html>. Acesso em: 02 mar. 2020.

REEVE, J. Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. **Educational Psychologist**, Hillsdale, v. 44, n. 3, p. 159–175, 2009.

ROCKCONTENT. O que é Canvas e como estruturar seu modelo de negócio. 2020. Disponível em: <https://rockcontent.com/blog/canvas/>. Acesso em: 22 fev. 2020.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANCHES, M. Aprendizagem cooperativa: resolução de problemas em contexto de auto-regulação. **Revista de Educação**, Lisboa, Portugal, v. IV, n. 12, 1994.

SAVIANI, D. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHMIDT, S.; BOHNENBERGER, M. C. Perfil empreendedor e desempenho organizacional. **Revista de Administração Contemporânea**. v. 13, n. 3, Jul./Set. Curitiba, 2009.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, P. 77-92, 1992.

SCHUMPETER, J. A. **Teoria do Desenvolvimento Econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SILVA, J. M. O. V; MARTINS, N. S; FORNECK, L. K; VIZZOTTO, P. A; e OMENA, S e A. P. S. Práticas Pedagógicas para o desenvolvimento do Letramento Empreendedor. **LAPLAGE EM REVISTA**, v. 6 (2020): SEPT/DEC. (ESPECIAL) - EDUCAÇÃO E DESAFIOS, 2020.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. 6. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, E. C. L.; LOPEZ J., G. S. **Atitude empreendedora em proprietários-gerentes de pequenas empresas: construção de um instrumento de medida**. Revista Eletrônica de Administração, ed. 48, v. 11, n. 6, p. 1-21, nov./dez, 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/read/article/view/40616>. Acesso em 01 mai. 2020.

SOUZA, S. A. de. A introdução do empreendedorismo na educação brasileira: primeiras considerações. **Educação & Linguagem**, v. 15, n. 26, 77-94, jul. / dez., 2012.

STOER, S. R.; CORTESÃO, L. **Levantando a pedra:** da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TORRES, P. L. & IRALA, E. A. F. **A comunicação mediada por computador no ensino-aprendizagem da língua inglesa:** uma experiência com o programa AMANDA de discussões eletrônicas. 2005. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2005.

TORRES, P. L. & IRALA, E. A. F. **Aprendizagem Colaborativa:** teoria e prática. In: Torres, P. L. (Org.). Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: SENARPR, v. 1, 2014.

TORRES, P. L. **Laboratório on-line de aprendizagem:** uma proposta crítica de Aprendizagem Colaborativa para a educação. Tubarão: Ed. Unisul, 2004.

TORRES, P. L.; ALCÂNTARA, P. R.; FREITAS IRALA, E. A. Grupos de consenso: uma proposta de Aprendizagem Colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 13, p. 1-17, 2004.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. Aprendizagem Colaborativa: teoria e prática. In: TORRES, P. L. (Org.). **Metodologias para a produção do conhecimento:** da concepção à prática. Curitiba: Senac, 2015. p. 149-217. Disponível em: <http://www.agrinho.com.br/ebook/senar/livro1/#page/6>. Acesso em: 10 abr. 2020. Unijuí, 2011.

USP. Minter e Dinter. **FAEUSP**, 2020 Disponível em: <https://www.fea.usp.br/contabilidade/pos-graduacao/convenios/minter-e-dinter>. Acesso em: 28 ago. 2020.

VARELLA, P. G.; VERMELHO, S. C.; HESKETH, C. G.; & SILVA, A. C. C. Aprendizagem Colaborativa em ambientes virtuais de aprendizagem: a experiência inédita da PUC-PR. **Revista Diálogo Educacional**, 3(6), 11-27, 2002.

WEBER, M. **Fundamentos da Sociologia**. 2 ed. Portugal: Editora Rés, 1983.

YIN, R. K. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para alunos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A presente pesquisa, cujo título é “**ENSINO DO EMPREENDEDORISMO E APRENDIZAGEM COLABORATIVA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO EMPREENDEDOR**”, é desenvolvida pelo doutorando Valdemir José Máximo Omena da Silva, aluno do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, da Universidade Vale do Taquari-Univates. Tem como objetivo averiguar como a Educação Empreendedora, pautada nos pressupostos da Aprendizagem Colaborativa, pode contribuir para o desenvolvimento do Letramento Empreendedor.

Os dados para esta pesquisa serão produzidos por meio de questionários com perguntas abertas e fechadas. Os resultados da pesquisa constituirão subsídios para produções científicas a serem encaminhadas para publicações e apresentadas em eventos da área.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação e imagem nesta pesquisa, pois fui devidamente informado(a) sem qualquer constrangimento e coerção sobre os objetivos e instrumento de produção de dados que será utilizado, já citado neste termo.

Fui igualmente informado (a):

- Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos relacionados à pesquisa;
- Da garantia de retirar meu consentimento a qualquer momento, deixar de participar do estudo;
- Da garantia de que não serei identificada quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa;
- De que, se existirem gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa, portanto não terei nenhum tipo de gasto previsto.

Este termo será assinado em duas vias, sendo que uma delas será entregue ao sujeito pesquisado e a outra ficará sobre os cuidados do pesquisador. O responsável pela pesquisa é o doutorando Valdemir José Máximo Omena da Silva (Fone: 098.98833-8089).

Lajeado, ___ de _____ de 2020.

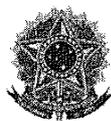
Assinatura da participante da pesquisa

RG:

Assinatura do pesquisador

RG:

APÊNDICE B – Termo de anuência do IF Sul



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE
CÂMPUS LAJEADO

TERMO DE ANUÊNCIA

Autorizo que o pesquisador Valdemir José Máximo Omena da Silva, doutorando devidamente matriculado no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino, pertencente à Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, desenvolva nesta instituição sua pesquisa intitulada: **EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA E APRENDIZAGEM COLABORATIVA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA DESENVOLVER O LETRAMENTO EMPREENDEDOR NOS ALUNOS DO ENSINO SUBSEQUENTE DE ADMINISTRAÇÃO**, sob orientação da professora Dra. Silvana Neumann Martins. Este estudo tem como objetivo geral averiguar como o ensino, pautado nos pressupostos da Metodologia Colaborativa, pode desenvolver nos alunos do Instituto Federal Sul-rio-Grandense, campus Lajeado, o letramento empreendedor.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usadas nesta pesquisa, autorizo a utilização do nome, imagem e dados da instituição. Também concordo em fornecer todos os subsídios para o seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

1. A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
2. Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação na pesquisa;
3. A garantia de que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa;
4. No caso do não cumprimento dos itens acima, há a liberação de retirar a minha anuência a qualquer momento da pesquisa, sem penalização.

O referido projeto será realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-Grandense – Campus Lajeado.

Lajeado, 13 de maio de 2019.

Profª. Dra. Cláudia Redecker Schwabe
Diretora-geral do Câmpus Lajeado

APÊNDICE C - Instrumento reduzido de medição do perfil empreendedor

INSTRUMENTO REDUZIDO DE MEDIÇÃO DO PERFIL EMPREENDEDOR

Este questionário se constitui de 34 afirmativas. Leia cuidadosamente cada uma delas e decida qual descreve você da melhor forma (**considere você na atualidade, e não como gostaria ser**). Procure ser honesto(a) com você mesmo(a).

1. Escolha um número que corresponde à afirmação que melhor o descreve:

1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Algumas vezes; 4 – A maioria das vezes; 5 – Sempre

2. Anote o número selecionado na linha à direita de cada afirmação. Exemplo:

Esforço-me para realizar as coisas que devem ser feitas. ___4___.

Nesse exemplo, a pessoa respondente selecionou o número “4” para indicar que sua afirmação se “realiza na maioria das vezes”.

3. Não deixe de preencher nenhuma das afirmativas.

1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Algumas vezes; 4 – A maioria das vezes; 5 – Sempre	
Questões	Valor
1. Faço o que é necessário, sem que os outros tenham que me pedir	
2. Fico de olho nas oportunidades para fazer coisas novas	
3. Insisto várias vezes para que as pessoas façam o que eu quero	
4. Quando começo uma atividade ou um novo projeto reúno toda informação possível	
5. É importante, para mim, fazer um trabalho de alta qualidade	
6. Esforço-me muito para realizar meu trabalho	
7. Procuro formas úteis de usar meu tempo	
8. Estabeleço minhas próprias metas	
9. Quando planejo um trabalho grande, divido-o em várias etapas	
10. Penso em muitos projetos	
11. Alerto as pessoas quando seu desempenho não tem sido o esperado	
12. Quando tento alguma coisa difícil ou que me desafia, tenho confiança de que terei sucesso	
13. Somente me envolvo com algo novo, depois de ter feito o possível para assegurar meu sucesso	
14. Desenvolvo estratégias para influenciar os outros	
15. Coordeno a atuação das pessoas que trabalham comigo	
16. Sei quanto preciso (recursos materiais, humanos e financeiros), para desenvolver meus projetos ou atividades	
17. Escuto com atenção qualquer pessoa com quem esteja conversando	
18. Faço as coisas antes que elas se tornem urgentes	

19.	Aproveito as oportunidades que surgem	
20.	Tenho várias formas de superar os obstáculos à realização dos meus objetivos	
21.	Procuo diferentes fontes de informação para realizar meu trabalho	
22.	Quero que meu empreendimento seja o melhor do ramo	
23.	Faço o que for necessário para terminar meu trabalho	
24.	Controlo sistematicamente o dinheiro que uso no meu empreendimento	
25.	Faço coisas que me ajudam a conquistar os meus objetivos	
26.	Antecipo os prováveis problemas, em vez de ficar aguardando que aconteçam	
27.	Penso em diferentes formas de resolver os problemas	
28.	Digo às pessoas o que elas têm que fazer, ainda que elas não queiram fazê-lo	
29.	Mantenho-me firme nas minhas decisões, mesmo quando outras pessoas discordam de forma enérgica	
30.	Faço as coisas que as outras pessoas consideram arriscadas	
31.	Identifico as pessoas capazes de me ajudar a atingir meus objetivos	
32.	Quando estou trabalhando com uma data de entrega, verifico regularmente se posso terminar o trabalho no prazo	
33.	Meus projetos incluem questões financeiras	
34.	Fico aborrecido quando não consigo fazer o que quero	

Fonte: Adaptado Sebrae (2007, pág. 33 a 42)

4. O mapa de análise do perfil empreendedor está graduado em 05 níveis, a saber:

	Determinação dos perfis	Pontuação
PI	Perfil empreendedor inferior	Entre 0 a 32 pts
PMI	Perfil empreendedor médio inferior	Entre 33 a 64 pts
PM	Perfil empreendedor médio	Entre 65 a 96 pts
PMS	Perfil empreendedor médio superior	Entre 97 a 128 pts
OS	Perfil empreendedor superior	Entre 129 a 160 pts

Fonte: Adaptado Sebrae (2007, p. 33 a 42)

5. Autoavaliação do instrumento reduzido

- I. Anote os valores que aparecem no questionário de acordo com os números entre parênteses.
- II. Observe que os números são consecutivos nas colunas. Ou seja, a resposta nº 3 encontra-se logo abaixo da resposta nº 2, e assim sucessivamente.
- III. Tenha muita atenção, faça as somas e subtrações designadas em cada fileira para poder completar a pontuação de cada CCE.
- IV. Suas pontuações podem necessitar de correções. Verifique as últimas instruções.

CCEs		Avaliação das informações	Pontuação
1.	Tem iniciativa	$\frac{\quad}{1} + \frac{\quad}{18}$	= _____
2.	Busca oportunidades	$\frac{\quad}{2} + \frac{\quad}{19}$	= _____
3.	Persistência	$\frac{\quad}{3} + \frac{\quad}{20}$	= _____
4.	Busca informações	$\frac{\quad}{4} + \frac{\quad}{21}$	= _____
5.	Exigência de qualidade	$\frac{\quad}{5} + \frac{\quad}{22}$	= _____
6.	Cumprimento de contratos de trabalho	$\frac{\quad}{6} + \frac{\quad}{23}$	= _____
7.	Orientação para eficiência	$\frac{\quad}{7} + \frac{\quad}{24}$	= _____
8.	Orientação para objetivos	$\frac{\quad}{8} + \frac{\quad}{25}$	= _____
9.	Planejamento sistemático	$\frac{\quad}{9} + \frac{\quad}{26}$	= _____
10.	Resolução de problemas	$\frac{\quad}{10} + \frac{\quad}{27}$	= _____
11.	Assertividade	$\frac{\quad}{11} + \frac{\quad}{28}$	= _____
12.	Autoconfiança	$\frac{\quad}{12} + \frac{\quad}{29}$	= _____
13.	Correr riscos moderados	$\frac{\quad}{13} + \frac{\quad}{30}$	= _____
14.	Uso da estratégia de influência	$\frac{\quad}{14} + \frac{\quad}{31}$	= _____
15.	Monitoramento	$\frac{\quad}{15} + \frac{\quad}{32}$	= _____
16.	Preocupação com a gestão financeira	$\frac{\quad}{16} + \frac{\quad}{33}$	= _____
17.	Fator de correção	$\frac{\quad}{17} + \frac{\quad}{34}$	= _____

Fonte: Adaptado Sebrae (2007, p. 33 a 42)

6. Empregue os seguintes números para fazer a correção da pontuação:

- I. O fator de correção (o total das somas das respostas 17 e 34) são utilizadas para determinar se a pessoa tentou apresentar uma imagem altamente favorável de si mesma. Se o total dessa soma for maior que 4(quatro), então o total da pontuação das 16 CCEs deve ser corrigido para poder dar uma avaliação mais precisa da pontuação das CCEs do indivíduo.

Se o total do fator de correção for:	Faça a correção da pontuação de cada CCE, de acordo com o número abaixo:
09 a 10	2,80
07 a 08	1,74
05 a 06	0,86
04 ou menos	0

Fonte: Adaptado Sebrae (2007, p. 33 a 42)

7. No passo seguinte você poderá fazer as correções necessárias:

Folha de pontuação corrigida

CCEs	Pontuação Original	Fator de correção	Total corrigido
1. Tem iniciativa		- =	
2. Busca oportunidades		- =	
3. Persistência		- =	
4. Busca informações		- =	
5. Exigência de qualidade		- =	
6. Cumprimento de contratos de trabalho		- =	
7. Orientação para eficiência		- =	
8. Orientação para objetivos		- =	
9. Planejamento sistemático		- =	
10. Resolução de problemas		- =	
11. Assertividade		- =	
12. Autoconfiança		- =	
13. Correr riscos moderados		- =	
14. Uso da estratégia de influência		- =	
15. Monitoramento		- =	
16. Preocupação com a gestão financeira		- =	

Fonte: Adaptado Sebrae (2007, p. 33 a 42)

**APÊNDICE D - Instrumento de Medida do Conhecimento Empreendedor
Básico (IMCEB)**

**INSTRUMENTO DE MEDIDA DO CONHECIMENTO EMPREENDEDOR BÁSICO
(IMCEB)**

Ord	Questão sobre empreendedorismo de negócio	Resposta
EN1	A quebra de paradigmas visa forçar o empreendedor a enxergar as mesmas realidades sob pontos de vista diferentes aos quais está acostumado.	() Verdadeiro () Falso () Não sei
EN2	As atividades empreendedoras estão sujeitas a riscos múltiplos que podem significar a inviabilidade do negócio quanto uma constante realidade de oportunidades.	() Verdadeiro () Falso () Não sei
EN3	Vantagens competitivas estão necessariamente ligadas a diferenciais que proporcionam um ganho para o consumidor.	() Verdadeiro () Falso () Não sei
EN4	O empreendedorismo vai além de uma solução para os problemas do desemprego.	() Verdadeiro () Falso () Não sei
EN5	O empreendedor tornou-se predominantemente o motor da economia, o agente de inovação e mudanças, capaz de desencadear o crescimento econômico.	() Verdadeiro () Falso () Não sei
EN6	O empreendedorismo de negócio é definido como um comportamento empreendedor com o objetivo de não gerar lucro.	() Verdadeiro () Falso () Não sei
EN7	O risco, inicialmente, representa a possibilidade de fracasso do empreendimento, contudo não deve ser preocupação do empreendedor.	() Verdadeiro () Falso () Não sei
EN8	A atividade do empreendedor se restringe à interação técnica com seu objetivo de trabalho, sem apresentar relação com a realidade.	() Verdadeiro () Falso () Não sei
EN9	Numa cultura empreendedora, a comunidade não participa ativamente como educadora e como educanda.	() Verdadeiro () Falso () Não sei
EN10	Ao elaborar um plano de negócios, é desnecessário detalhar questões relativas à descrição dos processos e fluxos de produção por produto ou por serviço, uma vez que tal detalhamento não está diretamente relacionado à análise mercadológica.	() Verdadeiro () Falso () Não sei
Questões sobre intraempreendedorismo		
EI1	Para que o intraempreendedorismo se estabeleça para os funcionários, é preciso que a empresa lhes ofereça liberdade para criar e colocar em prática suas inovações.	() Verdadeiro () Falso () Não sei
EI2	As empresas estão incentivando o intraempreendedorismo entre os funcionários pois é uma forma de aumentar sua eficiência operacional.	() Verdadeiro () Falso () Não sei

EI3	O intraempreendedor contribui na recriação e atualização da cultura organizacional.	() Verdadeiro () Falso () Não sei
EI4	A figura do intraempreendedor pode ser vista como um diferencial dentro das empresas, mas, para ocupar esse espaço é preciso oferecer mais do que somente um bom currículo.	() Verdadeiro () Falso () Não sei
EI5	Para as empresas, reter intraempreendedores pode ser uma forma de criar diferencial competitivo, gerar inovação e sustentar sua posição frente aos desafios do mercado.	() Verdadeiro () Falso () Não sei
EI6	O intraempreendedor não expressa confiança na própria capacidade porque age isoladamente.	() Verdadeiro () Falso () Não sei
EI7	O ambiente intraempreendedor sufoca a liberdade dos funcionários, inibindo a sua capacidade de inovação.	() Verdadeiro () Falso () Não sei
EI8	Para que se desenvolva e estabeleça o intraempreendedorismo não é necessário que haja o comprometimento da diretoria, dos gerentes e de todos os colaboradores da empresa.	() Verdadeiro () Falso () Não sei
EI9	Uma liderança descentralizadora é inibidora para o surgimento de novos intraempreendedores, porque os funcionários fazem o que querem na empresa.	() Verdadeiro () Falso () Não sei
EI10	O intraempreendedor não é muito valorizado pelas empresas que buscam a inovação e diferenciação no mercado devido à forma como eles agem isoladamente das equipes em que estão envolvidos.	() Verdadeiro () Falso () Não sei
Questões sobre empreendedorismo social		
ES1	Empreendedorismo social amplia o conceito inicial para incluir a dimensão social e trazer para este contexto as experiências e as organizações que nascem para equacionar ou pelo menos minimizar as lacunas sociais.	() Verdadeiro () Falso () Não sei
ES2	O empreendedorismo social carrega a inovação como um componente essencial de sua definição, e apresenta um potencial transformador da realidade local, regional ou mundial.	() Verdadeiro () Falso () Não sei
ES3	O empreendedorismo social refere-se ao trabalho realizado pelo empreendedor social que reconhece um problema social e utiliza ferramentas e princípios da administração tradicional para resolvê-lo.	() Verdadeiro () Falso () Não sei
ES4	A inovação e a criatividade aparecem como motores para a mudança social, representando importantes dimensões do conceito de empreendedorismo social e configurando-se em um dos quatro princípios da economia criativa.	() Verdadeiro () Falso () Não sei
ES5	O ecossistema do empreendedorismo social pode ser entendido como um conjunto de recursos financeiros, humanos, socioculturais, políticos e intelectuais, que são essenciais para a viabilidade e o desempenho dos empreendimentos sociais.	() Verdadeiro () Falso () Não sei
ES6	Os empreendimentos sociais não garantem custos menores, conexão com redes sociais e conhecimento de clientes e comunidades porque todos terão prejuízos nos negócios.	() Verdadeiro () Falso () Não sei
ES7	O empreendedorismo social apresenta-se como um conceito em	() Verdadeiro

	desenvolvimento, mas em nada sinaliza diferenças entre uma gestão social tradicional e uma empreendedora.	<input type="checkbox"/> Falso <input type="checkbox"/> Não sei
ES8	Uma questão comum na delimitação do conceito de empreendedorismo social é o fato de que esse conceito tem como direção subjacente criar riqueza pessoal no lugar de criar valor social para um acionista.	<input type="checkbox"/> Verdadeiro <input type="checkbox"/> Falso <input type="checkbox"/> Não sei
ES9	Ao longo dos séculos, uma nova visão de mundo começou a emergir na qual o empreendedor social passou a ocupar posição notória em virtude de agregar valor individual.	<input type="checkbox"/> Verdadeiro <input type="checkbox"/> Falso <input type="checkbox"/> Não sei
ES10	A missão social e o valor à sociedade se expressam pela possibilidade que os empreendedores sociais apresentam em criar riqueza individual.	<input type="checkbox"/> Verdadeiro <input type="checkbox"/> Falso <input type="checkbox"/> Não sei

Gabarito	
Questões	Respostas
EN1 a EN5	Verdadeiro
EN6 a EN10	Falso
EI1 a EI5	Verdadeiro
EI6 a EI10	Falso
ES1 a ES5	Verdadeiro
ES6 a ES10	Falso



UNIVATES

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09